

# **E**studios recientes en educación superior **Una mirada desde Veracruz**

**Aldo Colorado Carvajal  
Miguel Angel Casillas Alvarado  
(Coordinadores)**



**Universidad Veracruzana**

**Instituto de Investigaciones en Educación**

**Red de Investigadores en Educación de Veracruz**

**7** Serie  
Investigación



**Biblioteca Digital de  
Investigación Educativa**

## **Universidad Veracruzana**

Dr. Raúl Arias Lovillo

**Rector**

Dr. Porfirio Carrillo Castilla

**Secretario Académico**

C. P. Ma. Antonieta Salvatori Bronca

**Secretaria de Administración y Finanzas**

Dr. Jesús Samuel Cruz Sánchez

**Director General de Investigaciones**

Mtro. Agustín del Moral Tejeda

**Director Editorial**

## **Instituto de Investigaciones en Educación**

Dr. Gunther Dietz

**Director**



**ISBN: En trámite**

© 2010 **Universidad Veracruzana**

**Instituto de Investigaciones en Educación**

Diego Leño 8

Xalapa, Veracruz, México

CP 91000

Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

**Dirección General Editorial**

Hidalgo 9, Centro

Xalapa, Veracruz, México

Apartado postal 97, CP 91000

[diredit@uv.mx](mailto:diredit@uv.mx)

Tel/fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88



**Universidad Veracruzana**  
**Instituto de Investigaciones en Educación**  
**Red de Investigadores en Educación de Veracruz**



# **Estudios recientes en educación superior Una mirada desde Veracruz**

**Aldo Colorado Carvajal**  
**Miguel Angel Casillas Alvarado**  
**(Coordinadores)**

|                                |                                    |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Beatriz Segura Celis Ochoa     | Ma. del Rosario Landín Miranda     |
| Jesús Rafael Osorno Munguía    | Sebastián Figueroa Rodríguez       |
| Alma Vallejo Casarín           | Maria Luisa del C. Pacheco Sagrero |
| Teresa Mazadiego Infante       | Julio Jiménez Herrera              |
| Miguel Angel Casillas Alvarado | Guadalupe Huerta Arizmendi         |
| Jessica Badillo Guzmán         | María Esther Romero Ascanio        |
| Verónica Ortiz Méndez          |                                    |



**Biblioteca Digital de Investigación Educativa**



## **Biblioteca Digital de Investigación Educativa**

### **Comisión Editorial**

Francisco Alfonso Avilés  
Gunther Dietz  
José Antonio Hernanz Moral  
Themis Ortega Santos  
Héctor Hugo Merino Sánchez  
Irmgard Rehaag Tobey  
Jorge Vaca Uribe

Sitio web **[www.uv.mx/bdie](http://www.uv.mx/bdie)**

### **Contacto**

Correo-e: [hmerino@uv.mx](mailto:hmerino@uv.mx); [bdie@uv.mx](mailto:bdie@uv.mx)

**Diseño (portada e interiores) y formación** Héctor Hugo Merino Sánchez

---

## PRÓLOGO

EN 2007, LA Universidad Veracruzana (UV), a través de su Dirección General de Investigaciones (DGI), lanzó una convocatoria institucional para la integración de Redes de Docencia, Investigación, Vinculación (REDIV),<sup>1</sup> con la finalidad de *“propiciar la investigación multidisciplinaria, consolidar la vinculación investigación-docencia, afianzar líneas de investigación conjuntas, de forma tal que sea posible la identificación y consolidación de las vocaciones y fortalezas regionales para la investigación, además de apoyar la movilidad del personal de investigación, así como favorecer las interacciones de investigación en y entre las regiones y promover la formación de recursos humanos especializados”* (UV. DGI, 2007:1). La convocatoria definió ocho Líneas Estratégicas de Docencia, Investigación, Vinculación (LEDIV): agua; bioquímica y biología molecular; biotecnología; desarrollo tecnológico innovador; educación; ingeniería ambiental y prevención de riesgos; medio ambiente y desarrollo sustentable.

En el marco de esta iniciativa, desde el Instituto de Investigaciones en Educación se propuso la creación de la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV), dedicada a estudiar las cuestiones relacionadas con el ámbito educativo, partiendo de un enfoque multidisciplinario, desde una perspectiva

---

<sup>1</sup> Esta convocatoria formó parte de las acciones del Eje 1. *El nuevo papel de la investigación*, del Programa de Trabajo 2005-2009 de la Universidad Veracruzana. UV. DGI. (2007). Convocatoria 2007 “Redes de Docencia, Investigación, Vinculación”.

inter-regional, a través de la vinculación entre entidades académicas de la Universidad Veracruzana.

En un afán por integrar las temáticas de investigación educativa que en la Universidad se venían cultivando, la RIEV se articuló alrededor de cuatro grandes líneas:

1. Educación superior,
2. Lectura,
3. Educación intercultural, y
4. Género, educación, violencia y derecho.

Como parte de la metodología de trabajo se contempló, en primer lugar, la realización de conferencias, talleres y seminarios itinerantes (a realizarse en las Regiones participantes de la Red), orientados a la discusión conjunta de algún tema prioritario para los grupos (de acuerdo con las áreas temáticas de convergencia), con la participación de profesores invitados, estudiantes y profesores.

En segundo lugar, y a partir de las actividades anteriores, se consideró la elaboración de productos de trabajo compartido, que dieran lugar a publicaciones colectivas. Tal es el resultado de los libros que hemos logrado producir en cada uno de los cuatro ejes arriba mencionados.

En tercer lugar, y en concordancia con las políticas institucionales de fortalecimiento del posgrado en la UV, se planteó el diseño, aprobación e implementación del programa de Doctorado en Investigación Educativa, como un posgrado inter-regional, sostenido por diferentes entidades universitarias, en la modalidad tutorial, con un enfoque multidisciplinario, de excelencia y con un alto nivel de calidad académica. Así, uno de los resultados que tendrá un efecto duradero hacia el futuro es indudablemente la consolidación del Doctorado que ha iniciado sus actividades desde el segundo semestre del 2009 reclutando a la primera generación.

La propuesta de creación de la Red de Investigadores del Estado de Veracruz fue presentada y aprobada para su implementación por la DGI. Así, en marzo de 2008 la RIEV inició sus actividades, conformando un espacio de trabajo colegiado, producción académica y distribución del conocimiento, que ha permitido consolidar la investigación educativa en la Universidad Veracruzana y en el estado.

Su implementación ha favorecido el fortalecimiento de la interacción y el trabajo conjunto de académicos de tres regiones de la UV (Veracruz, Poza Rica-Tuxpan y Xalapa), de diversas Áreas Académicas (Humanidades, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas) y de distintas entidades. Asimismo, la RIEV se convirtió en el espacio propicio para la interrelación con académicos de otras Instituciones de Educación Superior que se integraron a las líneas de investigación en calidad de ponentes o a través de la impartición de talleres y seminarios.

Así, los libros que ahora se presentan son producto de esta intensa actividad académica colectiva, que superó la expectativa de vinculación interregional, llevándola al nivel interinstitucional. Su publicación ha sido posible gracias al trabajo colegiado de los miembros de la RIEV en cada una de sus líneas. Las temáticas que abordan se corresponden con los objetos de estudio predominantes en el debate actual y la investigación en cada campo. Su edición representa el logro de uno de los principales objetivos de la RIEV, no sólo en tanto publicaciones colectivas, sino por el proceso de construcción académica por el cual cada uno de ellos atravesó.

De la línea Educación Superior surge el libro *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*, en el cual se tocan temáticas como estudiantes universitarios, tutorías, así como una revisión del estado del arte en cuanto a evaluación educativa.

*Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* es la publicación que presenta la línea de Lectura y Escritura, bajo la coordinación de Jorge Vaca Uribe. El libro reúne cinco textos: tres traducciones y dos artículos; sus autores, de distintos contextos (México, Francia y Estados Unidos) y desde diferentes ópticas, desarrollan temas que se entrelazan en torno a la comprensión de los procesos de apropiación de la lengua escrita.

*Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales*, coordinado por Laura Mateos, es resultado del Foro Veracruzano de Estudios Interculturales, organizado en julio de 2008, dentro de la línea *Educación Intercultural*. Se organiza en tres grandes secciones relacionadas con los significados de la educación intercultural, sus cuestionamientos y los discursos europeos y latinoamericanos en este campo.

Por último, el libro *Género, educación, violencia y derecho*, de la línea homónima y coordinado por Irmgard Rehaag Tobey, recoge en nueve capítulos un conjunto de reflexiones alrededor del género, desde cuestiones conceptuales (de género, identidad, violencia, desigualdad, cultura) hasta resultados de investigaciones recientes y en curso.

Estos cuatro libros representan un logro por demás trascendental en virtud de su génesis, de su originalidad y del trabajo colegiado de los autores que les han dado vida. Con su publicación ofrecemos un panorama de lo que estamos investigando y produciendo académicamente desde la Universidad Veracruzana en materia de investigación educativa.

Xalapa, Veracruz  
Dr. Miguel A. Casillas



---

# CONTENIDO

## PRÓLOGO

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO I

#### **PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN EL EXAMEN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN CIENCIAS DE LA SALUD, POZA RICA, VERACRUZ**

*Beatriz Segura Celis Ochoa, Jesús Rafael Osorno Munguía,  
Alma Vallejo Casarín Teresa Mazadiego Infante. . . . . 15*

### CAPÍTULO II

#### **ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. UNA APROXIMACIÓN A SU EXPERIENCIA ESCOLAR**

*Miguel Angel Casillas Alvarado, Jessica Badillo Guzmán  
Verónica Ortiz Méndez . . . . . 53*

### CAPÍTULO III

#### **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. EN BÚSQUEDA DE SU ESENCIA**

*Ma. del Rosario Landín Miranda . . . . . 101*

**CAPÍTULO IV**

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN PSICOLOGÍA Y  
EDUCACIÓN: ALGUNAS APORTACIONES PARA LA MEJORA  
DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Sebastián Figueroa Rodríguez* .....123

**CAPÍTULO V**

**EL CAMPO DE LAS FACULTADES Y EL MODELO  
EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE: EL CASO  
DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

*María Luisa del C. Pacheco Sagrero*  
*Julio Jiménez Herrera* . . . . . 153

**VI**

**EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE  
PEDAGOGÍA VERACRUZ DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA:  
SU EVOLUCIÓN E IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES**

*Jessica Badillo Guzmán, Guadalupe Huerta Arizmendi*  
*María Esther Romero Ascanio*. . . . . 167

---

## INTRODUCCIÓN

**E**STE LIBRO ES resultado del trabajo académico realizado en el marco de las actividades en la Línea de Educación Superior de la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV). Esta Línea reunió a un grupo multidisciplinario de investigadores y profesores de distintas regiones (Coatzacoalcos, Poza Rica, Veracruz y Xalapa) y diferentes entidades (Facultades de Pedagogía, Psicología y Contaduría y Administración, así como el Instituto de Investigaciones en Educación y el Instituto de Psicología y Educación) de la Universidad Veracruzana, bajo el objetivo común de realizar investigación en el campo de la educación superior, enfocándose en sus actores, programas y procesos, desde una perspectiva glocal.

En los últimos años, la educación superior en nuestro país ha adquirido nuevas tonalidades; el proceso más intenso de expansión de las universidades se detuvo desde finales del siglo pasado; no obstante, el sistema se ha diferenciado en subsistemas: las universidades tecnológicas aparecieron a principios del siglo, impulsando las carreras cortas en la educación superior, atrayendo sectores de jóvenes estudiantes no atendidos por las universidades tradicionales; surgieron las universidades interculturales, con una oferta educativa pertinente y a favor del desarrollo comunitario.

La población estudiantil en educación superior se ha diversificado en sus características: después de la feminización de la matrícula iniciada hace tres décadas, hoy asistimos a la incorporación de nuevos grupos sociales a la educa-

ción superior; en los últimos años la situación de los estudiantes indígenas en educación superior, su acceso, ingreso y permanencia, se han tornado temas importantes en la agenda no sólo de la política pública, sino también en materia de investigación educativa.

El sistema de educación superior ha entrado en una dinámica eficientista de los recursos, ante las crisis económicas que han impactado profusamente en sus funciones a las instituciones; la planeación es la principal forma de allegarse recursos extraordinarios. La rendición de cuentas y transparencia en las universidades son procesos cotidianos que se han alojado en la cultura académica de la comunidad. En este tenor, la evaluación, acreditación y certificación de los procesos administrativos y educativos en las instituciones son parte de la vida cotidiana universitaria.

A grades rasgos, este es el nuevo panorama que se presenta para la educación superior, y constituye el contexto desde el cual, en cada capítulo del libro, se abordan y discuten temas trascendentales dentro de la educación superior del país y, especialmente, para la Universidad Veracruzana (UV).

Los dos primeros capítulos se enfocan en los estudiantes universitarios; en el primero, “Predictores del rendimiento académico universitario en el examen de ingreso a la Universidad Veracruzana en ciencias de la salud, Poza Rica, Veracruz”, se explora la capacidad predictiva del examen de ingreso a la UV en el rendimiento académico de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud en la Región Poza Rica. El segundo, “Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar”, aborda un tema relativamente nuevo, los estudiantes indígenas en la Universidad, centrando la mirada en sus características socioeconómicas, su trayectoria y experiencia escolar universitaria.

Los capítulos tres y cuatro versan sobre un tópico central en los procesos educativos básicos en las instituciones de educación: la evaluación. En el tercer capítulo, “La Evaluación Educativa. En búsqueda de su esencia”, se analizan diferentes modelos de evaluación, sus ventajas y desventajas en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El cuarto capítulo, “Investigación evaluativa en psicología y educación: algunas aportaciones para la mejora de la calidad en la educación superior”, reflexiona sobre la importancia de la investigación evaluativa en la mejora de la calidad educativa, sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los dos últimos capítulos atienden al impacto de políticas y programas institucionales. El quinto capítulo, “El campo de las Facultades y el Modelo Educativo Integral y Flexible: El caso de la Universidad Veracruzana”, pone el énfasis en cómo las diferentes facultades que conforman la UV han recibido y adoptado

el cambio en el modelo educativo curricular universitario. El sexto y último, “El programa de tutorías en la Facultad de Pedagogía Veracruz de la Universidad Veracruzana: su evolución e impacto en los estudiantes”, evalúa la evolución e impacto del programa de tutorías de la Facultad de Pedagogía Veracruz.

Es menester subrayar que la elaboración de este libro tuvo como base una intensa actividad colegiada entre los integrantes de la Línea. Se llevaron a cabo tres seminarios (dos en la Región Veracruz y uno en la Región Xalapa), bajo los temas de: Jóvenes-estudiantes universitarios, Políticas de educación superior, La evolución del sistema de educación superior y Estudiantes de la educación superior. Dentro de los seminarios, tuvimos el placer de contar con la participación de expertos nacionales en las temáticas de la educación superior: Javier Mendoza, Armando Alcántara, José Antonio Pérez Islas, Adrián De Garay, Dinorah Miller, Fernando Colange, Verónica Ruiz Lagier, José Antonio Santiago Lastra, Guadalupe Mendoza Zuany. Esto permitió a los miembros de la red estrechar lazos con los académicos invitados y recibir retroalimentación para la construcción de los capítulos del libro.

A nivel institucional, la realización de estos seminarios favoreció la vinculación académica ente la Universidad Veracruzana e instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, el Instituto Mexicano de la Juventud, la Universidad Complutense de Madrid, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Universidad Intercultural de Chiapas; dio la pauta además para la interacción de los miembros de la Línea con investigadores de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, de la propia UV.

Desde esta perspectiva, este libro representa un logro más de las políticas institucionales que buscan la consolidación de la investigación como el eje central de las actividades universitarias. Apostamos por la continuidad en estas iniciativas, que no sólo se traducen en publicaciones, sino en el establecimiento de relaciones académicas creadoras y gestoras del conocimiento.

Para finalizar, agradecemos a las autoridades de la Facultad de Pedagogía Veracruz y de la Maestría en Inteligencia Artificial de Xalapa por facilitarnos sus instalaciones para la realización de los seminarios. A la Mtra. Cristina Miranda, quien coordinó en su comienzo los trabajos de la Línea y a la Lic. Karla Valencia, quien apoyó sustancialmente el desarrollo de las actividades.

Aldo Colorado Carvajal  
Miguel Angel Casillas Alvarado



## CAPÍTULO I

---

# PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN EL EXAMEN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN CIENCIAS DE LA SALUD, POZA RICA, VERACRUZ

*Beatriz Segura Celis Ochoa  
Jesús Rafael Osorno Munguía  
Alma Vallejo Casarín  
Teresa Mazadiego Infante<sup>1</sup>*

### LA UNIVERSIDAD

LA UNIVERSIDAD ES una institución de larga y compleja historia que presenta diferentes matices de acuerdo a la época y país donde se observe (Ferrer, 1996; Latorre, 1964). En México, junto con otras instituciones, la Universidad juega un papel social importante al conjuntar sus esfuerzos por remediar las necesidades urgentes que existen en el país (Didriksson, 2000).

La Universidad cumple una función compleja, teniendo un papel gratificador de aspiraciones al mejoramiento económico, al ascenso cultural y a la participación política, en términos de logros personales, pero también de mayor

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología-Poza Rica, CAC “Educación, Salud y Evaluación”.

información, formación y de capacidad para el otorgamiento autónomo, racional y crítico de legitimidad, de consenso al orden social y al sistema político (Chain, Martínez, Jácome, Acosta & Rosales, 2001; Iyanga, 2000).

Mora Ruiz (1991) sostiene de forma general, que es posible afirmar que las funciones esenciales de la Educación Superior son enseñar, investigar y servir a la sociedad mediante la transmisión de conocimientos.

Orta-Razo (2003) propone que de conformidad con las exigencias del mundo de nuestro tiempo, los objetivos fundamentales de la Educación Superior en México son: ampliación de la cobertura con equidad, educación de buena calidad e integración, coordinación y gestión del sistema de Educación Superior. Todo ello hace evidente que en la Universidad se desarrollan actualmente retos que la obligan a redefinirse, a plantear sus funciones con la claridad y flexibilidad que el nuevo escenario de la mundialización le exige.

En México hay más de 1,500 instituciones de Educación Superior públicas y particulares que tienen distintos perfiles tipológicos y misiones: universidades públicas autónomas, tecnológicas, politécnicas e interculturales; institutos tecnológicos, instituciones y centros de investigación y posgrado, escuelas normales, centros de formación especializada y otras instituciones.

Durante el año 2005, se estimó que en el Estado de Veracruz, la cantidad de jóvenes en edades entre 19 a 24 años fue de 828 mil, mientras que la matrícula de Educación Superior para los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005 fue de 139 mil a 146 mil estudiantes, respectivamente. Significa que el sistema estatal de Educación Superior logró atender únicamente al 16.81% y al 17.65%. Estos índices son muy bajos si se considera que una primera meta ideal sería la de alcanzar al menos el 19.1% correspondiente al índice de cobertura nacional (INEGI, 2006).

Para el ciclo educativo del 2004-2005, la composición de la matrícula del conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) del Estado de Veracruz por nivel educativo fue de 91.5% en el nivel de licenciatura, un 4.18% en estudios de posgrado y el 4.32% en las normales y en carreras técnicas universitarias.

En el Estado de Veracruz se ha incrementado la oferta de Educación Superior por parte de instituciones particulares, como sucede en todo el país, alcanzando más del 50% de crecimiento en los últimos 5 años. Su matrícula es de 61,449 alumnos, la que se distribuye de esta manera: 53,379 en licenciatura; 2,263 en licenciaturas y maestrías de formación de docentes; 415 en especialidad; 5,043 en maestría y 349 en doctorado. Estas IES ofrecen 767 programas: cuatro de técnico superior, 594 licenciaturas, 115 maestrías, 37 especialidades y 17 doctorados. Los 16 institutos tecnológicos descentralizados y las tres universidades tecno-

lógicas, a su vez, ofertan 18 licenciaturas y ocho carreras de técnico superior universitario.

Por su parte, las dos universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Universidad Pedagógica Nacional-Veracruz, tienen una oferta de 7 licenciaturas, 5 programas de especialidad y 6 programas de posgrado para docentes de educación básica.

Los seis centros regionales oficiales de educación normal ofrecen 54 programas de licenciatura para la formación de profesores de preescolar, primaria, secundaria y especial. Los institutos tecnológicos descentralizados y las universidades tecnológicas tienen una matrícula de 18,714 alumnos.

El Consorcio Clavijero, presidido por la Universidad Veracruzana (UV), creado en noviembre de 2004, está conformado por 30 instituciones educativas, tanto públicas como privadas, como medio por el cual los jóvenes puedan continuar con sus estudios de nivel superior. Está concebido bajo un modelo de impartición de cursos a través de la modalidad de educación en línea y a distancia, basado en el enfoque de competencias en los niveles de licenciatura y técnico superior universitario (TSU). También ha fortalecido sus actividades con cursos en línea de capacitación y actualización de los docentes veracruzanos.

Estas IES forman el sistema estatal de Educación Superior, aunque no se encuentran vinculadas, no existe un medio de comunicación eficiente que permita aprovechar las oportunidades de desarrollo compartido ni la articulación de programas académicos. Un gran número de problemas comunes podrían superarse mediante acciones interinstitucionales concertadas. Todo esto, unido a una deficiente articulación entre el bachillerato y la Educación Superior en el Estado, ocasiona un distanciamiento entre los dos niveles de educación evidenciados en la diversificación de los criterios para la acreditación al ingreso a la Universidad.

La UV está presente en diferentes regiones del Estado: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán.

En la región Poza Rica-Tuxpan se ubican 15 facultades que ofrecen 22 carreras y 2 programas de posgrado. En la ciudad de Poza Rica se encuentra la sede de la Vice-Rectoría y la Coordinación Regional del Sistema de Enseñanza Abierta. Cuenta con un Centro de Idiomas Extranjeros, un Centro de Entrenamiento y Educación Especial y los Talleres Libres de Creación Artística, los cuales se ubican en la ciudad de Poza Rica y Papantla.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO OBJETO DE ESTUDIO

El estudio sistemático de la Educación Superior es una esfera de reciente interés académico, en cuyo desarrollo se ha trabajado durante las últimas cuatro décadas (Neave, 2001). En efecto, el nacimiento de la política de la Enseñanza Superior se verifica cuando en la Universidad comienzan a darse los primeros cambios que la llevarían a convertirse en un sistema masivo y complejo, con una gran variedad institucional y una diversidad de formas y tareas institucionales que la ha colocado en diferentes niveles de éxito.

Los primeros impulsos sostenidos por colocar a la Educación Superior como un objeto de estudio bien diferenciado, provinieron de los gobiernos, de los ministerios o comisiones especiales que se crearon para estudiar el potencial de la demanda.

La Enseñanza Superior se considera un campo de estudio complejo, donde se pueden aplicar diversidad de ópticas de estudio u objetivos. Las posibles áreas de estudio podrían ser:

- Teoría educativa aplicada a la Educación Superior.
- Tipos y niveles de Educación Superior.
- Educación internacional y Comparada.
- Estudiantes.
- Currículo.
- Gestión y administración.
- Investigación y extensión universitaria.
- Pedagogía y Didáctica aplicada a la Educación Superior.
- Investigación y Evaluación institucional.
- Deserción Escolar.
- Los sistemas de ingreso a la Universidad.

Uno de los problemas a resolver por las IES es la elevada deserción de los estudiantes. Los porcentajes de deserción presentaron fluctuaciones entre el 9.0% y el 13.1% en los periodos comprendidos entre 1995-1996 y 2003-2004. En lo que respecta al índice de deserción del nivel superior en Veracruz para el ciclo escolar 2003-2004, fue del 11.0%, mientras que el promedio de deserción nacional representó un 8.2%. Es decir, Veracruz tuvo un 2.8% más de deserción que el promedio nacional.

La eficiencia terminal por periodo, en Veracruz fue de 46.26% en 2003-2004, mientras que el total nacional fue de 54.53%. El total de egresados en el ciclo escolar 2003-2004, en el Estado fue 60.73% de titulados, el cual se encuentra muy cerca del promedio nacional, que fue del 61.30%.

El problema de la cobertura y calidad de la Educación Superior son preocupaciones centrales del Gobierno del Estado de Veracruz, la UV es la Universidad pública de mayor arraigo, prestigio y antigüedad, formalizó su existencia el 11 de septiembre de 1944. Es la principal institución de Educación Superior en la entidad, con presencia en cinco *campus* universitarios y en doce ciudades del territorio veracruzano.

La oferta y la demanda de plazas en la UV condicionan el tipo de alumno que se matricula en cada carrera y, consecuentemente, el rendimiento académico. La distribución de alumnos entre las diferentes carreras no es un hecho aleatorio, sino que depende de la oferta de plazas disponibles y de cómo se efectúe la demanda por parte de los estudiantes. La población que se decide por cursar las distintas carreras difiere en las capacidades escolares, orígenes familiares, disponibilidad de tiempo para el estudio, lo que influye en el rendimiento académico.

Las tasas de abandono y retraso son diferentes entre carreras y países, dependiendo del tipo de acceso abierto o cerrado a la Enseñanza Superior. La creación de plazas tiene una determinada distribución geográfica que influye en las escolarizaciones posibles. La política de admisión a los centros educativos supone también restricciones sobre las elecciones individuales; encontrándose que entre mayores restricciones se impongan para el ingreso, menos probabilidad de deserción o autoeliminaciones habrá y viceversa (Levy-Garboua, 1977).

El ingreso a la Educación Superior en México concierne cada año a más de 250 mil jóvenes, sus familias, profesores, examinadores y a las administraciones educativas, lo que asciende a varios millones de personas implicadas en este proceso.

La selección para el ingreso a la Educación Superior se ha abordado desde diferentes disciplinas: la Sociología (Latiesa, 1992), la Economía (Cuxart, 1998), la Pedagogía y la Psicología (Mastachi, 2006; Ramos, 2001; Rodicio, 1995; & Salazar, 2002). Autores como De Ridder-Symoens (1994), Iyanga (2000), Rüegg (1994), y Schwinges (1994) coinciden en afirmar que las primeras universidades europeas no tenían exigencias de tipo nacional, social, intelectual o lingüístico para la admisión. Los requerimientos formales eran relativamente pocos y en ningún caso excedían de los requerimientos relacionados con la matriculación. No había periodos para la admisión ni para el comienzo de los estudios. Cualquier día del año era bueno para iniciar estudios universitarios y no existía el requerimiento de edad mínima.

Uno de los primeros criterios que se establecieron para seleccionar el ingreso a la Universidad fue considerar los niveles educativos previos. Entendiéndose como nivel previo, tanto la secundaria como el bachillerato. El modelo más

notable del primer tipo es el *College* de letras americano que ofrece un *curriculum* de enseñanza general equivalente a los contenidos de los *curricula* de escuelas de enseñanza secundaria superior de Europa (Eckstein & Noah, 1989). En Estados Unidos y Japón comienza normalmente con una amplia base general que abarca letras, ciencia y ciencias sociales, y se va complementando gradualmente con cursos de capacitación especializados (Eckstein & Noah, 1993b; Kellaghan & Madaus, 1991).

A escala mundial, el acceso a la Enseñanza Superior se ha caracterizado por el contraste entre dos corrientes opuestas. La primera con procedimientos de admisión restringida bajo la responsabilidad de la Universidad, como los desarrollados en los países anglosajones, y la segunda con diferentes formas de acceso libre, en las cuales la Universidad ejerce poco control directo en la admisión (Eckstein & Noah, 1993a; Pring, 1992). Cabe señalar que este acceso libre nunca ha estado exento de algún control, sino que se han establecido, por ejemplo en Europa, mecanismos de selección bien articulados bajo la forma de exámenes rigurosos al finalizar la escuela secundaria superior bajo la responsabilidad de alguna autoridad educativa.

Los sistemas de acceso más laxos o más estrictos generan formas diferenciadas de procedimientos de selección (Latiesa, 1992), siendo el criterio común la certificación formal de una escuela secundaria superior de enseñanza general o bachillerato, o bien, de una institución equivalente (Burn, 1985; Escudero, 1997; Mitter, 1985; Pring, 1992; Touron, 1985).

Para el ingreso exento de selecciones, bastaba el certificado de enseñanza secundaria o bachillerato para tener derecho a matricularse de manera formal en la Enseñanza Superior.

Otro mecanismo de selección es el modelo de sorteo, el poseedor del certificado de enseñanza secundaria o bachillerato tenía que: a) presentar una solicitud formal para ingresar en la Enseñanza Superior y b) cumplir los requisitos de uno de los mecanismos de selección que caracterizan la “segunda fase”. En este modelo la selección se llevaba a cabo mediante sorteos incondicionales o condicionales, utilizados como parte de los procedimientos de admisión en los Países Bajos y Alemania; otra forma es a través del análisis de las notas escolares, los certificados de enseñanza secundaria de los aspirantes eran analizados por un comité de admisión nombrado por la Universidad interesada o por una agencia centralizada, la selección dependía de la calidad de las notas escolares. Otro mecanismo es la consideración de los expedientes académicos una vez que se habían considerado y examinado las notas escolares, la junta de admisión solía basar su decisión final en testimonios documentados adicionales, como cartas

de recomendación, expedientes académicos u otras fuentes. Otra forma es por medio de las entrevistas tratando de equilibrar la objetividad y la subjetividad de lo cuantitativo y lo cualitativo, aquí el examen del certificado se completaba con una entrevista de los aspirantes. El ingreso basado en la experiencia laboral es un mecanismo más, su utilización como criterio de admisión se relaciona al requisito de alguna calificación profesional formal, parecido al procedimiento del acceso libre que funcionaba antes de que surgieran las escuelas preparatorias o de secundaria.

Los tests estandarizados han sido considerados un medio para incrementar la validez de las predicciones de éxito en la Enseñanza Superior, como los tests de aptitud escolar y de rendimiento que se han extendido mucho desde la década de los años 60. La elaboración y aplicación de tests estandarizados recae en juntas especiales, como el Instituto de Desarrollo e Investigación de Tests de la Fundación Nacional Alemana para Becas de Alemania, el programa examinador del *College Americano* (*American College Testing Program* ACTP), de EU o el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), de México. Los exámenes de ingreso convencionales son exámenes de segunda parte que complementan la puntuación para la selectividad, están constituidos por exámenes escritos y orales cuyo grado de convencionalidad varía.

En los modelos de sorteo, análisis de notas escolares, consideración de expedientes académicos y los basados en la experiencia laboral, la función del aspirante es pasiva, ya que no puede influir en los procedimientos después de haber presentado sus documentos. Los modelos de entrevistas, tests estandarizados y exámenes convencionales se caracterizan por la oportunidad que tienen los aspirantes de intervenir en la obtención de las puntuaciones.

## EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA

En nuestro país, el reclamo social de la calidad educativa ha derivado en un movimiento en el que la Educación, con sus valores, principios y esquemas de organización, considera a la evaluación como un mecanismo imprescindible. Para superar los niveles actuales de calidad en la Educación Superior, se han adoptado y adaptado diferentes esquemas de certificación, como la norma internacional ISO 9001:2000, para diseñar, implantar y certificar sistemas de gestión por calidad, principalmente orientados a estandarizar procesos de ser-

vicios administrativos, de apoyo académico al interior de las instituciones y dependencias de Educación Superior. El proceso de ingreso de la UV obtuvo la certificación ISO 9001-2000 en octubre de 2001.

Con la revolución industrial, el concepto de rendimiento adquirió un nuevo valor que se incorporaba para que fuera posible valorar al hombre: tanto “rindes”, tanto vales. Desde esa época de la producción, la sociedad no se ha desprendido del concepto sino que lo ha extendido y refinado a todos los aspectos y sectores de la vida productiva del hombre. Por lo tanto, la educación ha asumido este concepto sumándose así a la sociedad de producción. Particularmente, el rendimiento académico se ha visto como un producto (Chain *et al.*, 2001; Forteza, 1975; Gómez, 1975).

En el campo de las Ciencias de la Educación los términos de rendimiento académico y evaluación educativa se han considerado como sinónimos. Es necesario señalar que esa equivalencia no es completa: “educativo” no equivale a “académico” y “evaluación” no equivale a “rendimiento”. El concepto de rendimiento es la realidad que, a través de diversos factores, pretende llegar a definir la evaluación educativa.

Al considerar a la educación como un factor más de producción, es lógico preocuparse por la calidad de ese producto, siendo los resultados educativos del propio sistema, éxitos o fracasos escolares, los indicadores de esa calidad (Chain *et al.*, 2001; De la Orden, 1985; Escudero, 1986; Rodríguez, 1982).

El interés por evaluar la calidad en la educación ha producido numerosos estudios sobre análisis cuantitativos de los factores y variables que inciden en el rendimiento académico (De la Orden, 1981). Muchas de las encuestas realizadas en Europa explican el éxito escolar a partir de las características individuales, familiares y escolares de los estudiantes. En Norteamérica se han centrado en el establecimiento escolar, las características del medio universitario y la composición social que allí se establece, tratando de especificar así la tipología de los centros y la influencia que la institución como tal tiene en los resultados académicos. Estos estudios, de tipo descriptivo, aportan una valiosa información que permite establecer comparativamente algunas regularidades (Latiesa, 1992).

La naturaleza multidimensional del rendimiento académico hace difícil establecer criterios unívocos sobre la valoración del mismo (Cangelosi, 1990; Garanto, Mateo & Rodríguez, 1985; González, 1991; Rodicio, 1995). La multidimensionalidad viene dada por una triple convergencia de dimensiones de la propia institución escolar (Álvaro, Bueno & Calleja, 1990; Rodríguez, 1985). El aspecto Social, referido a la acción de la escuela, debe facilitar la nivelación de

las desigualdades sociales. En este sentido, el rendimiento se plantea en relación a la igualdad de acceso a las funciones productivas de la sociedad y a los beneficios de tal producción. La acción educativa-institucional se plantea la adecuación de los diferentes tratamientos educativos (programas, organización, métodos, profesorado, etc.) para el logro de los objetivos propuestos. Se busca la minimización de las diferencias en la calidad e intensidad del rendimiento. Sin embargo, elevar la calidad de la educación no tendrá y no debería tener el efecto de hacer a todos los alumnos iguales. El aspecto económico se refiere a la medida en que las inversiones en educación (su forma y contenido) producen la adecuada satisfacción a las demandas de la sociedad que genera los recursos que se aplican.

Dentro de las múltiples vertientes donde puede abordarse teóricamente el criterio de rendimiento académico, es posible llegar a identificar en un nivel operativo al rendimiento académico relacionado con calificaciones que son resultado de una evaluación sumaria, superación o no de unas determinadas pruebas, materias o grado (García, 1987). En este sentido sí es posible identificar un cierto acuerdo entre los estudiosos del tema. Caravaña (1979) en el estudio sobre el origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la Escuela General de Bachilleres (EGB), considera a las notas como el criterio válido del rendimiento académico.

Los factores que explican los resultados del aprendizaje son tantos y tan diversos que resulta muy complejo realizar un análisis que englobe todos los predictores del rendimiento académico. Alrededor de 1950 surgen los estudios de predicción escolar, Secadas (1952) fue uno de los primeros, y tomar como variables predictoras la inteligencia general y la personalidad; desde entonces se han ampliado y diversificado los predictores, desde el rendimiento académico anterior hasta la intervención de la genética (Petrill & Wilkerson, 2000), la inteligencia emocional (Newsome, Day & Catano, 2000) o, como consecuencia de la globalización y la gran movilidad entre los países, el efecto del bilingüismo (Alallouf, Hambleton & Sireci, 1999; Mouw & Xie, 1999), así como la explicación del rendimiento escolar desde las teorías de la expectación (Kahn & Nauta, 2001; Pringle, 1995).

Los diferentes modelos requerirán no sólo diferentes variables sino también diferentes metodologías de análisis que pueden llevar a diferentes conclusiones.

Se distinguen dos grandes líneas de diseños en la investigación del rendimiento académico y su relación con las diferentes variables, los estudios experimentales y no experimentales con predominio de los estudios no experimentales y los estudios transversales frente a los longitudinales.

Por la naturaleza de los factores de rendimiento, las características psicológicas se centran en el estudio del coeficiente intelectual, aptitud numérica y razonamiento abstracto, pensamiento lógico y verbal, rasgos de personalidad, motivaciones, aspiraciones y expectativas, estilos cognitivos de aprendizaje y nivel de satisfacción. Como línea pionera en la investigación sobre la influencia del rendimiento académico, existen numerosas investigaciones que abordan las características psicológicas de alumnos y maestros. Que van desde los trabajos de Catell y Butcher (1968), Ahmmer y Warner (1970), Entwistle y Entwistle (1970), Entwistle (1971), Pelachano (1977), hasta los de Buela, Carretero y De los Santos, (2000), Diperna (2000), Diseth (2002 y 2003), Diseth y Martinsen (2003), García y Fumero (1998), Haddad (2001), Lounsbury, Sundstrom, Loveland y Gibson (2003), Paunonen y Ashton (2001), que son, entre otros muchos, exponentes en el estudio de este tipo de factores en relación con el rendimiento académico.

Las características sociológicas se refieren tanto a los elementos estructurales y estáticos del contexto familiar, institucional y social, como a sus aspectos dinámicos. La aproximación sociológica más tradicional se basa en los factores de la estructura social, en especial en el origen social como el estudio de Strahan (2003). Las corrientes ambientalistas ocupan un lugar importante en la investigación sobre el tema. Informes clásicos como el de Keeves (1972), o trabajos como los de Anderson (1982), Duru y Mingat (1986), Koenig, Sireci y Wiley (1998), Majoribanks (1974) y McLure y Child (1998), son ejemplos de este enfoque.

En este proceso de diversificación de los predictores del rendimiento académico se han considerado otras variables explicativas, buscando profundizar en el conocimiento de los factores de éxito o fracaso académicos.

Un grupo de investigadores han indagado sobre la preparación escolar, profesión y nivel social de los padres: Chain *et al.*, 2001; González, 1989; López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996; Rodicio, 1995; Ross y Broh, 2000; Salvador y García, 1989. Los hallazgos más importantes de estos trabajos indican que la preparación de los padres tiene una alta correlación con el rendimiento académico de los estudiantes, más que los otros factores.

Otro grupo de investigadores han estudiado el rendimiento previo a la entrada a la Universidad: Aguirre de Carcer, 1984; Beck y Davidson, 2001; Castejón y Navas, 1992; Crosnoe, 2002; De Clercq, Pearson y Fracp, 2001; Diperna, 2000; Escudero, 1986; Hoffman, 2002; Koenig *et al.*, 1998; Muñoz-Repiso, Muñoz, Palacios y Valle, 1991; Rodicio, 1995; Ross y Broh, 2000; Touron, 1984; Valle, González, Nuñez y González, 1998. Entre los resultados más importantes y consistentes que se han encontrado se puede destacar que el rendimiento previo es el mejor y más potente predictor del rendimiento académico posterior.

La relación entre las aptitudes mentales y rasgos de personalidad integran una cantidad importante de estudios: Allik y Realo, 1997; Bellow, 2001; Castejón y Navas, 1992; Clemente, Albinaña y Domenech, 1997; Diseth, 2002 y 2003; Diseth y Martinsen, 2003; Escudero, Bernard y Castañer, 1981; Fass y Tumban, 2002; GlenMage y Oakes, 2002; González, 1989; Kahn y Nauta, 2001; Lounsbury *et al.* 2003; Paunonen y Ashton, 2001; Roy, 2002; Strahan, 2003; Valle *et al.*, 1998; Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez, 1999; Williams y Worth, 2001, entre otros. Lo característico de estos trabajos es que no se ha encontrado una alta correlación entre rasgos como inteligencia, control emocional, etc., y el rendimiento académico.

También se han usado tests o pruebas estandarizadas como el *Scholastic Aptitude Test (SAT)*, *Graduate Record Examinations (GRE)*, *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*: Beck y Davidson, 2001; Bellow, 2001; Boldt, 2000; Dollinger, 1989; Duax, 1995; Furukama, Ford, Ayson, Cumbra, Takahashi y Yoshina, 1998; Gronna, Jenkins y Chin-Chance, 1998; Henriksson y Wolming, 1998; House, 1997 y 1998; House y Johnson, 1992; House y Keeley, 1996; Huitema y Stein, 1993; Ji, 1998; Koenig *et al.*, 1998; Kluever y Green, 1992; Nilsson, 1995; Oldfield y Hutchinson, 1997; Simner, 1998; Stock y Disalvo, 1998; Strauss y Volkwein, 2002; Valle y Rodríguez, 1998. En estos estudios no se han encontrado como indicadores potentes por sí solos, las pruebas o tests estandarizados, por lo que recomiendan los autores utilizar algún otro criterio para fortalecer la predictividad.

Otros predictores no tradicionales como las actividades extracurriculares, atractivo físico, trabajar y estudiar, número de hermanos, horas de ver televisión, ética académica, relaciones interpersonales, de acuerdo al grupo étnico, se han analizado: Broh, 2002; Chia, Allred, Grossnickle y Lee, 1998; Cooper, Valentine, Nye, y Lindsay, 1999; Crosnoe, 2002; Griffiths, Bevil, O'Connor y Wieland, 1995; Kahn y Nauta, 2001; Peng y Wright, 1994; Phillips, 1999; Rau y Durand, 2000; Valle *et al.*, 1998; Warren, 2002. También se ha estudiado acerca de la relación entre el rendimiento académico y el éxito laboral: Blalock, 2000; Dunlap, 1979; GlenMage y Oakes, 2002; Kuncel, Hezlett y Ones, 2004; Lounsbury *et al.*, 2003. Y se ha encontrado una correlación alta sobre todo con las horas que se dedican al estudio y el rendimiento académico.

No hay un único factor que explique el rendimiento académico, sino que se encuentran muchas líneas de investigación tratando de evaluar la interrelación del rendimiento académico con distintas variables, en distintos niveles y con distintos diseños y explicaciones teóricas, para comprender mejor los determinantes del rendimiento académico.

Las puntuaciones de un examen estandarizado son un criterio para ingresar o no a la Universidad, particularmente a la UV, la calificación obtenida en el EXANI II, es el único criterio para acceder a los estudios superiores. Por lo que es importante evaluar cómo funciona este criterio respecto al rendimiento académico universitario. Primeramente se describirá el origen, estructura y finalidad del EXANI II.

## CENEVAL

El examen estandarizado (EXANI II) que utiliza la UV para la selección de sus aspirantes es provisto por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), creado en 1994 como parte de los acuerdos del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá; es un organismo no gubernamental y autofinanciable que responde a la preocupación de evaluar la calidad académica de la Educación Superior.

El CENEVAL tiene como objetivo contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior, para lograrlo se orienta al cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

- a. Diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes y otros procedimientos de evaluación educativa, con el fin de evaluar los resultados logrados por los estudiantes en diferentes etapas de su formación.
- b. Proponer y poner en práctica perfiles e indicadores de desempeño académico que orienten las tareas de evaluación.
- c. Desarrollar e impulsar estudios e investigaciones sobre las evaluaciones hechas y sus resultados.
- d. Promover la formación de especialistas, técnicos o investigadores en evaluación.
- e. Informar a las instituciones y al sistema educativo acerca de los resultados alcanzados por los estudiantes, y contribuir así a la evaluación de la calidad de la educación propiciando acciones eficaces para mejorarla. (CENEVAL, 2001).

En el apartado c, acerca de desarrollar e impulsar estudios e investigaciones sobre las evaluaciones hechas y sus resultados, es donde apoya esta investigación.

Una de las vertientes de esta valoración es la evaluación externa del sistema de Educación Superior mediante diversos instrumentos y técnicas. A estas tareas corresponde la certificación de los estudiantes tanto de ingreso como de

egreso de la educación media superior y superior. Las instituciones educativas, como parte de sus procesos, hacen uso de exámenes de admisión de los alumnos, evalúan a sus egresados y tienen establecidos requisitos de titulación. Para ambas situaciones, de ingreso y egreso, se fomenta el desarrollo de exámenes externos y comunes que lleguen a ser exámenes nacionales, los que deben a su vez ser evaluados para establecer los criterios mínimos de validez y confiabilidad de los instrumentos.

La idea de un examen previo a la licenciatura que sustenten todos los aspirantes como el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, (EXANI-II) aparece en diversos acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) y de las sugerencias del Centro de Investigación y Educación Superior (CIDE) especializado en ciencias sociales, orientado por estándares internacionales de calidad y financiado con recursos públicos (Coombs, 1991). Dicho examen además de tener un carácter externo y común, evalúa resultados académicos y habilidades fundamentales.

El EXANI II es una prueba de razonamiento y conocimientos básicos desarrollada por el CENEVAL para recabar información sobre resultados de la educación media superior y para la apreciación y selección de quienes pretenden ingresar a estudios de nivel de licenciatura.

A partir de 1998 la UV contrató los servicios del CENEVAL y por lo tanto adoptó el EXANI II como el elemento central y único criterio para el proceso de ingreso. El EXANI II es un instrumento auxiliar de diagnóstico, en forma directa, explora sólo competencias académicas básicas, como el dominio de ciertos conocimientos y algunas habilidades de razonamiento. La habilidad de razonamiento se entiende como aquella condición básica o fundamental para la atención o resolución de casos, problemas o situaciones, explorados a través de reactivos que buscan habilidades para identificar, clasificar, ordenar, comparar, inferir o deducir.

Puesto que las respuestas del examen son asentadas en una hoja de formato óptico que es leída y calificada en computadora, se aplican los mismos criterios para toda la población que sustente el examen. El CENEVAL iguala las calificaciones dentro de una escala, y cada institución educativa, en este caso la UV, establece las reglas para el uso de los resultados, mismos que son dados a conocer públicamente, por lo que son globales, esto es, no se refieren a ningún módulo o área específica del instrumento, sino a la calificación ponderada del instrumento completo.

La estructura del examen se presenta en una parte común de 120 reactivos, y en hasta tres módulos temáticos de 20 preguntas cada uno, libremente esco-

gidos por las instituciones, en una sesión de tres horas y media. Las preguntas y situaciones planteadas en los reactivos han sido probadas en poblaciones semejantes a los destinatarios.

La parte que deben presentar todos los sustentantes se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Estructura temática común del EXANI II

| TEMA                            |       | No. Preguntas |
|---------------------------------|-------|---------------|
| Razonamiento Verbal             | (RV)  | 20            |
| Razonamiento Numérico           | (RN)  | 20            |
| Mundo Contemporáneo             | (MC)  | 16            |
| Ciencias Naturales              | (CN)  | 16            |
| Ciencias Sociales y Humanidades | (CS)  | 16            |
| Matemáticas                     | (MAT) | 16            |
| Español                         | (ESP) | 16            |
| TOTAL                           |       | 120           |

Cada institución define si sus aspirantes han de presentar módulos (3 máximo) y cuáles. Éstos se califican independientemente. La Tabla 2 muestra los módulos adicionales.

Tabla 2. Módulos adicionales del EXANI II

| TEMA  |       | No. Preguntas |
|---|-------|---------------|
| México: Geografía e Historia                |       | 20            |
| Español Superior y Literatura               |       | 20            |
| Humanidades                                 |       | 20            |
| Derecho, Administración y Ciencias Sociales |       | 20            |
| Matemáticas                                 |       | 20            |
| Física (AD1)                                |       | 20            |
| Química                                     | (AD2) | 20            |
| Biología Humana y Ciencias de la Salud      |       | 20            |
| Inglés                                      | (ING) | 20            |

La calificación se realiza en forma iterativa con el programa calificador KALT, en versión desarrollada por el CENEVAL. Al calificarse los reactivos, se van eliminando aquellos que resultarían inadecuados para cada población.

A las instituciones con las que se contrata el CENEVAL entrega:

1. Informe alfabético de calificaciones globales y por tema.
2. Informe de calificaciones en orden descendente según la calificación global.
3. Informe individual por sustentante.
4. Nota técnica de referencia a cada aplicación.
5. Base de datos del registro y del examen.

En sus quince años de existencia, el CENEVAL ha evaluado el ingreso a la Educación Superior de la mayoría de las universidades públicas del país y se han desarrollado pocas investigaciones recientes sobre las cualidades del instrumento.

En México fueron presentados estudios sobre la capacidad predictiva de las calificaciones del EXANI II en el II Foro de Evaluación Educativa realizado en Saltillo, Coahuila. Algunos investigadores del CENEVAL contrastaron los resultados del EXANI II con la situación escolar en una muestra significativa de sustentantes a un año de haber presentado el examen. Samperio, Vidal y López (1996) encontraron que existe una relación entre los resultados del examen elaborado y el rendimiento académico manifiesto en el promedio escolar durante el primer año, aunque advierten que para llegar a afirmar que el instrumento cumple con los criterios de validez predictiva se requiere la realización de más estudios; por lo que a la UV corresponde realizar estudios acerca de la predictibilidad del EXANI II sobre el desempeño académico de los examinados.

En la UV destacan los estudios de Ramos (2001) acerca del rendimiento académico en matemáticas y su relación con el promedio de bachillerato y el examen de admisión en la Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica (FIME) de la región Poza Rica-Tuxpan, y concluye que los alumnos que ingresan a esa Facultad salen bajos en el examen de admisión porque se les evalúa en áreas que no dominan. Observó que las calificaciones del examen de admisión son bajas y reprobatorias para todos los tipos de bachillerato de procedencia por la desvinculación entre el CENEVAL y los planificadores del currículo de la FIME evidenciando falta de procesos de seguimiento de estudiantes para detectar fallas en la calidad de los aspirantes aceptados. Encontró que el grado de asociación entre el promedio de bachillerato y el rendimiento académico resultó moderadamente bueno como se ha observado en otras investigaciones.

Salazar (2002) realizó un estudio acerca del rendimiento escolar de alumnos de primer ingreso a la Licenciatura de Nutrición de la UV región Veracruz,

admitidos en los ciclos 1998 y 1999 y encontró que los promedios del bachillerato fueron menores a 80 de calificación, los resultados del EXANI II presentaron porcentajes globales de aciertos que se encontraron por debajo de 40 lo que indica el ingreso de una población que no posee los mejores recursos para el desempeño escolar y profesional. Por otro lado, reportó que el análisis de ingreso y rendimiento escolar del primer año a través de la correlación simple mostró relaciones débiles del orden de 0.63 y 0.56 para las generaciones de 1998 y 1999 respectivamente, supone que esta baja correlación se debió a otros factores que participan en el proceso educativo como socioeconómicos y otros inherentes al proceso escolar que resultan relevantes y a considerar en el desempeño escolar de los universitarios y, por tanto, a tomar muy en cuenta en la selección de ingreso.

Mastachi (2006) realizó una investigación acerca del examen de admisión que elaboraba la propia UV (anterior a 1998) y el examen de CENEVAL respecto a la preparación académica del aspirante; encontró que el EXANI II califica con rangos bajos. También encontró que los alumnos con más alto promedio de bachillerato también obtuvieron más altos puntajes en el examen de admisión con un coeficiente de 0.78 en la  $r$  de Pearson lo que para ella indica que la preparación previa del aspirante si parece influir en el resultado del EXANI II.

Ante este funcionamiento del EXANI II se hace relevante investigar sobre su predictibilidad respecto al desempeño académico posterior y realizar una evaluación más detallada de los múltiples elementos que contiene, módulo por módulo. Tener una perspectiva más firme sobre el desempeño académico posterior basado en toda la educación universitaria, toda su preparación y, utilizar métodos estadísticos más robustos identificando las variables dependiente e independientes como los métodos de regresión, son elementos que se consideran en los objetivos de esta investigación.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Evaluar la predicción del EXANI II sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la UV en Poza Rica.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar los módulos del EXANI II aplicados en el año 2000, que mejor predijeron el rendimiento académico posterior de los alumnos que concluyeron sus carreras en el Área de Ciencias de la Salud de la UV en Poza Rica.
- b. Identificar si existieron diferencias de género en cuanto a la predicción del EXANI II.

### MÉTODO

La presente investigación se situó en el tipo de estudio *ex post facto* analítico. Centrada en evidenciar la potencialidad predictiva de cada uno de los módulos del EXANI II respecto al rendimiento académico posterior.

La decisión de analizar las diferentes carreras del área de Ciencias de la Salud y no otras, o más carreras, se tomó con base en un análisis de los principales indicadores estadísticos, los contenidos curriculares de cada carrera, entrevistas con expertos y una amplia revisión bibliográfica; encontrando que cuando la clasificación agrupa, en una misma clase, opciones profesionales de diversas características, resulta más útil trabajar con grupos que puedan tratarse como homogéneos (Chain *et al.*, 2001).

### PARTICIPANTES

La investigación se realizó con 205 alumnos, de los 345 que ingresaron, que fueron los que concluyeron sus estudios en el periodo del año 2000 al 2005 en la Unidad de Ciencias de la Salud de la UV de la zona Poza Rica-Tuxpan. Con respecto a la edad de los alumnos ésta fluctuó entre los 18 y 24 años.

En la Tabla 3 se observa que en Medicina se efectuó una selección muy estricta ya que de 353 solicitudes se seleccionaron en base al EXANI II sólo 59, el 16.71% de las solicitudes, mientras que en Enfermería se aceptaron el 90.90% de las solicitudes, e incluso en Técnico en Prótesis Dental ingresó más del doble de los que solicitaron debido al recurso del sistema de invitación.

Tabla 3. Oferta, demanda, ingreso y porcentaje de aceptación a las carreras en el año 2000

| Carrera                    | Oferta     | Demanda    | Ingreso    | Porcentaje de aceptación |
|----------------------------|------------|------------|------------|--------------------------|
| Medicina                   | 60         | 353        | 59         | 16.71                    |
| Odontología                | 90         | 131        | 87         | 66.41                    |
| Psicología                 | 80         | 125        | 80         | 64.00                    |
| Enfermería                 | 90         | 99         | 90         | 90.90                    |
| Técnico en Prótesis Dental | 35         | 13         | 29         | 223.07                   |
| <b>TOTAL</b>               | <b>355</b> | <b>721</b> | <b>345</b> | <b>49.23%</b>            |

Es importante considerar que las diferentes carreras tienen diferente grado de demanda y un número máximo de ingreso también diferente, lo que puede influir en el desempeño académico posterior debido a una selección más estricta. Es importante señalar que fue atendida menos de la mitad de la demanda de ingreso.

En cuanto a los 205 alumnos que concluyeron sus estudios, el 25.4% fueron varones y el 74.6% mujeres. En la Tabla 4 se presenta la distribución por género y carrera.

Tabla 4. Distribución por género y carrera de los alumnos que concluyeron sus estudios hasta 2005

| Carrera                    | Hombres               | Mujeres                | Total                 |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Odontología                | 13<br>(34.2%)         | 25<br>(65.8)           | 38<br>(18.5%)         |
| Medicina                   | 16<br>(47%)           | 18<br>(53%)            | 34<br>(16.6%)         |
| Enfermería                 | 5<br>(9%)             | 50<br>(91%)            | 55<br>(26.8%)         |
| Psicología                 | 12<br>(20.7%)         | 46<br>(79.3)           | 58<br>(28.3%)         |
| Técnico en Prótesis Dental | 6<br>(30%)            | 14<br>(70%)            | 20<br>(9.7%)          |
| <b>TOTALES</b>             | <b>52<br/>(25.4%)</b> | <b>153<br/>(74.6%)</b> | <b>205<br/>(100%)</b> |

Como se puede observar en la tabla 4 respecto al género, la mayor proporción de mujeres por carrera se presenta en Enfermería con el 91% y la mayor concentración de hombres en Medicina con el 47% y en todas ellas la mayor proporción es de mujeres con un 74.6% de la Unidad de Ciencias de la Salud. La carrera con mayor número de egresados fue Psicología con 58 alumnos (28.3%) y la de menor egreso fue la de Técnico en Prótesis Dental con 20 alumnos (9.7%).

### INSTRUMENTO

Se utilizaron los resultados del EXANI II elaborado por el CENEVAL el cual consiste en una prueba de razonamiento y conocimientos básicos, desarrollado para quienes pretenden cursar estudios de nivel licenciatura, se presenta una parte común de 120 reactivos, y hasta tres módulos temáticos de 16 preguntas cada uno, libremente escogidos por las instituciones. Es un cuestionario de opción múltiple con cinco opciones de respuesta, con diversas versiones equivalentes y comparables a las aplicadas en años anteriores. No es un examen de velocidad pero tiene un tiempo límite de cuatro horas suficiente para responder a todas las preguntas. Las respuestas se asientan en una hoja de formato óptico leída y calificada por medios electrónicos y junto con ella se proporciona a cada sustentante el cuadernillo de preguntas con las cinco opciones de respuesta.

La estructura temática de la parte común y de los módulos opcionales del EXANI II se describieron en las tablas 1 y 2. Cada Institución define si sus aspirantes han de presentar módulos adicionales (3 máximo) y cuáles. Éstos se califican independientemente, en esta ocasión en el año 2000 la UV escogió tres módulos adicionales Inglés (ING), Física (AD1) y Química (AD2).

El CENEVAL entrega los resultados a las instituciones mediante: Informe alfabético de calificaciones globales y por tema, informe de calificaciones en orden descendente según la calificación global, un informe individual por sustentante, la nota técnica de referencia a cada aplicación y la base de datos del registro y del examen.

### RECOLECCIÓN DE DATOS

Los resultados se obtuvieron mediante el disco compacto del COREXANI 2000 editado por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV que brinda la calificación global y por módulos del examen de admisión (EXANI II) apli-

cado en el año 2000, la escuela de procedencia y el promedio de bachillerato. El rendimiento académico universitario (RAU) se obtuvo mediante la captura de las calificaciones de cada alumno de su expediente escolar promediando cada semestre para obtener a través de la suma de los promedios semestrales divididos entre los semestres a cursar el RAU, esto realizado por prestadores del Servicio Social.

#### SISTEMA DE ANÁLISIS

Se realizó un estudio de predicción utilizando la regresión lineal con el método paso a paso, debido al tipo de los datos, la distribución de los mismos y al consenso de los investigadores en emplear este método como el más adecuado (Diseth, 2002; Kahn & Nauta, 2001). Se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0, considerando como variable dependiente el RAU y como variables independientes o predictoras los diez módulos del EXANI II.

#### PROCEDIMIENTO

En primer término se contactó con el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV para obtener la información del EXANI II.

Se solicitó copia de los expedientes académicos de los alumnos de las carreras de Ciencias de la Salud que ingresaron en año 2000 para obtener las calificaciones.

Se calcularon los promedios por semestre y en la carrera de cada alumno y se capturaron añadiéndose a la base de datos del EXANI II.

Se procedió al análisis de regresión lineal paso a paso por carrera donde se evaluó en primer término el ajuste del modelo a la ecuación de regresión para validar los resultados y finalmente, se identificaron los módulos del EXANI II que resultaron ser los mejores predictores del RAU primero por carrera y posteriormente por sexo.

## RESULTADOS

Los 345 alumnos que accedieron a los estudios universitarios del área de Ciencias de la Salud obtuvieron una media del Examen de Admisión de 36.63 con una desviación estándar de 10.27; la media del RAU fue de 51.52 con una desviación estándar de 36.78, que implica una gran dispersión. De estos alumnos concluyeron sus estudios 205 alumnos (60%), desertando 140 (40%). De los 205 alumnos que concluyeron, tuvieron una media del examen de admisión de 36.67 y una desviación estándar de 10.48 por lo que no se identifican diferencias importantes entre los alumnos que ingresaron y los que concluyeron sus estudios. En el RAU tuvieron una media de 79.99 y una desviación estándar de 8.83.

### OBJETIVO 1. VALIDACIÓN DEL MODELO DE REGRESIÓN

En la Tabla 5 se presentan medias y desviaciones estándares del RAU por carrera así como los estadísticos de validación de los datos al modelo de regresión.

Tabla 5.- Descriptivos del RAU por carrera y validación del modelo de regresión

| Carrera                   | N   | Estadísticos |      | Validación de datos al modelo |     |                         |
|---------------------------|-----|--------------|------|-------------------------------|-----|-------------------------|
|                           |     | M            | DE   | Análisis de residuales        |     | Prueba de Durbin-Watson |
|                           |     |              |      | M                             | DE  |                         |
| Odontología               | 38  | 74.46        | 7.77 | 0                             | .98 | 1.90                    |
| Psicología                | 58  | 85.92        | 7.43 | 0                             | .97 | 2.04                    |
| Enfermería                | 55  | 78.33        | 7.05 | 0                             | .98 | 2.09                    |
| Medicina                  | 34  | 79.92        | 9.53 | 0                             | .95 | 2.00                    |
| Técnico Protésista Dental | 20  | 78.03        | 8.59 | 0                             | .97 | 2.65                    |
| Total                     | 205 | 79.99        | 8.83 | 0                             | .99 | 1.66                    |

Es interesante notar la consistencia en las medias y las desviaciones estándares de todos los promedios comprobándose así la regularidad de las distribuciones de las poblaciones en los diferentes estadísticos. Así también el ajuste de cada

carrera al modelo a través del análisis de los residuales que deben ser de media de 0 y desviación estándar de 1, y el estadístico Durbin Watson (DW) lo más aproximado a 2, esto indica que se acepta que los residuos varían aleatoriamente (Arnau, 1995).

### PREDICCIÓN DEL RAU EN OBJETIVO 1

Se revisaron las correlaciones entre el RAU (variable dependiente) y los módulos del EXANI II (predictores), que brinda la salida de la regresión lineal a fin de identificar el grado de asociación entre las mismas. Cabe esperarse una alta relación de los predictores con la variable dependiente y escasa entre predictores (para evitar superposiciones). Los índices de correlación entre el RAU y la calificación global en el Examen de Admisión fue .240; esta correlación es significativa.

El índice de correlación (r) entre el RAU de las cinco carreras y cada Módulo fue se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Correlación de cada Módulo con el RAU

| Módulos | RV    | RN    | MC    | CN    | CS    | MAT   | ESP   | ING  | AD1  | AD2   |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| r       | .205* | .157* | .123* | .215* | .166* | .200* | .122* | .110 | .028 | .211* |

\*Correlación significativa  $p > .05$

El 80% de los módulos mostraron correlación significativa con el RAU, sólo los módulos de ING y el AD1 no mostraron correlación significativa, las correlaciones más altas se observan en CN, AD2 y RV, las más bajas en ESP, AD1 e ING, las dos últimas no significativas.

Los predictores que resultaron con correlaciones sin significación son eliminados por el programa en el cálculo del modelo de las ecuaciones de regresión, por lo que se presentan sólo los predictores o módulos del EXANI II que aceptó el modelo.

Una vez comprobada la validez de los datos y su ajuste al modelo de la ecuación de regresión, se presentan los resultados de la regresión paso a paso en la Tabla 7.



Como se observa en la Tabla 7, el grado de predicción en general es bastante bueno yendo desde el 12.3 de coeficiente de determinación ( $R^2$ ) o porcentaje (%) en Odontología, al 54.5% en Medicina. Los módulos que mejor predijeron el RAU en cada carrera fueron en primer lugar en la carrera de Medicina los módulos de AD2, MAT y CS, este último en sentido negativo; en segundo lugar Psicología los módulos de CN, RV y ESP con un total de predicción del 33.9%, la carrera con menor grado de predicción de los módulos del EXANI II fue Odontología con un 12.3% en el módulo RV. Lo anterior implica el porcentaje de explicación atribuible a la(s) variables independientes o predictoras (módulos del examen), cuando se agrega una unidad a la variable dependiente o variable criterio en este caso el RAU.

Respecto a la forma en que fueron introducidos por el sistema en el método de regresión lineal los módulos, y el porcentaje de explicación se observa también en la tabla 7 mediante los números ordinales, así considerando por carrera, en Odontología aparece como único módulo el RN que predijo el RAU con un 12.3%. Para la carrera de Psicología el mejor modelo fue la combinación de los módulos de CN, RN y ESP con una predicción del RAU de 33.9% siendo el orden y la aportación de cada módulo: 1° CN el 16.2%, 2° RN el 12.6% y 3° ESP con el 5.1%.

Los tres módulos que mejor predijeron para las cinco carreras fueron AD2, CN y RV. El módulo AD2 predijo el RAU en Técnico Protesista y Medicina, el módulo de RV predijo en Psicología y Odontología. Mientras en el modelo general la mayoría de los módulos presentaron una correlación significativa con el RAU con excepción de los módulos de ING y AD1 en el modelo de predicción del RAU por carrera fueron excluidos cuatro de los módulos: RN, MC, ING y AD1.

## OBJETIVO 2. PREDICCIÓN POR GÉNERO

Debido a la importancia dada al género en las recientes investigaciones sobre el rendimiento académico, se realizó un análisis de regresión en hombres y mujeres del RAU por módulo. Respecto a las mujeres, de las 153 que concluyeron sus estudios, se analizaron los módulos que predijeron su RAU en forma global de las carreras de Ciencias de la Salud, donde la media fue de 80.5 y la DE de 8.8

Se muestra en la Tabla 8 la correlación entre cada uno de los módulos con el RAU de las mujeres.

Tabla 8. Correlación de cada Módulo con el RAU en mujeres

| Módulos | RV    | RN    | MC    | CN    | CS    | MAT   | ESP   | ING   | AD1  | AD2  |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| r       | .302* | .281* | .213* | .346* | .180* | .254* | .139* | .170* | .018 | .253 |

\*Correlación significativa  $p > .05$

Es de observarse que todos los módulos excepto el AD1, mostraron una correlación significativa.

En el análisis del ajuste de los datos al modelo se encontraron en los residuales una  $M = 0$ ,  $DE = .81$  y el estadístico de  $DW = 1.739$ , por lo que se validan los datos para el análisis de regresión.

Los módulos que predijeron el RAU para las mujeres fueron Ciencias Naturales (CN) y Razonamiento Numérico (RN). El módulo CN sólo predijo el RAU en 11.7%, el mejor modelo incluye CN y RN con un 14.5% de predicción aportando CN 9.06% y RN 5.02%, incluyendo todas las carreras de Ciencias de la Salud en Poza Rica.

Para los hombres los datos no se ajustaron al modelo de la ecuación de regresión paso a paso, por lo que se puede señalar que ningún módulo del EXANI II mostró capacidad predictiva sobre el RAU para los varones.

## DISCUSIÓN

Ante la gran demanda de Educación Superior (la UV en Poza Rica atendió en el año 2000 menos de la mitad de su demanda), la UV ha implementado exámenes de admisión que permiten predecir el éxito académico de los jóvenes, minimizar la deserción e incrementar su eficiencia terminal.

La existencia de los procesos selectivos para el acceso a la universidad con al menos una prueba específica de por medio, es algo común a todos los sistemas educativos. Se debe resaltar el hecho de que el sistema de acceso a la UV es en general muy similar a la de muchas otras universidades en el país e incluso a otras tantas del ámbito internacional.

El EXANI II al explorar diferentes competencias como instrumento de diagnóstico, ha ratificado su predictibilidad sobre el desempeño académico de los estudiantes, lo que permite una perspectiva sólida para identificar los factores de predicción sobre el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la Universidad.

Los resultados de esta investigación mostraron que el EXANI II tiene una buena capacidad predictiva sobre el RAU en las carreras de Ciencias de la Salud de Poza Rica, evaluando por carrera y módulo del examen siguiendo algunos de los criterios de Leyva (2001). En la carrera de Medicina el EXANI II mostró su mayor capacidad predictiva seguida de la carrera de Psicología y de Técnico Protésista Dental y que aún en la carrera que predijo menos el RAU de los estudiantes (Odontología) el porcentaje no bajó de 13%. De lo anterior se desprende que es importante evaluar los instrumentos por sus elementos y no sólo en forma global para evitar apreciaciones sesgadas y en lo particular hacer una nueva consideración sobre el valor del EXANI II, ya que en varias investigaciones se han encontrado resultados de poca o nula predictibilidad (Ramos, 2001; Mastachi, 2006) que han llevado a varios investigadores a buscar nuevas opciones de mejor predicción sobre el rendimiento académico y considerando que es el examen de admisión más utilizado por las universidades en nuestro país, vale la pena hacer una reconsideración acerca de su validez predictiva y buscar opciones para perfeccionarlo.

De acuerdo al objetivo 1, se identificaron los módulos que mostraron mayor capacidad predictiva; por lo que es importante resaltar que la utilización de un método estadístico robusto (regresión lineal, paso a paso) que discrimina entre  $V_D$  y  $V_I$ , verifica la colinealidad y aditividad de las variables, calcula el valor predictivo y el orden de introducción de cada  $V_I$  para identificar el mejor modelo de predicción, esto permite afirmar con mayor seguridad que no se trata de una simple asociación, como se observó en el caso de las correlaciones entre los módulos, sino que existe una relación de función entre las variables. Tomando en cuenta estas consideraciones es relevante enfatizar la importancia de utilizar métodos estadísticos más potentes en las investigaciones, en especial cuando se van a tomar decisiones relevantes sobre el curso de las líneas de trabajo y ante ello tener la mayor certeza posible en las afirmaciones.

Utilizando el mismo método de predicción y de acuerdo al objetivo 2, se pudo identificar que los módulos del EXANI II poseen diferente capacidad predictiva para los diferentes sexos, siendo posible la predicción del rendimiento académico en varios de sus módulos en todas las carreras en el caso de las mujeres pero no en el de los hombres. Estos resultados apoyan los propósitos de CENEVAL para seguir perfeccionando las cualidades del instrumento identificando posibles sesgos para perfeccionar las versiones sucesivas.

Como se evidenció en los resultados el actual examen de ingreso que aplica la UV cumple su función de ordenación, tiene fortalezas como es el hecho de ser realizado por una instancia externa a la Universidad, el ser aplicado bajo las mismas circunstancias a todos los sustentantes y prioritariamente como se

enfatisa y refuerza en esta investigación posee cualidades predictivas sobre el rendimiento académico posterior de los estudiantes que ingresan, sin embargo es perfectible en muchos aspectos. Everson (2000), Martí, Ferrer y Cuxart (1997) proponen una estructura que sería viable para mejorar la prueba: la primera parte consistiría de una prueba común que valoraría la madurez para constatar que el alumno ha alcanzado las capacidades necesarias para ingresar a una Educación Superior, y una segunda parte consistente en una prueba específica o de contenidos relacionada con los conocimientos adquiridos en el bachillerato relacionados con los estudios que desee cursar. Otra propuesta surge en el sentido de presentar primero el examen de admisión y luego escoger la carrera a la que es posible ingresar por el puntaje obtenido. Se hablaría de una “preinscripción por nota” que se está ensayando en la actualidad en Cataluña, España de forma que los alumnos hagan la elección cuando ya conozcan la puntuación del examen de admisión (Cuxart, Martí & Ferrer, 1997). Sería más factible que cada carrera determinara otros criterios de selección de acuerdo a su capacidad, habilidades, análisis de expediente de bachillerato, habilidades específicas además de la calificación del examen de admisión.

Estas reflexiones dan pie a la propuesta de futuras líneas de investigación, en ese sentido se proponen las siguientes: Probar estos mismos datos con otros métodos estadísticos, como con la regresión logística y la regresión jerárquica multinivel y comparar la precisión de las técnicas estadísticas. Realizar un análisis de medidas repetidas sobre los rendimientos específicos de cada semestre y el poder de predicción del promedio de bachillerato y de la calificación del examen de admisión para ver el efecto del tiempo en el potencial predictivo de las variables predictoras. Continuar el seguimiento de los alumnos egresados de la Universidad se plantea como un elemento de estudio imprescindible para la mejora de los procesos y de los instrumentos. Investigar con más profundidad las diferencias de género que han incidido en diferentes rendimientos y actitudes hacia la Educación Superior.

Quizás el mayor problema del sistema educativo en materia de acceso no está en el examen de admisión sino en la coordinación de oferta y demanda, y después actuar sistemáticamente sobre la oferta, la demanda y sobre los propios procedimientos de coordinación entre ellas. Otro aspecto importante es la ampliación y diversificación de la oferta de estudios universitarios junto con la orientación previa a la elección de estudios (Sadler, 1989). La demanda no puede ser errática, sujeta a modas momentáneas. Las intervenciones en estos terrenos son necesarias y deben estar sujetas permanentemente a revisión (Escudero, 1997; Martí *et al.*, 1997).

En un estudio realizado en Nueva Inglaterra con 244 instituciones de Educación Superior, (Sireci, Zanetti & Berger, 2003) en donde se enviaron cuestionarios para las reformas educativas a las personas directamente involucradas en el proceso de ingreso, resultó claramente que, contrario a la retórica popular, algunas universidades esperan eliminar el puntaje mínimo en los test SAT/ACT como requisito de ingreso a sus instituciones, también se encontró que si los criterios de admisión van siendo más selectivos, el acceso a la Universidad se volverá muy restrictivo para ciertos estratos de la población, particularmente los grupos minoritarios y los de bajo nivel económico. Procesos que se deben evitar para continuar manteniendo la vigencia y valor de ascenso social a través de la Educación Superior de las clases menos favorecidas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre de Carcer, I. (1984). Las pruebas de selectividad en la Universidad Autónoma de Madrid (Doc/In 8571). En Muñoz-Repiso *et al.* (1991). *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Ahmmmer, I. M. & Warner Schaie, K. (1970). Age differences in the relationship between personality questionnaire factors and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 61, 193-197.
- Allalouf, A., Hambleton R. K. & Sireci, S. G. (1999). Identifying the causes of DIF in translated verbal items. *Journal of Educational Measurement*, 36 (3), 185-198.
- Allik, J. & Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities and personality. *Personality and individual differences*, 23 (5), 809-814.
- Álvaro, M., Bueno, M. J. & Calleja, J. A. (1990). *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*. Madrid: CIDE.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climates: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Arnau, J. (1995). *Diseños Longitudinales Aplicados a las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México: Limusa.
- Beck, H. P. & Davidson, W. D. (2001). Establishing an early warning system: predicting low grades in college students from survey of academic orientations scores. *Research in Higher Education*, 42 (6), 709-723.
- Bellow, J. (2001). African-american adolescents and achievement: Factors that

- predict resiliency. *Dissertation Abstracts International; section B: The sciences and engineering*, 61 (10-B).
- Blalock, J. M. (2000). The development of a conscientiousness measure for african-american college students. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (8B).
- Boldt, K. E. (2000). Predicting academic performance of high-risk college students using Scholastic Aptitude Test scores and non cognitive variables. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (6A).
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75 (1), 69-95.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. & De los Santos-Roig, M. (2000). Reflexividad frente a la impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26 (108), 555-583.
- Burn, B. B. (1985). Higher Education: access. En *The International encyclopedia of education, research and studies* (Vol. 4). Oxford, Nueva York, Toronto, Sydney, París, Frankfurt: Pergamon Press.
- Cangelosi, J. S. (1990). *Designing test for evaluating student achievement*. Nueva York: White Plains.
- Caravaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En *Temas de investigación educativa I*. Madrid: MEC.
- Castejón, J. L. & Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 697-729.
- Cattell, R. B. & Butcher H. J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Nueva York: Bobbs-Merrill Co. Inc.
- CENEVAL. (2001). Exani II. Recuperado el 14 de Julio de 2001 de [Http://www.ceneval.edu.mx/4nivel/2exani2/exani2-3.htm](http://www.ceneval.edu.mx/4nivel/2exani2/exani2-3.htm)
- Chain, R., Martínez, M., Jácome, N., Acosta, O. & Rosales, O. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. Xalapa. México: Fondo de Empresas de la Universidad Veracruzana.
- Chia, R. C., Allred, L. J., Grossnickle, W. F. & Lee, G. W. (1998). Effects of attractiveness and gender on the perception of achievement-related variables. *Journal of Social Psychology*, 138 (4), 471-477.
- Clemente, A., Albinaña, P. & Doménech, F. (1997). Predicción del Rendimiento Académico en estudiantes de secundaria a través de los factores de inteligencia, socialización, desadaptación escolar, autoconcepto y personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.

- Coombs, P. H. (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationship between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 369-378.
- Crosnoe, R. (2002). High School curriculum track and adolescent association with delinquent friends. *Journal of Adolescent Research*, 17 (2), 143-167.
- Cuxart, J. A. (1998). *Models estadístics en avaluació educativa: les proves d'accés a la universitat*. Disertación doctoral no publicada, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Cuxart, A., Martí, M. & Ferrer, F. (1997). Algunos factores que inciden en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las pruebas de aptitud de acceso a la Universidad (PAAU). *Revista de Educación*, 314, 63-88.
- De Clercq, L., Pearson, S. & Fracp, I. (2001). The relationship between previous tertiary education and course performance in first year medical students at Newcastle University. *Education for Health*, 14 (3), 417-426.
- De la Orden, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. En *Calidad de la Educación*. San José Calasauz, Madrid: CSIC e Instituto de Pedagogía.
- De la Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 271-283.
- De Ridder-Symoens, H. (1994). Las Universidades en la edad media. En *Historia de la Universidad en Europa*, Vol. I. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Didriksson, A. T. (2000). La Universidad pública en la encrucijada. *Educación Superior y Sociedad*, 11 (1-2), 99-120.
- Diperna, J. C. (2000). Testing student models of academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 493.
- Diseth, A. (2002). The relationship between intelligence, approaches to learning and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 219-230.
- Diseth, A. (2003) Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Diseth, A. & Martinsen, O. (2003). Approaches to learning cognitive style and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (2).
- Dollinger, S. D. (1989). Predictive validity of the Graduate Record Examination in a clinical psychology program. *Professional Psychology: Research and*

- Practice*, 20, 56-58.
- Duax, T. (1995). Report on academic achievement in a private Montessori school. *NAMTA-Journal*, 20, (2), 145-147.
- Dunlap, W. R. (1979). How effective are graduate social work admission criteria? *Journal of Education for Social Work*, 15, 96-102.
- Duru M. & Mingat A. (1986). Las disparidades de carreras individuales en la Universidad: una dialéctica de la selección y de la auto-selección. En Latiesa (Comp.), *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 339-381). Madrid: CIDE-SGCU.
- Eckstein, M. A. & Noah, H. J. (1989). Forms and functions of secondary school leaving examinations. *Comparative Education Review*, 33, 295-316.
- Eckstein, M. A. & Noah, H. J. (1993a). *Examinations: comparative and international studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Eckstein, M. A. & Noah, H. J. (1993b). *Secondary schools examinations: international perspectives on policies and practice*. New Haven, Londres: Yale University Press.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 40, 132-143.
- Entwistle, N. J. (1971). The academic performance of students. *British Journal of Educational Psychology*, 41, 258-267.
- Escudero, T. (1986). Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En Latiesa (Comp.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad* (pp. 187-204). Madrid: CIDE-SGCU.
- Escudero, T. (1997). Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: una revisión comentada. *Revista de Educación*, 314, 7-27.
- Escudero, T., Bernard, J. A. & Castañer, N. (1981). *Selectividad y rendimiento académico en los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. España: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Everson, H. T. (2000). A principal design framework for college admissions test: An affirming research agenda. *Psychology, Public-Policy and Law*, 6 (1), 112-120.
- Fass, M. E. & Tumban, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment college students academic achievement. *Psychology in the School*, 39 (5), 561-574.
- Ferrer, F. (1996). *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva internacional*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.

- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Furukama, J. M., Ford, B., Ayson, E., Cambra, K., Takahashi, L. & Yoshina, K. (1998). *Effects of a cognitive processing strategy on spelling, definitions and reading*. Documento presentado en el congreso anual de la Hawaii Educational Research Association (Honolulu, HI, enero 17, 1998). Los Angeles. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 427 056).
- Garanto, J., Mateo, J. & Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 277.
- García, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: ICE. UNED.
- García, L. & Fumero, A. (1998). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24 (93), 65-77.
- GlenMage, L. & Oakes, M. (2002). Assessing suitability of msw applicants through objective scoring of personal statements. *Journal of Social Work Education*, 38 (1).
- Gómez, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Revista Aula Abierta*. Oviedo, 11, ICE.
- González, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: MEC-CIDE.
- González, R. M. (1991). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de Ingenierías. En Latiesa et al. (Comps.), *La Investigación Educativa sobre la Universidad. Actas de las Jornadas* (pp. 261-279). Madrid: MEC-CIDE.
- Griffiths, M. J., Bevil, C. A., O'Connor, P. C. & Wieland, D. M. (1995). Anatomy and physiology as predictor of success in baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 34, 61-62
- Gronna, S.S., Jenkins, A.A. & Chin-Chance, S.A. (1998). Creating local norms to evaluate students in a norm-referenced statewide testing program. *Pacific Educational Research Journal*, 9 (1), 17-37.
- Haddad, Y. (2001). The role negative attributional style and depression in predicting academic performance of males and females after receiving unacceptable grades. *Dirasat: Educational Sciences*, 28 (1), 209-228.
- Henriksson, W. & Wolming, S. (1998). Academic performance in four study programs: A comparison of students admitted on the basis of GPA and SwesAT scores with and without credits for work experience. *Scandina-*

- vian *Journal of Educational Research*, 42 (2), 135-150.
- Hoffman, J. L. (2002). The impact of student cocurricular involvement on student success: Racial and religious differences. *Journal of College Student Development*, 43 (5), 712-739.
- House, J. D. (1997). Predictive validity of graduate record examination scores for outcomes of American Indian/Alaska native students. *Psychological Reports*, 81, 337-338.
- House, J. D. (1998). Age differences in prediction of student achievement from graduate record examination scores. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (3), 379-382.
- House, J. D. & Keeley, E. J. (1996). Differential prediction of adult student performance from Miller Analogies Test scores. *Journal of Genetic Psychology*, 157 (4), 501-503.
- House, J. D. & Johnson, J. J. (1992). Predictive validity of Graduate Record Examination scores and undergraduate grades for length of time completion of degree. *Psychological Reports*, 71, 1019-1022.
- Huitema, B. E. & Stein, C. R. (1993). Validity of the GRE without restriction of range. *Psychological Reports*, 72, 123-127.
- INEGI (2006). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Tabulados básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y vivienda, 2000*, México. Recuperado el 18 de septiembre de 2006 de <http://ver.inegi.gob.mx/sociodem/español/sexo/sex/01.html>
- Iyanga, A. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. España: Universidad de Valencia.
- Ji, Chang-Ho C., (1998). Predictive validity of the Graduate Record Examination in education. *Psychological Reports*, 82, 899-904.
- Kahn, J. H. & Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence. The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42 (6), 633-652.
- Keeves, J. P. (1972). *Educational Environment and Student Achievement*. Estocolmo: Almqvist & Witsell.
- Kellaghan, T. & Madaus, G. F. (1991). National testing: lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, 49 (3).
- Kluever, R. C. & Green K. E. (1992). Prediction of achievement of doctoral students in education. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 419-423.
- Koenig, J. A., Sireci, S. G. & Wiley, A. (1998). Evaluating the predictive validity of MCAT scores across diverse applicant groups. *Academic Medicine*, 73 (10), 1095-1106.

- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 148-161.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Latorre, A. (1964). *Universidad y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Levy-Garboua, L. (1977). *La selección dans l'enseignement supérieur*. París: CREDOC.
- Leyva, B. Y. (2001). *Validez predictiva del Exani II*. Recuperado del 14 de julio de 2001 <http://www.ceneval.edu.mx/4nivel/2exani2/exani2-3.htm>
- López, E., Villatoro, V. J., Medina, M. E. & Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13 (1), 37-47.
- Lounsbury, J. W., Sudstrom, E., Loveland, J. M. & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231-1239.
- Majoribanks, K. (Ed.). (1974). *Environments for learning*. UK: NFER. Slough.
- Martí, R. M., Ferrer, J. F. & Cuxart, J. A. (1997). El desarrollo de la LOGSE: Las nuevas pruebas de acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 314, 89-114.
- Mastachi, M. (2006). *El examen de admisión de la UV y el examen CENEVAL respecto a la preparación académica del aspirante*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Iberoamericana, Puebla.
- McLure, G. T. & Child, R. L. (1998). Upward Bound students compared to other college-bound students: Profiles of nonacademic characteristics and academic achievement. *Journal of Negro Education*, 67 (4), 346-363.
- Mitter, W. (1985). Selection mechanisms for entry to higher education. En *The International Encyclopedia of Education, Research and studies* (Vol. 8). Oxford, Nueva York, Toronto, Sydney, París, Frankfurt: Pergamon Press.
- Mora Ruiz, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Mouw, T. & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first and second-generation Asians Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review*, 64 (2), 232-252.
- Muñoz-Repiso, M., Muñoz, F., Palacios, C. & Valle, J. (1991). *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa.

- Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29 (6), 1005-1016.
- Nilsson, J. E. (1995). The GRE and the GMAT: a comparison of their correlations to GGPA. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 637-640.
- Oldfield, K. & Hutchinson, J. R. (1997). Predictive validity of the Graduate Record Examination with and without range restraints. *Psychological Reports*, 81, 211-220.
- Orta-Razo, V. (2003). *ISO 9000:2000 en la Educación Mexicana*. México: SEP.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Pelechano, V. (1977). *Personalidad, motivación y rendimiento académico en la BUP*. La Laguna: ICE-Universidad.
- Peng, S. S. & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian-American students. *Journal of Educational Research*, 87, 346-352.
- Petrill, S. A. & Wilkerson, B. (2000). Intelligence and achievement: A behavioral genetic perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (2), 185-199.
- Phillips, M. (1999). Sibship size and academic achievement: What we now know and what we still need to know? *American Sociological Review*, 64 (2), 188-192.
- Pring, R. (1992). Access to higher education. *Oxford Review of Education*, 18 (2), 125-136.
- Pringle, C. D. (1995). Expectancy theory: its applicability to student academic performance. *College Student Journal*, 29, 249-255.
- Ramos, T. (2001). *El Rendimiento Académico en Matemáticas y su relación con el Promedio de Bachillerato y el Examen de Admisión: El Caso de la Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica de la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Rau, W. & Durand, A. (2000). The academic ethic and college grades: Does hard work help students to "make the grade"? *Sociology of Education*, 73 (1), 19-38.
- Rodicio, M. L. (1995). *El acceso a la universidad desde el curso de orientación universitaria. Un estudio de seguimiento* (Col. Investigación Educativa, Vol. 5). España: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento académico*. Barcelona: Oikos Tau.
- Rodríguez, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 284-303.

- Ross, C. E. & Broh, B. A. (2000). The role of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73 (1), 19-38.
- Roy, A. (2002). Predicting academic performance of allied health students using personality measures. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (7A): 2397.
- Rüegg, W. (1994). *Historia de la Universidad en Europa* (Vol. 1). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sadler, R. (1989). Lexicographic decision rules and selection for higher education. *Australian Journal of Education*, 18 (2), 114-126.
- Salazar, S. (2002). *Rendimiento Escolar de alumnos de primer ingreso a la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Veracruzana, Región Veracruz, admitidos por medio del EXANI II, ciclos 1998 y 1999*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Salvador, L. & García, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Sampiero, L., Vidal, R. & López, C. (1996). *Predictividad de los exámenes de ingreso del CENEVAL. II Foro de Evaluación Educativa*. Saltillo, Coahuila, México: ANUIES.
- Secadas, M. F. (1952). Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 10 (37), 77-87.
- Schwinges, R. Ch. (1994). La Admisión. En W. Rüegg, *Historia de la Universidad en Europa* (Vol. 1). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Simner, M. L. (1998). Use of the TOEFL as a standard for university admission: A position statement by the canadian psychological Association. *European Journal of Psychological Assessment*, 14 (3), 261-265.
- Sirenci, S. G., Zanetti, M. L. & Berger, J. B. (2003). Recent and anticipated changes in postsecondary admissions: A survey of New England colleges and universities. *The Review of Higher Education*, 26 (3), 323-342.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34 (2), 347-366.
- Strauss, L. D. & Volkwein, F. (2002). Comparing student performance and growth in 2 and 4 year institutions . *Research in Higher Education*, 43 (2).
- Stock, W. A. & DiSalvo, P. M. (1998). *The bridges soi model school program at Palo Verde School*. Palo Verde, Arizona (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 431 534).
- Touron, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pam-

plona: EUNSA.

- Touron, J. (1985). La Predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, Año 63, 169-170, 473-495.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. & González, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez M. L. & Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-emocional explicativo del rendimiento académico en la Universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- Valle, A. & Rodríguez, S. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, 60, 27-53.
- Warren, J. R. (2002). Reconsidering the relationship between student employed and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth and Society*, 33 (3), 366-393.
- Williams, R. L. & Worth, J. L. (2001). The relationship of critical thinking to success in college. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 21 (1), 5-16.



## CAPÍTULO II

---

# ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. UNA APROXIMACIÓN A SU EXPERIENCIA ESCOLAR

*Miguel Angel Casillas Alvarado<sup>1</sup>*

*Jessica Badillo Guzmán<sup>2</sup>*

*Verónica Ortiz Méndez<sup>3</sup>*

### INTRODUCCIÓN

**A**QUÍ SE PRESENTAN los resultados iniciales de un proyecto de investigación que tiene por objeto conocer la trayectoria y la experiencia escolar de estudiantes indígenas en la Universidad. Nuestro propósito es dar cuenta de algunos de los rasgos de la vida estudiantil de los jóvenes indígenas que logran acceder a la educación superior, tratar de hacer visible su contribución en la vida cotidiana de la institución y revalorar el esfuerzo que les merece a ellos, a sus familias y comunidades, el ser universitarios.

---

<sup>1</sup> Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Director General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana. E-mail: mcasillas@uv.mx

<sup>2</sup> Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Técnica académica del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. E-mail: jebadillo@uv.mx

<sup>3</sup> Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Asistente de Investigación del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. E-mail: veortiz@uv.mx

En efecto, la universidad mexicana desde sus orígenes fue una institución de élite. Así ocurrió con la universidad virreinal que duró hasta entrado el siglo XIX, pero también lo fueron las escuelas profesionales del periodo liberal y porfirista; la misma universidad que emerge de la posrevolución fue una institución muy pequeña hasta que el surgimiento del Instituto Politécnico Nacional abrió la puerta a los hijos de los campesinos y de los obreros. La expansión de la matrícula, ocurrida desde los cincuenta hasta los ochenta, permitió una relativa democratización al permitir el ingreso de sectores de las clases medias y populares; la masificación trajo consigo una intensa mutación de las poblaciones estudiantiles de las universidades.

Algunos de los rasgos más característicos de esta transformación son el ingreso de las mujeres, la aparición de figuras como el estudiante-trabajador o el trabajador-estudiante (adultos que regresan a la educación). Sin embargo, *como siempre* para los indígenas, la educación superior resultaba *casi* inaccesible.<sup>4</sup>

Con el siglo XXI nacen los primeros proyectos orientados a favorecer a los indígenas para su integración y participación en la educación superior. Con todo lo valioso que han resultado estos esfuerzos, las cosas están muy lejos de ser las satisfactorias: en la mayoría de las instituciones, los estudiantes indígenas son invisibles (pues no se les reconoce como tales) y aunque no están excluidos por ninguna norma, de hecho lo están, porque a los indígenas la educación superior les resulta inaccesible pues sus condiciones de marginalidad nos les permiten culminar el ciclo previo que se exige como requisito de entrada a este nivel.

Con estas preocupaciones en mente, elaboramos un censo de estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana (UV); se trata de una institución de educación superior pública en Veracruz, uno de los estados que tiene mayor número de indígenas, junto con Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Realizar un censo de estudiantes en una universidad distribuida en cinco regiones que tienen como epicentro las principales ciudades del estado y en cuatro sedes ubicadas en las zonas indígenas, representó en sí mismo un ejercicio de investigación muy rico en experiencias. Como resultado, tenemos una amplia base de datos que recoge aspectos que indagamos a través de un cuestionario, al tiempo que

---

4 Desde la aparición de la universidad en la Nueva España hasta el final del siglo XX algunos hombres ilustres que tuvieron origen indígena pasaron por alguna institución de educación superior, pero siempre como una excepción, como un caso (muchas veces heroico) que contribuía a confirmar que la universidad era un espacio abierto para todos, que confirmaba la ilusión funcionalista que ha denunciado la sociología crítica.

podemos reconstruir su trayectoria escolar y otros datos oficiales con los recursos de información de que dispone la Institución.

Este no es un estudio antropológico, más bien se inscribe en una tradición intelectual que deriva de la sociología de la universidad y, específicamente, de los estudiantes universitarios. Desde esta perspectiva, hemos insistido en la necesidad de pensar a los estudiantes como un grupo social que se transforma en el tiempo y que está constituido por una creciente diversidad de tipos de estudiantes.

Los resultados de investigación que aquí presentamos, forman parte del trabajo de la línea de educación superior que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV. Para llevarlo a cabo, hemos gozado del financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de los fondos mixtos que lo vinculan con el gobierno del estado.<sup>5</sup> Damos continuidad a una larga dinámica desarrollada en el IIE sobre los estudiantes universitarios, al recuperar avances y productos anteriores, dar lugar a una intensa producción intelectual (tesis, ponencias, artículos)<sup>6</sup> y tratar de contribuir en la consolidación de un campo de investigación sobre los estudiantes universitarios.

---

5 El proyecto de investigación “Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana”, del cual se deriva el presente capítulo, se presentó en el marco de la convocatoria de Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Veracruz 2007\_1, siendo aprobado bajo el reg. 68276. La investigación consta de tres etapas, inició en 2007 y culmina en 2010. Los resultados que a través de este documento se reportan corresponden a la primera y segunda etapa de la investigación.

6 Ver al respecto, las tesis de Matus Pineda, María Luisa (2008); Badillo Guzmán, Jessica (2009); Ortiz Méndez, Verónica (2009); Alarcón Santamaría, Exciany Aduy (2010). Entre los artículos figuran: Badillo, Jessica, Casillas, Miguel Angel y Verónica Ortiz (2008); Casillas, Miguel Angel, Badillo, Jessica y Verónica Ortiz (2009). Ponencias: Ortiz, Verónica; Casillas, Miguel Angel y Badillo, Jessica (2009). “Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana”. En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. COMIE. Casillas, Miguel Angel; Badillo, Jessica y Ortiz, Verónica (2009). “Nuevos actores y contextos de la educación superior en México. Trayectorias y experiencias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural”. En Servetto, Alicia y Saur, Daniel (2009). *La Universidad como objeto de investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. “Universidad, conocimiento y sociedad: Innovación y compromiso”*. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Casillas, Miguel Angel; Badillo, Jessica y Ortiz, Verónica (2009c). “Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Un acercamiento a sus trayectorias y experiencias escolares”. Ponencia presentada en la *VIII Reunión de Antropología del Mercosur “Diversidad y poder en América Latina”*, convocado por la Universidad Nacional de San Martín, efectuado del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009, en Buenos Aires, Argentina.

Hasta ahora, nunca antes la Universidad había tenido información suficiente sobre *sus* estudiantes indígenas, y a nosotros nos ha interesado no sólo producir conocimiento en términos de investigación sino también, a través de nuestros trabajos, contribuir a visibilizar a este sector del estudiantado, para poder recuperar sus experiencias, reconocerles como objeto de atención institucional e incentivar su permanencia productiva en la Universidad.

## 1. LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### 1.1. DISCRIMINACIÓN HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO

Históricamente, los indígenas mexicanos han padecido una larga serie de atropellos, desde la castellanización y la imposición de una religión monoteísta por parte de los españoles, hasta la exención de una serie de beneficios ante el resto de la sociedad mexicana: han sido largamente excluidos del acceso a los servicios básicos de salud, vivienda y educación.

El reconocimiento de la diversidad cultural y de la importancia de los pueblos indígenas en la historia y actualidad de nuestro país es una cuestión reciente. Por años, las políticas gubernamentales se orientaron a la alfabetización y la castellanización como parte de un enfoque integracionista, que buscaba la homogeneización alrededor de una “lengua nacional”: el español.

Durante el periodo revolucionario se dio el reconocimiento de que casi la mitad de la población mexicana era indígena y hablaba una lengua de origen prehispánico (SEP, 2000). Se implementaron entonces una serie de acciones de política pública enfocadas a la atención de los pueblos indígenas, las cuales se tradujeron en la creación de las escuelas rurales y, posteriormente, las misiones culturales, cuya meta era integrar a los indígenas a la nación mexicana. La diversidad cultural no era considerada como una expresión de la riqueza, sino como un obstáculo para el desarrollo de los pueblos que, aunada a la discriminación que vivían, hacía ineludible la *homogeneización*.

Es hasta 1970 que se plantea la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, con lo que se empieza a promover la educación bilingüe-bicultural:

Al ser llevada a la práctica, se da nuevamente una serie de inconsistencias en el proceso enseñanza-aprendizaje: los maestros no hablaban el idioma

indígena de la comunidad y muchos de ellos se olvidaban de la verdadera intención de esta modalidad educativa, pues trataban de hacer que los estudiantes olvidaran su lengua y empezaran a familiarizarse únicamente con el español. De esta forma, la educación se volvía un elemento que contribuía indirectamente en la destrucción cultural de los pueblos indígenas. (Badillo, 2009: 116-117)

En 1994, con el estallido del movimiento zapatista en Chiapas, los pueblos indígenas se levantaron en contra de la situación de discriminación que habían venido padeciendo:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, 1994: s/p.)

Hacia 1996, como resultado de este movimiento, el gobierno de Ernesto Zedillo y el EZLN firmaron los Acuerdos de San Andrés, donde se establecía el compromiso de modificar la Constitución otorgando una serie de derechos a los pueblos indígenas y atendiendo sus solicitudes.

Es hasta 2001, con la modificación al Artículo 2º Constitucional que se atiende —sólo en términos legislativos— parte de los compromisos establecidos en 1996: se reconoce la pluralidad cultural de México, la existencia de los pueblos indígenas y el respeto a sus formas de organización, instituciones, prácticas y costumbres. La reforma al Art. 2º implicó, además, una serie de observaciones en torno a la educación:

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...] Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículo 2º. Fragmento. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001)

Los cambios en la legislación se han expresado en políticas de atención a los grupos indígenas tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, como en el Plan 2007-2012, así como en la creación de organismos y la revitalización de otros, como el caso del Instituto Nacional Indigenista, que se convirtió en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Pese a que existe ya un conjunto de políticas, así como programas y acciones, la realidad indígena en México no ha cambiado mucho. Persiste el atraso en las comunidades, la pobreza, el escaso o nulo acceso a servicios públicos, el trato desigual, las injusticias. En el terreno educativo existen avances, pero aún hay muchos retos por alcanzar, entre ellos, la cuestión del acceso a la educación y, en particular, a la educación superior, tema que aborda el siguiente apartado.

## 1.2. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

La escuela se ha convertido en un espacio en donde se expresa con claridad la discriminación que los indígenas han experimentado a lo largo de los años. En la década de los setenta, cuando se da la fase más intensa de expansión de la matrícula de la educación superior (Brunner, 2007; Casillas, 1990; Fuentes, 1989), la masificación del sistema de educación superior se caracterizó (entre otras cosas) por la llegada de estudiantes procedentes de diversos estratos sociales, dando un nuevo rostro a las Instituciones de Educación Superior con el ingreso de estudiantes de clases medias y populares, así como una mayor participación de las mujeres. Si bien se avanzó notoriamente en cuanto al acceso de

los grupos anteriormente excluidos de las instituciones universitarias, el sector indígena ha sido el menos atendido.

A partir de 2001 la puesta en marcha del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), que privilegia la incorporación de la población más pobre y marginal, significó un impulso para el ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior. Sin embargo, no existen datos que nos permitan confirmar la hipótesis positiva respecto de los jóvenes indígenas favorecidos con estas becas, pues el PRONABES no distingue esta característica en sus estadísticas.

En 2002 se pone en marcha el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) como parte de la aplicación de *Pathways to Higher Education*, “una iniciativa instrumentada por la Fundación Ford de Estados Unidos, a partir de 2001, con una duración de 10 años, en el marco de la Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education” (Didou & Remedi, 2009: 11). Mediante este programa, las instituciones participantes identificaron a su población estudiantil indígena y le brindaron una serie de servicios, entre los que destacan: tutorías, asesorías académicas, cursos remediales, actividades culturales, cursos de lenguas originarias y talleres sobre interculturalidad.

A través del PAEIIES el conocimiento y atención de los estudiantes indígenas empezó a tornarse relevante, sin embargo, no todas las universidades mexicanas participan de él y, por tanto, no en todas se ha dado la revaloración de la identidad indígena y la puesta en marcha de procesos de interculturalización del espacio universitario.

Un año después, en 2003, surgen en México las universidades interculturales, como un proyecto de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública. “Su objetivo es promover el desarrollo de los pueblos, proporcionando atención educativa pertinente a jóvenes indígenas y de otros sectores sociales denominados como vulnerables: zonas rurales y marginadas” (Casillas, Badillo & Ortiz, 2009b: 4).

Las universidades interculturales abren un espacio de oportunidad para el desarrollo académico y profesional de nuevas generaciones de jóvenes de todos los sectores sociales, hablantes de todas las lenguas y representantes de todas las culturas de México, que ofrecerá la posibilidad de formar agentes que actúen en consecuencia, convirtiéndose en promotores del debate sobre los asuntos que competen a la orientación de un desarrollo nacional incluyente. (Casillas & Santini, 2006: 6)

Aún cuando las universidades interculturales no fueron creadas sólo para atender a indígenas, en la práctica están compuestas por buena parte de estudiantes procedentes de pueblos originarios y situadas mayoritariamente en zonas rurales y/o indígenas.<sup>7</sup>

Tanto el PAEIIES como las universidades interculturales representan un avance sustancial en la atención a los pueblos indígenas en el nivel de educación superior, no obstante, falta mucho camino por recorrer para que los estudiantes indígenas logren acceder a la universidad y, para que quienes ya lo han logrado, concluyan satisfactoriamente sus estudios.

### 1.3. ESTUDIANTES INVISIBLES

En cuanto a estadísticas educativas, nuestro país no cuenta con registros precisos que nos permitan observar con claridad la llegada y el comportamiento de la población estudiantil indígena; se poseen datos con respecto a educación básica y algo que el Estado ha dado en llamar “educación posprimaria”, en donde están agrupados y/o confundidos los niveles educativos subsecuentes. El sistema “invisibiliza” a los estudiantes indígenas, sobre todo en el nivel universitario, al no contar con mecanismos que los identifiquen, que den seguimiento a sus trayectorias, que permitan observar su comportamiento al interior de las universidades.

Al mismo tiempo, los estudiantes se vuelven “invisibles” a sí mismos al interior de las instituciones. Son contados los casos de los estudiantes en universidades y programas convencionales que se atreven a mostrar su identidad indígena ante sus compañeros. Cuando entramos a un aula universitaria, nos encontramos con jóvenes (en su mayoría) vestidos y arreglados “a la moda”, con pantalones de mezclilla (característica que se presenta tanto en hombres como en mujeres), con *looks* semejantes y con un vocabulario muy similar. Esto da el falso reflejo de una población estudiantil homogénea, pues a simple vista no es posible reconocer la identidad cultural de cada uno de los estudiantes. De este modo, las instituciones miran a sus alumnos como iguales, que si bien lo

---

<sup>7</sup> Además de las universidades interculturales que dependen de la CGEIB, existen en México universidades indígenas, campesinas e interculturales indígenas vinculadas a organizaciones indígenas y/o creadas para atender demandas específicas de los pueblos originarios. Tales instituciones no comparten el modelo de universidad intercultural “oficial”, promovido por la SEP; entre éstas se encuentra el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, de Oaxaca.

son en derechos y obligaciones para con la institución, no lo son en cuanto a sus pueblos de origen, condiciones socioeconómicas y situación familiar, cuestiones que repercuten indiscutiblemente en la manera en que transitan por la universidad y que le imprimen un sello distintivo a cada trayectoria.

#### 1.4. LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La Universidad Veracruzana, fundada en 1944, es la institución de educación superior pública que atiende a la mayor parte de la matrícula de educación superior en el estado. Tiene presencia en cinco regiones a lo largo de Veracruz: Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Xalapa y Veracruz. A partir de 2005, la UV amplió su cobertura, pues inició sus actividades la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con cuatro sedes instaladas en las denominadas “regiones interculturales de Veracruz”: Sede Totonacapan (Espinal, Papantla), Sede Selvas (Huazuntlán, municipio de Mecayapan), Sede Huasteca (Municipio de Ixhuatlán de Madero) y Sede Grandes Montañas (Municipio de Tequila). Así, para el ciclo 2008-2009, la matrícula total de la UV ascendía a 51,715 estudiantes. La Figura 1 muestra la presencia institucional en Veracruz, en cuanto a sus regiones, programas educativos, UVI, y Casas de la Universidad, éstas últimas forman parte del proyecto de vinculación social universitaria.<sup>8</sup>

Es importante mencionar que a partir del surgimiento de la UVI, nuestra casa de estudios distingue entre dos tipos de programas educativos:

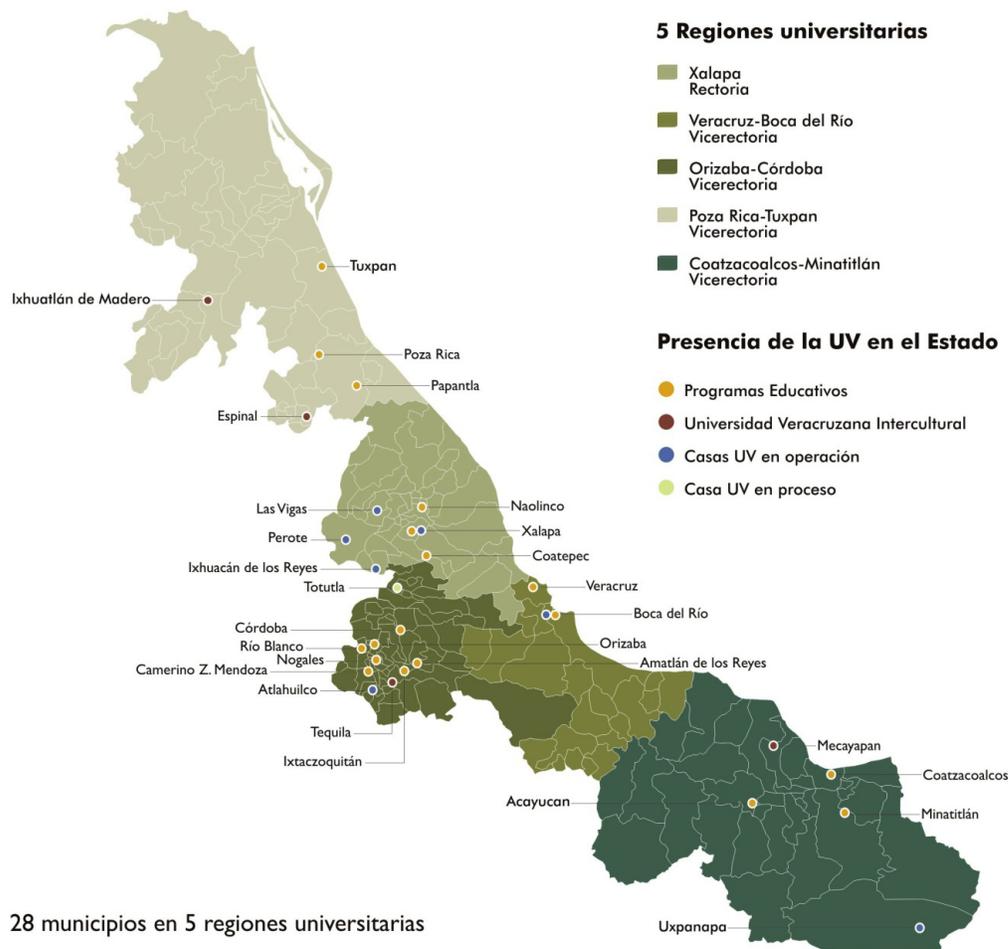
1. Los Programas Educativos (PE) convencionales, aquellos que se imparten en las Regiones UV (también llamadas “Regiones convencionales”), en el seno de las facultades tradicionales, y
2. Los Programas Educativos UVI, aquellos que se imparten en las Sedes UVI.

---

<sup>8</sup> Ver al respecto: Universidad Veracruzana. Vinculación social. Casas de la Universidad. Consultado el 12 de diciembre en: [http://www.uv.mx/vincula/vin\\_social/casas/introduccion.html](http://www.uv.mx/vincula/vin_social/casas/introduccion.html)

Figura 1. Presencia de la Universidad Veracruzana en el estado

### Presencia de la Universidad Veracruzana



Ante esta diversidad de contextos, visibilizar la población estudiantil indígena envuelve todo un reto, pues la Universidad no cuenta con una estadística específica de este sector.<sup>9</sup> En las regiones UV, sólo podemos aproximarnos a reconocer si los estudiantes son indígenas mediante la pregunta *¿Tu lengua materna es indígena?*, que aparece en la encuesta socioeconómica aplicada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) a los aspirantes a ingresar a la Universidad, y a la que tenemos acceso gracias al sistema COINPI<sup>10</sup> (Consulta individualizada del Perfil de Ingreso).

Esta interrogante nos arroja una cifra incierta —aunque aproximada— de la cantidad de jóvenes indígenas que llegan a la UV, pues sólo considera el dominio lingüístico. Tampoco permite saber cuál es la lengua a la que el estudiante hace referencia. Así, la identidad indígena de los estudiantes en las Regiones UV se mide mal, de manera incompleta, desde una visión reduccionista, pues deja fuera otros rasgos de la condición indígena, y excluye a aquellos estudiantes que se autoadscriben a un pueblo de origen, que no hablan una lengua originaria, o cuyo contexto familiar y/o comunitario puede ser indígena.

Atendiendo a este criterio lingüístico (pues de entrada no poseíamos mayores elementos de información para identificar a los estudiantes indígenas) y haciendo uso del COINPI, ubicamos a la matrícula indígena correspondiente a las generaciones 2005, 2006, 2007 y 2008,<sup>11</sup> en las Regiones de la UV (Cuadro 1).

Además de la matrícula indígena en las Regiones UV, encontramos a la matrícula de las Sedes UVI, que si bien no recibe únicamente a indígenas, su comunidad estudiantil posee mayoritariamente esta condición. Integrando las generaciones 2005, 2006, 2007 y 2008, la matrícula UVI se compone de 671 estudiantes (Ver Cuadro 2).

9 Esta situación no es exclusiva de la Universidad Veracruzana, sino que se manifiesta a nivel nacional e incluso internacional. Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), “una de las primeras y evidentes manifestaciones de la invisibilidad y negación es la seria limitación para acceder a datos, dado que la mayoría de sistemas de información de los países, no consideran la variable indígena y cuando lo hacen es a partir de definiciones restringidas a los ‘lengua hablantes’”. (IESALC, 2007: 132).

10 El COINPI se diseña anualmente, desde 1999, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, por un equipo dirigido por Ragueb Chain, en el cual participan Juan Carlos Ortega, Nancy Jácome, Oliva Rosales y Gabriela Austria, además de estudiantes de licenciatura que se insertan como becarios y/o asistentes de investigación.

11 Las generaciones 2005, 2006, 2007 y 2008 fueron elegidas por cuestiones metodológicas, para hacer coincidir la población de estudio de las Regiones UV con la de la UVI, que inició en 2005.

Cuadro 1. Distribución de estudiantes indígenas en las Regiones UV de 2005 a 2008

| <b>Región</b>            | <b>Número de estudiantes que dijeron que su lengua materna es indígena</b> |
|--------------------------|--|
| Coatzacoalcos-Minatitlán | 421  |
| Orizaba-Córdoba          | 402  |
| Poza Rica-Tuxpan         | 777  |
| Veracruz                 | 261  |
| Xalapa                   | 470  |
| <b>Total</b>             | <b>2,331</b>   |

Fuente: Para la matrícula 2005, 2006 y 2007: Chain, R. y Jácome N. (2005, 2006, y 2007). Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI [Software de cómputo]. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana. Para la Matrícula 2008: Chain R., Jácome N., Rosales O. y Ortega J. C. (2008). Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso [Software de cómputo]. Xalapa, Ver., México. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Cuadro 2. Matrícula de la Universidad Veracruzana Intercultural de 2005 a 2008

| <b>Sede</b>      | <b>Población estudiantil</b> |
|------------------|------------------------------|
| Grandes Montañas | 153                          |
| Huasteca         | 168                          |
| Selvas           | 237                          |
| Totonacapan      | 113                          |
| <b>Total</b>     | <b>671</b>                   |

Fuente: Universidad Veracruzana (2009a: 42).

## 2. CUESTIONES DE MÉTODO

### 2.1. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

**Estudiante Indígena.** Luego de analizar cómo se identifica institucionalmente a los estudiantes indígenas, nos encontramos ante una diversidad de criterios y elementos a considerar. Aunado a la cuestión del idioma, se consideró importante la cuestión de la identidad, puesto que de acuerdo con Warman (2003: 15), cada persona privilegia algunas de sus identidades sobre las otras, les otorga un peso específico, diferente y distinto grado de intensidad o lealtad.

Así mismo, resulta fundamental pensar en el autorreconocimiento como miembro de una etnia, pues, como afirma Vásquez (2005) en el texto “Los pueblos indígenas en América Latina hoy”, además de los factores racial, lingüístico y cultural, como definatorios de lo indígena, existe un cuarto elemento, sin el cual los demás no pueden sostenerse: la aceptación que un individuo hace de sí mismo como indígena, del mismo modo que no hacerlo implica negar esta identidad o renunciar a ella.

Luego de este recorrido por las definiciones y ante la ausencia de una que permitiera abarcar de la manera más completa al estudiante indígena como sujeto de la investigación, para las finalidades de este proyecto, se ha considerado como estudiante indígena:

A aquel joven inscrito en alguna Institución de Educación Superior (en este caso, la Universidad Veracruzana) afiliado a un sistema institucional y disciplinario que otorga un sentido positivo a la educación superior —en términos de movilidad social e interés intelectual—, pero que además, comparte un universo cultural con otros jóvenes; sin embargo a diferencia del resto, el estudiante indígena hace énfasis en su sentido de pertenencia a un determinado grupo étnico, con el que comulga en una cosmovisión, una lengua y participa de sus fiestas, de la vida y el trabajo comunitario, de sus costumbres y tradiciones.

**La experiencia escolar.** El objeto de estudio central de esta investigación es la experiencia escolar de los estudiantes indígenas; para analizarla hemos partido de la definición de Dubet y Martuccelli:

La experiencia escolar es la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo

escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia, y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia [...] pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet & Martuccelli, 2000: 79)

En este sentido, la experiencia escolar se concibe como un proceso que los estudiantes universitarios (indígenas y no indígenas) construyen día a día, a partir de su interacción con la institución escolar, de su integración a la vida en la universidad, a sus valores, normas y referentes, así como a su grupo de pares. Por tanto, la noción de integración que Adrián de Garay ha manejado, viene a complementar el estudio de la experiencia escolar:

La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida en que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas. (De Garay, 2004: 183)

Tomando en cuenta la noción de identidad (tanto identidad indígena como estudiantil) y el concepto de estudiante indígena elaborado para esta investigación, se definieron tres dimensiones de análisis, con sus respectivas variables (Ver Cuadro 3):

En este documento presentaremos los resultados concernientes a las dimensiones estudiante indígena y experiencia escolar.

Cuadro 3. Dimensiones y variables del análisis

| Dimensión                  | Variabes                                     |
|----------------------------|--|
| Estudiante indígena        | Edad   |
|                            | Género                                       |
|                            | Localidad de procedencia                     |
|                            | Municipio de procedencia                     |
|                            | Localidad del domicilio actual               |
|                            | Datos socioeconómicos familiares             |
|                            | Situación personal                           |
|                            | Estudiante y sociedad                        |
| Estudiante como joven      |  |
| Trayectoria escolar        | Trayectoria escolar previa                   |
|                            | Trayectoria escolar universitaria            |
| Experiencia escolar        | Ingreso                                      |
|                            | Integración al sistema universitario         |
|                            | Integración al sistema académico-disciplinar |
|                            | Integración al grupo de pares                |
|                            | Proceso enseñanza-aprendizaje                |
|                            | Acciones para la atención a los estudiantes  |
| Expectativas profesionales |  |

## 2.2. LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

A partir de los datos obtenidos del COINPI y la matrícula de la UVI, la población de nuestro estudio se integró por 2,962 estudiantes, divididos en dos grupos:

- El grupo 1, integrado por los estudiantes de las generaciones 2005 a 2008 de los programas educativos convencionales que declararon el dominio de una lengua indígena (2,331) y;
- El grupo 2, conformado por los estudiantes de las generaciones 2005 a 2008 de las cuatro sedes de la UVI (631).

Sobre esta base, en marzo y abril de 2009 aplicamos a estos 2,962 estudiantes —en todas las Regiones y Sedes de la UV—, un cuestionario que recogió datos sobre su condición socioeconómica, su situación personal, su trayectoria escolar, su experiencia escolar, sus relaciones con la sociedad y sobre el estudiante

como joven. En la aplicación de las encuestas participaron 19 estudiantes,<sup>12</sup> que fueron capacitados para tal efecto.

En concordancia con la definición de estudiante indígena que establecimos, el autoreconocimiento como indígenas fue una cuestión fundamental para que los estudiantes respondieran el cuestionario. Así, del total de 2,962 sólo 1,819 fueron encuestados y, al interrogarlos sobre su pertenencia a un pueblo indígena, la distribución fue la siguiente:

- 1,098 dijeron pertenecer a un pueblo indígena.
- 640 negaron su pertenencia a un pueblo indígena.<sup>13</sup>
- 81 no respondieron.

Los 1,098 estudiantes que reconocieron su pertenencia a un grupo indígena integran la población de estudio. Será sobre estos jóvenes que haremos una caracterización y describiremos —en los apartados siguientes— su experiencia escolar.

### 3. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UV

#### 3.1. DISTRIBUCIÓN POR REGIONES/SEDES UV Y POR PROGRAMA EDUCATIVO

De los 51,715 estudiantes que componen la matrícula UV para el ciclo 2008-2009, 1,098 se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena. Su distribución por Regiones UV y Sedes UVI se muestra en el Cuadro 4.

---

<sup>12</sup> Agradecemos el apoyo de los siguientes alumnos de la Universidad Veracruzana: Gonzalo Agama Cortés, Jonathan Amaro San Román, Alfonso Campos Jiménez, Ana Laura Carmona Guadarrama, Anabel Carillo Puertos, Estefan Alberto Castellanos Melos, Juan Carlos Celis Fuentes, Gregorio Curiel Lucas, Antonio Hernández Hernández, Javier Ibáñez García, Nelly de Jesús Peralta, Erika Juárez Andrade, Eloy Pablo Encarnación, Juan Carlos Ramírez Carmona, Fabiola Minerva Ramírez Juárez, Adriana Rocha Rodríguez, Francisco Manuel Santiago Rosique, Froylán Josué Soto Alvizar y Mariel Vázquez Vázquez, quienes participaron como aplicadores de la encuesta a estudiantes.

<sup>13</sup> Recurrimos al uso de la expresión “negaron su pertenencia a un pueblo indígena” en virtud de que, en la encuesta de CENEVAL que respondieron al ingresar a la Universidad, todos declararon hablar una lengua, por lo que esperaríamos que todos pertenecieran a un pueblo indígena. La negación de su condición de indígena puede estar relacionada con la histórica discriminación de que han sido objeto, así como con el propósito de no ser identificados por sus compañeros universitarios (incluso por sus profesores) como indígenas.

Cuadro 4. Población total y población indígena de la Universidad Veracruzana, por Regiones UV y Sedes UVI

| Regiones/Sedes UV        | Población Total UV* |            | Estudiantes Indígenas** |            |
|--------------------------|---------------------|------------|-------------------------|------------|
|                          | Abs.                | %          | Abs.                    | %          |
| Coatzacoalcos-Minatitlán | 5,203               | 10.06      | 105                     | 12.31      |
| Orizaba-Córdoba          | 6,928               | 13.40      | 98                      | 12.15      |
| Poza Rica-Tuxpan         | 6,456               | 12.50      | 324                     | 25.73      |
| Xalapa                   | 21,459              | 41.49      | 83                      | 10.94      |
| Veracruz                 | 10,998              | 21.26      | 70                      | 7.7        |
| UVI-Grandes Montañas     | 153                 | 0.29       | 88                      | 6.49       |
| UVI-Huasteca             | 168                 | 0.32       | 117                     | 7.75       |
| UVI-Selvas               | 237                 | 0.46       | 141                     | 11         |
| UVI-Totonacapan          | 113                 | 0.22       | 72                      | 5.94       |
| <b>Total</b>             | <b>51,715</b>       | <b>100</b> | <b>1,098</b>            | <b>100</b> |

\* La matrícula de las Regiones UV reúne a los estudiantes de Lic. escolarizada y abierta. Fuente: Universidad Veracruzana (2009a: 42)

\*\* La matrícula *Total Estudiantes Indígenas*, reúne a los de Lic. escolarizada y abierta en las Regiones UV, y a los de las Sedes UVI. Fuente: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación (2009). Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar. [Sistema de consulta]

Como puede observarse, a los estudiantes indígenas los podemos encontrar inscritos en las cinco regiones UV y en las cuatro Sedes UVI. En cuanto a su distribución por programas educativos (Ver Cuadro 5), su presencia es variada y en ocasiones muy contrastante, pues podemos llegar a encontrar desde uno hasta más de 100 alumnos en un solo programa educativo.

No es casual que el Programa educativo con mayor número de estudiantes indígenas sea la licenciatura en *Gestión Intercultural para el Desarrollo*, pues ésta es ofrecida por la UVI, en sus cuatro Sedes. Por otro lado, en cuanto a los programas educativos que se ofrecen en las Regiones UV, el que cuenta con mayor cantidad de jóvenes indígenas es Contaduría, con 122.

Cuadro 5. Distribución de estudiantes indígenas por programa educativo (Sólo licenciatura)

| <b>Nombre del programa educativo</b>      | <b>Abs.</b> | <b>Nombre del programa educativo</b>        | <b>Abs.</b> |
|---|-------------|---|-------------|
| Gestión Intercultural para el Desarrollo  | 416         | Ingeniería Ambiental                        | 4           |
| Contaduría                                | 122         | Administración Turística                    | 3           |
| Derecho                                   | 53          | Gestión y Dirección de Negocios             | 3           |
| Enfermería                                | 49          | Nutrición                                   | 3           |
| Ing. Mecánica Eléctrica                   | 47          | Química                                     | 3           |
| Ingeniería Civil                          | 46          | Agroquímica                                 | 2           |
| Pedagogía                                 | 45          | Arqueología                                 | 2           |
| Ingeniería Electrónica y Comunicaciones   | 28          | Artes Visuales                              | 2           |
| Administración                            | 22          | Economía                                    | 2           |
| Médico Veterinario Zootecnista            | 22          | Educación Musical                           | 2           |
| Arquitectura                              | 21          | Ingeniería Topográfica Geodésica            | 2           |
| Biología                                  | 21          | Lengua Inglesa                              | 2           |
| Ingeniería Química                        | 20          | Químico Clínico                             | 2           |
| Médico Cirujano                           | 17          | Administración de Negocios Internacionales. | 1           |
| Psicología                                | 15          | Biología Marina                             | 1           |
| Trabajo Social                            | 14          | Ciencias Atmosféricas                       | 1           |
| Sistema de Producción Agrícola            | 13          | Contaduría (SEA)                            | 1           |
| Sistemas Computacionales Administrativos. | 12          | Educación Física, Deporte y Recreación      | 1           |
| Agronomía                                 | 11          | Filosofía                                   | 1           |
| Cirujano Dentista                         | 10          | Física                                      | 1           |
| Ciencias de la Comunicación               | 8           | Geografía                                   | 1           |
| Sociología                                | 7           | Informática                                 | 1           |
| Agronegocios Internacionales              | 6           | Ingeniería Naval                            | 1           |
| Químico Farmacéutico Biólogo              | 6           | Lengua y Literatura Hispánicas              | 1           |
| Historia                                  | 5           | Publicidad y Relaciones Publicas            | 1           |
| Ingeniero Agrónomo                        | 5           | Química Industrial                          | 1           |
| Ingeniería Petrolera                      | 5           |   |             |
| Química Clínica                           | 5           | Sin Respuesta                               | 1           |

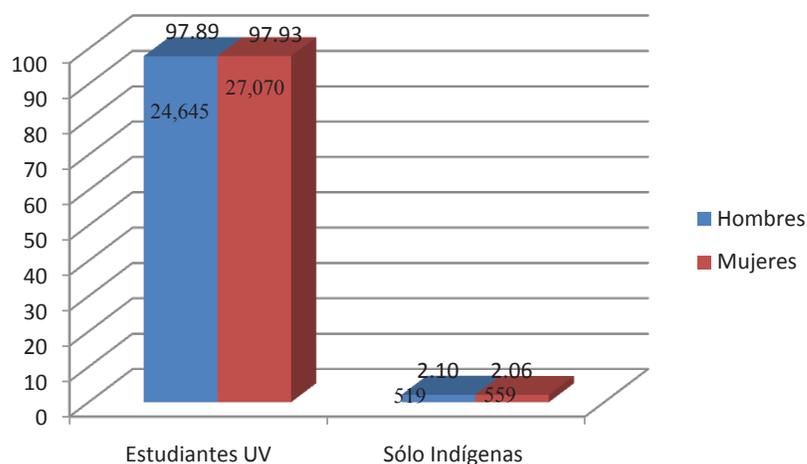
Fuente: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación (2009). Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar.

De acuerdo con los datos obtenidos, es posible distinguir cuatro grandes grupos en cuanto a las preferencias entre las carreras por parte de los estudiantes indígenas:

- El primer grupo lo integran aquellos programas educativos que tienen entre 53 y 45 estudiantes indígenas inscritos: Derecho (53), Enfermería (49), Ingeniería Mecánica Eléctrica (47), Ingeniería civil (46) y Pedagogía (45).
- El segundo grupo lo conforman programas educativos con matrícula indígena de 28 a 20 estudiantes: Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones (28), Médico Veterinario Zootecnista (22), Administración (22), Arquitectura (21), Biología (21) e Ingeniería Química (20).
- El tercer grupo incluye a programas educativos con menos de 19 estudiantes indígenas, entre los que se ubican: Médico cirujano (17), Psicología (15), Agronomía (11), Cirujano Dentista (10), Historia (5), Nutrición (3), Economía (2), Física (1), y Lengua y Literatura Hispánicas (1).

### 3.2. DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO

Gráfica 1. Distribución por género de la Estudiantes UV y sólo indígenas



Fuente. *Para Estudiantes UV*: Universidad Veracruzana. (2009a: 42). Incluye los inscritos en las modalidades escolarizada, abierta y UVI.

*Para Sólo indígenas*, se muestran los datos obtenidos a través de la pregunta *¿Pertenece a un grupo indígena?*, incluye sólo los que respondieron afirmativamente y que indicaron su género. Fuente: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación (2009). *Estudiantes Indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y Experiencia Escolar*.

Como se muestra en la Gráfica 1, la población total de la UV para el ciclo 2008-2009 ascendía a 51,715 estudiantes, de éstos, 24,645 son hombres y 27,070 pertenecen al sexo femenino. Al analizar el caso específico de los estudiantes que son indígenas, se observa que de los 571 que se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena, 519 son hombres y 59 mujeres.

En esta gráfica se trató de observar la diferenciación que existe entre hombres y mujeres, apelando además del criterio de género a la condición indígena. En este sentido, valdría especificar que fue necesario extraer de la población total de hombres y mujeres a aquellos estudiantes que se autoadscriben como indígenas, ya que la Universidad no hace esta diferenciación y por lo tanto, se corría el riesgo de considerar al estudiante indígena en los dos conteos.

Este ejercicio nos permitió hacer observable que la Universidad está integrada por 24,126 *Hombres Estudiantes UV* que representan el 97.89 % de su población, al mismo tiempo, podemos afirmar que 519 *Hombres Sólo Indígenas* apenas conforman el 2.10% de la población total masculina. El panorama femenino es similar ya que 26,511 *Mujeres Estudiantes UV* representan el 97.93% de la población, mientras que apenas 59 *Mujeres Sólo Indígenas* integran un 2.06%.

Al voltear la mirada hacia los procesos y condiciones históricas que han tenido que enfrentar los pueblos indígenas, resulta alentador encontrar estudiantes indígenas cursando estudios universitarios, sobre todo en el caso de las mujeres. Sin embargo, en la actualidad y con las diversas estrategias que se han implementado para que los pueblos originarios puedan hacer efectivo el derecho a la educación superior, resulta preocupante observar las cifras que la Gráfica 1 nos muestra, pues nos estaría hablando del extenso trabajo que aún falta por hacer para que la educación superior sea un espacio que refleje la pluralidad del país y favorezca la incorporación de grupos, pueblos y clases históricamente marginadas.<sup>14</sup>

---

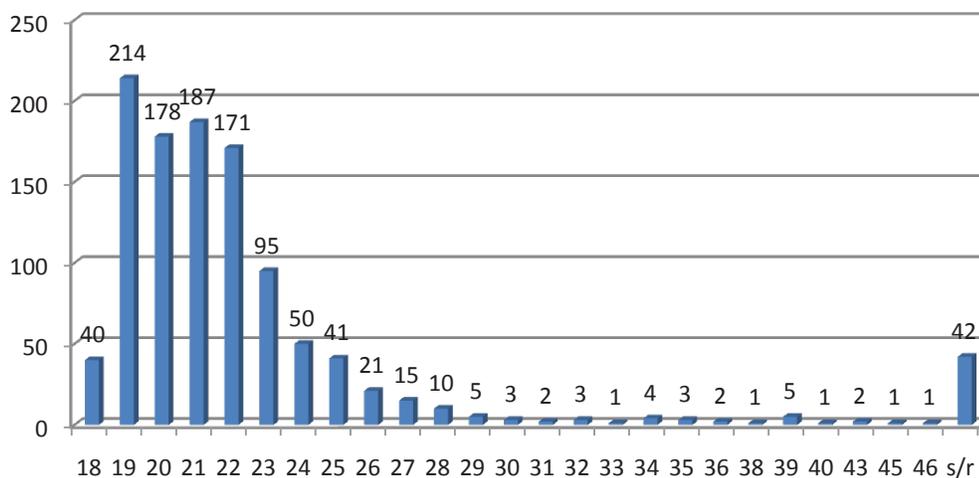
14 Según los datos del Censo de Población y Vivienda 2005 del INEGI, la población nacional de 5 años y más hablante de una lengua indígena asciende a 6,011,202 habitantes. En Veracruz, dicha población asciende a 605,135 habitantes, de los cuales 150,073 (24.8%) corresponden a la población de 15 a 29 años, entre los que se ubica el sector poblacional que regularmente ingresa a la educación superior. Desde esta perspectiva, si la UV cuenta con 1,098 estudiantes que se reconocen como indígenas, apenas atiende a un 0.73% de la población posible de ingresar a la universidad.

### 3.3. DISTRIBUCIÓN POR EDAD

Otra característica que nos interesó conocer, fue la edad, que a simple vista podría parecer un dato básico y únicamente descriptivo, pero que nos puede ayudar a pensar y/o suponer el estilo de vida del estudiante, sus posibles necesidades, sus actividades, el cómo y por qué llegó a la universidad, etc. Poner en relación la edad con la situación laboral o con los programas educativos a los que llegan los estudiantes nos resulta de mucha ayuda para entender a la población.

Así, podemos observar que los estudiantes indígenas se distribuyen mayoritariamente en los 19 años (214), seguidos por un grupo de jóvenes de 21 años (187); otros grupos numerosos, los constituyen los jóvenes de 20 años (178) y de 22 años (171). Por su parte, los alumnos de 18, 23, 24 y 25 años están representados en menor proporción, igual que aquellos de 26, 27 y 28, y los de 29 a 46. Como se puede observar, aunque hay una gran diversidad etaria, el grueso de la población estudiantil indígena de la UV se concentra entre los 19 y los 22 años.

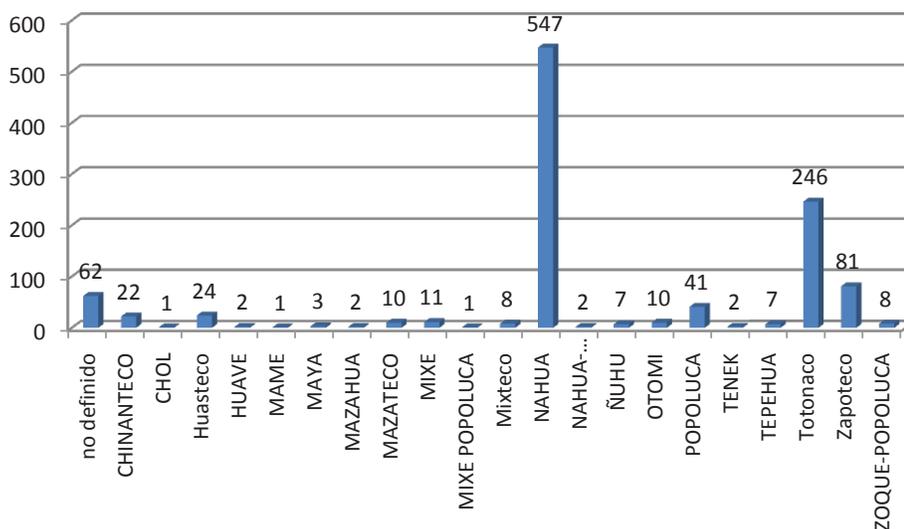
Gráfica 2. Edad de los estudiantes



### 3.4. PERTENENCIA A PUEBLOS INDÍGENAS

La Universidad Veracruzana recibe por lo menos a jóvenes pertenecientes a 21 pueblos indígenas que le otorgan una condición intercultural muy peculiar, misma que expresa con suma claridad la diversidad cultural que caracteriza a Veracruz y, en general, a toda la antigua región mesoamericana (Ver Gráfica 3). De los 1,098 estudiantes de la UV que se reconocen como indígenas, 547 jóvenes, esto es el 49.82% pertenece al pueblo nahua. Destacan también los 246 (22.4%) que pertenecen al pueblo totonaco, 81 (7.38%) al zapoteco y 62 (3.73%) que son del pueblo popoluca. Los pueblos indígenas con menor representación son el chol, mame, mixe-popoluca, huave, nahua-mazateco y tenek.

Gráfica 3. Distribución de estudiantes indígenas por pueblo de origen



## 4. LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

### 4.1. INGRESO

Esta variable se consideró con el objetivo de ir más allá del proceso administrativo que atraviesan los estudiantes para ingresar a la Universidad. Busca-

mos con ella reconocer cómo se dan dos procesos en particular: la elección de la carrera y de la institución en que ésta se cursará.

Como podemos ver en la Gráfica 4, de las opciones que en el cuestionario planteamos como posibles respuestas en cuanto a las razones de elección de la carrera, todas en menor o mayor medida fueron respondidas afirmativamente. Sin embargo, destacan tres como las principales y son aquellas que tienen que ver con representaciones sociales muy arraigadas como: crecer intelectualmente (93.89%), contribuir al desarrollo de su localidad de origen (91.53%), así como la movilidad social y económica (83.51%).

En un segundo plano de importancia, pero también con influencia en la elección profesional están algunas motivaciones de carácter práctico: tiene un campo de trabajo amplio (80.51%), no es una carrera costosa (68.21%), goza de un gran prestigio social (60.65%), se imparte cerca de mi lugar de origen (48.17%).

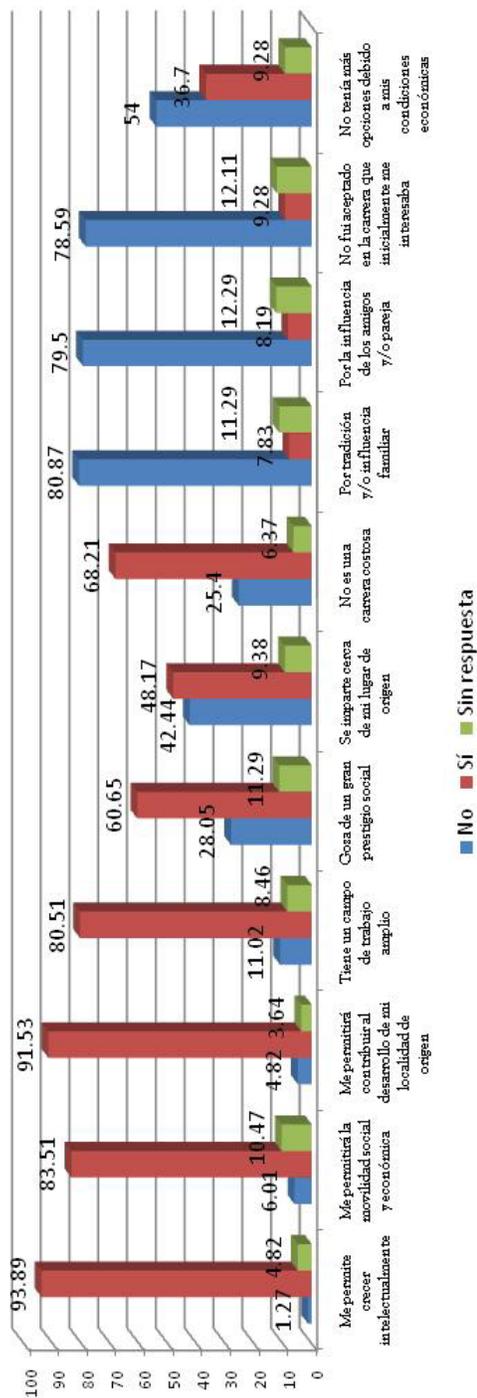
Por otro lado, nos parece importante resaltar aquellos indicadores que no influyen significativamente en la decisión del joven para elegir su carrera: por tradición y/o influencia familiar (80.87%), por la influencia de los amigos y/o pareja (79.5%), no fui aceptado en la carrera que inicialmente me interesaba y no tenía más opciones debido a mis condiciones económicas (54%).

Ante los resultados, convendría resaltar que estos jóvenes han tomado sus decisiones de manera individual pero pensando en el bienestar de su familia y de su comunidad. En este sentido, es alentador que las carreras que cursan sean producto de su interés, lo cual nos habla de que a pesar de que pocos son los jóvenes indígenas que llegan a la Universidad, quienes lo logran son dedicados estudiantes, comprometidos e identificados con sus carreras.

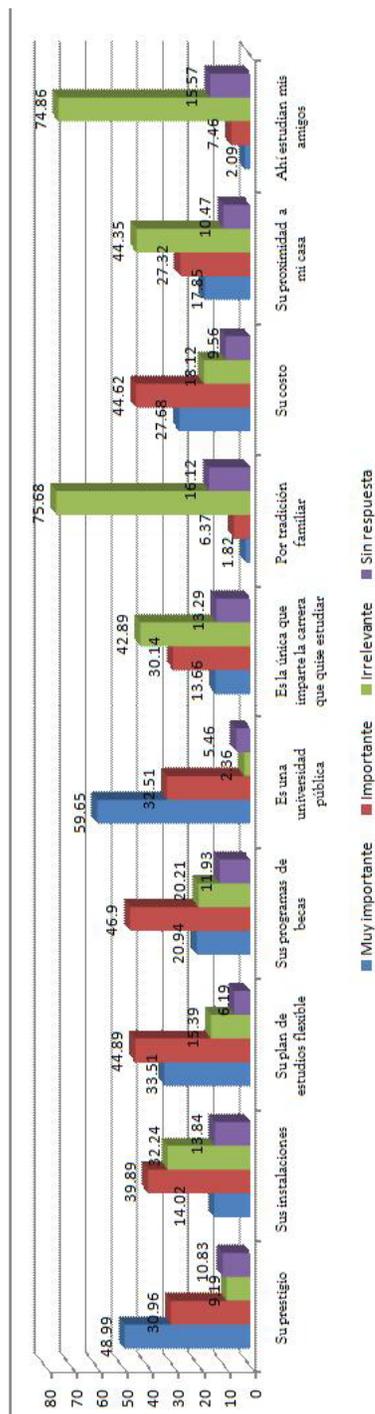
En la Gráfica 5, se pueden apreciar algunos criterios que llevaron a los jóvenes a elegir a la Universidad Veracruzana como la institución de educación superior donde podrían cursar sus estudios. El panorama de este indicador muestra que la condición de Universidad Pública (59.65%) es el principal criterio por el cual el joven la consideró; también es valorado su prestigio (28.99%). Ambas respuestas fueron consideradas como *Muy importantes*, lo cual indica que los estudiantes consideran de manera reflexiva en qué institución les conviene cursar sus estudios, y optaron por la UV por su condición de universidad pública de reconocido prestigio.

Los criterios considerados como *Importantes* están enlistados por los estudiantes de la siguiente manera: su programa de becas (46.9%), su plan de estudios (44.89%), su costo (44.62%) y sus instalaciones (39.89%). Como se aprecia, estos jóvenes eligen a qué institución ingresar, buscando tener las mejores condiciones escolares posibles, en cuanto a instalaciones, planes y programas de estudios y condiciones económicas.

Gráfica 4. Razones de ingreso a la carrera



Gráfica 5. Criterios de elección de la Universidad

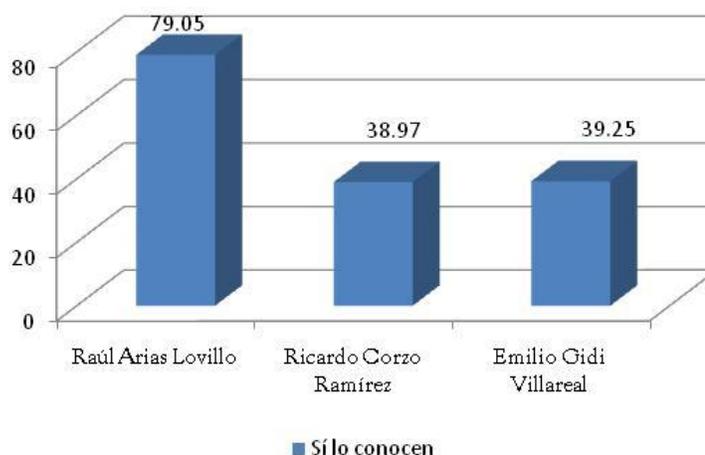


Si comparamos los resultados de las dos gráficas anteriores, nos percatamos de que los estudiantes coinciden en que tanto al decidir qué carrera estudiar, así como en qué institución, es *Irrelevante* hacerlo por tradición familiar (75.68%) o porque ahí estudian sus amigos (74.86%), lo que confirma nuestra idea de los jóvenes indígenas de la UV han llegado intencionalmente a la universidad con un objetivo claro de estudio: la consideran como la mejor opción para delinear la parte profesional de su proyecto de vida.

#### 4.2. INTEGRACIÓN AL SISTEMA INSTITUCIONAL

Concebida desde la idea de Adrian de Garay (2004), la integración al sistema institucional significa “el dominio de las formas de organización, las normas, reglas y ethos culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución” (: 29) que les permite desenvolverse en ésta, cotidianamente. Para tener acceso a esta información, en el cuestionario aplicado se incluyeron ítems que tienen que ver con el reconocimiento de funcionarios, de las reglas escolares, el financiamiento y el uso de la oferta cultural de la Universidad. A continuación, en la Gráfica 6, se describen los resultados.

Gráfica 6. Sí conoce a los funcionarios universitarios

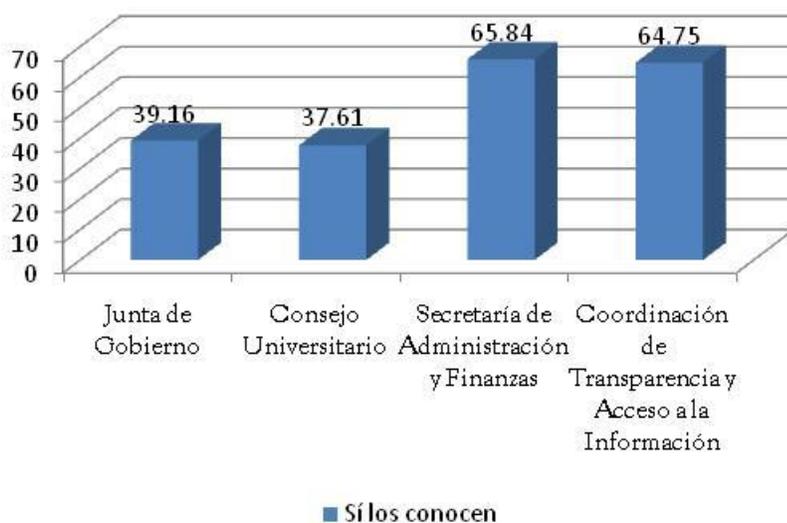


En la gráfica se puede apreciar que de la lista de funcionarios que se incluyó en el cuestionario los estudiantes dicen *Sí* conocerlos, aunque en diferentes propor-

ciones: el 79% de los jóvenes reconoce al Rector de la Universidad; por otro lado, el 39.25% ubica al Defensor de los Derechos Universitarios y el 38.97% identifica al Secretario Académico de la UV. Tenemos evidencia entonces, para reconocer que los estudiantes indígenas logran un importante proceso de identificación con su institución y que su grado de incorporación a ésta es bueno.

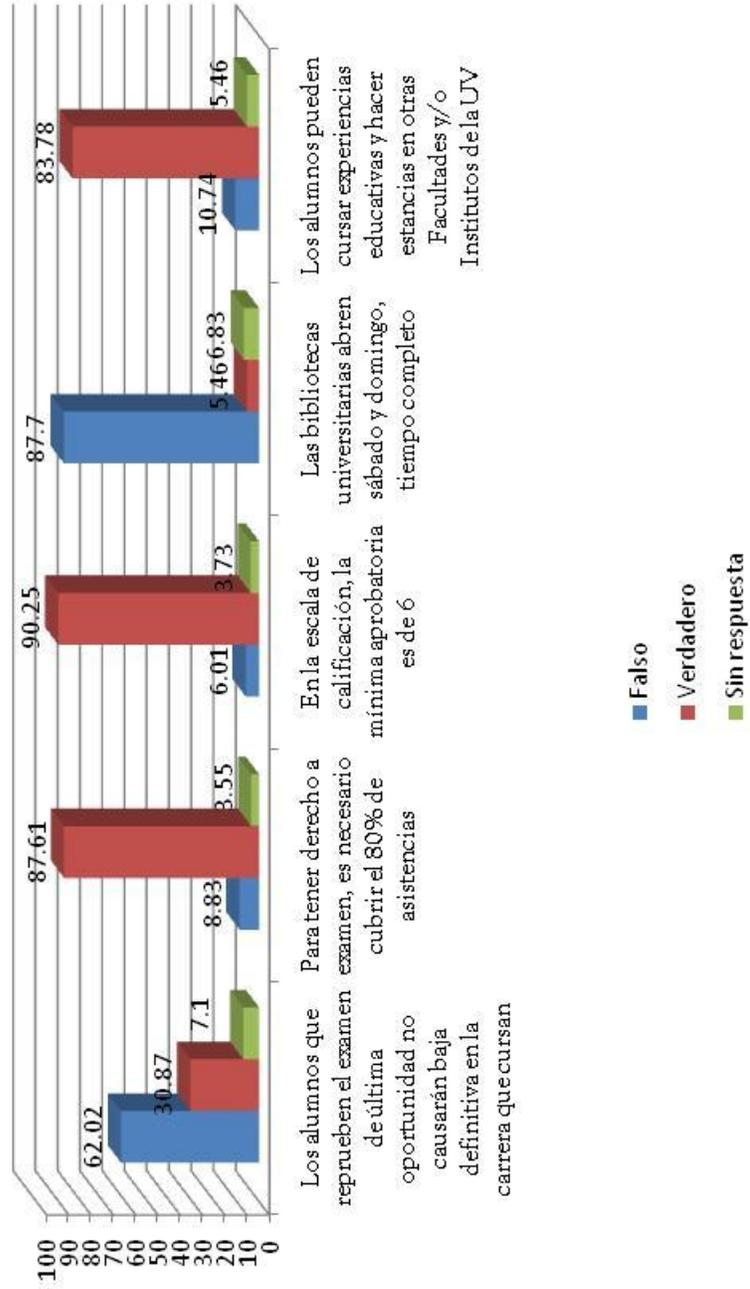
Otro elemento que nos permite acercarnos al proceso de integración institucional del alumno es el conocimiento que tiene sobre las funciones de las autoridades y dependencias universitarias (Ver Gráfica 7). Así tenemos que la Secretaría de Administración y Finanzas es aquella dependencia que los estudiantes más conocen (65.84%), seguida por la Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información (64.75%). Por otro lado, en menor medida, pero con resultados alentadores, aparece la Junta de Gobierno (39.16%); mientras que sólo el 37.61% conoce las funciones del Consejo Universitario.

Gráfica 7. Conoce las dependencias de Universidad Veracruzana



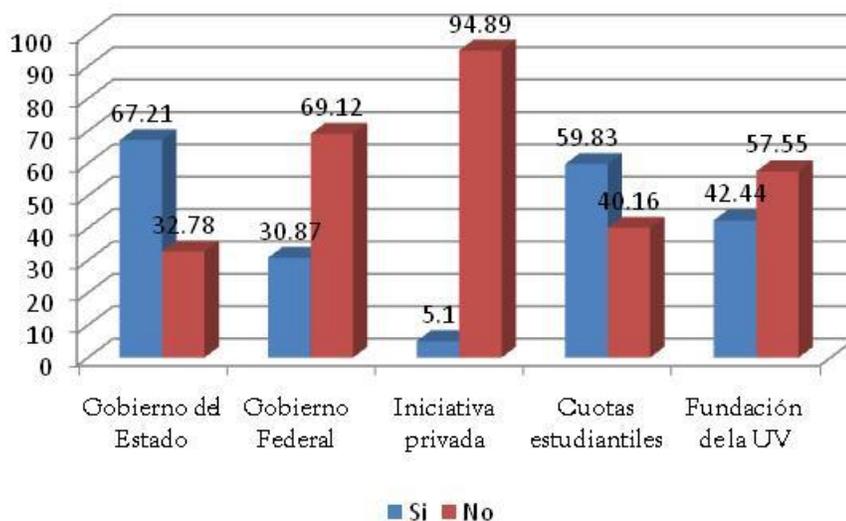
La Gráfica 8 nos presenta cinco reglas y/o derechos establecidos en el Estatuto de los Alumnos versiones 1996 y 2008, en este ejercicio los jóvenes respondieron falso o verdadero a los enunciados; los jóvenes respondieron correctamente en la mayoría de los casos. Con estas respuestas podemos asegurar que los estudiantes están familiarizados con sus derechos y obligaciones como alumnos de la UV (Ver Gráfica 8).

Gráfica 8. Conoce sus reglas y derechos como universitario



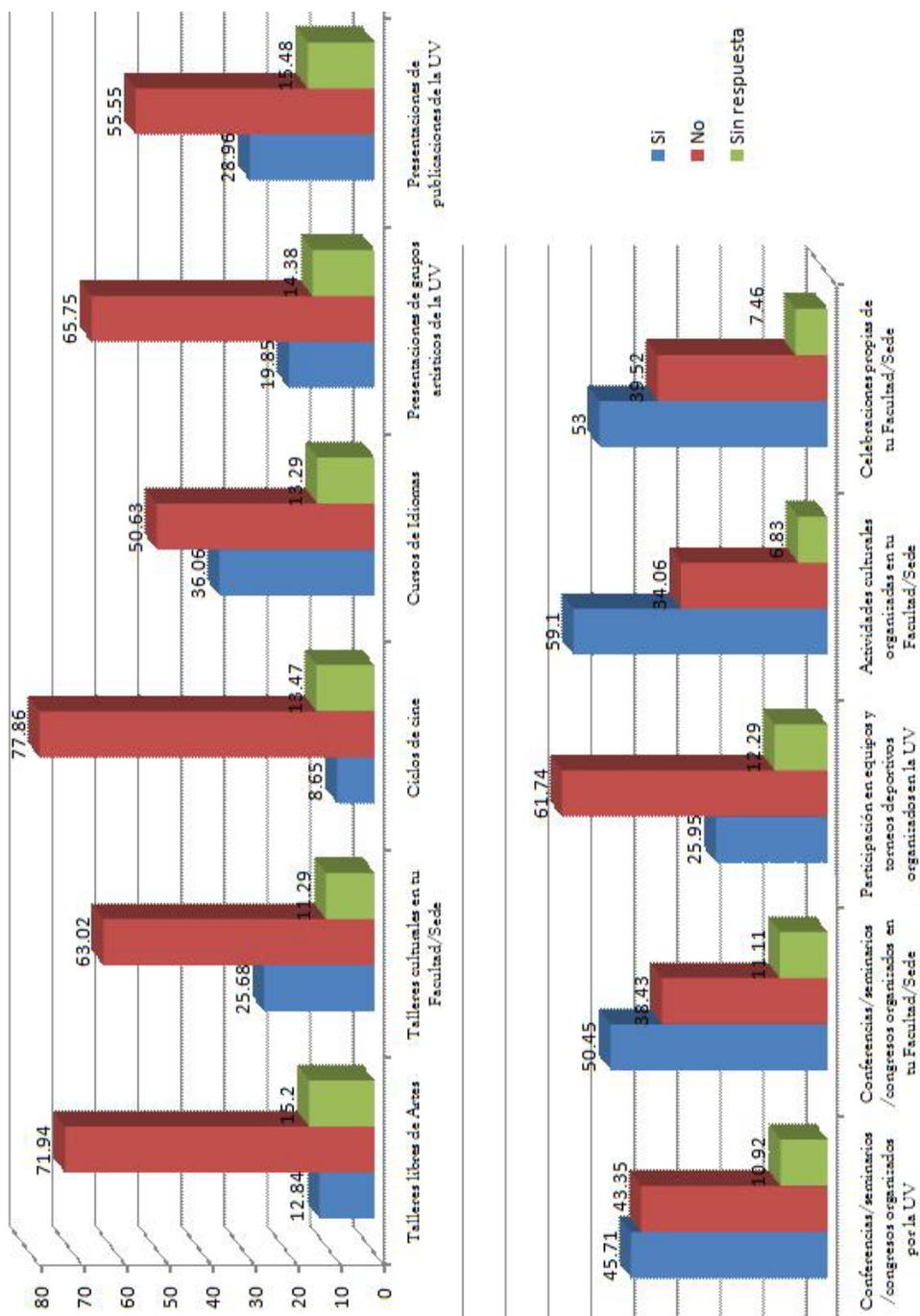
La Gráfica 9 muestra de dónde consideran los alumnos surge el financiamiento de la Universidad. En primer lugar se encuentra el financiamiento por parte de Gobierno del Estado (67.21%), como segunda fuente aparecen las cuotas estudiantiles (59.83%), seguidas por la Fundación de la UV (42.44%). Por el contrario, la mayoría de los jóvenes considera que el presupuesto de la Universidad no proviene ni de la iniciativa privada (94.89%) ni del Gobierno Federal (69.12%). Es importante señalar que menor o mayor proporción los estudiantes reconocen las cinco opciones, como posibles fuentes de financiamiento (Ver Gráfica 9).

Gráfica 9. Fuentes de financiamiento de la Universidad Veracruzana



Los estudiantes de la Universidad declararon hacer uso en mayor o menor medida de algunas de las actividades culturales ofrecidas por la Universidad (Ver Gráfica 10), entre las que destacan: *asistencia a actividades organizadas en tu facultad/sede* (59.1%), *celebraciones propias de tu Facultad/sede* (53%), *conferencias, seminarios, congresos organizados en tu Facultad/sede* (50.45%). En el otro extremo, las actividades a las que los jóvenes declararon que no asisten se encuentran: *ciclos de cine* (77.86%), *talleres libres de artes* (71.94%), *talleres culturales en tu Facultad/sede* (63.02%). Su experiencia escolar está marcada por la ausencia del consumo cultural relacionado con las artes y lo concentran en las actividades de corte académico.

Gráfica 10. Uso de la oferta cultural de la Universidad Veracruzana



Los resultados apuntan a que los estudiantes asisten a las actividades organizadas por sus Facultades/sedes, es decir, sólo consumen la oferta cultural más cercana y típicamente académica. Para contextualizar esta condición, hay que considerar el hecho de que la encuesta incluyó a estudiantes de la cinco regiones de la UV, y no en todas se goza de una amplia oferta cultural institucional como en el caso de Xalapa.

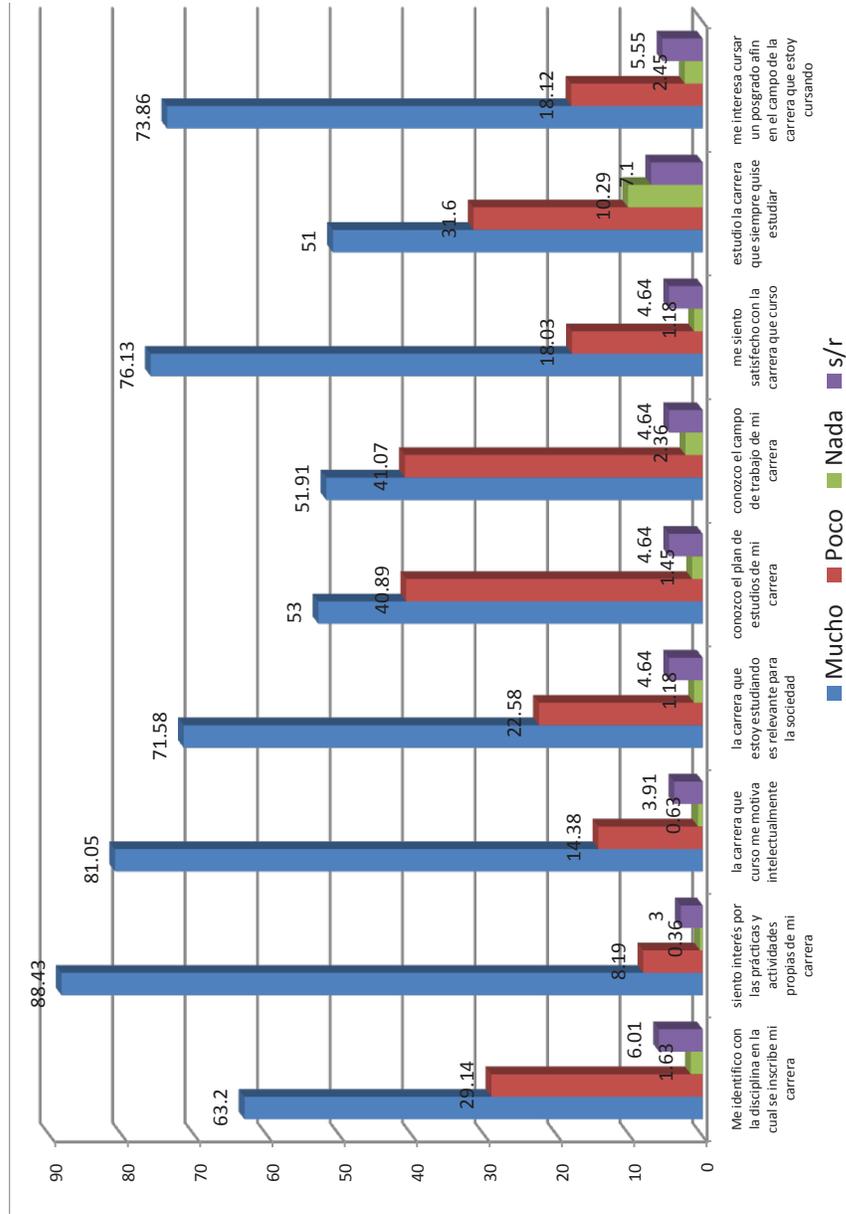
De manera general podemos afirmar que los estudiantes indígenas de la UV comparten una experiencia escolar caracterizada por una buena integración al sistema universitario. Conocen a su institución lo cual les permite funcionar dentro de este sistema; conocen y usan las reglas como referentes de sus estrategias de estudio y para definir sus trayectorias; saben de los procedimientos y procesos institucionales; conocen el currículum y, a partir de ello, toman decisiones racionales con arreglo a sus fines profesionales y personales.

#### 4.3. INTEGRACIÓN AL SISTEMA ACADÉMICO DISCIPLINAR

Como se observa en la Gráfica 11, los estudiantes indígenas de la UV están altamente integrados a su disciplina, tienen un gran interés por las prácticas y actividades propias de su carrera, consideran que ésta les motiva intelectualmente y que es relevante para la sociedad. Así también, están identificados y satisfechos con sus estudios, pues en la gran mayoría de los casos, se trata de la carrera que siempre quisieron cursar.

Por otro lado, manifiestan tener interés en estudiar un posgrado, aspecto que también forma parte de sus expectativas, como se verá en el apartado 4.7.

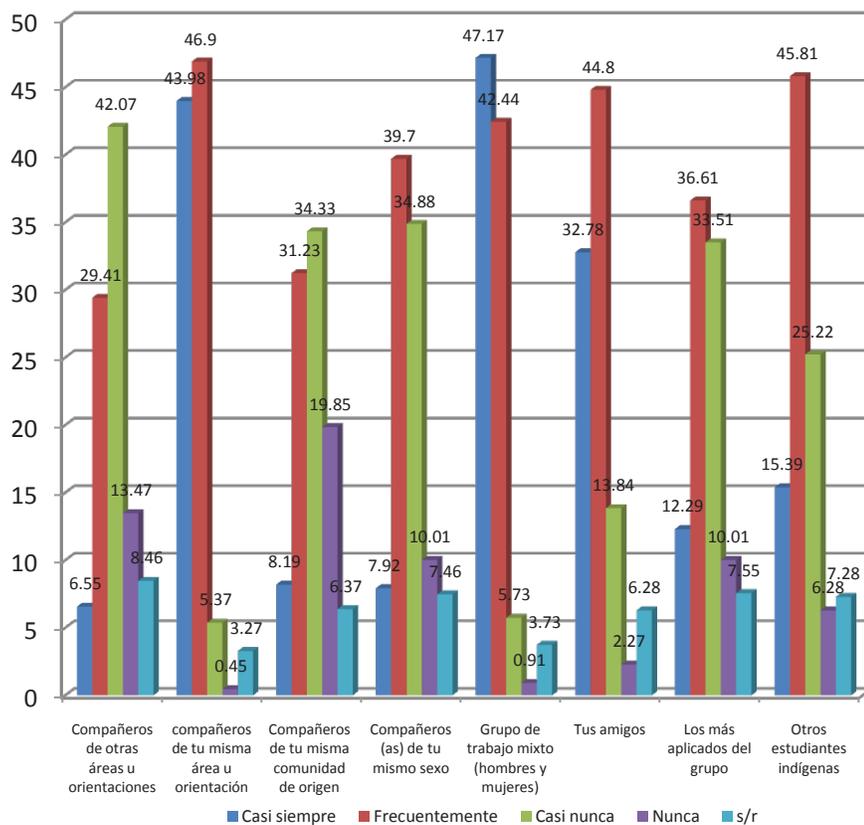
Gráfica 11. Integración al sistema académico-disciplinar



#### 4.4. INTEGRACIÓN AL GRUPO DE PARES

Las relaciones que los jóvenes establecen con sus compañeros en la universidad son fundamentales en términos de socialización, del desarrollo de estrategias de aprendizaje y de redes que favorecen su aprovechamiento académico y desenvolvimiento en la institución. En este sentido, nos interesó conocer qué tan integrados están los estudiantes indígenas a su grupo de pares, a través de la manera en que organizan sus grupos de trabajo y las actividades que realizan con sus compañeros universitarios fuera del contexto escolar (Ver Gráfica 12).

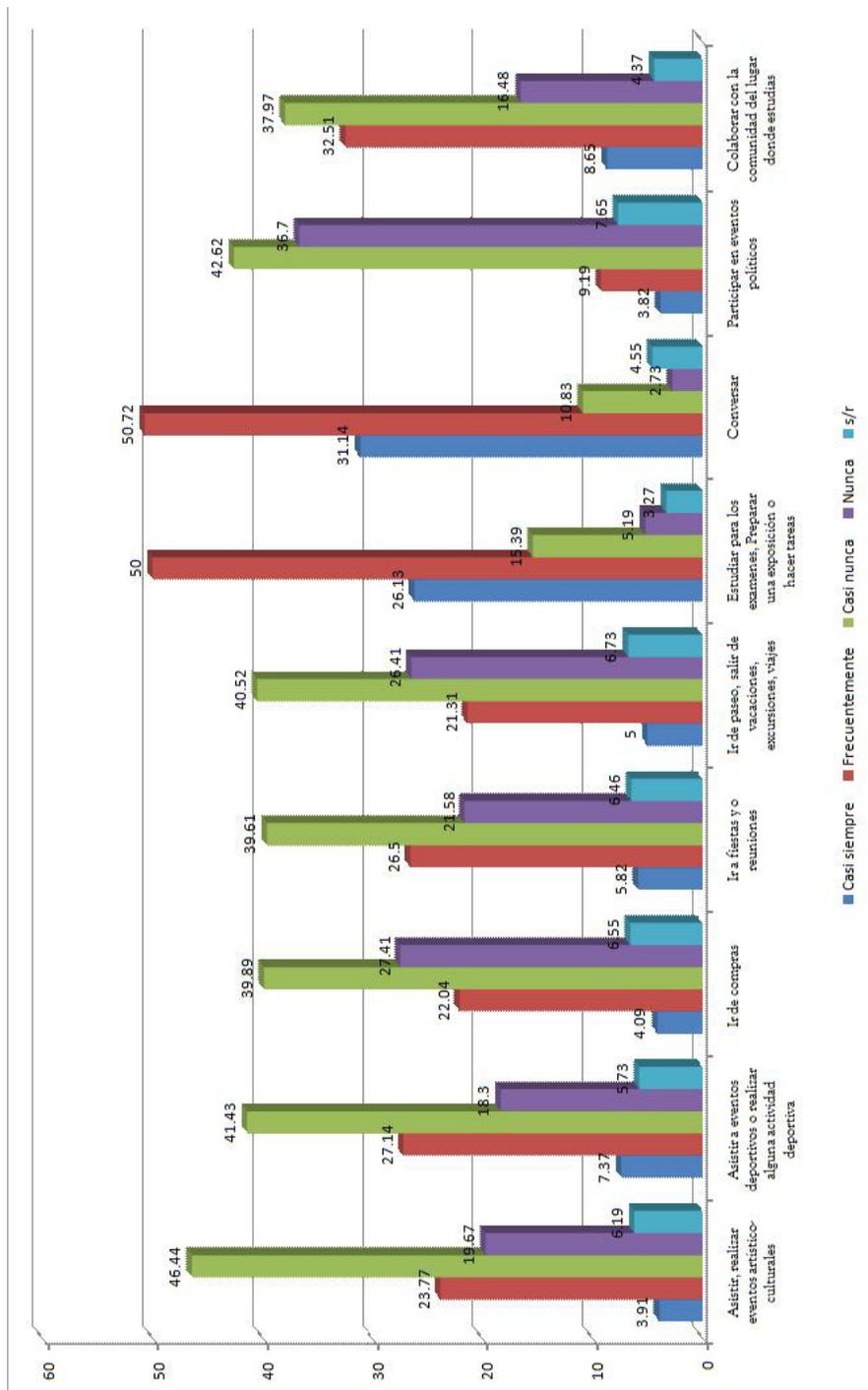
Gráfica 12. Preferencias para la organización de grupos de trabajo



De acuerdo con la gráfica, los estudiantes indígenas se inclinan por formar grupos de trabajo con compañeros de su misma área u orientación, con sus amigos y con otros estudiantes indígenas, prefiriendo la formación de grupos de trabajo mixtos (hombres y mujeres). Los compañeros con los que menos se relacionan son aquellos que pertenecen a otras áreas u orientaciones. Así, observamos que estos estudiantes forman sus grupos de trabajo atendiendo principalmente a la necesidad de compartir experiencias con jóvenes que pertenecen a su mismo campo disciplinar, pero también guiados por las relaciones de amistad que han establecido en la Universidad, lo que nos habla de una fuerte integración a su grupo de pares, más allá de lo meramente académico. Cabe resaltar que son jóvenes con una marcada apertura en términos de género, puesto que prefieren integrar grupos de trabajo mixtos.

En cuanto a la convivencia extraescolar con sus compañeros de grupo (Gráfica 13), el principal motivo es la realización de trabajos académicos, lo que nos habla nuevamente del fuerte compromiso de los estudiantes indígenas para con sus estudios, y de cómo sus relaciones de amistad y de trabajo en la universidad tiene que ver y se refuerzan a través de la realización de sus actividades escolares. En segundo lugar, los jóvenes se reúnen con sus compañeros para conversar, lo que es muy interesante, pues están en un momento en el cual compartir sus experiencias y aprender de las de los otros es de suma importancia; por otro lado —y en concordancia con la definición de estudiante indígena que hemos establecido en la investigación—, comparten un universo cultural con otros jóvenes, por tanto, conversar con sus compañeros es una manera de expresar sus intereses y opiniones sobre cuestiones propias de su edad.

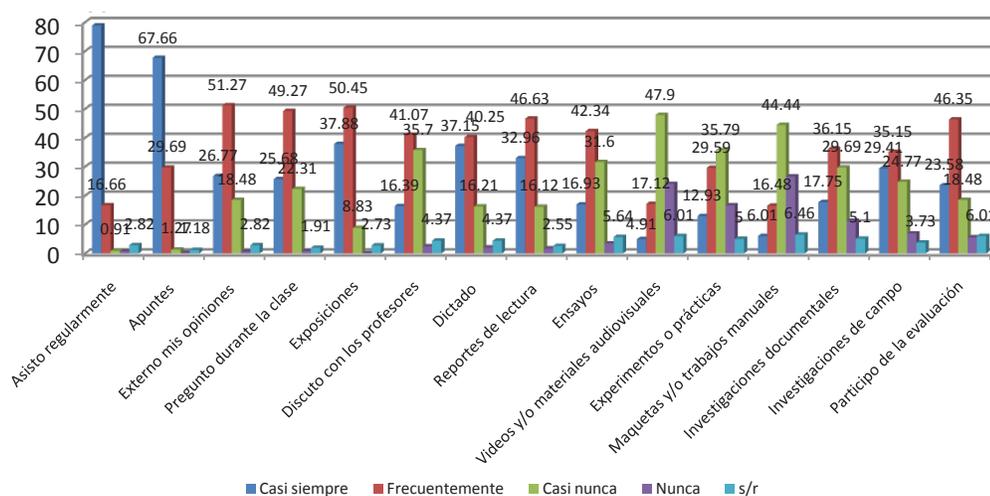
Gráfica 13. Actividades que realizan con sus compañeros fuera de clases



## 4.5. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, se establecieron cinco indicadores: las actividades de aprendizaje, las fuentes de información a que recurren, el origen de los materiales para la realización de trabajos y tareas, si los profesores leen y corrigen los trabajos que les entregan y, por último, la opinión de los estudiantes acerca de su proceso formativo en el aula. Con ello queremos hacer observables sus percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de relaciones pedagógicas que caracterizan su experiencia escolar. La Gráfica 14 muestra los resultados obtenidos.

Gráfica 14. Actividades de aprendizaje

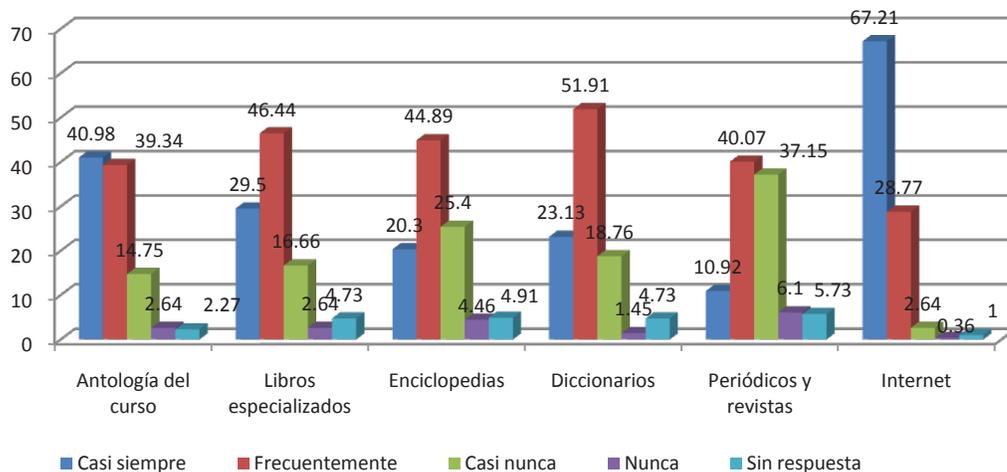


Los estudiantes manifestaron que *casi siempre* asisten regularmente a clases (78.87%), lo que es indicativo del nivel de compromiso con sus estudios. Entre las actividades de aprendizaje que *casi siempre* realizan, destacan: tomar apuntes (76.66%), hacer exposiciones (37.88%), tomar dictado (37.15%) y elaborar reportes de lectura (32.96%). Es importante mencionar que los estudiantes tienen una participación activa, ya que indicaron que *frecuentemente* externan sus opiniones (51.27%), preguntan durante la clase (49.27%) y participan de la evaluación (46.35%); sin embargo, lo anterior nos indica que si bien hay elementos innovadores en la relación educativa, aún persisten prácticas tradicionalistas como el dictado.

Es paradójico que *Nunca* tenga un valor alto en las actividades prácticas, en el uso de videos o en la realización de maquetas o trabajos manuales. La frecuencia con que elaboran ensayos es muy baja y un 35.7% aseguró que *casi nunca* discute los puntos de vista de los profesores. La experiencia escolar que muchos de los estudiantes indígenas viven sigue siendo fuertemente tradicionalista y rígida al interior de las aulas, predomina el teoricismo y el verbalismo, y a pesar del MEIF, la relación con sus docentes sigue siendo muy asimétrica y autoritaria.

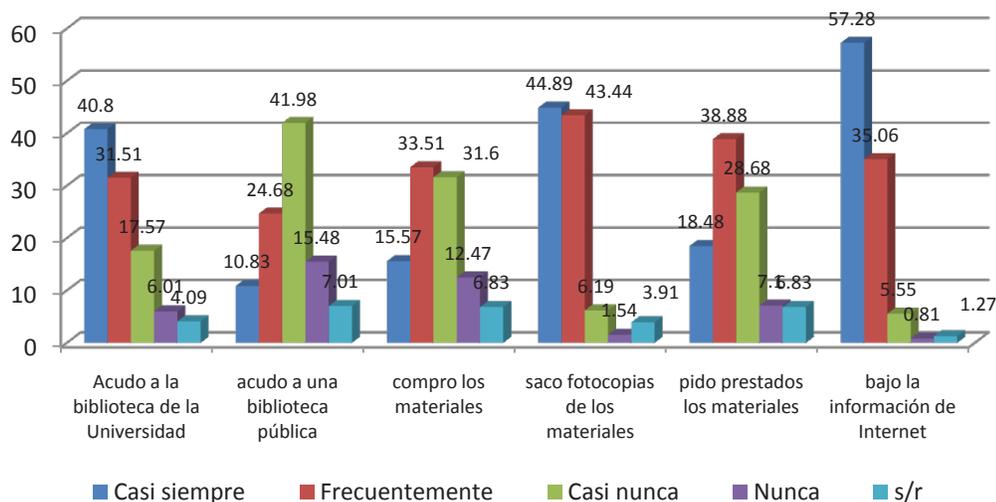
En cuanto a las fuentes de información (Gráfica 15) a las que los estudiantes *casi siempre* recurren son la Internet (67.21%) y las antologías de sus cursos (40.98%). Por otro lado, *frecuentemente* hacen uso de libros especializados, diccionarios y enciclopedias. El uso de Internet como principal fuente de información nos habla del manejo de tecnología por parte de los estudiantes y es explicable desde su condición de indígenas, pues son originarios de regiones sociales muy alejadas y marginales donde el *cyber* se ha convertido en el mejor espacio de comunicación y la Internet el mejor recurso ante la ausencia de bibliotecas bien equipadas y laboratorios. No obstante, el extendido uso de las antologías nuevamente nos habla del tradicionalismo en la enseñanza, ya que coarta las posibilidades de indagación de los jóvenes y los sujeta a un solo texto como referente de aprendizaje.

Gráfica 15. Fuentes de información para la elaboración de tareas y trabajos escolares



En consonancia con los datos anteriores, cuando preguntamos sobre el origen de los materiales para la elaboración de las tareas se constata el uso de la *World Wide Web* entre los estudiantes, pues el 57.28% manifestó que *casi siempre* baja la información de Internet para hacer sus tareas y trabajos escolares (Ver Gráfica 16). Destaca también el hecho de que 44.89% indicó que *casi siempre* saca fotocopias de los materiales, 40.8% acude a la biblioteca de la Universidad y 38.88% dijo que *frecuentemente* pide prestados los materiales. Todo esto nos deja entrever que los estudiantes no poseen recursos económicos suficientes para la adquisición de libros y otros recursos bibliográficos o bien, que no están a su alcance en el contexto que los rodea.

Gráfica 16. Origen de los materiales para la elaboración de tareas y trabajos escolares

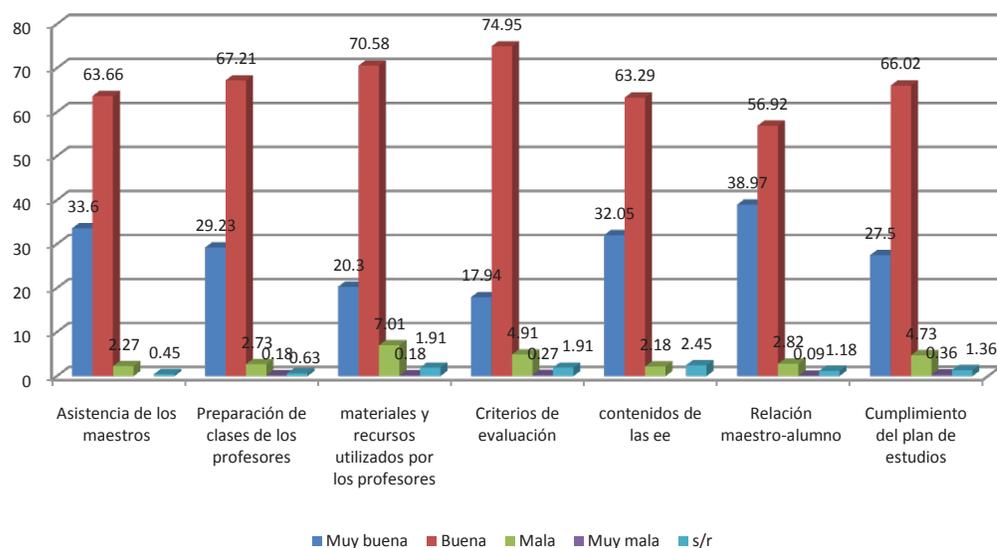


Con respecto a las prácticas de los profesores, el 92.21% respondió que sus maestros leen los trabajos, mientras que 79.13% indicó que además de leerlos, los devuelven con correcciones. Esto nos indica que existe un seguimiento por parte de los profesores con respecto a los trabajos elaborados por los estudiantes.

Por último, preguntamos a los estudiantes la opinión que les merece el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en sus carreras (Gráfica 17). La mayoría de las respuestas se ubicó en una *buena* opinión, destacando los criterios de evaluación (74.95%), los materiales y recursos utilizados por los profesores

(70.58%), la preparación de clases por parte de los profesores (67.21%), el cumplimiento del plan de estudios (66.02%) y la asistencia de los maestros (63.66%).

Gráfica 17. Opinión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje



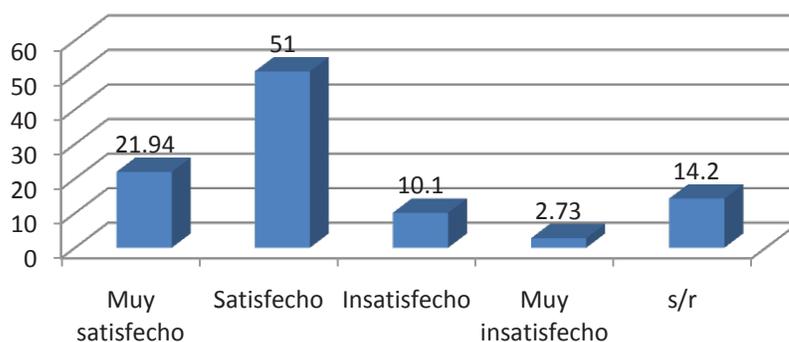
Por todo lo anterior, puede afirmarse que el proceso formativo que los estudiantes indígenas viven en las aulas universitarias posee todavía rasgos característicos de la enseñanza tradicional; el dictado sigue presente y los estudiantes poco discuten con sus profesores; no obstante, las actividades de aprendizaje que realizan son muy diversas. Por otro lado, la opinión de los estudiantes es positiva y destaca, desde su propia visión, un gran compromiso por parte de los profesores.

#### 4.6. ACCIONES PARA LA ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES

En esta variable se cuestionó a los estudiantes sobre las acciones de atención que se les brindan, específicamente en relación a cinco servicios que los diferentes programas educativos poseen: tutorías, asesorías académicas, cursos y talleres remediales, asesoría psicológica y servicio médico. Por cada una de estas acciones, se preguntó a los estudiantes si en su programa educativo se lleva a cabo, si ellos asisten a estos servicios y su nivel de satisfacción con respecto a la atención recibida.

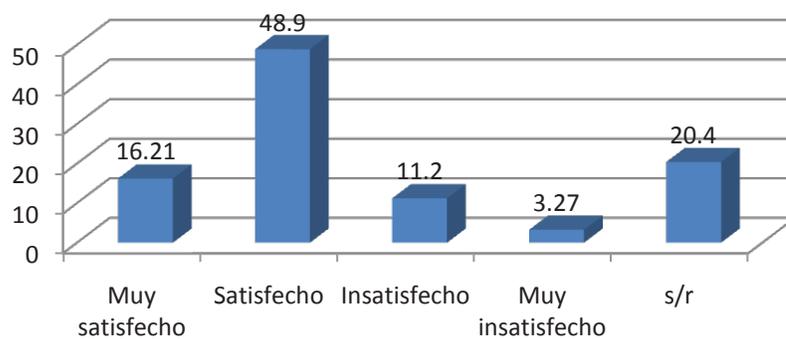
Al ingresar a la UV, cada estudiante cuenta con un tutor académico, quien le apoya en aspectos relacionados con su trayectoria escolar. En cuanto al programa de tutorías, el 80.87% declaró que en su programa educativo se cuenta con este servicio, y sólo un 72.22% indicó que ha asistido al mismo. En cuanto a la satisfacción con la atención recibida (Gráfica 18), el 21.94% se siente *muy satisfecho* y el 51%, *satisfecho*.

Gráfica 18. Satisfacción con respecto al programa de tutorías



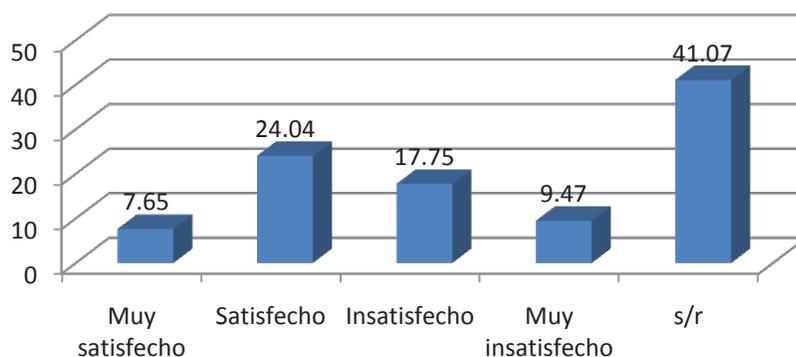
Las asesorías académicas son un apoyo que se ofrece a los estudiantes con la finalidad de reforzar contenidos en determinados campos de conocimiento y temáticas, a fin de coadyuvar en su formación. En este aspecto, el 76.13% de los estudiantes indicó que sí cuenta con este servicio, mientras que sólo el 61.56% manifestó que ha hecho uso de él. En cuanto al nivel de satisfacción con respecto a la atención recibida (Gráfica 19), el 16.21% dijo estar *muy satisfecho* y un 48.9% *satisfecho*.

Gráfica 19. Satisfacción con respecto a las asesorías académicas



Cuando los profesores detectan que los estudiantes se encuentran en situación de riesgo (problemas de rezago, reprobación) se implementan cursos y talleres remediales, los cuales tienen la finalidad de subsanar las deficiencias de los estudiantes y coadyuvar en la superación de sus problemas académicos. Así, del total de estudiantes, sólo el 39.16% indicó que en su programa educativo se ofrece este apoyo, mientras que únicamente un 26.59% manifestó que ha recurrido a él. Al preguntarles sobre su satisfacción con el servicio recibido (Gráfica 20), el 7% indicó *estar muy satisfecho* y el 24.04%, *satisfecho*.

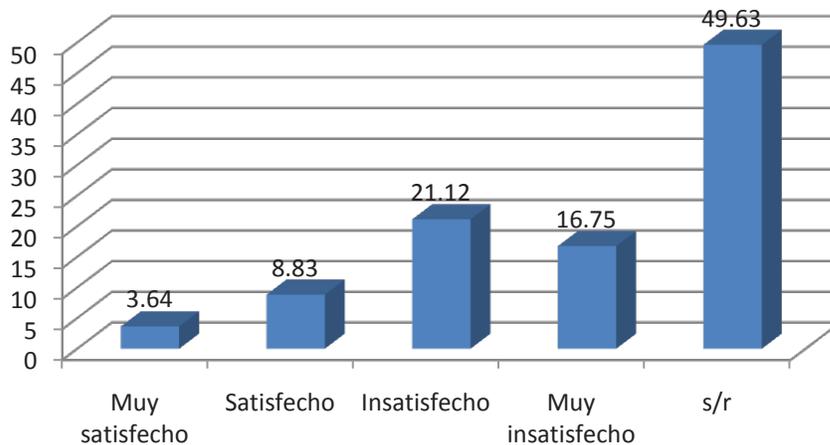
Gráfica 20. Satisfacción con respecto a cursos y talleres remediales



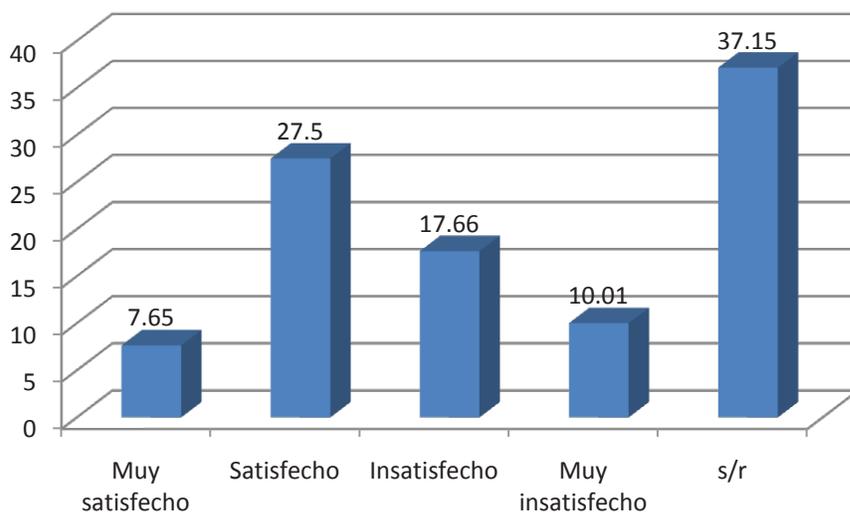
El apoyo psicológico es fundamental a lo largo de la carrera de los estudiantes, en virtud de las situaciones personales y académicas que atraviesan en su trayectoria escolar y que pueden repercutir en ella. Al respecto, la gran mayoría de los estudiantes no cuenta en sus facultades/sedes con este apoyo (72.58%), sólo un 14.84% lo posee. De éstos, sólo el 6.64% ha acudido a solicitar el servicio. En cuanto a la satisfacción con respecto a las asesorías psicológicas (Gráfica 21), sólo el 3.64% dijo *estar muy satisfecho*.

Por último, les cuestionamos sobre el servicio médico, al cual como universitarios tienen derecho. Para gozar de este beneficio, los estudiantes deben darse de alta en el Instituto Mexicano del Seguro Social, luego de cubrir un procedimiento administrativo en su facultad/sede. Al respecto, sólo el 55% de los estudiantes manifestó contar con el servicio y únicamente el 28.68% ha hecho uso de él. Por otro lado, en cuanto al nivel de satisfacción con la atención recibida (Gráfica 22), el 7.65% manifestó *estar muy satisfecho* y el 27.5%, *satisfecho*.

Gráfica 21. Satisfacción con respecto a asesorías psicológicas



Gráfica 22. Satisfacción con respecto a servicio médico



Con base en lo anterior, podemos decir que no todos los estudiantes indígenas de la UV cuentan con los mismos programas de atención, y en muchos casos, aunque los tienen, sólo un porcentaje menor hace uso de ellos.

#### 4.7. EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Las expectativas de los jóvenes se ubican en el plano de lo instrumental, pues la mayoría de ellos piensa en trabajar una vez que egrese de su carrera (Gráfica 23). Es importante resaltar que esperan desempeñarse en algo que se relacione con sus estudios profesionales, ya sea en su comunidad, en la ciudad o incluso en el extranjero. También interesa a estos jóvenes cursar estudios de posgrado, pero su principal meta es la obtención de un empleo. A diferencia del resto de los jóvenes indígenas y un tanto en contra de las tradiciones rurales, estos jóvenes ya no consideran importante casarse y/o formar una familia; en este sentido, la universidad ha redimensionado sus expectativas, privilegiando ahora su desarrollo profesional por encima del personal.

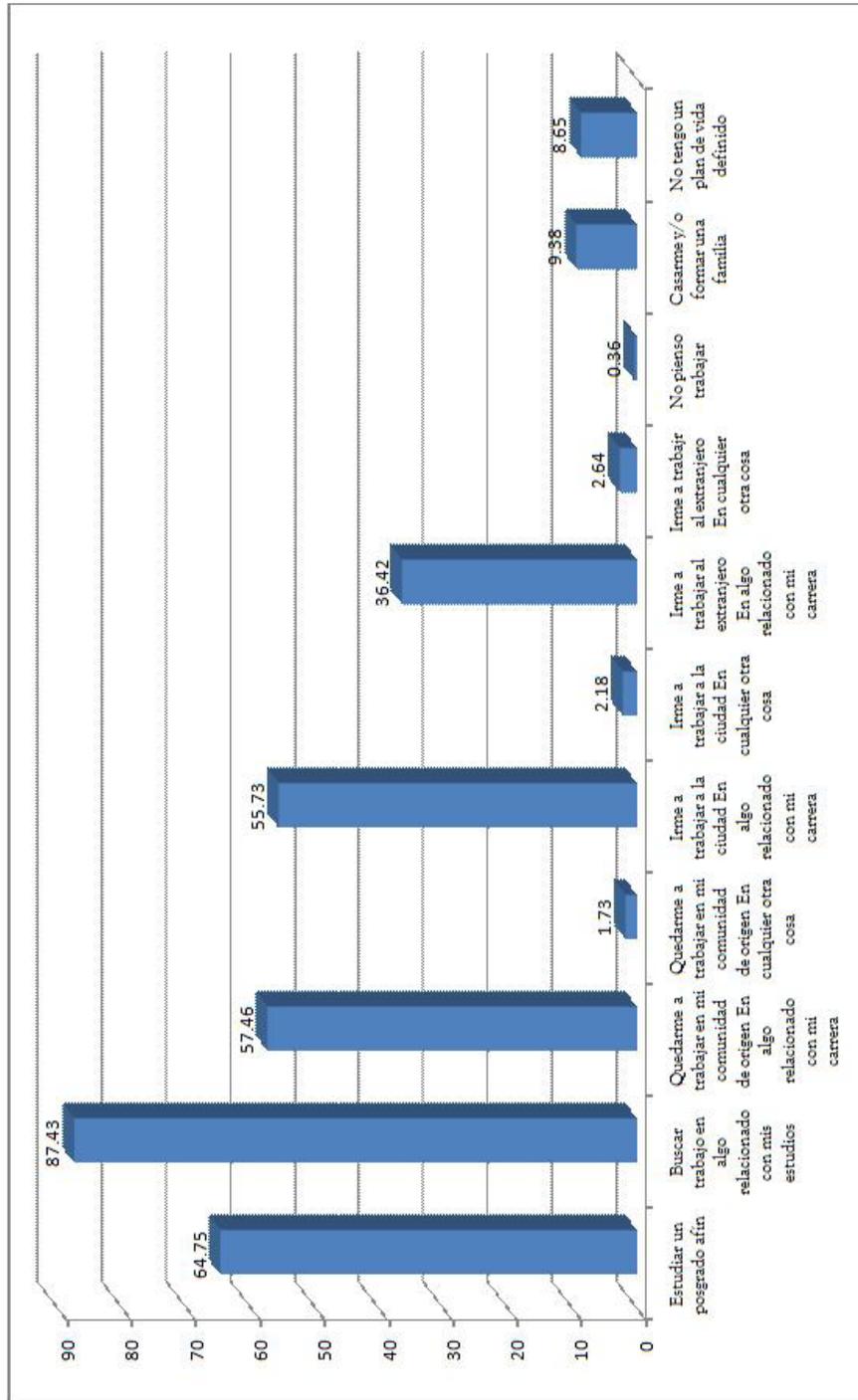
### 5. CONCLUSIONES

Los estudiantes indígenas han permanecido invisibles en las instituciones de educación superior históricamente. Su invisibilidad se constata en dos sentidos: por un lado, en la escasa e incluso nula producción de datos estadísticos y cualitativos sobre este sector; por otro lado, en la negación y/o ocultación que los jóvenes indígenas hacen de su identidad para evitar ser blanco fácil de actitudes y prácticas discriminatorias.

Así, cuando iniciamos la investigación nos enfrentamos a una gran opacidad con respecto a la población estudiantil indígena en la UV. Además de la falta de estadísticas, nos encontramos ante la ausencia de criterios institucionales —más allá del lingüístico— que nos permitieran identificar a los estudiantes poseedores de una identidad indígena. En este sentido, el Sistema de consulta “Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar” que hemos construido desde el Proyecto, representa un patrimonio en el campo de la investigación para la Universidad, susceptible de seguir siendo explotado por otros trabajos.

El análisis que hemos presentado sobre la experiencia escolar de la población estudiantil indígena de la UV, permite reconocer la diversidad cultural que se da cita en las aulas de la Universidad, así como la multiplicidad de maneras de ser estudiante, de vivir su identidad indígena, de ponerla en juego con el conjunto de identidades y roles que les toca vivir como estudiantes, como jóvenes, como hijos y padres de familia, como parte de una comunidad y un pueblo originario. En el ámbito específico de las instituciones de educación superior son pocos los

Gráfica 23. Expectativas de los estudiantes indígenas



jóvenes que logran acoplar su identidad indígena a la de estudiante universitario: la gran mayoría tiene que negarla u ocultarla, ser estudiantes universitarios ante todo y ante todos, para ser tratados como iguales, para camuflarse entre sus pares y ser respetados no sólo por ellos, sino por los profesores y las propias autoridades.

En la UV se dan cita jóvenes indígenas pertenecientes a 21 pueblos originarios, cuyas experiencias escolares son diversas. En general, las trayectorias de estos estudiantes son buenas y coinciden con una fuerte integración a la institución, a sus carreras y al grupo de pares. Su ingreso a la UV está marcado por criterios académicos y por el reconocimiento del que la Institución goza; sus expectativas profesionales nos hablan de chicos comprometidos no sólo con su profesión, sino también con sus comunidades de origen.

En este sentido, la UV ha logrado un avance importante en la atención educativa a los pueblos originarios del estado. La creación de la UVI representa uno de sus logros más relevantes, siendo una de las pocas interculturales del país con más de una Sede. La implementación de políticas de acción afirmativa, como la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), que funcionó en la Región Xalapa de la UV de 2002 a 2008, hizo posible que estudiantes indígenas de los programas educativos convencionales contaran con un acompañamiento a su trayectoria, con un conjunto de apoyos académico-pedagógicos para evitar el abandono escolar. La instalación a partir de 2009 de las Unidades de Apoyo Académico (UEA) de la UVI ha iniciado el proceso de interculturalización de las Regiones UV y poco a poco ha dado los primeros pasos en la atención a estudiantes indígenas, buscando dar continuidad y extender la labor de la UNAPEI a todas las Regiones.

No obstante, en muchos espacios de la Universidad las prácticas siguen siendo tradicionalistas, sus actores no reconocen la diversidad cultural existente y los estudiantes indígenas tienen que adaptarse a una dinámica institucional que no está pensada para ellos.

Para finalizar, queremos resaltar que la llegada de los jóvenes indígenas a las instituciones de educación superior debe darse en el contexto de políticas que apoyen su formación académica y profesional, que contribuyan a su visibilización, pero también a su empoderamiento, de forma que los egresados indígenas colaboren en el proceso de dignificación de sus pueblos de origen, en su emancipación. La universidad no debe sólo formar profesionistas indígenas, sino coadyuvar en la formación de una nueva élite, que promueva relaciones interculturales y el desarrollo de las comunidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, E. A. (2010). Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana en el Sistema de Enseñanza Abierta. (Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Pedagogía). Dirección General de Enseñanza Abierta, Universidad Veracruzana.
- Badillo, J. (2009). *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar*. En la Colección Tesis de la Biblioteca Digital de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Disponible para su consulta en: <http://www.uv.mx/bdie/tesis/Badillo-Tutorias.pdf>
- Badillo, J., Casillas, M. A. & Ortiz V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. En *Cuadernos Interculturales*, (6)10, primer semestre de 2008. ISSN 0718-0586. Viña del Mar, Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación. Consultado en: [http://www.uv.mx/iie/bdie/Brunner/brunner\\_universidad\\_sociedad.pdf](http://www.uv.mx/iie/bdie/Brunner/brunner_universidad_sociedad.pdf)
- Casillas, M. A. (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la universidad moderna*. (Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación). México, D.F.: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Casillas, M. A., Badillo, J. & Ortiz V. (2009a). Primeras impresiones de un objeto difuso: a propósito del proyecto Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. En Mateos (Coord.), *Los estudios interculturales en Veracruz: Perspectivas regionales en contextos globales*. Colección Cuadernos Interculturales de la Universidad Veracruzana Intercultural. México: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. A.; Badillo, J. & Ortiz V. (2009b). Nuevos actores y contextos de la educación superior en México. Trayectorias y experiencias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural. En Alicia Servetto & Daniel Saur, *La Universidad como objeto de investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. Universidad, conocimiento y sociedad: Innovación y compromiso*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Casillas, M. A.; Badillo, J. & Ortiz V. (2009c). Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Un acercamiento a sus trayectorias y experiencias escolares. Ponencia presentada en la *VIII Reunión de Antropología*

- del Mercosur: Diversidad y poder en América Latina*, convocado por la Universidad Nacional de San Martín, efectuado del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009, en Buenos Aires, Argentina.
- Casillas, Ma. de L., & Santini, L. (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultada en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/default.htm?s>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona, España: Pomares.
- Didou, S. & Remedi, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina. México: Juan Pablos Editor-CINVESTAV.
- Dubet & Martuccelli (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). (1994). Primera Declaración de la Selva Lacandona. Consultada en: <http://www.ezln.org/documentos/1994/199312xx.es.html>
- Fuentes, O. (1989, abril-junio). *Las épocas de la universidad mexicana* (Col. Cuadernos Políticos, No. 36). México: ERA.
- IESALC-UNESCO. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- INEGI. (2006). Distribución porcentual de la población hablante de lengua indígena de 5 y más años según grandes grupos de edad para cada entidad federativa, 2000 y 2005. Consultado en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen05&s=est&c=4173&e=30>
- Matus, M. L. (2008). Experiencia escolar de los estudiantes indígenas. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas. (Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Pedagogía). Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.
- Ortiz, V. (2009). Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana. (Tesis de Maestría, Maestría en Investigación Educativa). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Ortiz, V., Casillas, M. A. & Badillo, J. (2009). Las experiencias escolares de

los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. En *Memoria Electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Universidad Veracruzana. (2009a). *Agenda estadística*.

Universidad Veracruzana. (2009b). Numeralia. *Presencia de la Universidad Veracruzana*. Consultado en: <http://www.uv.mx/numeralia/presencia/index.html>

Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. (2009). *Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar*. [Sistema de consulta].

Universidad Veracruzana. Vinculación social. Casas de la Universidad. Consultado en: [http://www.uv.mx/vincula/vin\\_social/casas/introduccion.html](http://www.uv.mx/vincula/vin_social/casas/introduccion.html)

Vásquez. (2005). Los pueblos indígenas en América Latina hoy. Consultado en: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/indigenas/indii.htm>

Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.



## CAPÍTULO III

---

# LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. EN BÚSQUEDA DE SU ESENCIA

*Ma. del Rosario Landín Miranda<sup>1</sup>*

### PRESENTACIÓN

**A** PROXIMADAMENTE DESDE HACE 15 años, en México han proliferado diversas actividades de evaluación que se contemplan en programas no sólo en el ámbito educativo sino también en lo social, económico, político y empresarial. Esto ha permitido que México sea considerado como un país con una rica experiencia en el campo de la evaluación. Sin embargo, contrariamente, aún no se ha logrado superar el tecnicismo en este campo, pues se sigue fomentando, y con ello, su pragmatismo y corta visión, perdiendo su verdadera esencia y sentido.

Esta situación, y el interés por promover acciones que permitan ir a la búsqueda de la verdadera esencia de la evaluación en cualquier ámbito educativo, me ha llevado a proponer un escrito donde los lectores puedan encontrar una serie de reflexiones y propuestas (argumentadas en investigaciones realizadas en este campo) que ayuden a darse cuenta que es necesario superar las ideas

---

<sup>1</sup> Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan.

cerradas y, a veces, erróneas sobre la evaluación educativa, fuertemente golpeada por la visión positivista.

Espero que este texto tenga la fuerza para captar la atención del lector; por ello las palabras, ideas y argumentos estarán proyectados con el afán de generar la reflexión y diálogos compartidos que nos lleven a mirar la evaluación desde la complejidad que ésta implica.

La creación de la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV),<sup>2</sup> es una base para cobijar deseos, intenciones y acciones que nos impulsen a realizar estudios dentro del campo de la evaluación educativa, abriendo el camino para arribar a un sólido campo de investigación evaluativa. Sobre todo cuando la evaluación, en estos momentos, según Barriga (2008) se concibe como un acto eminentemente técnico más que como un campo disciplinario. La evaluación debe ser considerada como un campo de estudio, que tiene en esencia un sentido académico y pedagógico; una tarea de investigación que nos conduce a la mejora de toda acción educativa.

## UNA BREVE MIRADA HACIA EL ORIGEN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

En los últimos años ha existido todo un desarrollo teórico y metodológico sobre la evaluación educativa, lo que ha llevado a establecer diversas terminologías, criterios y modelos para guiar sus actividades, no sólo de carácter académico, sino además, institucional, económico y político. Pero, ¿cuál es el origen de la evaluación educativa?

En primer lugar, la evaluación nace en un contexto de industrialización y crecimiento económico en los Estados Unidos de Norteamérica, siendo Henry Fayol (1916) quien establece los principios de la Administración científica bajo una filosofía positivista. En su obra *Administration générale et industrielle* (Administración Industrial y General), establece un modelo administrativo basado en la división del trabajo, la aplicación de un modelo administrativo y el establecimiento de criterios técnicos que orienten la función adminis-

---

<sup>2</sup> La Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV) nace de un proyecto financiado en el 2008 por la Dirección General de Investigaciones y propuesto por el Dr. Miguel A. Casillas, entonces Director del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

trativa. Es dentro de las etapas del proceso administrativo donde se encuentra la evaluación, ubicada en la última etapa que permite el control de dicho proceso. Según Henry Fayol, el proceso administrativo se compone de las siguientes etapas: Planeación, Organización, Dirección, Coordinación y Control (Evaluación).

En segundo lugar, la evaluación educativa como tal, tiene sus orígenes en los procedimientos y conceptos de la evaluación del aprendizaje de principios del siglo xx y, como disciplina social, a partir de los años cincuenta con la publicación del libro de Ralph Tyler (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, con el cual introduce el término “evaluación” (Carrión, 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Tyler desarrolló el primer método sistemático de la evaluación educativa, un trabajo comprendido entre los años treinta y principios de los cuarenta. Se contemplaba así una amplia gama de aspectos como currículum, el aprendizaje de los estudiantes, establecimiento y clasificación de objetivos, etc. A Tyler se le considera el padre de la evaluación educativa.

Es así como nace la evaluación educativa, considerada como un campo especializado, disciplinario, que denota actividades y procedimientos metodológicos específicos. Según Tyler, la evaluación educativa se denomina como el proceso de determinación del grado de cumplimiento de los objetivos educativos que previamente se especifican y se aplican. Al respecto, Stufflebeam (1989) afirma que esta propuesta ha sido aplicada en diversos ámbitos educativos con estrechez y rigidez, lo que Tyler nunca propugnó:

Mientras que Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), que fueron considerados válidos sólo cuando el programa había recorrido ya su ciclo completo. (: 91)

Lo que sí es cierto es que esta propuesta ha sido generadora de diversos modelos de evaluación orientados hacia el aprendizaje, rendimiento escolar, programas y proyectos académicos e institucionales, actividades académicas, etc. También es de reconocerse que tal desarrollo ha originado la creación de diversos organismos e instituciones que regulan las actividades de evaluación para el establecimiento de criterios tendientes a la certificación de conocimientos, la acreditación de la calidad y la financiación de la educación. Es aquí donde la evaluación ocupa un papel determinante, tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

## ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN EDUCATIVA?

La evaluación es un término polisémico, y por tanto, sujeta a diversas interpretaciones, las cuales encierran ideas, concepciones y creencias sobre su sentido y significado.

Ante todo, la evaluación es una habilidad que desde la más temprana edad se desarrolla de manera espontánea. De acuerdo con Ardoino (2000):

Cada uno de nosotros es llevado así, desde la más tierna edad, a reconocer, a comparar, a diferenciar y a distinguir aquello que gusta de lo que no, o de lo que se considera relativamente indiferente. Este aprendizaje lo efectúa el individuo a través de la experiencia vivida y moviliza todo lo adquirido, que constituirá su sensibilidad propia (sensaciones, percepciones, emociones, afectos, sentimientos, creencias, etc.) y más adelante serán elaboraciones más científicas, éticas, estéticas. (: 28)

En efecto, evaluar es parte de la condición natural del individuo, es una habilidad que le acompaña y guía en todo momento de su vida, para tomar desde las más simples hasta las más complejas decisiones y acciones; el problema ha sido que en el ámbito académico y escolar no se ha sabido orientar su desarrollo en la propia mejora de las condiciones humanas de las personas. Todo lo contrario, de acuerdo con House (1997), la evaluación en los últimos tiempos se ha formalizado y constituye una actividad independiente del ser humano e incluso se ha constituido como una tarea técnica para el cumplimiento de indicadores.

Evaluar es una habilidad de pensamiento de tipo analítico que implica el juzgar, formular juicios que exigen de atención y pulimento (Campirán, 2000). Pero este sentido ha sido trivialmente confundido con la simple expresión de ideas, opiniones o repetición de opiniones de otros. Entonces podemos ver que los problemas en la evaluación se encuentran desde su desarrollo como habilidad de pensamiento y desde la concepción que se tiene de ella.

Según los diccionarios más actuales de la lengua castellana, evaluar significa *señalar el valor de una cosa, estimar, apreciar, calcular el valor de algo, elaborar un juicio, etc.* Y dentro del ámbito educativo, podemos encontrar diversidad de definiciones, por mencionar solo algunas:

La evaluación es una actividad compleja y exige trabajo colaborativo, reflexión y organización. Es un proceso de indagación y de construcción, de participación y de compromiso, cultural en su naturaleza y técnico en su proceso (Mateo, 2000).

La evaluación educativa es el proceso de determinación del grado de cumplimiento de los objetivos educativos que previamente se especifican y se aplican (Tyler, en Carrión, 2001).

La evaluación educativa es determinar la presencia de atributos en sus elementos constituyentes que de antemano se han apreciado como valiosos (Carrión, 2001).

La evaluación educativa es un proceso con el propósito de obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones en un campo bien definido: planes y programas de estudio, profesores, alumnos, instituciones, etc. (Quesada, 1995).

La evaluación es un proceso de investigación basado en un procedimiento de razonamiento práctico que llega a una conclusión o juicio razonable y sensible al contexto que nos informa críticamente para actuar (Ferrer, 1994).

Se puede encontrar un sinfín de definiciones que no hacen más que complicar esa “maraña terminológica” que cohabita en el concepto de la evaluación. Escapar de dicha maraña —que no hace más que marear y crear confusiones—, exige conocer y reconocer que la evaluación es un campo pedagógico donde quien incursiona en él, requiere de formación, de reflexión, crítica e investigación; le exige buscar una identidad en dicho campo; una búsqueda de valores congruentes para promover nuevas experiencias de evaluación. Le exige buscar y fortalecer su verdadera esencia.

El problema en la precisión del término evaluación se encuentra presente dentro de la educación superior con mayor fuerza, tanto en las actividades académicas como de investigación, pues existen diversas conceptualizaciones, significados y sentidos que responden tanto a las propias creencias de lo que puede ser la evaluación como a las experiencias vividas, llevando a reproducir actividades de evaluación con un sentido de represión, de miedo, de control y exclusión.

En general, podemos observar que la evaluación, al formar parte del proceso educativo también ha recibido los rigores de la estrechez positivista. De acuerdo con De Alba (2002) la evaluación es una actividad que dentro de los procesos educativos ha adquirido una trascendencia práctica determinante y significativa. Su mismo carácter, según esta autora, la lleva a ser “un tópico neurálgico en la educación. Se la ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico-analítica (positivista-neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas” (: 72). La evaluación tiene un sentido práctico y funcionalista que sirve como un instrumento para medir los resultados, los niveles de productividad, rendimiento de cuentas, lo que le ha llevado a ser un término com-

plejo y polémico, un término que se ha convertido en algunos contextos en sinónimo de control y poder.

Al respecto, es pertinente mencionar que Díaz (2008) ha realizado un estudio que le permitió identificar las especificidades de la evaluación del sistema educativo mexicano. Según este autor son:

Su desconocimiento de las diversas posiciones conceptuales en el campo de la evaluación educativa, su caracterización o estrategias de evaluación independientes que obligan, en el mejor de los casos, a llenar formatos con distinta información en cada caso y, en el peor, a responder no sólo a criterios diversos sino antagónicos; su desvirtuación de su sentido educativo, en particular, la generalizada carencia de su sentido formativo, de su capacidad de retroalimentación; su multiplicidad de prácticas que tienden a privilegiar la dimensión burocrática de ella. (: 31, 32)

Por otro lado, revisando la literatura que sobre evaluación existe, se pudieron encontrar diversas denominaciones que, si no se tiene una formación sólida en este campo, atenúan el problema de su práctica y confusión en su concepción teórica: Evaluación continua, evaluación inicial, evaluación de resultados, evaluación final, evaluación diagnóstica, evaluación sumativa, evaluación respondente, evaluación de eficacia, evaluación por objetivos, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa, evaluación iluminativa, evaluación interna, evaluación externa, evaluación sin metas, todo un GRAN ETCÉTERA...

Estas denominaciones hacen referencia a ámbitos, momentos, funciones, propósitos, posiciones y modelos de evaluación, aunque para algunos autores ciertas denominaciones son utilizadas como sinónimos. Tantas formas de nombrar a la evaluación no hacen más que complicar tanto la precisión en su aplicación como llevar a confundir su sentido y significado dentro del campo de la educación superior, fundamentalmente. No es nuestro interés entrar a una revisión detallada de estas denominaciones, pues el propósito de este escrito es desarrollar y dar identidad a un campo que, consideramos, requiere promover experiencias de evaluación que permitan la autonomía intelectual, no sólo de quien la lleva a cabo, sino de quienes están involucrados.

La evaluación ha tenido todo un devenir histórico complejo; de acuerdo con De Alba (2002), en este devenir histórico se identifican dos grandes aspectos: la transformación de su objeto de estudio en sus diversos niveles, de aprendizaje, docencia, curricular, institucional; éste último cobra mayor fuerza porque desde el cobijo de la llamada autoevaluación (más adelante precisamos esta

modalidad de evaluación) institucional con un sentido de financiamiento para la educación.

Un segundo aspecto es el desarrollo conceptual del campo de la evaluación desde la incorporación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, lo que hace complejo el campo de la evaluación educativa por las implicaciones epistemológicas y prácticas que tienen en dicho campo.

### ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

Gracias a dos estudios realizados sobre evaluación educativa en la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana —el primero llamado *La evaluación del programa del diplomado de habilidades de pensamiento crítico y creativo de la Universidad Veracruzana: transferencia a la práctica docente* (2003),<sup>3</sup> y el segundo llamado: *La evaluación educativa. Un estudio multidisciplinario* (2008)<sup>4</sup>— pudimos reafirmar el problema que ya hemos planteado anteriormente: desconocimiento y confusión del profesorado y, en general, de la comunidad académica sobre lo que implica el campo de la evaluación educativa, además del inadecuado manejo del lenguaje en este campo. En particular, el profesorado investigado en ambos estudios, se refiere a la evaluación como medición, enfocada a resultados, a determinar la aprobación o reprobación de un curso. La evaluación es un aspecto a considerar al final del curso para asignar una calificación. Esto, basado en los criterios personales y creencias del propio profesorado. Fue evidente que no conciben a la evaluación como un proceso que debe acompañar a toda acción didáctica para retroalimentar y tomar decisiones a tiempo.

---

3 Se realizó una investigación para evaluar el programa del Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo que la Universidad Veracruzana implementó para capacitar al profesorado encargado de impartir el taller en este campo. Para mayor información consultar: Landín, 2003.

4 Fue un estudio financiado por el PROMEP. Se trabajó con el profesorado de la Facultad de Arquitectura realizándose actividades diversas; una de ellas fue la primera Jornada de Evaluación Educativa donde participaron especialistas en evaluación tanto a nivel nacional como internacional.

En efecto, el profesorado y los directivos suelen hablar sobre innovaciones educativas, sobre implementación de nuevos enfoques curriculares, nuevos diseños didácticos, ¿y la evaluación? ¿Por qué suele ser un tema ausente en los diseños curriculares, en las actividades de planeación o en cualquier actividad académica? Hablar de evaluación en estos momentos es más el reflejo de acciones externas a los sujetos, a saber, evaluaciones que emanan de programas institucionales como: Productividad académica, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI; programas para la autoevaluación institucional como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o programas que se derivan de organismos acreditadores. Hay una ausencia en acciones de evaluación al interior de los espacios educativos que sean verdaderas promotoras de formación y aprendizaje, de autonomía y reflexión. Acciones que nos lleven a conocer a tiempo cómo estamos actuando dentro de dichos espacios para mejorarlos y transformarlos. La evaluación nos exige tener un juicio argumentado que se nutre de todo un proceso de retroalimentación continua de información.

Los dos estudios mencionados nos permiten afirmar que la Universidad Veracruzana, ante la aplicación del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), enfrenta un gran reto en materia de evaluación: *¿cómo evaluar procesos formativos que vayan en congruencia con la nueva filosofía educativa del MEIF?*

Una evaluación que engrane con procesos tales como: desarrollo actitudinal, desarrollo de habilidades de pensamiento, procesos metacognitivos, de autoobservación y transferencia del conocimiento. Esta situación todavía se sigue analizando y se siguen buscando propuestas que permitan abordar estos procesos; intención que también tiene como fondo el escrito que aquí se presenta.

Es imprescindible contar con un proceso evaluativo que permita conocer cómo este modelo avanza y/o retrocede para reflexionar y comprender cómo las nuevas propuestas educativas son asimiladas y/o rechazadas por la comunidad universitaria; más aún, cuando la propuesta de una estructura curricular flexible choca con la estructura curricular rígida con la que durante años ha operado la Universidad Veracruzana no sólo en los espacios físicos, sino además, en la mente de la comunidad académica.

Con una estructura curricular rígida que ha cimentado procesos de formación en este sentido, entonces nos encontramos con un problema paradójico: *¿cómo promover dentro de los programas educativos una evaluación que permita la valoración de los contenidos procedimentales al interior de una comunidad académica caracterizada por una formación rígida y tradicional?* Si entendemos que:

Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas. Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes. (Cabrerizo, 2002: 80)

Promover nuevos aprendizajes dentro del MEIF implica que, el profesorado entienda la verdadera esencia de la evaluación educativa, pues desde allí puede iluminarse para ser capaz de allegarse estrategias más adecuadas, para que esos aprendizajes puedan ser significativos y transferidos al impulso de una nueva práctica educativa que tiene como reto, precisamente, el desarrollo de dichos contenidos procedimentales.

Los estudios realizados nos llevaron a la revisión de los valores implícitos que el profesorado le ha otorgado al término evaluación, determinados por el tipo de experiencias de evaluación que han vivido y que lo llevan a concebirla como *un arma valiosa de poder y control; como instrumento administrativo y de retribución económica*. El profesorado investigado afirma que no ha contado con procesos de formación en este campo que les permitan romper con el enfoque que de la evaluación tradicional tienen.

Pero el promover procesos de formación en este sentido implica comprender, según Campirán, (2000), que los procesos formativos deben de ser respetados desde la propia dinámica y asimilación de quien los vive; no son procesos que se puedan medir de forma inmediata y numérica. Evaluar sólo para medir y dar cuenta de que se está acreditando un curso, un proceso o una actividad, es algo que se debe de evitar, principalmente en los actuales cambios que se están gestando dentro de la Universidad Veracruzana. Esto es la gran paradoja que según Carbonell (2001) existe dentro de los procesos de cambio que tratan de introducir las innovaciones:

Por un lado existe un cierto consenso en admitir que los cambios requieren tiempo y sus efectos se perciben a largo plazo. Sin embargo, en la práctica, se impone la presión política y social que exige respuestas de choque, apaños y soluciones parciales que atienden sólo a la inmediatez, sin perspectiva de futuro. (: 25)

El contexto que caracteriza a la Universidad Veracruzana es paradójico, complejo y contradictorio, lo que interfiere para promover otras prácticas de evaluación, en particular, con enfoque cualitativo y sentido formativo.

Esta situación lleva a poner atención sobre lo que sugiere Santos, (1996): “Toda evaluación, para que pueda facilitar la comprensión en profundidad de la actividad profesional, necesita estar contextualizada” (: 46). Aspecto que hasta el momento no se ha tomado en cuenta en el diseño del MEIF, pues, como afirma Castillo (2002), “la puesta en práctica de la evaluación educativa ya no se logra con el manifiesto de buenas intenciones y su promulgación en disposiciones legales” (: 23). Continúa este mismo autor:

Ahora, en el cumplimiento de los grandes retos de la evaluación, la responsabilidad de la administración y los profesores va en paralelo. Se necesita el apoyo, el asesoramiento y el estímulo de la Administración para que los profesores se formen, asuman nuevas formas de hacer y modifiquen su actitud y mentalidad respecto a la acción evaluadora que, como docentes inmersos en un sistema educativo, les corresponde. (: 23)

Esto nos lleva a ver la importancia del proceso de la planificación de la evaluación en todos sus niveles.

Creemos que la implementación del MEIF en la Universidad Veracruzana exige prácticas académicas diferentes; exige que se descubran, propongan y diseñen experiencias educativas y caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo en armonía con el contexto natural y social de los individuos y de la comunidad. Pero sin duda, para lograr tales tareas, la evaluación es el punto clave, pues a través de ella se develan y conocen los conceptos que se tienen en torno al aprendizaje, a la enseñanza, al programa de estudios, al espacio educativo, a los alumnos, a la institución. Sin embargo, es interesante observar cómo dentro de los documentos de la reforma educativa de la Universidad Veracruzana —y creemos que en los planes de estudios de diversas carreras— no existe una propuesta de evaluación educativa que sea orientadora de las acciones didácticas y una herramienta de retroalimentación y mejora disciplinar y educativa. Una propuesta que guíe el manejo preciso del lenguaje, que abra diversas posibilidades para el diseño y desarrollo de verdaderas experiencias de aprendizaje y evaluación. Pues los criterios para juzgar y evaluar el aprendizaje deben ser congruentes con los criterios que se emplean para valorar la enseñanza y el nuevo enfoque o perspectiva pedagógica.

**MODALIDADES DE EVALUACIÓN:  
AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN, EVALUACIÓN  
FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA**

La propuesta de Tyler, como ya se ha mencionado, ha sido la punta de lanza para que la evaluación dentro del campo educativo haya tenido y todavía tenga grandes repercusiones, en su mayoría no tan favorables, como lo hemos podido observar. A pesar de la gran cantidad de bibliografía que se encuentra en el campo de la evaluación educativa, si miramos a nuestro alrededor todavía no se ha podido dar una verdadera transformación del sentido y significado de la evaluación.

Para los fines de este escrito, y, en congruencia con su enfoque, abordamos sólo cuatro modalidades de la evaluación, pues consideramos son las más dañadas y, contrariamente, son las que le dan la esencia a la evaluación educativa.

**LA AUTOEVALUACIÓN**

Dentro de la educación superior, la autoevaluación actualmente está siendo fuertemente promovida por procesos de evaluación institucional. La autoevaluación institucional es considerada una práctica para determinar el grado en el que se cumplen los indicadores y las metas de acuerdo con las políticas de financiamiento para la educación superior.

Sin embargo, la autoevaluación es una forma de evaluación que exige autonomía y responsabilidad de quien la desarrolla. Es una práctica *in situ* desde lo institucional, desde el profesorado, desde el estudiante, pues permite ir reconociendo avances y retrocesos, dificultades y ventajas, sentimientos y el ser persona. Para el profesorado, en particular, es una herramienta que le ayuda a reconocer las propias prácticas personales y docentes; sus propias experiencias de lo que significa ser profesor y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes día a día (Airasian, & Gullickson, 1998).

Un buen ejemplo sobre la práctica de la autoevaluación en el contexto de la Universidad Veracruzana lo fue el *Programa del Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (DHPCYC)*, pues no se basó en el empleo de técnicas e instrumentos con el fin único de dar cuenta de un proceso, ya que cuando se habla de autoevaluación se encuentra con una serie de normativas, cuestionarios, reportes, etc., basada en disposiciones administrativas e institucionales. Aquí, tal cual lo exigía el contenido procedimental o procedimientos

de aprendizaje que abordaba dicho programa, la autoevaluación fue promovida como un proceso con sentido formativo. Una autoevaluación que de acuerdo con Nieto (2001) tiene un sentido formativo y es una valiosa herramienta para mejorar la enseñanza. Su foco central son los procesos.

#### EL DESARROLLO ACTITUDINAL Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO BASES EN LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es un proceso que tiene como base a la actitud. Su presencia en el proceso contribuye a generar una constante autoobservación, generar apertura, el deseo de querer hacer y el atreverse a hacer y ser. Pues, según Elliot (2000), la autoevaluación debe considerar el sentido aristotélico *deliberación*, donde uno de sus rasgos centrales sea la acción humana voluntaria; por tanto, algo modificable por la voluntad humana y no supeditado a leyes causales. Por ello, Campirán integró el modelo de la Voluntad en su propuesta para la formación del profesorado en la Didáctica de las habilidades de pensamiento, con el propósito de llevar a comprender al profesorado que el proceso de su autoevaluación era una responsabilidad moral y no una mera responsabilidad contractual.

Según Elliot, (2000), la autoevaluación deliberativa además implica el ser guiada por concepciones éticas, en vez de técnicas, pues el profesorado, en el ámbito educativo, continuamente se encuentra con dilemas que le llevan a tomar decisiones y éstas tienen un claro componente ético que hace alusión al deber ser frente al tener que hacer. Más aún, cuando se está en las paradojas del cambio como lo mencionamos anteriormente.

Con respecto a los dilemas que aparecen en el profesorado, Ferrer (1993), en la investigación realizada con el proyecto de *Filosofía para Niños 6/18*, descubre que los dilemas aparecen en el pensamiento del profesorado con diversos matices: sobre lo emotivo e irracional, las tomas de decisiones, las alternativas cognitivas, las situaciones inciertas, los conflictos morales, la reestructuración de la personalidad. Pero en el campo didáctico aparecen con respecto a “los procesos de enseñanza-aprendizaje; a la función docente que han de desarrollar; a los contenidos disciplinares y pedagógicos; a la relación con los alumnos, al tipo de evaluación que han de aplicar en el aula, etc.” (Ferrer, 1993: 600).

Ahora bien, la autoevaluación deliberativa lleva aparejada la reflexión sobre el sentido de la formación docente, lo que la conduce al conocimiento de cómo se ha desarrollado la docencia, formas de actuación fuera y dentro del aula, etc. La autoevaluación implica revisar las propias prácticas académicas, las con-

cepciones y valores educativos para decidir qué aspectos de ellas se deben de cambiar. Tarea nada fácil, pues tal como descubrió el profesorado investigado, la rutina y la inercia que les han generado los años de experiencia han condicionado sus formas de pensar y actuar, algo nada fácil de cambiar.

Un segundo proceso hace referencia a la evaluación como *habilidad de pensamiento*, debido a que la evaluación implica la construcción de juicios valorativos que parte de la reflexión y deliberación. Como hemos mencionado al inicio, la evaluación en su esencia es una habilidad de pensamiento; habilidad analítica que guía la capacidad de reflexión y el buen razonamiento.

Desde la experiencia de evaluar el programa del *DHPCYC* pudimos conocer que una habilidad analítica permite al individuo ganar claridad, precisión, concisión y cierto rigor lógico y epistémico. La habilidad analítica comprende la autoobservación, la implicación o inferencia, el análisis lógico y conceptual, y el juicio. Este último se refiere a la habilidad de juzgar que implica reflexión, un proceso de análisis lógico y conceptual, y un proceso inferencial. El juicio es entonces una parte del proceso reflexivo. Por ello, esta habilidad necesita de atención y pulimento para no confundirla con el dar simples ideas, opiniones o emitir sentencias.

El juzgar es un proceso deliberativo importante en la autoevaluación del profesorado, pues le permite moverse en los planos objetivo, subjetivo o intersubjetivo, lo que favorece su aprendizaje y su capacidad de juicio. Como acertadamente lo afirma Freire (1999):

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica [...] el ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos (: 60)

Es así como el interjuego entre el desarrollo actitudinal y las habilidades de pensamiento, puede ayudar a fomentar una sólida habilidad de autoevaluación del propio proceso de formación y aprendizaje.

#### ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA AUTOEVALUACIÓN EN SENTIDO FORMATIVO?

Porque se descubrió que el profesorado investigado no ha tenido otras prácticas de autoevaluación que no giraran con un sentido institucional y/o acreditativo

de sus funciones académicas. La autoevaluación con un sentido formativo permite que el profesorado valore su propia experiencia de formación y le otorgue un sentido y un significado; además, valore sus propios aprendizajes y desaprendizajes; le lleva a tener claridad para emitir un juicio respecto a este mismo; a descubrir sus habilidades, actitudes, y algo interesante, a dar sentido a cada una de sus acciones educativas dentro y fuera de los espacios áulicos.

La autoevaluación, según Airasian, y Gullickson (1998: 19) es un proceso importante para el profesorado porque:

- Hacerlo es una responsabilidad profesional.
- Enfoca la mejora y el desarrollo profesional a nivel del aula o escuela donde los profesores y las profesoras tienen su habilidad.
- Reconoce que el cambio organizativo es generalmente el resultado del cambio de los individuos mismos y sus prácticas personales, no unas directrices impuestas desde arriba.
- Da al profesorado “voz”, es decir, un papel y un control sobre su propia práctica.
- Concientiza al profesorado sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica profesional. Se desarrolla a partir de la inmediatez y complejidad del aula como lo hacen la motivación y los incentivos del profesorado.
- Promueve el desarrollo profesional continuado del profesorado y desaprueba los principios didácticos, rutinas y métodos inmutables.
- Considera al profesor como un profesional y puede mejorar la motivación y la moral del profesorado.
- Favorece la interacción entre colegas y las discusiones sobre la enseñanza y los mismos procesos de evaluación dentro de ella.

#### OBSTÁCULOS PARA PROMOVER LA AUTOEVALUACIÓN

A través de esta investigación descubrimos los obstáculos que entorpecen la autoevaluación dentro del contexto de la Universidad Veracruzana. Entre los principales encontramos:

- Las prácticas de autoevaluación institucionalizadas incluidas dentro de los programas educativos.
- La falta de tiempo para implicarse en una autoevaluación significativa, pues el profesorado tiene diversas actividades académicas que le saturan y fragmentan.
- La percepción que se tiene de “sí mismo” y el desarrollo de su propia

práctica, lo que a veces conduce a descripciones sesgadas, incompletas e inadecuadas. Se cae en prejuicios, ideas y creencias preconcebidas.

- La cultura de evaluación tanto a nivel nacional como regional está fuertemente influenciada por el paradigma positivista.

Precisamente, estos obstáculos fueron los que el programa del *DHPCYC* trató de contrarrestar abriendo un espacio para que el profesorado viviera la experiencia de la autoevaluación desde la responsabilidad su propio aprendizaje. Tal como lo sugiere Casanova (1997), en el terreno profesional es fundamental introducir prácticas evaluativas de manera habitual, de tal forma que el profesorado, en nuestro caso, sea capaz de valorar su propia formación y el grado de satisfacción que le produce. Pero todo ello también implica una coevaluación que favorezca el promover, en este caso, la autoevaluación en el profesorado.

## LA COEVALUACIÓN

La práctica de la coevaluación también es base para comprender en esencia el campo de la evaluación educativa. La coevaluación es una “evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (Casanova, 1997: 87).

La coevaluación se fomenta tras una serie de actividades que permiten la interacción entre los sujetos implicados. Esta forma de evaluación se basa en la voluntad de los sujetos para compartir ante su grupo aquellas valoraciones que les parecen más significativas durante una sesión. Se exponen así acontecimientos, aprendizajes, dudas, sentimientos, etc., abriendo con ello el diálogo y la retroalimentación.

El grupo juega un papel fundamental, pues es como un gran espejo para hacer ver a los sujetos participantes la forma como se describen las situaciones vividas, cómo realizan sus propios juicios con respecto a sí mismos y hacia los demás, y vigilar qué tipo de expresiones se utilizan cuando se trata de evaluar la práctica de uno mismo y la de los otros. En este sentido, Brown (2003) afirma que la evaluación por los compañeros es realmente útil, porque proporciona a los sujetos un *feedback* formativo.

Por lo general, tanto profesores/as como estudiantes, según Casanova (1997), ante la pregunta para qué se evalúa tienen una misma visión o percepción, pues habitualmente se tiende a resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para suspender. Estos aspectos deben de ser cuidados en la coevaluación; la elaboración de un buen juicio, tal como ya lo hemos mencionado, implica habili-

dad analítica compartida por los/las mismos/as miembros de la comunidad, ya que la coevaluación, si no se acompaña de un proceso retroalimentativo, suele caer en actitudes de rechazo, resistencias y discusiones. Sabemos que no es una tarea fácil, pues el profesorado ha vivido experiencias diversas de formación que le han llevado a encontrarse con variadas experiencias de evaluación que, muchas de las veces, le han dejado “un mal sabor de boca”.

### LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa fue introducida por Scriven (1967) para hacer referencia “al ejercicio de la evaluación que sirve como *feedback* (retroalimentación) y guía, influyendo sobre la formación de un currículum a través de las sucesivas revisiones de la fase de desarrollo” (citado en Stenhouse, 2003: 150).

Según Medina (2002):

La evaluación formativa contribuye a desarrollar docentes con amplia visión de mejora del saber y de los modelos acordes con la realidad omnicomprendensiva de cada estudiante, al explicarles las razones de los logros y las posibles causas de las limitaciones encontradas en el proceso formativo, apoyando a cada estudiante para que consiga la mayor satisfacción en su aprendizaje y el autoconocimiento de su proceso formativo en un marco cultural compartido. (: 195)

La riqueza de una evaluación formativa, al estar orientada al proceso, permite ser un punto de referencia para ir tomando las decisiones necesarias que afecten a toda acción educativa. En este sentido, es una evaluación basada en el *diálogo y el trabajo coparticipativo*. El diálogo en la evaluación es fundamental porque permite ir abandonando el discurso prescriptivo, descripciones unilaterales y juicios parciales y autoritarios, para dar paso a una retroalimentación desde varias miradas y abordando diversas dimensiones.

Según Nevo (1998):

El diálogo en la evaluación es necesario por dos razones. En primer lugar, porque proporciona un mejor terreno de aprendizaje para comprender la realidad; y en segundo lugar, porque aumenta la motivación para aplicar lo que se ha aprendido. El diálogo puede hacer a la evaluación más profunda en su visión y potenciar la aplicación de sus resultados. (: 95)

En efecto, y más aún cuando la Universidad Veracruzana vive una serie de cambios que se caracterizan por la incertidumbre y la contradicción en diversos ámbitos y dimensiones, lo que requiere de un compromiso más profundo de todos sus implicados.

Superar la visión positivista de la evaluación es comprender su sentido formativo, que alude a un sentido integrador y regulador del proceso. Evaluación sumativa y formativa deben interactuar para vigilar cómo la persona percibe y asimila un determinado programa de formación, a la vez que vigila cómo el programa percibe y asimila al profesorado. Es comprender el sentido dialéctico y cíclico del proceso de la evaluación. Una meta que, según Casanova (1997), será difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar.

#### EVALUACIÓN SUMATIVA

Esta modalidad de evaluación relacionada con la evaluación tradicional es la más utilizada en nuestras instituciones educativas; es una práctica que se encuentra en el profesorado de forma detallada y explícita pues es considerada al final del curso o de determinado periodo.

Por otro lado, esta modalidad de evaluación es comúnmente relacionada con la rendición de cuentas y el otorgamiento de recursos económicos; también sirve para determinar la posición relativa de un estudiante en el grupo, para efectos de promoción o no promoción, de titulación o no titulación, etc. La evaluación sumativa ha tenido fuertes problemas en su desarrollo y es la más criticada, ya que en la gran mayoría de los casos no se ejerce con un sentido formativo y de retroalimentación; la desvinculación con la actividad de aprendizaje es manifiesta.

Al contrario de esta situación, la evaluación sumativa debe dar cuenta de todo un proceso que integra las demás modalidades contempladas en tiempo y espacio, que integra una serie de relaciones entre profesorado, estudiantes, programas, recursos, etc. Lo que lleva a considerar en un tiempo determinado aquellos logros que se pudieron alcanzar y aquellos aspectos que deben cambiarse o permanecer. Además, debe ser estratégicamente desarrollada de tal forma que pueda manejarse información tanto cualitativa como cuantitativa, lo que permite contar con una visión holista de acción que acompaña.

La evaluación es, a menudo, descrita como formativa o sumativa y en el mundo académico se presentan como opuestas, pero son dos procesos que lle-

van a un mismo fin. El problema estriba en que no suelen ser planeados estratégicamente para retroalimentar en tiempo y forma a toda acción educativa. Problema que se origina por la falta de formación en el campo de la evaluación educativa.

## CONCLUSIONES

La evaluación educativa es sin duda alguna un campo disciplinario que debe ser atendido como tal dentro del sistema de educación superior. Sin embargo, se continúa favoreciendo actividades de evaluación que fomentan y arraigan la medición de resultados, el control, el poder, la rendición de cuentas, impregnándole un sentido pragmático y utilitarista. En este sentido, Díaz (2008), afirma que “la evaluación es considerada como un acto eminentemente técnico con descuido de análisis y debate sobre las diferentes corrientes o escuelas de pensamiento que se han desarrollado en el campo de la evaluación educativa” (: 224).

Desde nuestro punto de vista, reconocemos que la evaluación educativa es un campo disciplinario, con carácter científico, con una base epistemológica y axiológica que orienta cada una de las acciones educativas. La formación en este campo debe ser considerada con gran responsabilidad y compromiso. Por ello, ante tantas prácticas de evaluación que se generan por los programas institucionales como ya lo hemos mencionado, se requiere promover prácticas de evaluación con un enfoque cualitativo para generar verdaderos procesos de formación, aprendizaje y mejora; para generar procesos de indagación y reflexión que nos permitan hacer profundos estudios sobre la dinámica institucional y académica. Además, creemos que este tipo de estudios nos brindará también los elementos para realizar un análisis sobre aspectos como la didáctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo curricular; aspectos que acompañan a todo proceso de evaluación en congruencia con el modelo educativo adoptado que en nuestro caso es el MEIF.

En efecto, la implementación de este modelo curricular exige prácticas académicas diferentes; exige que la Pedagogía estudie, proponga y diseñe experiencias educativas y caminos alternos que generen procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo en armonía con el contexto natural y social de los individuos y de la comunidad. Pero sin duda para lograr tales tareas, la evaluación es el punto clave, pues a través de ella se develan y

conocen los conceptos que se tengan en torno al aprendizaje, a la enseñanza, al programa de estudios, al espacio educativo, a los alumnos, a la institución. Sin embargo, es interesante observar cómo dentro de los documentos de la reforma educativa actual de la Universidad Veracruzana aún no existe una propuesta de evaluación educativa que sea orientadora de las acciones didácticas y una herramienta de retroalimentación y mejora disciplinar y educativa en todos sus contextos. Una propuesta que guíe el manejo preciso del lenguaje, que abra posibilidades para el diseño y desarrollo de verdaderas experiencias de aprendizaje y evaluación. Pues los criterios para juzgar y evaluar el aprendizaje deben ser congruentes con los criterios que se emplean para valorar la enseñanza y el nuevo enfoque o perspectiva pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arduino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En R. B. Mario & D. B. Frida (Eds.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp. 28-31). México: Paidós.
- Airasian, P. & Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. ICE, Universidad de Duesto. Burgos: Mensajero.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Campirán, A., Guevara, R., et al. (2000a). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo* (Colección HIPER-COL. Nuevo Modelo Educativo). México: Universidad Veracruzana.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz, B., Barrón, T., et al. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, D.F.: Educación Superior Contemporánea. IISUE, UNAM.
- Cabrerizo, J. (2002). La evaluación de los procedimientos de aprendizaje. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós Educador.
- Casanova, Ma. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S., (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la Evaluación educativa. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chadwick, C. & Rivera N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós Educador.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU, UNAM.
- Díaz, B. & Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Eisner, E. (2002). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferrer, V. (1994). Algunas reflexiones sobre la evaluación y el proyecto de filosofía para niños. *Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para niños y niñas*. (9-10).
- Ferrer, V. (1993). *Pensamiento crítico y formación del profesorado*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, España.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Landín, Ma. (2003). *Evaluación del programa del Diplomado de habilidades de pensamiento crítico y creativo de la Universidad Veracruzana. Transferencia a la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, España
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Estados Unidos: SAGE.
- Macdonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica. La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- McBride, R. & Schostak, J. (2003). *Chapter 6: What is evaluation?* Reino Unido: Centre for Applied of Research Education, CARE.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas* (No. 33). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació ICE-Horsori. Universidad de Barcelona.
- Medina, A (2002). La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Nevo, D. (1998). *La evaluación mediante el diálogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela* (Perspectivas). UNESCO
- Nieto, G. (2001). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente* (Monografías Escuela Española). Barcelona: CISSPRACTIS.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1987). Evaluation as Illumination: a new approach to The Study of innovatory programs. En D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Eds.), *Beyond the number game: a reader in Educational evaluation*. Londres: Macmillan.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- Quesada, C. (1995). *Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje*. México: CISE, UNAM.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Narcea.
- Rueda, M. & Díaz, B. (2002). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Rueda, M. & Landesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (Pensamiento universitario). México: CESU, UNAM.
- Stufflebeam, D., Scriven, M., et al. (1997). *Evaluation model viewpoints on Educational and human services evaluation*. Estados Unidos: Humer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. (Temas de educación). España: Paidós/MEC.



## CAPÍTULO IV

---

# INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: ALGUNAS APORTACIONES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Sebastián Figueroa Rodríguez<sup>1,2</sup>*

### INTRODUCCIÓN

**D**ELIMITAR LA LÍNEA de investigación que aquí se presenta ha implicado la revisión de productos resultado de más de veinticinco años de generación de experiencias y las diversas tareas desarrolladas al interior de la disciplina de la psicología o el campo de la educación, tanto en terrenos de interfase comúnmente agrupados bajo el rubro de psicología educativa, como en aquellos generales de la evaluación.

Lo anterior fue realizado desde la perspectiva de la investigación evaluativa, es decir, de la fusión de dos prácticas frecuentes: a) la investigación aplicada y b) la evaluación de objetos y sujetos diversos que se dan cita en el campo educativo.

En tanto investigación aplicada, el quehacer se involucra directamente con la solución de problemas implícitos en la realización del acto educativo, buscando la identificación de los factores causales de dicha problemática.

---

<sup>1</sup> Investigador de Tiempo Completo, Universidad Veracruzana.

<sup>2</sup> Se agradece la colaboración de x, v, m, a, en la revisión del borrador inicial.

En la parte evaluativa, la actividad se ha dirigido básicamente a recopilar información útil para la emisión de juicios de valor. Consecuentemente, la misma está destinada al uso. La fusión de dichas prácticas cotidianas, da lugar a la denominación de investigación evaluativa, que será empleada con regularidad en este escrito (Colás, Buendía & Hernández, 2009).

Este documento tiene como objetivo mostrar experiencias diversas de investigación evaluativa en programas de formación o actualización, en busca de la mejora de su calidad, mediante el abordaje de sus estudiantes, egresados, profesores y asociaciones profesionales.

El ensayo se encuentra dividido en seis partes. La primera se refiere a los esfuerzos preliminares, enfocados al análisis de planes de estudio en la disciplina. La segunda parte reseña algunos estudios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Psicología. La tercera, examina algunas propuestas derivadas del punto anterior, en busca de aplicaciones a la planeación estratégica del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación (CNEIP), organismo nacional relacionado con ambas ocupaciones. Enseguida se observan algunas aplicaciones en el análisis del proceso de acreditación seguido por dicha instancia. La quinta sección describe algunos estudios de seguimiento de egresados. La sexta parte ofrece algunas conclusiones preliminares en torno a la línea de investigación evaluativa. Por último, se citan las fuentes bibliográficas propias y de consulta, empleadas para el caso.

## I. EXPERIENCIAS PRELIMINARES: ANÁLISIS CURRICULAR EN LA DISCIPLINA

Los primeros pasos en la construcción de esta línea de generación y aplicación del conocimiento (o LGAC, según se denomina hoy al quehacer de la investigación), fueron dados en la década de los ochenta, cuando a la expansión de la oferta educativa e incremento en la matrícula que caracterizó a la década anterior, siguió el desalentador proceso de contracción de tipo presupuestal que se tradujo casi automáticamente, en carencias y cierre de opciones de todo género. La de recursos humanos calificados al frente de las actividades sustantivas de la Universidad no fue la excepción.

Entonces surgió la inquietud por identificar cómo impulsar la mejora de la calidad educativa (término no en boga en ese tiempo), mediante el análisis de un componente “clásico” en la Educación Superior: el currículo, o más específi-

camente, la configuración de los planes de estudio propios de la Universidad de origen para la formación de Licenciados en Psicología. La suposición implícita era que si se encontraba un factor causal responsable del estado de cosas, se podrían mejorar los planes de estudio, al afectarlo en una dirección propicia para dicha mejora. Una expectativa menos manifiesta era la de que, de ser cierto lo anterior, habría menos necesidad de contar con profesores dispuestos *ab initio* para la enseñanza de la psicología y más bien debían ser capacitados con base en la información recuperada mediante la investigación mencionada.

El establecer comparaciones más o menos válidas entre el pasado y la situación imperante, desde la condición de docente de la Licenciatura en Psicología, a finales de los años setenta, ofrecía un escenario propicio para estos propósitos. Una década antes la Universidad de adscripción contó con un programa de formación de psicólogos de gran impacto internacional, instalado en la disciplina en 1967 dentro de un paradigma conductista, el cual evolucionó hasta alcanzar prestigio nacional e internacional. Fue desde entonces y al menos hasta 1975 que el plan de estudios conservó su estructura.

En 1980, la creación de dos Facultades ubicadas en otras tantas ciudades, que se sumaban a la que originalmente había desarrollado el plan de estudios, evidenció aún más la necesidad de generar estudios que contribuyeran a la evaluación de los esfuerzos por generar programas y formar profesionistas de calidad.

Entonces, dentro de la tendencia planteada en la introducción de este trabajo, se buscó ubicar las coordenadas de los procesos de formación de psicólogos, describiendo inicialmente el *currículum* de la disciplina en el contexto de la entidad, con los propósitos que se declaraban en esa época (Figuroa, 1981). El trabajo daba cuenta de la evolución del plan de estudios, orientado hacia una formación que buscaba la especialización por áreas de concentración, diferenciales según el área geográfica de ubicación de las facultades.

El plan de estudios vigente hasta 1989 requería en apariencia un análisis juicioso, que diera lugar a las transformaciones que en materia curricular se antojaban exigibles. Los pronunciamientos que el CNEIP había efectuado en 1978, parecían implicar el hecho de realizar investigaciones de campo para identificar las necesidades sociales y específicamente de tipo laboral y así jerarquizar los aspectos que habrían de considerarse en el entrenamiento del estudiante, con la finalidad de proporcionarle una preparación adecuada que le permitiese responder ante las exigencias del medio laboral y así mostrar su eficiencia en el campo del bienestar colectivo.

Además —señalábamos entonces— resultaba necesario dar a conocer el prototipo de la práctica profesional del Psicólogo a la comunidad, para sensibi-

lizar a ésta en el conocimiento de los beneficios que de aquél puede recibir, así como los aspectos éticos derivados del ejercicio profesional (Figueroa & Pelayo, 1990a). A través de la estrategia conocida como *análisis curricular*, se pudo constatar que existían aspectos de la práctica profesional que el plan de estudios de la Licenciatura parecía desdeñar. En el caso específico que aquí se reseña, se advertía la necesidad de recuperar algunos de los planteamientos del CNEIP. Se señalaba, por ejemplo, que el perfil podría mejorar con el conocimiento de:

- a. La forma en que se desarrollarían las funciones propuestas en cada una de las opciones ofrecidas por la carrera.
- b. Las necesidades prioritarias existentes en las áreas de actividad humana, especialmente la referida a ecología y vivienda.
- c. Las demandas propias de los sectores rurales (desarrollados y marginales), así como de los lineamientos de intervención en cada uno de ellos.
- d. Las actividades a desempeñar en todo sector, institucional o no (Figueroa & Pelayo, 1990a).

Las conclusiones indicaban también nuestra opinión en el sentido de que se requerían líneas específicas de investigación sobre cada uno de los aspectos incluidos en el plan de estudios, así como de aquellos que se consideraran necesarios para mantenerlo actualizado. La oportunidad pareció surgir en vista de la instrumentación de un nuevo plan de estudios a partir de 1990, cuando la Comisión Estatal respectiva generó un diseño curricular derivado de las prescripciones del CNEIP en torno a tres niveles centrales: a) teórico, b) metodológico y c) práctico. Tal circunstancia permitiría el desarrollo de varios estudios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de una línea enfocada a consultar a quienes instrumentarían la nueva propuesta y obtener así puntos de vista de personal académico involucrado en los hechos por ocurrir.

De forma interesante, el entonces denominado Centro (actualmente Instituto) de Estudios sobre la Universidad de la UNAM comenzaba a integrar un equipo de investigación sobre aspectos directamente relacionados con la inquietud que ya manifestábamos. Un grupo de académicos recibimos una invitación —que desde luego aceptamos— para iniciar una línea enfocada a consultar a los académicos responsables de los procesos curriculares. Tal actividad estuvo respaldada y asesorada por las profesoras-investigadoras del CESU de la UNAM que nos dirigieron la invitación antes mencionada, con el liderazgo de la Dra. Alicia de Alba Ceballos.

En el proyecto se consideró un universo de trece Instituciones de Educación Superior nacionales y dos sudamericanas, al cual se denominó: “El *curriculum* universitario ante los retos del siglo XXI”.

En nuestra Institución la muestra estuvo compuesta por sesenta informantes clave, seleccionados por funcionarios de seis áreas académicas (Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades, Técnica), lo mismo que por los Directores del Sistema de Enseñanza Abierta, Formación y Actualización Docente, la Dirección General de Investigaciones y de Planeación Institucional, con base en un perfil determinado de antemano. A los informantes resultantes les fue aplicado un cuestionario de tipo abierto que sondeaba sus opiniones en torno a cinco categorías centrales de análisis: 1) Utopía y *curriculum*, 2) *curriculum*, pensamiento y direccionalidad, 3) La crítica en el campo del *curriculum*, 4) *curriculum* y problemática ambiental y 5) Personal Académico y *curriculum*. Los resultados indicaron, en general, una aparente carencia de proyecto de universidad y algunas propuestas sobre cómo construirlo, considerando la vinculación de la institución con la sociedad.

Algunos avances del trabajo efectuado en nuestra Universidad aparecieron publicados oportunamente mediante nuestra gestión directa (Figueroa de Katra, Figueroa, Reyes & Linares, 1993; Figueroa, 1993a; Figueroa, 1993b; Figueroa & Reyes, 1994). En cambio, el informe de investigación publicado por nuestra Institución pasó a formar parte de su catálogo mucho tiempo después (Figueroa de Katra, Figueroa, Reyes & Linares, 2002), no obstante la vigencia de la discusión en torno al tema del *curriculum* universitario, incluso en la actualidad, cuando se gesta la segunda generación de su modelo educativo.

En el estudio referido (Figueroa de Katra *et al.*, 1993) fueron identificados tres psicólogos cuyas respuestas mencionaban la necesidad de efectuar cambios curriculares en función de las necesidades de índole social y del mercado de trabajo, la formación y actualización de los docentes para el aspecto curricular, así como la necesidad de desarrollar investigación en dicho campo. Decidimos generar otro proyecto (Figueroa, Jácome & Martínez, 1996), que ahondara en la percepción de quienes operaban como académicos en nuestra disciplina, en relación con los nuevos planteamientos curriculares de aquella época.

En este caso se empleó la técnica de muestreo conocida como *bola de nieve* (Mertens, 2005), lo cual permitió identificar a psicólogos vinculados con el quehacer curricular del modo que fue realizado en el trabajo anterior. Siguiendo la metodología empleada en aquél, fueron recuperados treinta y cuatro cuestionarios de otros tantos informantes clave, procedentes de las Facultades de Psicología de las tres regiones en que operaba la Licenciatura. Como una variante al estudio anterior, se desarrolló un índice mediante el análisis de conglomerados —o *clusters*—, practicado a la base de datos resultante, lo cual permitió ubicarlos en uno de tres grupos claramente diferenciados:

**Expertos.** Se denominó así a aquellos académicos con producción escrita sobre el campo curricular, solicitados para impartir conferencias sobre dicha temática y con escasa participación en procesos de cambio curricular en su propia dependencia de adscripción.

**Determinantes del curriculum.** Se refería a aquellos académicos que participaban de manera activa y comprometida con los procesos de cambio curricular en sus dependencias de adscripción, con liderazgo en dichos procesos y un grado variable de producción escrita sobre la temática, o ninguna en concreto.

**Participantes en procesos curriculares.** Se llamó así a los académicos del grupo asociados con los procesos de cambio curricular, sin identificación de liderazgo en los mismos y sin producción escrita sobre la temática

La opinión de los académicos ubicados en estos grupos coincidió en lo general en aspectos como la necesidad de evaluar el plan de estudios de forma sistemática. En la parte que correspondía a su percepción acerca de perfil del egresado, mostraron coincidencias en cuanto a las expectativas de que los futuros egresados contarían con una formación general en los campos profesionales, más que por áreas de especialización, en concordancia con las prescripciones que el CNEIP hiciera en fechas anteriores (CNEIP, 1987).

Si las opiniones de los grupos abordados no diferían enormemente en las generalidades, en cambio lo hicieron en lo que se refería a los ajustes necesarios a los planes de estudio. Por ejemplo, las propuestas de los determinantes del *curriculum* ofrecieron sugerencias técnicas más consistentes para su operación. A su vez, los expertos en *curriculum* ofrecieron puntos de vista más enfocados hacia la perspectiva multidisciplinaria que el Psicólogo del nuevo milenio debería poseer.

Los hallazgos anterior resultaron contundentes, por cuanto algunos de los expertos en *curriculum* manifestaron no estar participando en procesos de cambio de planes de estudio o al menos en la impartición de clases en las Facultades de Psicología. Algunos señalaron incluso, ignorar los contenidos de la nueva propuesta curricular. Así, la investigación y la docencia en el campo podrían estar siendo limitadas a lo que se producía *intramuros*, sin una vinculación directa con acontecimientos de orden nacional o internacional, aspectos de la injerencia directa de la información que producen los expertos en *curriculum* (cfr. Figueroa & Jácome, 1996). El escenario planteado por los académicos abordados parece haberse cumplido al menos en aquellos formados bajo los lineamientos de la propuesta curricular aplicada en 1990, en tanto el impacto del trabajo de los diferentes grupos aquí representados parece constituir una asignatura pendiente

El interés por el abordaje sistemático del *curriculum* —entendido en parte del escrito como plan de estudios y otro en su sentido amplio— ha prevalecido y se puede apreciar en la dirección de trabajos recepcionales que se llevan a cabo hasta la fecha. Por ejemplo, uno de ellos, realizado como tesina de licenciatura (Sánchez, 1998), ofrecía una propuesta específica de valoración del plan de estudios a través de la estrategia descrita anteriormente. En la misma dirección, un trabajo de tesis de posgrado (Puig, 2000), replicó el trabajo efectuado para obtener el perfil del Psicólogo de la región, empleando una metodología consistente con la que ya habíamos utilizado en una región distinta. En esta nueva experiencia fueron recuperados 120 instrumentos, efectuando un trabajo comparativo entre el perfil profesional real y el ideal del Psicólogo de la zona.

El análisis realizado mostró resultados similares a los estudios anteriores: a) la mayoría de los egresados se encontraba trabajando en áreas de las cuales no egresaron; b) debieron recibir capacitación en el trabajo; c) el desconocimiento de la práctica profesional y la falta de aceptación del egresado en el mercado laboral llevó a algunos a abandonarla, y d) la certificación profesional resultaba (quizá como ahora) una práctica casi inexistente.

En la actualidad, en la Universidad de origen se han observado cambios sustanciales en lo que se refiere a la enseñanza de la Psicología, además de todas las disciplinas implicadas en tal reforma curricular. La implantación del denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), promueve mayor independencia y responsabilidad en el aprendizaje, a la vez que establece compromisos más claros en la actividad docente. Cabe decir, sin embargo, que los casos documentados de su impacto en la formación de psicólogos son más bien escasos. En este estado de cosas, consideramos que convendría recuperar las iniciativas que planteamos en su momento, para identificar el impacto del modelo en la formación y ejercicio profesional del Psicólogo de la región, así como desarrollar estudios comparativos como los que se describen en este documento.

En su oportunidad, un proyecto de investigación de corte cuantitativo que culminó en una tesis de maestría (López, 2006) valoró la formación profesional del Psicólogo a través de la consulta a cuarenta y siete estudiantes considerados próximos a egresar de la licenciatura. Las variables analizadas fueron: opinión de los estudiantes (VD), formación profesional (VI) y las experiencias educativas cursadas (VE). Las opiniones fueron vertidas en una escala Likert de cinco elementos que iba de “muy deficiente” a “excelente”, examinando dimensiones teóricas (conocimiento) y prácticas (adquisición, elaboración, aplicación, interpretación y recolección de datos). Entre los principales resultados se obtuvo que la opinión de los alumnos sobre su formación profesional tendió a ser aceptable

(muy buena) en la mayoría de las variables bajo estudio, a excepción de algunas categorías y dimensiones de la subvariable “habilidades” (diagnóstica, investigación, intervención y prevención).

En lo que a la línea de investigación se refiere, quedó claro en algún momento de su desarrollo que era necesario complementar los trabajos sobre la valoración de las propuestas curriculares en curso, explotando una veta generalmente descuidada: la opinión de los estudiantes sobre su propio proceso formativo.

## II. DEL ANÁLISIS CURRICULAR A LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

No fue sino hasta la década siguiente que decidimos enfocar las baterías hacia el espacio por antonomasia en el acto educativo: el salón de clases. Nos interesó entonces analizar las prácticas que al cobijo de un enfoque particular (y a veces con debilidad en un sustento teórico concreto) se desarrollan cotidianamente en los programas de generación de cuadros de profesionales. Para entonces nuestras líneas de acción se dirigieron más hacia la evaluación del desempeño en el aula y menos hacia la evaluación curricular.

Por ejemplo, una tesis de licenciatura (De Haro, 1997) efectuó la revisión de los aspectos derivados de la tecnología conductual aplicada en el trabajo con profesores universitarios, mediante un programa de capacitación diseñado para mostrar temas relacionados con el mejoramiento de habilidades en el trabajo docente. Dicho programa tuvo características de curso abierto, en el que cada estudiante-profesor podía incorporarse en el momento que lo deseara. Se utilizó un programa de administración de contingencias de acuerdo con la cantidad y calidad de trabajos realizados, el desempeño en clases y conferencias. Los resultados finales mostraron que el modelo empleado cumplió sus funciones.

Los planteamientos del CNEIP en 1978 implicaban la realización de investigaciones de campo para identificar las necesidades sociales y específicamente las de tipo laboral, en aquellos aspectos que habrían de considerarse en el entrenamiento del estudiante. Esto sugería abordar aquellos aspectos que incidieran en una preparación que le permitiera responder a las exigencias del medio y mostrar su eficiencia en el campo del bienestar colectivo, aspecto que ya habíamos examinado en lo general (Figueroa & Pelayo, 1990a).

Entonces, como se dijo en líneas anteriores, la Comisión Estatal encargada de la reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología ya

había configurado uno derivado parcialmente de las prescripciones del CNEIP. Por ello, en un estudio subsecuente (Figueroa & Pelayo, 1990b), se planteó el objetivo de valorar las posibilidades de inmiscuir a los estudiantes en tareas de investigación, uno de los ejes centrales de la nueva propuesta curricular. Para el caso, se diseñó un ambiente de aprendizaje que incluyó las actividades típicas en un salón de clases. La variante consistió en hacer que los estudiantes participaran en la planeación y puesta en marcha de una intervención en campo, localizando y entrevistando posteriormente a profesionales, lo cual permitiría —según nuestras suposiciones— identificar el perfil profesional del Psicólogo de la región.

La metodología de enseñanza consistió básicamente en el análisis de textos relacionados con el perfil profesional del Psicólogo, la revisión de un código ético y de artículos diversos para entonces generados por nosotros, así como destinar un tiempo de la clase a la configuración de un cuestionario, cuyos reactivos derivaron de las lecturas efectuadas. Éstas eran examinadas en la clase siguiente mediante la aplicación de un examen breve —o “quiz”, en la educación anglosajona— consistente en dos o tres reactivos de opción múltiple. Al concluir esta actividad, el docente proporcionaba las respuestas correctas, cuyas opciones respondidas durante el examen eran señaladas por los estudiantes haciendo uso de *tarjetas de respuesta*, cuatro rectángulos de colores (verde, rojo, amarillo y azul) de un material sintético cuya elección equivalía a las cuatro opciones de respuesta posibles en el examen. Por cierto, esta tecnología ha probado su utilidad en múltiples escenarios (Malott, 1993, en Figueroa, 2002) y este caso no fue la excepción.

Los estudiantes participaron en el piloteo del instrumento referido y en su aplicación a psicólogos en ejercicio, para lo cual partieron de un perfil establecido de antemano por el instructor del curso y mediante la utilización del muestreo de *bola de nieve* utilizado con anterioridad; se continuó hasta agotar las referencias a profesionales egresados de la Licenciatura en Psicología y ubicados en alguna institución o en la práctica privada.

De acuerdo con la evaluación que los estudiantes efectuaron del laboratorio, la cantidad de trabajo requerido para acreditarlo fue superior al de otras asignaturas, además del requerido de por sí (el laboratorio se efectuó en sesiones de dos horas diarias, cinco días a la semana, a diferencia de las materias de tipo teórico, de cinco horas a la semana). No obstante, el 88% solicitó que en lo sucesivo se incrementara el número de horas para el trabajo de campo. Los beneficios obtenidos al cursarlo fueron planteados como la mejoría en el conocimiento de la profesión así como la adquisición de métodos y técnicas de investigación

en psicología. Estos hallazgos confirmaron nuestra tesis en el sentido de que la práctica de la investigación resulta factible aún desde los primeros semestres, a condición de que se integren conocimientos teórico-prácticos en un espacio dispuesto para tal fin (Figuroa & Pelayo, 1990b).

El hecho de que esta forma de trabajo pareció funcional para los objetivos del laboratorio, en el contexto de la nueva propuesta curricular, llevó a replantear la experiencia en otro estudio (Figuroa & Jácome, 1996) con estudiantes del mismo semestre y con características similares a las de la investigación antes descrita. Los resultados fueron equivalentes a los encontrados en el estudio anterior, en cuanto a la valoración positiva de los estudiantes hacia el laboratorio, más demandante como se dijo en trabajo extraescolar.

Hasta aquí parecía obvio que la variable crítica se relacionaba justamente con las condiciones de enseñanza-aprendizaje y en específico, con la experiencia *extramuros* ya referida, la cual resultaba —según comentarios de los alumnos—, la parte más interesante en las actividades del laboratorio. Quizá haya influido el hecho de que más que comentar información sobre el mercado de trabajo se hubiesen generado espacios donde los estudiantes pudieran apreciar de manera más directa las características de los profesionales que ejercen la disciplina y poder comentar con ellos sus impresiones sobre el asunto. “Lo anterior, suponemos, constituyó una experiencia de aprendizaje que permitió a los estudiantes lograr una panorámica del perfil del profesionista de la zona, así como la posibilidad de replicar el trabajo conforme progresan en la programación vertical de la carrera” (Figuroa & Jácome, 1995: 6).

Como académicos interesados en la formación de profesionales del comportamiento y su vinculación con el campo de trabajo, nos pareció atractivo que los productos resultantes de la impartición de la materia parecían arrojar información útil y confiable para la configuración del perfil del Psicólogo de la región. Aún más, constituyó la piedra angular en nuestras primeras experiencias en el seguimiento de egresados (SE), tarea difícil de efectuar sin el apoyo de un equipo especializado, según se dice. Esta afirmación es un asunto que esperamos haber desmitificado con éste y otros trabajos en la misma dirección.

En efecto, en ambas experiencias se pudo recuperar una cantidad importante de cuestionarios, los cuales informaban diversos aspectos de interés para los estudiantes: las condiciones de trabajo de los profesionistas, su definición de la psicología, su área de inserción laboral, remuneración económica, aportaciones a su formación profesional en función del plan de estudios, etc. Otros subproductos tales como el directorio de psicólogos en ejercicio, confeccionado a partir del trabajo de piloteo del cuestionario, proveyó igualmente información

útil para efectos administrativos y para el propio seguimiento de egresados. Desde luego, el informe de investigación resultante de la experiencia constituía el producto permanente de mayor valor, pues daba cuenta del estado del desempeño profesional en un momento específico.

Para los estudiantes, exponer los hallazgos de su trabajo de exploración durante un Congreso Nacional del CNEIP, pareció constituir la suerte suprema de la experiencia formativa. En consonancia con los supuestos que dieron inicio a esta serie de estudios, complementados por los comentarios de los propios estudiantes, es posible que exponer su trabajo, recibir el cuestionamiento de la audiencia, así como los comentarios elogiosos igualmente expresados por los asistentes al evento, hayan producido efectos más duraderos que la información comentada en el espacio del aula con que generalmente iniciaba el curso cuando se impartía de forma tradicional.

En el sentido metodológico, aunque los resultados apuntaban en una dirección favorable, quedaba aún pendiente aportar pruebas concluyentes sobre algunas de las suposiciones surgidas de investigaciones anteriores. Por ello, se decidió efectuar otro estudio (Figueroa & Jácome, 1996), durante el cual se consideró pertinente efectuar una comparación entre los conocimientos y opiniones de los cuatro grupos que conformaban la generación en curso. El objetivo de este estudio, en congruencia con la línea de investigación seguida, consistió en identificar los efectos del laboratorio en la percepción de los estudiantes sobre el perfil profesional del Psicólogo de la región. La comparación se dio en dos direcciones: en el primer caso, el grupo experimental —aquel al cual le fue impartido el laboratorio del modo reseñado en los estudios anteriores— resolvió cuestionarios a lo largo del semestre, tanto al iniciarlo, en tres ocasiones, como al final del mismo y al principiar el siguiente semestre, ya que esto obedecía a un seguimiento de su aprendizaje y a los logros obtenidos en general.

La segunda dirección estuvo dada por la comparación entre cuatro grupos: el experimental y los tres que recibieron el curso, siguiendo estrategias diferentes a las del primero. La evaluación inició con la aplicación de un cuestionario aproximadamente dos meses después de haber iniciado el semestre. Tanto el grupo experimental como los tres que sirvieron de testigos ante los reactivos que examinaban sus conocimientos, sus opiniones en cuanto al trabajo profesional, compartían tendencias respecto a las respuestas dadas. En efecto, la percepción en lo relativo al grado en el cual los psicólogos de la región se encontraban afiliados a asociaciones o colegios, obedecían algún código ético o se sometían a tareas de certificación profesional, por ejemplo, distaba mucho de la opinión que sostuvieron al final de la experiencia.

Dado que no se efectuó una nueva aplicación del cuestionario a los cuatro grupos al final del semestre, no resultó posible afirmar la diferencia en el cambio de opinión observado en la percepción de los estudiantes del grupo experimental. No obstante, pareció existir evidencia de que el impacto que el trabajo de campo tuvo en los estudiantes fue el factor del cambio de opinión en cuanto a los aspectos antes mencionados.

Entre otras razones, los resultados de un informe de investigación preparado por los propios alumnos del primer semestre de la carrera de Licenciado en Psicología, indicaban, por ejemplo, que el 23% de los profesionistas abordados pertenecía a alguna asociación profesional, el 54% señaló no pertenecer a ninguna, en tanto el 23% restante no respondió este reactivo. Lo anterior pareció influir en el tipo de respuestas que los estudiantes dieron ante los cuestionarios aplicados a lo largo del semestre, así como en su opinión respecto de otras cuestiones relativas al ejercicio de la profesión.

Si bien existen razones para suponer la posibilidad de que en casos excepcionales algunos estudiantes podrían haber falseado o sesgado la información obtenida —debido a factores como defectos en el sistema de supervisión o falta de compromiso con la tarea estudiantil—, la evaluación mostró un alto nivel de dedicación y seriedad entre los alumnos.

En una tesis de licenciatura (Carmona, 2008), dimos continuidad al trabajo de evaluación por los estudiantes (Figueroa, 2002), comparando sus preferencias cuando fue incluida una página web diseñada *ex profeso*. Mediante este estudio se analizó la opinión de los estudiantes acerca del Diseño de Interfaz Gráfico de Usuario (DIGU) en sus aspectos: pedagógico, motivacional, de atención y creatividad. Esta investigación se condujo en el marco de un curso introductorio a la investigación en Psicología, una de cuyas unidades fue operada en línea. Comparado con las técnicas antes señaladas (Figueroa, 2002) esta modalidad no pareció ser elegida en preferencia por las anteriormente exploradas. No obstante, los estudiantes opinaron que el DIGU cumplió los fines para los que fue propuesto, asunto éste que obliga a realizar estudios posteriores, donde sea replanteado el uso de las nuevas tecnologías en informática, pues parecieron existir interferencias importantes para su adecuada implantación.

En síntesis, la inserción del estudiante en tareas de investigación sobre el perfil profesional del Psicólogo posee un valor inapreciable no sólo en el aspecto formativo, sino también en cuanto a sus aportaciones en la indagación de su realidad profesional. Un descubrimiento importante para los involucrados en esta serie de experiencias parece haber sido, por ejemplo, el confirmar que los profesionistas que perciben los salarios más elevados son aquellos que cumplen

en mayor medida condiciones tales como: a) encontrarse en el grupo de edad más alto; b) dominar el idioma inglés; c) manejar equipo de cómputo, y d) haber cursado estudios de posgrado.

Los estudios realizados con estudiantes de licenciatura permitieron una serie de reflexiones en cuanto a los aspectos formativos resultantes de inducir la autoformación de los alumnos a través de experiencias de aprendizaje basadas en el diseño de un ambiente creado para dicho propósito. Por ello, se decidió continuarlo en el ambiente de posgrado. Desde luego, dado que las condiciones generales de los estudiantes son cualitativamente distintas, el trabajo práctico se enfocó más bien a dotar de competencias específicas para la investigación en el ámbito educativo, sin descuidar los aspectos de naturaleza práctica o profesional, en apariencia una de las motivaciones principales para cursar estudios posteriores a la licenciatura.

El trabajo continuó en el mismo sentido que los anteriores, utilizando algunas técnicas didácticas que los estudiantes aplicaron en su ámbito de aprendizaje-retroalimentación. En un estudio cuyos avances fueron ya presentados (Figueroa, 2002), se abordó un grupo de estudiantes de una de las maestrías del escenario de intervención que se describe en este trabajo. El grupo estuvo compuesto por veinticinco estudiantes de maestría, procedentes de profesiones vinculadas con la educación en general.

Los resultados mostraron la preferencia de los estudiantes por la modalidad de Seminario Estructurado (SE) (Malott, 1993, en Figueroa, 2002), estrategia en la cual se les requería sintetizar y exponer material, así como adecuarlo a un formato que exigía que sus compañeros obtuvieran retroalimentación inmediata por parte de los expositores. De modo significativo, los estudiantes comentaron más favorablemente las ventajas de esta forma de enseñanza-aprendizaje que el uso de la conferencia tradicional por el profesor (segunda elección en orden de importancia), el empleo de sus compañeros más aventajados como monitores, así como la presencia de profesores invitados, a pesar de que, en los hechos, organizar y conducir sesiones de SE requirió un esfuerzo mayor para ellos que en los formatos convencionales.

En apariencia, la razón reside en la posibilidad de que los estudiantes puedan poner bajo su propio control las condiciones bajo las cuales aprenden. Este supuesto resultó clave para proponer el esquema de enseñanza-aprendizaje que se emplearía para la preparación de los evaluadores que iniciarían el estudio que se describe en otro documento.

En resumen, la presencia del MEIF en la licenciatura, cambiando el esquema típico de un Programa Educativo (PE) hacia otro más desafiante, lo mismo que

las exigencias que actualmente plantean las agencias de evaluación y financiamiento externo para los Programas de Posgrado (PP), pueden constituirse en áreas de oportunidad para fincar líneas de investigación sobre el impacto de los esquemas formativos que se disponen en ambos escenarios.

A su vez, la participación de estudiantes de posgrado como monitores de los que se forman en los PE de Psicología permitió —hasta donde es posible afirmarlo— una articulación productiva en esta línea de investigación y en otras relacionadas. La observación de este fenómeno nos llevó de la mano a lo que se describe en el siguiente apartado.

### III. DE LA EVALUACIÓN A LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA EN PSICOLOGÍA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA VIABLE

Tras este tiempo de análisis —que llamaremos de tipo *micro*— en la realización de investigaciones sobre aspectos curriculares, identificamos la necesidad de aumentar el grado de generalización de nuestros hallazgos, en el afán por hacer aportaciones al proceso formativo en la disciplina. Para esto era necesario derivar alguna propuesta tecnológica que introdujera cambios sustanciales en el corto plazo y diera así una visión de futuro a la disciplina. Era evidente la necesidad de ampliar el espacio de intervención.

El primer paso consistió en plantear una estrategia al Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) para la obtención del perfil del Psicólogo mexicano, con base en las experiencias ya sostenidas (Figueroa, 1999), en varias etapas o fases:

1. La primera etapa o fase del estudio, consistiría en el establecimiento de acuerdos interregionales, para describir el perfil ideal del Psicólogo mexicano que habría de egresar de los Programas Educativos (PE) a partir del año 2001.
2. En la segunda etapa de la investigación, se planteó iniciar la preparación para el trabajo de campo, de un modo semejante al efectuado en los estudios ya reseñados. En la propuesta destacan tres momentos, uno de los cuales involucra a los estudiantes, del modo que se ha reseñado en los estudios anteriores descritos (Figueroa, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b; Sánchez, 1998; Puig, 2000). Es aquí donde los estudiantes seleccionados para el efecto, apoyarían en la actividad de reunir información sobre el

estado actual de la disciplina, así como de contrastar el perfil ideal con el real, en las propuestas curriculares en curso.

3. El tercer paso en la realización del estudio, implicaría el uso de los recursos informáticos y telemáticos que permitieran la configuración del informe de investigación subsecuente, así como la recuperación de los aspectos de tipo práctico y utilitario como los ya descritos en su oportunidad (el directorio de egresados, por ejemplo).

Esta investigación inició con la realización de tres talleres consecutivos, durante las asambleas nacionales del CNEIP efectuadas en otras tantas ciudades de diferentes regiones del Consejo. Mediante el empleo de la técnica *Delphi* se recuperaron las opiniones de funcionarios de las principales Escuelas y Facultades de Psicología del país, así como de expertos calificados como miembros individuales del organismo. Derivados de este trabajo, se produjeron los insumos para el trazo del perfil ideal del Psicólogo nacional del futuro próximo, cuyos avances fueron consignados en su oportunidad (Figueroa & Oliva, 2000). Es de esperar que en un futuro cercano puedan darse los pasos consecutivos para identificar el *perfil* profesional real del Psicólogo mexicano —la segunda etapa de la propuesta— con la participación de estudiantes en experiencias de enseñanza-aprendizaje de seguimiento, como las consignadas anteriormente (Figueroa, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b).

Lo fundamental en lo hasta aquí se ha reseñado consiste en que la parte empírica ha sido clave para la decisión de ubicar una línea de investigación precisa. Ésta, se espera, ha de llevar progresivamente a identificar los efectos de la toma de decisiones. Este proceso, precedido por la introspección o autoevaluación y la ubicación consecuente de un *locus* interno de control, acaso constituya la base para la mejora educativa de los programas de egreso, *contrario sensu* del estilo actual, donde los planes para la implantación y aseguramiento de la calidad usualmente obedecen más a circunstancias externas que a centros e integrantes de los mismos.

Hasta aquí, la enseñanza de competencias de investigación requería por tanto el contraste con la manera como los investigadores profesionales las adquieren. Derivamos una tesis de maestría (González, 2004) a partir de la necesidad de identificar los mecanismos de fomento a la investigación en México, condición establecida por el organismo respectivo (CNEIP, 1987) dos décadas atrás. Este estudio indagó los retos que implica la formación del investigador, no sólo en los aspectos teóricos y metodológicos, sino también en los personales, asociados con los mecanismos de la autoconciencia del proceso creador y heurístico inherentes a su práctica —entiéndase *locus* de control—, que anteriormente había-

mos explorado en estudiantes de licenciatura y posgrado.

La investigación —exploratoria, de tipo descriptivo— consistió en un estudio transversal por encuesta, mediante un cuestionario, con una escala *Likert* diseñada *ex profeso*. Participaron en el estudio 88 investigadores de psicología de 26 instituciones de educación superior de 23 entidades de la República, seleccionados bajo el criterio de ser investigadores en psicología y contar con trabajos de investigación. Se efectuaron cuatro intervenciones de contacto con la población: dos en el xxx Congreso Nacional de Psicología y la LXXII Asamblea General del CNEIP y dos de forma individual en su centro laboral.

El análisis de los datos fue efectuado mediante medidas descriptivas y el procedimiento multivariado de análisis de conglomerados, o *cluster analysis*, en agrupamiento de k-grupos, como en experiencias anteriores. Los resultados permitieron identificar tres conglomerados, que muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a perfiles de creatividad:

- a. El primer grupo de investigadores (“en formación”), se integró con académicos que mostraron índices de *productividad* bajos y de *procesos* altos.
- b. El segundo (“investigadores aislados”), consistió de académicos con el índice *productividad* más alto de los tres grupos, acompañado de un índice bajo en *contexto*.
- c. El tercer grupo (“investigadores consolidados”) reflejó índices altos en las cuatro dimensiones.

Los resultados de este estudio y sus implicaciones prácticas para la formación de investigadores son parte de las aportaciones de este trabajo, que al igual que otros, como se dijo, constituyó una tesis de maestría (González, 2004), sin exceptuar la parte de distribución social del conocimiento o divulgación (González, Tejada, Figueroa, Jácome & Martínez, 2006; González, Tejada, Martínez, Figueroa & Jácome, 2007).

En las actuales circunstancias, al igual que aquellas en las que iniciamos nuestra tarea de investigación, ha resultado importante identificar el impacto de la política educativa en actividades sustantivas como son la docencia y la investigación, esta vez para describir las formas de convivencia resultantes de aquella o al menos influenciadas. Así, efectuamos un estudio (Figueroa, 2003) el cual tuvo como propósito identificar el grado de cultura colaborativa de un centro de investigación desde la perspectiva de los distintos participantes del centro mencionado: investigadores, docentes, personal administrativo y usuarios de los servicios (estudiantes, padres y madres de familia). En esta investigación se empleó un cuestionario que sondeaba las preferencias de los abordados

en aspectos relativos a su forma de interactuar. Los resultados mostraron la presencia de un fuerte *ethos* del trabajo, sobre otros aspectos como el de las relaciones sociales, la diversión u otras ocupaciones que se han revelado como importantes para mejorar la cultura colaborativa.

Posteriormente, en una tesis de maestría (Bonola, 2006) analizamos el Síndrome de *Burn out* (SBO) que atribuimos teóricamente a un efecto de tal cultura laboral en la misma comunidad. La finalidad del estudio consistió en determinar en qué medida se vinculaba el síndrome —en caso de existir en el personal académico de dicha dependencia— con su productividad. Las herramientas empleadas fueron tres:

1. el *Maslach Burnout Inventory*,
2. una entrevista estructurada, y
3. una ficha de datos generales.

Tras recabar los datos, se advirtió que el SBO era una condición presente en los participantes; al analizar los puntajes obtenidos entre los indicadores del síndrome y los de la población académica, mediante una prueba de Spearman, se encontró una fuerte correlación. Las subvariables: agotamiento emocional, satisfacción laboral y despersonalización, variaron según el puntaje obtenido por el desempeño profesional de los voluntarios. Fueron identificados cuatro grupos en un análisis de *clusters*, mismo que arrojó que quienes alcanzaron mayor producción académica, mostraron niveles más altos del síndrome. No obstante, el grado de satisfacción generado por el trabajo presentó una asociación importante con el nivel de producción de los académicos de la muestra, atenuando los efectos negativos del síndrome, lo que en algún sentido contraría la información disponible sobre el SBO.

En un sentido, ocuparse del aspecto laboral de los académicos resultó una variante que simplemente destacó la necesidad de generar un modelo de evaluación lo suficientemente amplio como para mostrar las diferentes facetas del trabajo cotidiano en las Instituciones de Educación Superior. En un sentido preliminar, consideramos que no deberíamos descartar las variables de tipo organización o psicológica que condicionan el éxito o fracaso de los programas educativos o de posgrado. En apariencia, sólo si nos interesamos vivamente en cómo los sucesos de actualidad afectan el *modus operandi* de sus integrantes y lo incorporamos a los esquemas clásicos de evaluación, podremos hacer aportaciones para acompañar el proceso de cambio en este nivel educativo. Tal asunto se relaciona directamente con lo que mostramos a continuación.

#### IV. INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: EL PROCESO DE ACREDITACIÓN COMO OBJETO DE ANÁLISIS

Característica de al menos dos décadas atrás en el país, la evaluación ha aparecido como el recurso, deseado y temido a la vez, para la introducción y aseguramiento de la mejora educativa.

En el caso concreto del Área de Psicología, ya desde 1992 el CNEIP había decidido sumarse a los esfuerzos por lograr la mejora de los PE (cfr. Odriozola, Figueroa & Ibáñez, 1999). Faltaba, desde luego, añadir el componente reflexivo para perfeccionar las estrategias de evaluación hasta aquí desarrolladas.

Algunos documentos producidos a la fecha (Figueroa, 2001a, 2001b, Figueroa & Ortiz, 2005; Figueroa, Reyes & López, 2005; Figueroa, López & Reyes, 2005), han enfatizado las potencialidades de aplicar el proceso de investigación al de formación y desde luego al de la acreditación. Asimismo, hemos declarado el estado que prevalecía en dicho momento, en lo que respecta tanto a los avances en este proceso como en el de investigación (cfr. Figueroa, López & Odriozola, 2002).

En lo sucesivo, hemos transportado nuestras propuestas de eventos nacionales a otros internacionales, tales como el *Trilateral Forum on Professional Psychology*. Este es un espacio de discusión de psicólogos norteamericanos, canadienses y mexicanos con sedes rotatorias, en búsqueda de mecanismos de interlocución que contribuyan a un eventual entendimiento para la práctica conjunta de la profesión y su necesario nivel científico (Figueroa, 2001; Figueroa, Reyes, 2002; Figueroa, Reyes & Reidl, 2003).

La intención al incluirnos en el debate —incluso en dichos foros internacionales— por la mejora de los PE en la formación de Licenciados en Psicología, ha sido el pugnar por que el proceso de acreditación rebase los límites del ejercicio administrativo en que a veces se sumerge, para constituirse en un elemento susceptible de ser sometido al filtro de la investigación, con el propósito de ofrecer soluciones concretas a problemas específicos de la mejora de los programas de formación profesional y científica en los programas de posgrado, sin descuidar los aspectos ya comentados en el apartado anterior.

Entretanto, deseábamos examinar el grado de progreso que mostraban los instrumentos y mecanismos de evaluación de los egresados, el objetivo final de nuestras preocupaciones como disciplina. El siguiente apartado plasma nuestros esfuerzos en dicho análisis.

## V. EL PRODUCTO: LOS EGRESADOS COMO SUJETOS DE EVALUACIÓN

Sobre la consideración de que los efectos del programa formativo, las metodologías de enseñanza y los modos de aprendizaje no tendrían menor sentido si no cumplieran con el cometido de aportar profesionales y científicos que analicen y participen en la solución de problemas sociales de diversa índole [Figuroa, 2003 a) b) y c)], se ha considerado necesario identificar también los mecanismos que en el presente emplean las agencias evaluadoras externas para determinar el grado de competencia de los recién egresados.

Cabe enfatizar la juventud de tales procesos en México. Por ejemplo, hasta 1999 se creó el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y con éste, el Examen General de Calidad Profesional (EGCP), el cual cambiaría posteriormente su denominación a la de Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL). De esto informamos en su oportunidad, principalmente acerca de la configuración de los instrumentos y metodologías con el concurso de académicos de los PE más representativos de la carrera de Licenciado en Psicología del país, de los funcionarios de los mismos, así como de la cúpula del propio CNEIP (Figuroa, 1998)

Entretanto, el seguimiento de egresados se concretó formalmente con la dirección de una Tesis (Puig, 2000), cuyo trabajo abordó como objeto de estudio el perfil profesional del egresado de la Licenciatura en Psicología que se encontraba en ejercicio profesional en una ciudad del norte del Estado de Veracruz. Éste resultó un análisis comparativo de lo que “debe ser”, el denominado perfil profesional ideal con el que en efecto se encontró (el perfil profesional real).

Una propuesta metodológica previa (Figuroa & Pelayo, en Casanova, 1990; Figuroa & Jácome, 1996; Figuroa & Jácome, 1997), fundamentó este trabajo de investigación que tuvo como propósito describir el estado en que se encontraba el perfil profesional real del Psicólogo de la región. Se realizó un estudio piloto y uno definitivo. Se encuestó a 90 psicólogos pertenecientes a la Asociación de Psicólogos de la zona. Para el caso, se empleó como estrategia el correo con devolución pagada para la entrega de instrumentos de recolección de datos.

Como resultado de esta investigación se concluyó entre otros puntos, que el perfil profesional real obtenido no se alejaba sustancialmente del perfil ideal propuesto por el CNEIP en 1987, en cuanto a su quehacer o ejercicio profesional. En cambio, se observó distanciamiento en cuanto a las funciones prioritarias del Psicólogo en su participación en el desarrollo social y en las habilidades deseables para la competitividad profesional en el ámbito internacional. La

aplicación de esta metodología contribuyó en algún sentido al desarrollo del conocimiento más preciso del perfil profesional del Psicólogo de la zona, lo que permite ampliar la visión acerca de su ejercicio, sus expectativas de desarrollo profesional y sus necesidades de actualización.

Previo al abordaje del efecto del EGEL-Psicología, desarrollamos en una Tesis de Maestría (Rivera, 2000), un estudio de carácter preexperimental, el cual tuvo como finalidad identificar los efectos del asesoramiento sobre el rendimiento en el examen general de conocimientos (EGCUCC) en recién egresados de la licenciatura en Psicología de una Universidad privada ubicada en una ciudad del Golfo de México. Debido a las características institucionales de esta opción de titulación no fue posible construir un instrumento único de medición, por lo que se recurrió a elaborar un banco de reactivos; obteniéndose su validez y confiabilidad.

Se estableció un programa de asesoramiento para un grupo experimental de seis alumnos de dos cohortes generacionales que optaron por esta modalidad de titulación. Igual cantidad de alumnos de las mismas generaciones sirvieron como grupo testigo. Se identificó que el grupo con asesoramiento obtuvo mejores calificaciones en el EGCUCC que el grupo control. A través de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney se encontró que existen diferencias en el rendimiento en el EGCUCC entre recién egresados bajo programa de asesoramiento y aquellos que recurrieron a otros medios de preparación ( $p < .05$ ).

Posteriormente, en otra Tesis de Maestría (Balderrama, 2001), se describió un estudio, el cual buscó explicar la correlación existente entre los Niveles de adquisición y el Dominio de los Conocimientos (Conocimiento Declarativo) y la Aplicación de los conocimientos (Conocimiento Procedimental) en 177 recién egresados de la licenciatura en Psicología de una Universidad Pública Mexicana a través de los distintos niveles taxonómicos de reactivos del Examen Piloto de Validación de reactivos contenidos en las Exámenes Generales de Egreso de las Licenciaturas (EGEL- Psicología en este caso), del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Dicha relación se obtuvo por medio del coeficiente de Correlación de *Pearson*, encontrándose un  $-0.004797$  de diferencia, el cual considera una relación débil negativa con un  $0.05$  gl. Así se pudo concluir que el EGEL-Psicología evalúa de igual forma al modelo empleado en otras Instituciones de Educación Superior, similares a la de origen.

En otra Tesis de maestría (López, 2004) se recuperó el mecanismo de seguimiento de egresados que habíamos iniciado desde la Licenciatura. Mediante él se valoró el estado de un programa de maestría. Los egresados opinaron acerca de las variables analizadas, las cuales fueron: el programa de maestría (VD),

escolaridad (VE), ubicación, desempeño, inserción, eficiencia de titulación y terminal, actividad científico-académica, satisfacción, servicios y, eficacia interna y externa (VI's). Los indicadores fueron externos.

Entre los principales resultados, se encontró que la eficiencia terminal fue alta, no así la de titulación. El ordenamiento de las subvariables, según el mayor porcentaje de respuesta ubicadas en el índice “muy favorable”, quedaron de la siguiente forma: eficacia externa: conocimientos, eficacia externa: coincidencia entre trabajo y estudios, satisfacción y calidad de los servicios.

En este estudio, se notaron dos tendencias:

1. Evaluar el programa con índices más bajos, conforme avanzaban las generaciones (eficacia interna: conocimientos; eficacia externa: coincidencia entre los estudios y el trabajo; la satisfacción; calidad de los servicios) y
2. Evaluar el programa con índices más altos, conforme el perfil se acercaba al ideal (eficacia interna). El programa contó en su mayoría con una evaluación satisfactoria, aunque ésta fue poco global en algunos aspectos.

Su aportación fue haber combinado la evaluación interna y externa, según el actor y la definición de indicadores, así como la elaboración de una cédula que permite emitir juicios acerca de algunos aspectos del programa y el procedimiento para el análisis de los datos, principalmente el cruce entre perfiles, cohortes, e índices.

Otra Tesis de Maestría (Jaimes, 2008), tuvo como propósito evaluar el mismo Programa de Maestría de acuerdo con indicadores nacionales, mediante la descripción de variables características de un estudio de SE. En este trabajo se incluyó el rubro de aspectos vocacionales como nuevo elemento a explorar, con el fin de conocer si los egresados y alumnos del PP se consideraban dentro de alguno de los siete perfiles vocacionales propuestos por Holland (1985) y si dicho perfil guardó alguna relación en cuanto a la eficiencia terminal del programa y la titulación. Dentro de los resultados se apreció una calificación favorable en aspectos del programa tales como: Eficiencia, Eficacia Interna, Impacto y Servicios.

La calificación otorgada a la Eficacia Externa y Satisfacción no fue la mejor pero se mantuvo dentro del parámetro de lo deseable. El aspecto de Productividad en todas las generaciones fue calificado como bajo. En lo vocacional se encontró que la mayoría de egresados se ubicaron a sí mismos dentro del perfil denominado como “Investigador”; estos egresados alcanzaron un 80% de eficiencia en titulación al momento de efectuarse el estudio. El segundo perfil

mejor informado fue el de “Emprendedor”, donde un 53% había obtenido el grado. El tercer perfil, denominado “Convencional”, sólo el 30% se había titulado al momento de concluir la investigación.

En otra Tesis de Maestría (Andrade, en proceso) se realizó un estudio de seguimiento de egresados del mismo programa de posgrado de acuerdo con los indicadores de calidad del Padrón Nacional de Posgrado (PNP), empleando una metodología orientada a la toma de decisiones, desde la perspectiva de la investigación evaluativa. El estudio se ubicó en el marco de la investigación educativa, con análisis cuantitativo, con 27 cuestionarios recuperados de tres cohortes abordadas. En casos específicos, quienes respondieron el instrumento base, fueron ubicados fuera de las instalaciones del recinto señalado. Se analizaron las siguientes variables dependientes: datos personales, laborales, académicos y la producción científica de los egresados de acuerdo con indicadores del PNP. En esta ocasión el instrumento fue sometido a varias revisiones y ajustes de acuerdo a las observaciones por parte de algunos expertos. Los reactivos que integraron la cédula empleadas, fueron de opción múltiple tipo escala, de opción múltiple abierta, de opción múltiple cerrada, así como reactivos abiertos. (Figuroa, Bernal Morales, Jácome & López, En Figuroa, Reidl & López, en preparación).

El seguimiento de egresados tiene sentido en la medida en que contribuye a corroborar la hipótesis en que se constituye un programa educativo o de posgrado cuando están en aplicación. Pero además tiene valor si posibilita el acercamiento entre la institución y los productos generados por esta, si colabora en la inducción de mejoras que solamente pueden venir de la evaluación desinteresada de quienes no la integran formalmente. Se obtiene así un proceso de evaluación externa por colaboración, mecanismo de escaso uso en el contexto educativo.

## VI. SITUACIÓN Y PROSPECTIVA DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN.

En este momento de reflexión surgen algunos planteamientos que investigaciones posteriores deberían no solo corroborar, sino ampliar. De ello depende en parte su consolidación como LGAC *per se*, en el afán de contribuir a la mejora educativa.

Hemos sostenido en principio la posibilidad y conveniencia de fincar una línea de investigación evaluativa que aproveche los recursos viables, a partir del trabajo efectuado ya con el concurso de estudiantes, profesores e investigadores (Figueroa & Pelayo, 1990a; Figueroa, 2001). Tal iniciativa se nutre a su vez, del quehacer en *redes de conocimiento y aprendizaje, redes temáticas*, etc., entendido este concepto como el compartir hallazgos y recursos tecnológicos logrados mediante el desarrollo de investigación aplicada. Así, la captura, transporte y almacenamiento de información se ve organizada en torno a la definición de nuestra línea de investigación, orientada a la obtención de conocimiento sobre los objetos y sujetos de evaluación. (Colás y cols., 2009). Al margen de otras alianzas estratégicas, el pasado 20 de junio de 2009, al constituir una Red Iberoamericana de Investigación para la calidad de la Educación Superior consideramos haber dado un paso importante en la trascendental tarea de investigar y evaluar para mejorar.

Asimismo, en la idea de generar tecnología educativa derivada del trabajo de investigación, -consecuente con lo antes expuesto- hemos generado al menos dos textos introductorios (Figueroa, 2005; Figueroa, 2009). Esto, sobre la base de que es parte importante de nuestra responsabilidad como investigadores colaborar en distribución social del conocimiento en psicología y educación, desde sus niveles profesional y científico. Por ser este un objeto supeditado al proceso de evaluación, consideramos ambos libros de texto (así como a un tercero en proceso), materiales necesariamente incoados y en proceso de revisión y mejora permanentes.

En el mismo sentido, al tiempo que hemos abordado a los programas y sujetos que devienen profesionales y científicos, no hemos podido sustraernos al análisis del derrotero de la evaluación de la misma disciplina de origen. Los logros que originalmente se advertían en ella, han sido lentamente rebasados en algunos aspectos, incluso por la propia evaluación que conduce al proceso de los exámenes generales de egreso y del proceso de acreditación. Esto hace necesario mejorar las condiciones de operación, instauración y aseguramiento de la calidad mediante un proceso colaborativo con otros organismos examinadores y acreditadores, asunto planteado previamente (Figueroa, 1998; Figueroa, 2001; Figueroa, López & Odriozola, 2002).

En el presente consideramos que existen condiciones suficientes para el desarrollo de la línea de investigación a que nos hemos referido en este escrito. A partir de un escenario producto del análisis de las circunstancias que inciden en el espacio de la evaluación de la Educación Superior nacional e internacional, consideramos que su factibilidad se evidenciará entre otras circunstancias por:

1. La consolidación progresiva del proceso de evaluación de la Educación Superior en el plano nacional y de la presencia de agencias nacionales especializadas en aspectos específicos, con el concurso progresivo de otras de carácter internacional.
2. El surgimiento coyuntural y gradual de oportunidades de incorporación de investigación evaluativa en ambos espacios, lo cual supone la exigencia de que se estudien y dominen las tendencias existentes.
3. La necesidad de crear, desarrollar o consolidar LGAC vinculadas a los diferentes procesos evaluativos institucionales u organizacionales. Este sería no de los primeros pasos de la Red mencionada arriba.
4. La oportunidad para desarrollar tecnologías de evaluación derivadas del cultivo de las LGAC descritas, que podrían ser objeto de creación de prototipos y patentes específicos, así como de consultoría.
5. La aparición progresiva de nuevos paradigmas (Medina, Sevillano & De la Torre, 2009), que se traduzcan en la necesidad de efectuar las acciones anteriores y otras que resulten de tal situación.

El análisis realizado a lo largo de este trabajo sugiere retos que condicionarán incluso el futuro de la línea, por lo cual, a partir de la perspectiva trazada, llevan a plantearle los siguientes

### PROPÓSITOS:

1. Identificar más y mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje que lleven al perfeccionamiento de la práctica docente y la identificación de tecnología educativa, mediante el recurso de la investigación evaluativa.
2. Generalizar los hallazgos en el entorno general del Área de Ciencias Sociales y Humanidades mediante el uso de metodologías para la evaluación de índole multimetódica, que concilien los paradigmas cuantitativo y cualitativo, sin hacerles perder su potencial de origen.
3. Sistematizar la participación de estudiantes de pregrado y posgrado en la generación y distribución social del conocimiento.
4. Consolidar el trabajo interinstitucional, de modo que el impacto de las acciones se multiplique exponencialmente.
5. Consolidar la búsqueda de financiamiento externo, mediante concurso por fondos en distintos escenarios de incubación de la línea, constitui-

dos en el mecanismo de redes de investigación (Colás, Buendía & Hernández, 2009).

La expectativa es que en el mediano plazo puedan hacerse contribuciones sustanciales al campo de la Educación en México, en el contexto general Iberoamericano, a partir de las experiencias sostenidas principalmente en nuestro ámbito de trabajo: la investigación evaluativa en las Áreas de Psicología y Educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C. K. (s.f.). *Seguimiento de egresados: la calidad en el posgrado en psicología*. Tesis de maestría en proceso. Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Balderrama, J. A. (2001). *Niveles de evaluación del conocimiento en el EGEL-Psicología*. Tesis de maestría inédita, Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Bonola, A. (2006). *Síndrome de Burnout y productividad en académicos universitarios*. Tesis de maestría inédita, Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Carmona, A. (2008). *La evaluación del diseño de interfaz gráfico de usuario en un curso en línea de métodos de investigación*. Tesis inédita, Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Colás, M. P., Buendía, L. & Hernández F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral*. Barcelona: Davinci Continental.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). (1987). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*. México: Autor.
- De Haro, J. H. (1997). *Propuesta aplicada para la actualización de profesores universitarios en la práctica docente*. Tesis inédita, Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Figueroa, S. (1981, mayo). Historical Overview of Psychology in Veracruz. Ponencia presentada en la VII Convención anual de Applied Behavior Analysis, Milwaukee, Wisconsin, EE. UU.
- Figueroa, S. & Pelayo, I. A. (1990a). Reflexiones acerca del Perfil del Estudiante de Psicología de la Universidad Veracruzana, Xalapa: Perspectiva Histórica y Estado Actual. En P. Casanova (Comp.), *Psicología* (Colección: Las Profesiones en México, Vol. 6, pp. 83-96). México: UAM-Xochimilco.

- Figuroa, S. & Pelayo, I. A. (1990b, enero-diciembre). La participación del estudiante de nuevo ingreso en actividades de investigación: un recurso en la formación y planeación disciplinarios. *Integración*, 3,4, 104-114.
- Figuroa, S. (1993a, marzo). El currículum universitario: Un acercamiento a la realidad institucional a través de la investigación”, *Gaceta*, 3, 10-14.
- Figuroa, S. (1993b, junio). El vínculo educativo: apuntes para una docencia integral, *Gaceta*, 6, 23-24.
- Figuroa de Katra, L., Figuroa, S., Linares, P. & Reyes, G. (2002). *Reconstrucción curricular en la Universidad Veracruzana: los académicos*. México: Universidad Veracruzana.
- Figuroa de Katra, L., Figuroa S., Reyes G. & Linares, P. (1993, mayo). Currículum universitario y problemática ambiental, *Gaceta*, 5, 8-9.
- Figuroa, S., Reidl, L. M. y López, A. D. (Eds.). (En preparación). *Evaluación de posgrados de calidad: Experiencias en Psicología y Educación*.
- Figuroa, S. & Reyes, G. (1994, abril). El currículum en la Educación Superior. *Gaceta*, 16, 9-10.
- Figuroa, S. (1995, mayo). Catalogación de Recursos Humanos en la Universidad Veracruzana, *Gaceta*, 29, 10-13.
- Figuroa S. & Jácome N. (1995, agosto). Investigación y perfil profesional. *Gaceta* 31, 3-6.
- Figuroa, S. & Jácome, N. (1996, enero-junio). La investigación como recurso para el conocimiento de la Psicología como disciplina: un seguimiento. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 1 (1), 1-29.
- Figuroa, S., Jácome, N. & Martínez, M. (1996, enero-junio). Catalogación de recursos humanos: Un análisis estadístico y curricular. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 1(1), 93-124.
- Figuroa, S. (1997, mayo). Planes de estudio y perspectiva estudiantil: una propuesta de evaluación. *Gaceta*, 52, 4-9.
- Figuroa, S. (1998, abril). Hacia la cultura de la calidad: acreditación y EGCP-Psicología. *Boletín del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 8(1), 26-31.
- Figuroa, S. (1999a, enero-junio). El psicólogo mexicano del próximo milenio: Perfil y currículum mediante una estrategia interinstitucional. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 4 (1), 5-15.
- Figuroa, S. (1999b, julio-diciembre). Evaluación de la calidad de los programas nacionales de formación de psicólogos. Panorama y perspectivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 4 (2), 187-202.
- Figuroa, S. (julio-diciembre, 2000). Globalización y ejercicio profesional: retos

- para la formación del psicólogo mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 5 (2), 225-240.
- Figueroa, S. (2001a, enero-junio) Apuntes para la evaluación curricular de la formación del Psicólogo mexicano: la perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 6 (1), 5-10.
- Figueroa, S. (julio-diciembre, 2001b) La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 6 (2), 185-197.
- Figueroa, S. (2002). La evaluación educativa: antecedentes, circunstancias y efectos en la educación superior. *Ideas. Memorias del I Curso de Evaluación de Programas Educativos en Ciencias de la Salud* (pp. 12-29). Xalapa, Veracruz: Instituto de Salud Pública, Universidad Veracruzana.
- Figueroa, S., López, J. M. & Odriozola, A. (2002) La experiencia mexicana en torno a la formación y regulación de los profesionales en Psicología en México”, en A. L. Cuevas & P. Brito, *Presente y futuro en la formación, práctica y regulación profesional en Ciencias de la Salud* (pp. 269-283). México: OPS/OMS.
- Figueroa, S. (5 de mayo, 2001). *The National Council for Teaching and Research in Psychology: Notes for a Global and Future Vision in Training Mexican Psychologists*. Trabajo presentado en el VII Trilateral Forum on Professional Psychology, Quebec, Canadá.
- Figueroa, S. & Oliva, L. (2000, enero-junio). Resultados preliminares del taller: El psicólogo del presente milenio. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 5(1), 211-219.
- Figueroa, S. & Reyes-Lagunes. (5, mayo, 2002). *An Accreditation System for Professional Psychology Programs: Recent Developments of A Mexican Experience*. Ponencia presentada en el VIII Trilateral Forum on Professional Psychology, México. D.F.
- Figueroa de Katra, L., Figueroa, S., Reyes G. & Linares, P. (2002). *Reconstrucción curricular en la Universidad Veracruzana: los académicos*. México: Universidad Veracruzana.
- Figueroa, S. (2001a). Apuntes para la evaluación curricular de la formación del psicólogo mexicano: la perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 6 (1), 5-10.
- Figueroa, S. (2001b). La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión. *Enseñanza e Investigación en Psi-*

- ciencia* (Nueva Época). 6 (2), 185-194.
- Figuroa, S. (25, mayo, 2002). *Student's preferences and teaching strategies: an appraisal of Malott's structured seminar*. 28<sup>th</sup>. Annual Convention. Association for Behavior Analysis (ABA). Toronto, Canadá.
- Figuroa, S., Reyes, I. & Reidl, L. M. (25, abril, 2003). *Recent Advances in Accreditation of Mexican Programs of Psychology: The Endorsement By COPAES*. Ponencia presentada en el IX Trilateral Forum on Professional Psychology, Montreal, Canadá.
- Figuroa, S. (2003a). *Psicología* (3a. ed.). Xalapa, Ver: Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Enseñanza Media y Media Superior.
- Figuroa, S. (2003b). La cultura para la mejora de los centros educativos. Estudio de un caso. En R. A. Medina, *Modelos de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias* (pp. 233-265). Madrid: Universitas.
- Figuroa, S. (2003c). *Temas Selectos de Psicología I*, (Colección Ciencia Educativa). México: Nueva Imagen.
- Figuroa, S. & Ortiz, G. R. (2005). Elementos para el diagnóstico de programas de formación de psicólogos. En D. Vázquez Martínez, L. Cuevas Álvarez & R. Crocker Sagástume, *La formación de personal de salud en México* (pp. 189-205). Guadalajara: OPS/OMS.
- Figuroa, S., Reyes, I. & López, A. D. (2005). El CNEIP como instancia para la mejora educativa en psicología: notas para la planeación estratégica. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva Época). 10 (1), 5-19.
- Figuroa, S., López, A. D. & Reyes, I. (2005, número especial monográfico). Origen, trayectoria y perspectivas del organismo Acreditador de programas de Psicología en México. *Revista Mexicana de Psicología*. 22, 287-292.
- Figuroa, S. (2005). *Temas selectos de psicología 1*. México: Nueva Imagen.
- Figuroa, S. (2009). *Psicología*. México: Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
- González, R. A. (2004). *Creatividad en la investigación: Persona, proceso, producto y contexto desde la experiencia del investigador*. Tesis de Maestría inédita, Maestría en Investigación en Psicología aplicada a la Educación, Xalapa, Veracruz.
- González, R. A., Tejada, J. M., Figuroa, S., Jácome, N. & Martínez, M. (2006). Perfil creativo de investigadores en Psicología en México. *Creatividad y Sociedad*. 9, 53-61.
- González, R. A., Tejada, J. M., Martínez, M., Figuroa, S. & Pérez Jácome, N. (enero-junio, 2007). Dimensiones del proceso creativo del investigador en Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (Nueva

- Época). 12(1), 35-50.
- Holland, J. L. (1985). *La elección vocacional*. México: Trillas.
- Jaimes, R. (2008). *Rumbo a la acreditación: seguimiento de egresados y aspectos vocacionales en el posgrado*. Tesis de Maestría inédita, Instituto de Psicología y Educación. Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- López, A. D. (2004). *Rumbo a la acreditación: seguimiento de egresados, estudio de caso y propuesta*. Tesis de Maestría inédita. Instituto de Psicología y Educación Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- López, J. (2006). *Opinión sobre la formación profesional del Psicólogo: un caso*. Tesis de Maestría inédita. Instituto de Psicología y Educación Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Medina A., Sevillano M. L. & De la Torre, S. (2009). *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES): una mirada Transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. (2a. ed. ). United Kingdom: SAGE.
- Odrizola, A., Figueroa, S. & Ibáñez, B. (1999, julio-dic.). Evaluación de la calidad de los programas nacionales de formación de psicólogos. Panorama y perspectivas. *Enseñanza e investigación en Psicología* (Nueva Época). 4 (2), 187-201.
- Puig, A. A. (2000). *Análisis comparativo del perfil profesional real e ideal del psicólogo*. Tesis de Maestría, inédita, en Investigación en Psicología aplicada a la Educación, Universidad Veracruzana, región Xalapa.
- Rivera, A. L. (2000). *Efectos del asesoramiento sobre el rendimiento en un examen general de conocimientos de Licenciatura*. Tesis de Maestría, inédita, Universidad Veracruzana. Instituto de Psicología y Educación, región Xalapa.
- Sánchez, D. (1998). *Propuesta metodológica para evaluar el plan de estudios en psicología*. Tesina inédita, Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, región Xalapa.



## CAPÍTULO V

---

# EL CAMPO DE LAS FACULTADES Y EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Maria Luisa del C. Pacheco Sagrero  
Julio Jiménez Herrera<sup>1</sup>*

### INTRODUCCIÓN

LA PRESENTE COMUNICACIÓN tiene como objetivo ofrecer una mirada y una forma diferentes de aproximación al análisis del modelo educativo innovador que se ha implementado desde 1999 en la Universidad Veracruzana (UV), denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). La base del análisis del modelo educativo no es la perspectiva pedagógica sino que, a partir del comportamiento particular que las Facultades exhibieron en el sentido de que algunas lo adoptaron de inmediato mientras que otras lo hicieron hasta cuatro años después, lo que llamó poderosamente nuestra atención dentro de la compleja realidad académica fue ir en busca de las “regularidades” que pudieran ayudarnos a explicar el comportamiento de las Facultades. Reconocemos que la resistencia al cambio es una actitud natural. Becher (2001) menciona al respecto:

---

<sup>1</sup> Profesores de tiempo completo de la Universidad Veracruzana.

La resistencia a las ideas nuevas es innata entre las comunidades académicas, como lo demuestra, claramente, el tiempo que lleva que se acepte, en forma general una percepción o descubrimiento de capital importancia. (: 101)

La base del análisis es, entonces, el significado que las Facultades asignan al modelo pedagógico propuesto, ya sea desde la disciplina como tal (marcos teóricos, metodologías e instrumental técnico distintos) (Becher, 2001), o desde la oposición entre ellas por razones socioeconómicas, políticas y de prestigio social y cultural. (Bourdieu, 1988).

Cabe aclarar que el presente trabajo ofrece un nivel teórico de análisis a la luz de resultados de otras investigaciones en el campo de la educación superior, que permite arribar no a la verdad “contundente”, sino a encontrar las relaciones que se establecen entre los elementos disciplinares, económicos, sociales, políticos y culturales, y los comportamientos exhibidos por las Facultades frente a la innovación pedagógica propuesta por la Universidad Veracruzana.

## CONTEXTO MEDIATO E INMEDIATO DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE

### CONTEXTO MEDIATO

Desde finales del siglo xx y al comienzo del xxi, los países del mundo enfrentan nuevos desafíos producto de la actual tendencia de la compleja combinación de factores económicos, sociales, políticos, culturales e, indiscutiblemente, educativos, donde el cambio tecnológico y su correlato globalizador generan vínculos de dependencia de los países en vías de desarrollo respecto a los industrializados en los que se concentra el avance tecnológico, aumentando las desigualdades entre ambos tipos de países.

El factor educativo es una de las tendencias impulsoras en lo que se ha denominado sociedades del conocimiento —una sociedad del conocimiento es una sociedad con capacidad para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así enfrentar al futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio—, en las que el aprendizaje es el objetivo principal. La educación formal en general y la educación superior en particular están en el centro de ese complejo de factores; así, la necesidad de buscar nuevos modelos

educativos ha sido un tema recurrente en el que se pretende definir estrategias metodológicas innovadoras. La búsqueda de nuevas fuerzas motrices para nuevos modelos la podemos constatar en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuando lo plantea en los términos siguientes:

Existen muchos datos disponibles de lo que funcionó en el pasado pero no de lo que servirá en el futuro. La explosión del conocimiento sobre cómo funciona el cerebro y la naturaleza del aprendizaje, combinada con el cada vez mayor poder de la tecnología crean el potencial para transformar hasta la unidad más fundamental de la educación: la interacción entre docente y educando. Además, los enormes cambios sociales como la progresiva diversidad y la movilidad demográfica presentan a los educadores nuevas y constantemente variables circunstancias. Por consiguiente, las características que definían los sistemas educativos exitosos de, digamos, 1975, es poco probable que sean las que definirán el éxito en el futuro. (OCDE, 2003: 115)

En este mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998: 1-10), en su conferencia mundial sobre la educación superior: “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, plantea que en los albores del nuevo siglo se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, reconociéndole una importancia fundamental a este tipo de educación para el desarrollo sociocultural de los países, así como el hecho de que las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Pero las organizaciones de educación superior se vuelven muy vulnerables cuando se relacionan con sus ambientes externos, planteándoles serios desafíos y dificultades como: la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, más inversión en la capacitación del personal, formación basada en competencias, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de sus egresados y también hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías.

Ante este panorama, la misma UNESCO propone a las organizaciones de educación superior, para enfrentar estos retos y desafíos en un mundo en rápido cambio, un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, que implique una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos con los más amplios sectores de la sociedad. Esto exige que las instituciones

de educación superior deban formar a los estudiantes de tal manera que tengan información satisfactoria, capacidad de analizar los problemas de la sociedad y encontrar soluciones a los mismos y asumir responsabilidades sociales.

Para alcanzar estos objetivos se propone: reformular los planes de estudio y utilizar métodos novedosos que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que promuevan la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico; esto implica reflexión individual por parte del estudiante y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia (UNESCO 1998: 9).

Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos, asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

#### CONTEXTO INMEDIATO

Las instituciones de educación superior enfrentan hoy, sin duda, una serie de retos enormes para llevar adelante muchas de las actividades que tradicionalmente han realizado dentro de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Las exigencias impuestas por el desarrollo del mercado, el avance notable del conocimiento, la búsqueda creciente de lo que se ha denominado como *calidad educativa* (an cuando exista mucha ambigüedad en este concepto), la diversificación del quehacer educativo, el desarrollo creciente de competencias, la incorporación mayor de las mujeres en las actividades productivas y académicas, las limitantes y recortes financieros y la demanda cada vez mayor para establecer esquemas de diversificación y flexibilización laboral, son algunos, entre muchos, de los aspectos que influyen de manera determinante en la mayoría de los centros educativos de este nivel. Lo anterior exige a las instituciones de educación superior ejecutar acciones que coadyuven en la formación permanente de su personal académico con relación a todas estas cuestiones, y se adopten medidas innovadoras para lograr una mejor comprensión de lo que significan dichos cambios para el presente y futuro de los centros universitarios.

Frente a estos retos, las universidades públicas se ven obligadas a replantear sus formas de organización académica apoyadas en los lineamientos de los

programas de desarrollo educativo de los gobiernos en turno y en las propuestas y estrategias que en materia educativa exponen organismos interesados en mejorarla, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), inspirados a su vez en las políticas de organismos internacionales como la UNESCO, para realizar los cambios requeridos en la vida académica en términos de: mejorar la calidad de los procesos y agentes del quehacer académico, asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel, que realicen las transformaciones requeridas ante la expansión de los servicios y el avance rápido en el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, científico, social y cultural, para lograr una mayor correspondencia entre la tarea académica y las necesidades y expectativas de la sociedad.

Desde la década de los ochenta, la educación superior ha estado sometida a la presión de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial. Esto ha implicado el desarrollo de tres tendencias básicas que hoy persisten en la educación en México: desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender. En dichas tendencias los procesos de innovación juegan un papel central.

Las sociedades contemporáneas se enfrentan al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio que viene avanzando muy rápidamente hacia la construcción, como se explicó anteriormente, de sociedades del conocimiento. Este proceso es dinamizado esencialmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación, difusión y utilización del conocimiento, y está demandando la revisión y adecuación de las instituciones de educación superior y organizaciones sociales y la creación de otras nuevas con capacidad para asumir y orientar el cambio.

En términos generales, las nuevas tendencias están relacionadas con dos procesos muy dinámicos y de gran alcance: la globalización y las nuevas tecnologías. La convergencia y vertiginoso desarrollo de tecnologías relacionadas con la informática, las telecomunicaciones y el procesamiento de datos y sus casi ilimitadas posibilidades de aplicación, están transformando las sociedades modernas en sociedades de la información.

El proceso de “informatización” se ha constituido, a su vez, en la base técnica del fenómeno de la globalización, puesto que ha posibilitado por primera vez en la historia superar las distancias y la dispersión geográfica, para poner en contacto grupos sociales de todo el mundo a un mismo tiempo. Aun cuando el fenómeno de la globalización se ha hecho más visible en el sistema económico, lo cierto es que tiene un impacto mucho más trascendente, en la medida en que

está posibilitando el surgimiento de una sociedad global con el desarrollo de nuevos valores, actitudes y de nuevas instituciones sociales. Se puede señalar que una sociedad del conocimiento tiene dos características principales:

- La primera es la búsqueda de convertir al conocimiento en factor decisivo que coadyuve al desarrollo productivo y social, y
- La segunda, convertir los procesos de aprendizaje social en medios que permitan la distribución social del conocimiento donde la educación juega el papel central.

Estas tendencias han influido en la vida de las instituciones de educación superior y les han demandado una mayor flexibilidad en su organización, y en sus relaciones internas una mayor apertura, o permeabilidad, y proyección al denominado entorno social y una mayor dinámica en sus cambios e innovaciones.

En otros términos, les han demandado la producción de una cultura institucional distinta que trascienda los criterios curriculares, académicos y administrativos en las funciones clásicas o tradicionales de docencia, investigación y la extensión, a través de modelos educativos alternativos, como es el caso del MEIF en la Universidad Veracruzana. Independientemente de si la flexibilidad logra o no los resultados esperados en las instituciones de educación superior, nuestra preocupación e interés se centra en cómo es interpretada y asumida dicha flexibilidad dentro del modelo educativo propuesto, visto desde las facultades y por los actores organizacionales educativos (docentes) en sus tareas académico-administrativas cotidianas.

La flexibilidad se ha exigido a la Institución de Educación Superior (IES) en las siguientes categorías: a) académicas, b) curriculares, c) pedagógicas y d) administrativas y de gestión; pero se han dejado de lado determinantes socioeconómicos, laborales y de prestigio cultural y científico tanto de las facultades como de las disciplinas (incluidos los profesionistas-docentes) que componen a las instituciones de educación superior. Además, el hecho de no considerarlos puede ser un factor importante, entre muchos otros que incidan como elementos que frenen o retarden los procesos de implementación de innovaciones educativas exigidas por los ambientes externos con los que interactúan las IES.

Además, la flexibilidad ha traído nuevos significados y producido nuevos límites dentro de las instituciones, a la vez que nuevas relaciones entre los actores académicos, así como hacia el exterior con otras instituciones y otros ámbitos o contextos.

Ante este panorama, la Universidad Veracruzana inició su aventura para incorporarse y sumarse al concierto mundial modernizador de la educación, elaborando un programa de trabajo denominado “Consolidación y Proyección

de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI” (1998-2001), donde se describe como estrategia toral la perspectiva del quehacer académico centrado en el aprendizaje. Se subraya —en ese documento— que el aprendizaje del estudiante debe ser integral, significativo y de por vida. Se puntualiza además que el nodo central y transversal del quehacer educativo debe expresarse en una verdadera campaña institucional de reforma académica. Aún más, se reconoce la diversidad y complejidad de las actividades que habrán de emprenderse como parte de dicha campaña. Éstas van desde una adecuada orientación educativa, la actualización de planes y programas de estudios el establecimiento de nuevos sistemas de apoyo al estudiante, la realización de tutorías y asesorías académicas y la ampliación de los programas de becas estudiantiles, hasta la diversificación de las actividades de aprendizaje. Una campaña institucional de reforma académica, se ha dicho en numerosas ocasiones, no puede concebirse ni realizarse sin la amplia participación de los académicos.

También se ha señalado que la puesta en práctica de una iniciativa de tal magnitud sólo será posible en la medida que la administración escolar, la organización académica, los programas de formación y de estímulo al personal docente, la infraestructura física y de soporte tecnológico se desarrollen en concordancia con los nuevos enfoques y las prácticas educativas. Así mismo, el plan de trabajo de la Universidad Veracruzana incorpora otras líneas como las condiciones y requerimientos para alcanzar las estrategias de su programa de trabajo 1998-2001.

La elaboración del programa “Consolidación y Proyección...”, fue el primer paso que la Universidad Veracruzana dio para transitar del modelo tradicional —basado en asignaturas y horarios fijos, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se centra más en lo que el maestro sabe y enseña que en el qué y el cómo de los aprendizajes de los estudiantes—, a un nuevo modelo educativo que tiene, entre otras características, la de denominar “experiencias educativas” a lo que se llamaba “materias” en el modelo anterior (centrado en la enseñanza) y flexibilizar el horario de asistencia a clase de tal manera que el educando pueda optar por el que mejor se acomode a sus necesidades de tiempo, trabajo y lugar de residencia. Esto sólo por citar uno de los aspectos que se esperaba que el modelo pedagógico alternativo propuesto generar a partir de su puesta en marcha. Además, este modelo tiene como finalidad el autoaprendizaje por parte de los educandos.

Con todo, desde que se diseñó el MEIF —tomando como marco de referencia el Plan General de Desarrollo de 1997 de la Universidad Veracruzana y el documento “Consolidación y Proyección...” —, el conjunto de programas de licencia-

tura en las distintas facultades en las que se divide la universidad ha observado un comportamiento desigual y discontinuo en función a la implementación y adopción del modelo educativo propuesto, y en relación a ciertas facultades que llaman la atención en términos de que unas lo adoptaron más rápidamente, como es el caso de la Licenciatura en Trabajo Social y la Licenciatura de Sociología, en 1999, y Pedagogía en el 2000, y otras que lo hicieron cuatro años más tarde como la Facultad de Medicina en las regiones Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, que lo adoptaron en 2004, a excepción de la Facultad de Medicina región Xalapa y la Facultad de Derecho en todo el estado, que aún en 2006 no incorporaba ni adoptaba el MEIF.

El MEIF tiene fuertes ingerencias pedagógicas, lo cual para la Facultad de Pedagogía y los pedagogos puede tener sentido, congruencia o brindarles la oportunidad de realizar un análisis serio del modelo a partir de los postulados teóricos y prácticos de la profesión, con lo propuesto en la estrategia pedagógica adoptada por la Universidad Veracruzana. Pero, ¿y los ingenieros, los médicos o los abogados? ¿Tendrán los mismos elementos para realizar tal análisis o será suficiente una formación pedagógica vía capacitación a través de los órganos previstos en la estructura organizacional que les permita comprender los alcances del modelo? ¿Será entonces determinante el territorio intelectual que cultivan los profesionistas-docentes y la forma como se apropian y construyen el conocimiento? (Becher 2001) o ¿serán los determinantes socioeconómicos, políticos, culturales y de prestigio científico (Bourdieu, 1988) los que permean a las Facultades para que muestren el comportamiento tan discontinuo para adoptar e incorporarse a la modernidad educativa que se expresa con los modelos educativos innovadores y ante una nueva forma de actuar académica que implica y exige, en la división del trabajo, nuevas y específicas actividades, responsabilidades, capacitación, y una diferente actitud frente a los alumnos, a quienes el MEIF los considera sujetos capaces y responsables de su propia formación profesional?

#### EL CAMPO DE LAS FACULTADES Y EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE

La heterogeneidad natural del conjunto de disciplinas con sus contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales existentes en el campo de las facultades y escuelas que componen la Universidad Veracruzana —repartidas a lo largo y ancho del estado de Veracruz y ubicadas en cinco regiones en las que éste fue

dividido para que aquélla respondiera a las demandas de educación superior que en su momento la sociedad veracruzana adolecía y como parte también de su política de expansión—, es afín con la diversidad cultural y la problemática compleja de las que se compone cada región y a las que se pretendía responder con su apertura.

Pero contrasta a su interior con un proceso homogeneizador a través del cual se quiere revestir al conjunto de facultades y escuelas, y al más sublime de sus quehaceres sustantivos —la docencia, vía un modelo pedagógico denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que se asume como totalizador e incluyente; sin embargo, esta inclusión subsume las diferencias de las distintas disciplinas y de quienes las cultivan a un modelo de modernidad educativa con el cual las IES buscan responder a las exigencias que les imponen ambientes altamente institucionalizados. Es decir, los modelos educativos innovadores propuestos por las IES en general y la Universidad Veracruzana en particular, funcionan como mitos racionalizados (Meyer & Rowan, 1991: 83). Son mitos en el sentido de que son creencias ampliamente mantenidas que no pueden ser objetivamente verificadas, que son ciertas porque son creídas y son racionalizadas porque toman la forma de reglas que especifican procedimientos necesarios para conseguir un fin determinado; pero, para el caso particular que nos ocupa, dejan de lado las diferencias y oposiciones particulares (sociales, políticas, económicas y culturales) de cada una de las facultades, escuelas y disciplinas de las que se componen las IES en general y la Universidad Veracruzana en particular.

#### EL MUNDO DE LAS DIFERENCIAS Y OPOSICIONES

El conjunto de facultades y escuelas con su estructura organizacional específica (incluidas en una estructura organizacional más amplia: la UV), junto con las disciplinas que conforman su naturaleza, que las caracterizan y moldean, incorporan y distribuyen en las diferentes facultades a los distintos catedráticos según la profesión que ostentan. Profesión cargada de valores según la disciplina que se ejerce —de acuerdo con la naturaleza de la misma— ya sea de manera privada (personal) o a través de una institución privada o pública, por un profesionista y posteriormente como actor académico; se encuentran influidas por un conjunto de indicadores sociales, económicos, políticos, culturales (intelectual) y científicos (Bourdieu, 1988) y por la forma en que se obtuvieron y son cultivadas por sus poseedores. Conforman un conjunto de profesores muy

diferenciados económica y políticamente, unos, y por prestigio cultural, otros, que hacen ver, a su vez, a unas profesiones más fuertes con relación a otras consideradas débiles cuando se analizan u observan a la luz de los indicadores antes mencionados.

En el cuadro 1, se hace una comparación de las distintas facultades y disciplinas que componen la oferta de programas educativos de la Universidad Veracruzana, las cuales se clasifican de acuerdo con Bourdieu,<sup>2</sup> reconociendo que sus trabajos de investigación fueron realizados en un contexto (francés) muy diferente al mexicano pero reconociendo al mismo tiempo la tendencia generalizada de algunas profesiones a tener mayor reconocimiento y poder por diferencias económicas, sociales y culturales como la medicina, el derecho y las ciencias, en relación con otras como pedagogía, geografía, estadística, por nombrar tan sólo algunas.

A partir del eje 1 como referencia de un criterio intermedio, las facultades y disciplinas más cargadas a la derecha serán las más fuertes y las más cargadas a la izquierdas las más débiles, de acuerdo con criterios socioeconómicos y de prestigio cultural.

Con este análisis creemos que estamos en posibilidades de realizar un trabajo de campo que permita escudriñar lo que se ha venido planteando en el presente trabajo, aproximarnos a la cotidianidad donde se vive y actúa la práctica docente y encontrar los nexos y relaciones en la especificidad (dentro de la complejidad) del asunto que nos ocupa.

---

2 Pierre Bourdieu en el capítulo 2 “El conflicto de las facultades” en su libro *Homo Academicus* publicó los resultados de un estudio (especie de prosopografía como él mismo le llama) que realizó con 405 profesores de cuatro facultades: medicina, derecho, letras y ciencias. En este estudio demuestra que en el campo de las instituciones de educación superior (el conjunto de las facultades y escuelas) se reproduce el campo del poder al descubrir que los profesores de las diferentes facultades se distribuyen entre el polo del poder económico y político y el polo del prestigio cultural. Esto de acuerdo con indicadores que consideró pertinentes para su estudio, tales como: determinantes sociales, el capital económico y capital cultural, determinantes escolares, del capital de poder universitario, del capital del poder científico, del capital del prestigio científico, del capital de reconocimiento intelectual y del capital de poder político o económico.



## CONCLUSIÓN

Reconocemos que es muy aventurado querer otorgarle un estatus de trabajo investigativo acabado y definitivo a lo expuesto hasta ahora. Por el contrario, es un punto de partida que permite avanzar en el análisis del tema con mayor profundidad a la luz de la teoría y rigor metodológico que ofrezcan un aporte importante al campo de los estudios organizacionales, a partir de la indagación del impacto a nivel organizacional que produce el diseño, implementación y adopción de un modelo educativo innovador en una institución de educación superior en el comportamiento que exhiben las facultades y sus profesores con sus historias personales y disciplinares, y cómo éstos le asignan un significado tal que el comportamiento tan diferenciado al adoptar más rápidamente unas el modelo en relación a otras, puede estar en función de las oposiciones producto de determinantes sociales, económicos, políticos, culturales y disciplinares.

Se consideran de gran utilidad los aportes de Bourdieu para los fines de este análisis, que pretende observar cómo se relacionan los elementos determinantes de oportunidad y a la vez de oposición entre las facultades de acceso a las disciplinas en las cuales se formaron los profesores, que actualmente enseñan en las distintas facultades de la Universidad Veracruzana, con el proceso de diseño, implementación y adopción del MEIF y con los indicadores socio-laborales (tipo de contratación, antigüedad, puesto desempeñado, año de ingreso, etc.) de los docentes. Se pretende también encontrar la relación entre la facultad y su posicionamiento dentro de la universidad, el proceso de adopción del MEIF y los indicadores académico-laborales de los docentes y con el año de ingreso. A partir de lo expuesto y como una conclusión de esta primera fase investigativa se plantea lo siguiente:

*A medida que el conjunto de facultades que integran el campo de la institución de educación superior (Universidad Veracruzana) se separan y oponen unas a otras por criterios sociales, económicos, políticos, culturales y científicos y por determinantes académico-laborales de los que cultivan y enseñan en esas facultades, se observará un proceso discontinuo en la adopción del Modelo Educativo Integral y Flexible.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES). (2004). *La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. EE. UU.: Stanford University Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: La Estructura formal como mito y ceremonia. En W. W. Powell & P. J. Dimaggio (Comps.), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: F.C.E.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). (2006). *Nuevos Modelos de Innovación y Aprendizaje y Aprender para el Mundo del Mañana: antecedentes y preguntas clave* (Documento para la discusión). México: OCDE.
- Universidad Veracruzana. (1998-2001). *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI* (Programa de Trabajo) Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior). París: UNESCO.



## CAPÍTULO VI

---

# EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA VERACRUZ DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: SU EVOLUCIÓN E IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES

*Jessica Badillo Guzmán<sup>1</sup>  
Guadalupe Huerta Arizmendi<sup>2</sup>  
María Esther Romero Ascanio<sup>3</sup>*

### INTRODUCCIÓN

**E**STE CAPÍTULO RELATA la experiencia del programa de tutorías en la Facultad de Pedagogía de la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana (UV). En un primer momento, se describe la implementación de los programas de tutorías en el nivel de educación superior, en la Universidad Veracruzana y particularmente en la Facultad de Pedagogía de la Región Xalapa, describiendo el funcionamiento del Departamento de Tutorías y del Programa Institucional de Tutorías (PIT). Posteriormente, se aborda el impacto del PIT

---

<sup>1</sup> Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Técnica Académica del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. [jebadillo@uv.mx](mailto:jebadillo@uv.mx)

<sup>2</sup> Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Coordinadora del programa de tutorías de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

<sup>3</sup> Académica de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

desde tres ópticas: el rendimiento académico de una generación de estudiantes, la evaluación de la acción tutorial y, por último, la evaluación del Curso de Inducción. Las conclusiones recuperan los aspectos que han coadyuvado en la aplicación del PIT en la Facultad, así como el impacto de las tutorías en los estudiantes, sin dejar de lado aquellos aspectos que es necesario fortalecer para consolidar el Programa.

## 1. TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

### 1.1. SURGIMIENTO DE LAS TUTORÍAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tutoría es un concepto dinámico, histórico y contextualizado, pues ha ido tomando diferentes acepciones a lo largo del tiempo. Así, en la época antigua (Menchén, 1999) la tutoría era equiparable a la actividad de la nodriza; poco a poco el término fue haciendo referencia a la orientación o asesoría, en distintos ámbitos de la vida social.

En la época actual, las tutorías han tomado singular importancia por considerarse un elemento fundamental para favorecer la permanencia y el buen rendimiento escolar de los estudiantes. En educación básica, por ejemplo, si bien no ha existido la figura de tutor como tal, la actividad tutorial ha venido desempeñándose desde hace varias décadas: la existencia de los departamentos de orientación educativa o de los psicopedagógicos es una clara evidencia de ello. En estos espacios, existe un profesor (o en el mejor de los casos, un grupo de profesores) que apoya a los estudiantes en aspectos diversos: prevención y atención a problemas de aprendizaje, así como canalización a apoyo psicológico; de esta manera, se favorece el buen desempeño y la atención a problemas durante la trayectoria escolar, con el propósito principal de prevenir la deserción escolar.

En educación superior, la definición de Alcántara (1990), que refiere a la tutoría como un conjunto sistematizado de acciones educativas basadas en el acuerdo tácito entre el tutor y el estudiante en un marco institucional, describe muy bien los sistemas de tutorías que se han venido desarrollando en las últimas décadas. En el caso mexicano, el uso del término tutorías es reciente y sus propósitos varían en las diferentes instituciones, aunque todas toman como principal objetivo la permanencia escolar y la mejora de los indicadores de

rendimiento escolar, así como la superación del rezago educativo y el evitar la deserción de los estudiantes. En otros países, las tutorías toman objetivos distintos, tal y como Badillo (2009) señala:

En la mayoría de las universidades anglosajonas, por ejemplo, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes y en sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina *tutoring* o *supervising* en Inglaterra; y *academic advising*, *mentoring*, *monitoring* o *counseling*, según su carácter, en Estados Unidos. Los estudiantes por su parte tienen entre sus principales actividades: asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina. (: 109)

Desde el plano internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), reconocen la necesidad de implementar programas que apoyen la trayectoria de los estudiantes. En México, la justificación de las tutorías puede rastrearse desde la propia Constitución, en la que se expresa la preocupación por la educación integral, en su Art. 3°. Por otro lado, los Programas Sectoriales de Educación 2001-2006 y 2007-2012, establecen que las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas deben contar con mecanismos de apoyo a la trayectoria, estructurados en sistemas tutoriales. De acuerdo con Romo (2004):

La implantación de programas institucionales de tutorías en la licenciatura representa una oportunidad para garantizar una mayor retención de los estudiantes; para mejorar su preparación, sus condiciones de estudio y de aprovechamiento escolar y para hacerles conscientes del significado, en términos de satisfacción personal, que su formación de nivel superior tiene. (: 1)

Así, “los programas de tutorías surgen en las Instituciones de Educación Superior (IES) como un intento de respuesta a la necesidad de brindar un acompañamiento y asesoría al alumnado a lo largo de su carrera, con la finalidad de elevar su desempeño académico” (Badillo, 2009: 9).

Es en el año 2000 cuando desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se elabora el documento *Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*.<sup>4</sup> En éste, se reconoce a las tutorías como una de las estrategias fundamentales, en tanto instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno, subrayando que constituye un recurso valioso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente universitario, mejorar sus hábitos de estudio, sus formas de trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios, y con todo esto, mejorar la eficiencia terminal, al atender los problemas específicos de las trayectorias escolares.

*Programas Institucionales de Tutorías.* El documento ha servido como base para la implantación de los programas de tutorías en educación superior en México, propiciándose el cambio del rol del profesor universitario, cuya actividad ya no sólo se limita a las actividades de docencia, gestión y, en algunos casos, investigación, sino que además debe fungir como tutor. El mismo documento enfatiza que la tutoría, como modalidad de la práctica docente, no suplente a la docencia frente a grupo, sino que la complementa, la enriquece y, al ser un instrumento de cambio, podrá reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano.

Así, el concepto de tutoría que desarrolla la ANUIES (2000), y que ha guiado el establecimiento de programas tutoriales en las IES mexicanas, es el siguiente:

La tutoría es entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior y se reconoce como un apoyo docente, que permite una mejor comprensión de los problemas del alumno por parte del profesor. (: s/p)

La tutoría es entonces sinónimo de acompañamiento, una interacción permanente entre tutor y tutorado. En este marco, el profesor universitario, en su papel de tutor, debe cumplir nuevas funciones y poseer ciertas características:

---

4 La información que se incluye con respecto a este documento fue consultada en línea, por lo que no ha sido posible anotar los números de página correspondientes. El documento fue consultado el 19 de agosto de 2005, en la dirección electrónica: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib42/000.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/000.htm)

- a. Asesorar y acompañar al alumno durante su proceso de enseñanza aprendizaje, conduciéndolo en su formación integral.
- b. Conocer ampliamente la filosofía educativa subyacente al ciclo y a la modalidad educativa y curricular del área disciplinar en la que se efectúe la práctica tutorial.
- c. Poseer una amplia experiencia académica.
- d. Asumir responsablemente el compromiso que lleva implícito el proceso de tutoría.
- e. Contar con habilidades y actitudes como ser creativo para aumentar el interés del tutorado, crítico, observador y conciliador, saber efectuar entrevistas personales y grupales, saber escuchar a los estudiantes y extraer información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda.
- f. Identificar desórdenes de conducta asociados al desempeño individual, derivados de problemas de carácter personal, psicológico, físico y socioeconómico, para sugerir posibilidades al estudiante.

De esta manera, los programas institucionales de tutorías empiezan a emerger en las universidades de nuestro país como una herramienta para la mejora de la calidad educativa, convirtiéndose en un elemento de apoyo sustancial para la formación del estudiante. A casi diez años de su surgimiento, existen IES con programas de tutorías consolidados, otras cuyos programas tutoriales están en vías de consolidación, instituciones que recientemente han creado un programa de esta naturaleza y, por último, IES que no cuentan con este apoyo para sus estudiantes.

## 1.2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

En la década de los noventa las instituciones de educación superior empiezan a sufrir los embates de nuevas exigencias con relación a la formación de los estudiantes que albergaban en sus aulas; en consecuencia, la Universidad Veracruzana entra en una dinámica de transformación que la llevan a modificar su modelo educativo.

La globalización e internacionalización de la vida social, económica, política y cultural como una realidad dramáticamente presente, constituye en última instancia el hecho fundamental que obliga a la universidad a transitar de un esquema rígido y disciplinario tradicional, hacia un modelo flexible

y de carácter transdisciplinario. Hoy en día, prácticamente cualquier decisión, desde las macrosociales hasta muchas de las estrictamente individuales, tienen que tomar en consideración las condiciones y perspectivas globales. (Universidad Veracruzana, 1999: 14).

Así, en 1999, se concretan estos cambios con la implantación del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), cuyo objetivo general es “propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (Universidad Veracruzana, 1999: 21). Con el MEIF, la Universidad inició la reforma curricular de sus planes de estudio, organizándolos a partir de tres ejes (teórico, heurístico y axiológico) y con las áreas de: Formación Básica General, Iniciación a la disciplina, Formación Disciplinaria, Formación Terminal y Área de Formación de Elección Libre (AFEL).

De acuerdo con Huerta (2004), esta propuesta curricular surge ante las necesidades urgentes de dar respuesta a las tendencias educativas prevalecientes, a las exigencias del mercado laboral, al requerimiento de una formación integral efectiva del estudiante que hiciera posible recuperar la dimensión humana; fomentar el desarrollo de habilidades con énfasis en la solución de problemas, la creatividad y la autonomía. Todo ello provocado por los acelerados cambios que se habían venido gestando en todos los ámbitos del acontecer mundial como resultado de la globalización, fenómeno que impactó a la sociedad mundial originando la ruptura con el pasado, provocando la integración progresiva de los países en el marco de la economía internacional, cediendo poder a fuerzas supranacionales cuyos alcances se dimensionaron en diferentes ámbitos de la vida humana.

Para lograr sus fines, el MEIF involucró un conjunto de estrategias:

- a. Las experiencias educativas.
- b. El sistema de tutorías académicas.
- c. La reforma del proceso de admisión.
- d. La reforma al proceso de egreso.

Así, el Sistema Institucional de Tutorías (SIT), nació como parte de la implantación del Modelo. Su implementación en los diferentes programas educativos se fue dando de manera gradual (igual que en el caso del MEIF). Los objetivos de la acción tutorial son:

- a. Orientar de manera sistemática el proceso formativo del estudiante.
- b. Identificar las potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la Universidad.

- c. Promover en el estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, tales como compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, etc.
- d. Guiar al estudiante tanto en los procesos académicos como en los administrativos. (Universidad Veracruzana, 1999: 72)

Las funciones generales de las tutorías tiene que ver con tres aspectos: el alumno, el grupo de tutorados y la institución (Universidad Veracruzana, 1999: 73-74). Con respecto al alumno, el tutor debe conocer su situación individual, motivarle a la adquisición de buenos hábitos de estudio, además de conformar la historia académica del tutorado. En cuanto al grupo de tutorados, el tutor debe fomentar su cohesión y colaborar en la evaluación del rendimiento escolar. Por último, respecto de la institución, debe mantener una comunicación con el grupo de tutores y encontrar soluciones de manera conjunta a los problemas de sus tutorados.

El documento que ha guiado el desarrollo de las tutorías en la Universidad Veracruzana es *El quehacer tutorial. Guía de trabajo* (2003), diseñada por Jenny Beltrán y José Luis Martínez Suárez. En él se abordan las siguientes temáticas: a) las características generales de las tutorías, su definición y la organización del SIT; b) las formas que toman las tutorías (tutoría académica y enseñanza tutorial) y las figuras que componen el SIT; c) las estrategias para el ejercicio de las tutorías (modalidades, recursos); d) la implantación y operación del SIT, y e) la evaluación del SIT. De acuerdo con sus autores:

La tutoría como proceso dinámico permitirá que el estudiante obtenga continuamente la información más relevante para lograr su éxito como profesional, tome decisiones importantes en su vida académica y desarrolle las habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios, no sólo en el ámbito académico sino también en los aspectos personal y social. Hacer tutoría en la Universidad Veracruzana se convierte en una actividad en cuyo proceso deben participar tanto los académicos como los estudiantes buscando la formación integral que el MEIF propone. (Beltrán & Suárez, 2003:31)

En el SIT, la tutoría adopta dos modalidades: tutoría académica (a cargo del tutor académico) y enseñanza tutorial (impartida por el profesor-tutor). La operación del programa de tutorías señala tres sesiones obligatorias de tutorías a lo largo de cada semestre (sesión inicial de nuevo ingreso, sesión de registro y sesión de seguimiento), con una duración aproximada de 30 minutos. El Cuadro 1 muestra las diferencias entre las modalidades y sus actores:

Cuadro 1. Caracterización de los tipos de tutorías del MEIF

| Tutoría académica   | Enseñanza tutorial   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en apoyo a la autonomía del estudiante que se deriva de las características de la operación de un modelo flexible y el registro de las trayectorias escolares (Beltrán &amp; Suárez, 2003: 79).</li> <li>• Ayuda u orientación sistemática al alumno o al grupo que el profesor tutor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente. Equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema educativo para que el alumno diseñe su perfil profesional, se supere en rendimientos académicos, dé solución a sus dificultades escolares y consiga hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso adecuado de la libertad responsable y participativa (Universidad Veracruzana, 1999: 94).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en la atención de debilidades de los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Tutoría de apoyo al estudiante cuando éste encuentra dificultades relacionadas directamente con contenidos de su disciplina o bien con la falta de las habilidades necesarias para el aprendizaje de esos contenidos (Beltrán &amp; Suárez, 2003: 79).</li> <li>• Con ella se busca intervenir cuando los estudiantes:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>a. No comprendan un contenido.</li> <li>b. Tengan interés en una formación más amplia que la ofrecida por la carrera.</li> </ul> </li> <li>• Ha dado lugar al desarrollo de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI).</li> <li>• La enseñanza tutorial puede ser: de apoyo disciplinario y de apoyo pedagógico (Beltrán &amp; Suárez, 2003: 83).</li> </ul> |
| Funciones del tutor académico   | Funciones del profesor tutor   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar un diagnóstico individual del tutorado.</li> <li>• Dar seguimiento al tutorado durante su trayectoria escolar.</li> <li>• Participar en la planeación y evaluación del programa de trabajo de la Coordinación del SIT (Beltrán &amp; Suárez, 2003: 51).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistar a los tutorados que presenten problemas disciplinarios o de formación</li> <li>• En el caso de los problemas disciplinarios, y de ser pertinente, diseñar y desarrollar un PAFI.</li> <li>• Participar en las reuniones de análisis y evaluación a las que convoque la Coordinación del SIT. (Beltrán &amp; Suárez, 2003: 86).</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia con base en Beltrán y Suárez (2003); Universidad Veracruzana (1999).

La Coordinación Operativa del Sistema Institucional de Tutorías es la responsable de dirigir y coordinar el desarrollo de los programas de tutorías de diversa índole que se operen en los programas educativos y facultades de la Universidad.<sup>5</sup> Cuenta con una página electrónica (<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/estudiantes/>) y ha diseñado una serie de recursos para apoyar las actividades de los coordinadores de tutorías de facultades, los tutores y los tutorados. En este

5 Ver: Universidad Veracruzana. Tutorías, s/ra. ¿Quiénes somos? Consultado el 3 de julio de 2009 en la dirección electrónica: <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/estudiantes/quienes.html>

sentido, un elemento innovador en los procesos de tutoría en la UV ha sido la implementación de carpetas electrónicas, donde cada uno de los tutores concentra la información de sus tutorados.

La implementación del SRT se dio de manera gradual (al igual que la implantación del MEIF) y actualmente se encuentra ya en una fase de consolidación: a la fecha existen 114 coordinaciones de tutorías en la Universidad, la acción tutorial está contemplada en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la UV y desde 2008, además de las tutorías académicas y la enseñanza tutorial, se puso en marcha el programa de Tutorías para la Apreciación Artística, el cual:

Es una actividad educativa cuya finalidad es que los estudiantes universitarios adquieran elementos de juicio para apreciar de manera crítica-reflexiva las producciones artísticas, así como contribuir a su formación integral, a través del contacto con las diferentes expresiones como la danza, el teatro, el canto y la ejecución instrumental, con la orientación y el apoyo de los Ejecutantes Artísticos de nuestra Universidad. (Universidad Veracruzana. Tutorías, s/rb.

Por otro lado, en ese mismo año, el Consejo General Universitario aprobó el Reglamento Institucional de Tutorías de la Universidad Veracruzana, aspecto pendiente desde la creación del SRT. Anterior a este documento, se contaba con un proyecto de reglamento que no todos seguían por igual y las diferentes entidades académicas elaboraron manuales, guías, reglamentos internos y lineamientos que les permitieron la aplicación del programa tutorial de manera ordenada; no obstante, este marco no era suficiente, por lo que la llegada del Reglamento de Tutorías representa un avance por demás significativo.

Sin embargo, alrededor del programa de tutorías se ha suscitado un conjunto de fenómenos que es importante reconocer, a fin de establecer líneas claras para el cumplimiento de los objetivos del sistema tutorial:

- Simulación de tutores y estudiantes. En muchos casos, los tutores no atienden a sus tutorados y se limitan a firmar el horario de clases de los estudiantes; en otros casos, son los estudiantes quienes no acuden a las sesiones de tutorías.
- Desarrollo de la tutoría en espacios inadecuados. Debido a la insuficiencia de infraestructura, las tutorías se han llevado a cabo en lugares como cafeterías de las Facultades, pasillos, patios, donde además de que no existe privacidad, el tutor no cuenta con los recursos necesarios para brindar una tutoría (manuales, libros, computadora, internet).

- Sesiones de tutoría limitadas de tiempo. Algunos tutores no se organizan debidamente y cuentan con muy poco tiempo para atender a sus estudiantes; por otro lado, algunos profesores que no reconocen la importancia de las tutorías, niegan a los estudiantes el tiempo para asistir a su sesión tutorial, o bien, les ponen inasistencia a la clase que pierdan por ir a tutoría, lo que genera que algunas sesiones de tutorías sean de menos de quince minutos (cuando el programa establece mínimo media hora) y en otras, ausentismo.
- Tutorías desde un enfoque administrativo. En la mayoría de los casos, las tutorías se han centrado en la planeación de los horarios de clases de los estudiantes y, en el mejor de los casos, en su trayectoria escolar. Si bien la actividad central de las tutorías es el acompañamiento a la trayectoria, los aspectos cualitativos no debieran ser relegados. En la idea de una formación integral y una atención integral a los estudiantes, es necesario que los tutores pongan atención a las expectativas de éstos, a sus experiencias en la escuela, sus potencialidades, así como a aspectos personales y familiares que pueden repercutir en su desempeño, a fin de canalizarlos a los servicios requeridos.

## 2. OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA VERACRUZ DE LA UV

### 2.1. LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA VERACRUZ

En 1980, como resultado del proceso de descentralización de la Universidad Veracruzana, se crea la Facultad de Pedagogía en la Región Veracruz

La Facultad de Pedagogía Región Veracruz inicia su funcionamiento en 1980, como una respuesta a la demanda de estudiantes en esta zona del estado; paralelamente, se crean las facultades de Pedagogía en Poza Rica y el sistema abierto en la ciudad de Xalapa; teniendo ambas como antecesoras a Pedagogía Región Xalapa, fundada en el año de 1954. (Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía Veracruz, s/r).

Inicia sus labores en septiembre de este mismo año en las instalaciones de la Facultad de Educación Física de la UV, bajo el Plan de Estudios 1977, vigente

en la Facultad hermana de Xalapa. Posteriormente, la Facultad se instaló en la zona de Boca del Río.

Durante más de tres años las actividades académico-administrativas de la recién creada facultad, se desarrollaron en diferentes instituciones educativas que le eran prestadas temporalmente, en tanto no se contara con instalaciones propias. Fue hasta mediados de 1984 cuando la facultad se instaló formalmente en el edificio que actualmente ocupa en el Fraccionamiento Costa Verde, en Boca del Río, Ver. (De la Cruz & Huerta, 2000: s/p)

En 1989 se inicia la revisión del Plan de Estudios 1977, convocando a los representantes de las facultades de Veracruz y Poza Rica a formar parte de la comisión coordinadora estatal para el análisis y diseño del nuevo plan de estudios, el cual es aprobado en octubre de 1990. Éste operó durante casi una década, pues entre 1998 y 2000, a raíz de la implantación del MEIF, tuvo lugar el diseño e implementación del Plan de Estudios 2000.

Actualmente, la Facultad de Pedagogía Veracruz trabaja bajo el Plan 2000, en el marco del MEIF. Cuenta con los departamentos de: Evaluación y planeación educativa, Posgrado, Tutorías académicas, Psicopedagogía, Vinculación, Seguimiento de egresados, Comunicación educativa y un Centro de cómputo. La planta académica está constituida por 15 Profesores de Tiempo Completo (PTC), 14 por asignatura y 2 de medio tiempo. La matrícula se compone de 422 estudiantes (estos datos corresponden al periodo febrero-agosto 2009), distribuidos por generación como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución de la Matrícula de la Facultad de Pedagogía-Veracruz UV

| Generación | Núm. de estudiantes |
|------------|---------------------|
| 2002       | 2                   |
| 2003       | 9                   |
| 2004       | 43                  |
| 2005       | 81                  |
| 2006       | 88                  |
| 2007       | 85                  |
| 2008       | 114                 |
| Total      | 422                 |

Fuente: Concentrado de inscripción del Departamento de Tutorías. Periodo feb-ago, 2009.

## 2.2. EL DEPARTAMENTO DE TUTORÍAS

Desde el momento en que la Facultad adopta e implementa el MEIF, en el año 2000, el Departamento de Tutorías inicia sus funciones. Con su llegada, la Facultad elabora el *Programa Institucional de Tutoría. Propuesta en apoyo a la formación integral del estudiante* (2001), donde se contemplan de manera sistemática las acciones orientadas al servicio tutorial que, a partir de este momento, la Facultad tenía que ofrecer a sus estudiantes.

La implementación de este servicio así como la figura del tutor causó —tanto en las últimas generaciones del Plan 1990 y en las primeras del MEIF, como en algunos profesores—, expectativas de incertidumbre, escepticismo, curiosidad, confusión y hasta desconfianza. La velocidad con que se habían dado los cambios en relación al MEIF, el conocimiento parcial del Plan, la insuficiente infraestructura, la incertidumbre laboral, entre otros, reforzaron la resistencia. De este modo, los primeros tutores de la Facultad vivieron en carne propia las resistencias por parte de numerosos miembros de la comunidad estudiantil, quienes opinaban que asistir a la tutoría era “perder el tiempo”, o “una actividad innecesaria”.

En 2005 se inicia una nueva gestión institucional y con ésta una nueva intención: *hacer de la tutoría, una cultura*. A partir de este momento el Departamento de tutorías emprende acciones conjuntas con la Coordinación Operativa del Sistema Institucional de Tutorías (SIT), con el fin de sensibilizar a los estudiantes y personal académico en torno a la importancia de la actividad tutorial en la orientación, apoyo, seguimiento, control y acompañamiento del estudiante durante su trayectoria escolar. Para cumplir con este cometido, se implementa el Plan de Trabajo del Departamento de Tutorías 2005, cuyo objetivo central fue:

Atender la trayectoria académica y personal de los estudiantes de la facultad, mediante la implementación de un plan de trabajo que promueva la inserción o permanencia de tutores y de estudiantes monitores en el servicio de la tutoría, tomando como base los lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría (SIT) de la Universidad Veracruzana, dando seguimiento y evaluando el servicio que ofrece el departamento. (Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía-Veracruz, 2005)

En virtud del reducido número de profesores interesados y la gran cantidad de estudiantes que debían ser atendidos, el Departamento propuso a las autorida-

des de la Facultad la necesidad de crear la figura del “monitor tutor” como una estrategia de apoyo a la tutoría, a fin de estar en condiciones de poder satisfacer los requerimientos académicos de los estudiantes, reforzar la importancia de la tutoría como proceso de acompañamiento y atender las demandas de la institución. Esta propuesta fue aceptada y se procedió a convocar a los estudiantes de semestres avanzados para fungir en este papel.

Con el paso de los años, el desarrollo de la tutoría ha ido adquiriendo una forma más profesional y sistemática, en la medida en que se han fortalecido los esfuerzos de las autoridades académico-administrativas de la Facultad, y el vínculo con la Coordinación Operativa del SIT. Actualmente, el Departamento de Tutorías desarrolla sus actividades bajo el Plan de Trabajo Institucional de Tutorías 2009 y se compone de:

- Una coordinadora de tutorías
- 20 tutores académicos
- 39 monitores-tutores
- 4 prestadores de servicio social
- 368 estudiantes tutorados (Fuente: Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía-Veracruz. Departamento de Tutorías. Archivo)

### 2.3. FIGURAS Y FUNCIONES

El Departamento de tutorías de la Facultad de Pedagogía Veracruz se integra por las figuras de: a) Coordinador de tutorías, b) Tutor académico, c) Monitor tutor y d) Tutorado.

**Coordinador de tutorías.** La Coordinación del Departamento es responsable de la planeación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la actividad tutorial. Desde su inicio a la fecha, esta Coordinación ha sido ocupada por profesoras de la Facultad, quienes han sido apoyadas por estudiantes de la misma que realizan su servicio social. Sus principales funciones se muestran en el Cuadro 3.

### Cuadro 3. Funciones de la Coordinación del Departamento de Tutorías

- 
- Instrumentar y ejecutar el curso de inducción dirigido a los estudiantes que anualmente ingresan a la universidad, en el marco del programa “conoce tu universidad”.
  - Planear y ejecutar el “Día Interinstitucional de Tutorías”.
  - Informar al Sistema Tutorías de la UV, en coordinación con la secretaria de la facultad: la cuantificación de la matrícula global y por generación; las bajas definitivas, temporales y traslados; la regularidad e irregularidad de los estudiantes, en cada una de las áreas de formación del plan de estudios; los casos de riesgo estudiantil; los egresados por generación; los rezagos estudiantiles.
  - Realizar la asignación de tutores y monitores tutores y capacitar a los de nuevo ingreso.
  - Programar y efectuar reuniones con las autoridades de la institución, tutores y monitores.
  - Dar a conocer a la comunidad estudiantil los eventos académicos: Simposiums, foros, congresos, encuentros, etc.
  - Apoyar y vigilar el servicio que el departamento ofrece a los estudiantes que están bajo su exclusiva tutoría, atendiendo los siguientes aspectos: Análisis de mapa curricular de manera conjunta con su kárdex, para confirmar su regularidad escolar o detectar irregularidades; revisión del avance crediticio y cálculo de los periodos de permanencia en la institución; atención personalizada en casos de problemas personales: salud, problemas psicológicos, económicos, problemas familiares y académicos; canalización en caso de que amerite atención especializada; realización del menú de experiencias educativas y proyección académica; movilidad académica; preinscripción; seguimiento; bajas por experiencias educativas; cierre de expedientes de las Generaciones que han concluido su licenciatura.
  - Mantener el enlace con la Coordinación Operativa del SIT.
  - Entregar un informe semestral sobre las actividades realizadas durante el periodo escolar al Director de la Facultad y al Coordinador del SIT.
  - Evaluar el curso de Inducción y el impacto del departamento.
- 

Fuente: Elaboración propia.

Para cumplir con estas funciones, el Coordinador de tutorías debe poseer características como organización, disciplina, comunicación, responsabilidad, disposición, motivación, colaboración, trabajo en equipo, discreción, sensibilidad ante las problemáticas de los estudiantes, sentido ético, disponibilidad de tiempo, empatía, seguridad y seriedad en la actividad que desempeña, además de manejo de las tecnologías de la información (TIC).

**Tutor académico.** Según el SIT, el tutor académico debe cubrir durante un periodo escolar (semestre) tres fases: Registro, Seguimiento y Evaluación; debe subir en la página del *Sit On Line* esta información, registrar a sus tutorados y reportar al término del semestre sus actividades. El proceso tutorial será eficiente en la medida en que el tutor académico posea conocimientos sólidos acerca de la misión, visión y valores institucionales, la organización, el plan de estudios

de la carrera, su disciplina, de la organización, recursos, lineamientos, procedimientos y actividades propios de la Facultad, de las dificultades académicas más comunes de la población estudiantil, así como de la normatividad institucional y los programas institucionales de apoyo a los estudiantes (sus objetivos, funcionamiento, ubicación, servicios que ofrecen). Se requiere además que el tutor encarne un código ético y tenga la disposición suficiente para atender a los tutorados a su cargo. El tutor debe estar consciente que su papel conlleva dos implicaciones: conocimiento y testimonio, siendo este último de gran relevancia. Las funciones del tutor académico se muestran en el Cuadro 4.

#### Cuadro 4. Funciones del tutor académico

- 
- Orientar a los tutorados durante el proceso de elección de experiencias educativas para conformar su carga en créditos académicos.
  - Apoyar a los tutorados en el fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje, desempeño académico (aprobación y/o reprobación de sus experiencias educativas, posibles dificultades durante el periodo escolar, problemas de horarios, entre otros) y en la construcción de su perfil profesional de acuerdo con sus necesidades, capacidades e intereses.
  - Identificar y canalizar a los tutorados que se encuentren en situaciones de riesgo a las instancias correspondientes.
  - Orientar a los tutorados en la solución de sus dudas académicas y administrativas, informándoles sobre la estructura del plan de estudios, proyectos de investigación, de vinculación y de servicio social que contribuyan a la conformación del perfil profesional.
  - Elaborar un programa de trabajo con base en los perfiles y necesidades de sus tutorados.
  - Integrar un expediente individual de los tutorados.
  - Realizar un mínimo de tres sesiones de tutoría académica con los tutorados durante cada periodo escolar, de acuerdo con las fechas establecidas por el Departamento de Tutorías.
  - Asistir a las sesiones de tutoría académica previamente acordadas con los tutorados.
  - Participar en las reuniones convocadas por la Coordinación del Departamento.
  - Elaborar un reporte de su actividad y de la participación de los tutorados al final de cada periodo escolar.
  - Mantenerse en constante capacitación y actualización en cuanto a los lineamientos y estrategias de tutoría académica que establezca la Coordinación Operativa del SIT.
- 

Fuente: Elaboración propia

**Monitor tutor.** Es un estudiante regular que pertenece a semestres avanzados, que a través de su trayectoria escolar ha evidenciado una conducta aceptable y que accede voluntariamente a atender a sus compañeros en sus necesidades académicas durante su tránsito escolar. Realiza las mismas funciones que el tutor académico. Desde el momento en que el estudiante decide ingresar al

cuadro de monitores tutores, inicia un proceso de capacitación por parte de la coordinación, en dos momentos:

- a. Manejo de la estructura curricular: áreas que conforman el plan, prerrequisitos curriculares, máximo y mínimo de créditos a cursar, entre otros.
- b. Desarrollo de las funciones tutorales: llenado de formatos, elaboración de las proyecciones de experiencias educativas conforme a las cargas académicas que en cada semestre se ofertan, cumplimiento en el registro, seguimiento y evaluación de cada tutorado; identificación de casos de riesgo estudiantil, carga crediticia de los estudiantes, canalización de casos excepcionales, entre otros.

El monitor tutor cuenta con el acompañamiento, en sus primeras tutorías, del coordinador del departamento, con el que mantiene una estrecha comunicación. Desde el momento que acepta fungir como monitor tutor, se le hace entrega de los expedientes (fotocopias) de los tutorados a su cargo con los siguientes documentos: mapa curricular, formato de proyección de cargas académicas, ficha de control, ficha de identificación del tutorado, ficha de inscripción; otros documentos como: tabla de créditos y porcentajes, requisitos para cursar Tópicos Selectos en Educación, prerrequisitos para cursar Didáctica, un listado con direcciones electrónicas, prerrequisitos de experiencias educativas seriadas, el reglamento interno del departamento, recomendaciones para proyectar las experiencias educativas del Área optativa y el Área terminal; firma, además, una carta compromiso, en la que acepta atender a los estudiantes a su cargo, en los tiempos y formas que se le indique, así como también hacer entrega de su plan de atención tutorial y sus reportes.

#### 2.4. PLAN DE TRABAJO INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS 2009

El Plan de Trabajo Institucional de Tutorías (PIT) 2009 de la Facultad de Pedagogía Veracruz tiene como propósito primordial atender con pertinencia las necesidades derivadas de la trayectoria académica y personal de los estudiantes, ofreciéndoles el apoyo y la orientación en cuanto a: su avance en las áreas de conocimiento del plan de estudios (MEIF), créditos cursados y aprobados, proyección de créditos por periodo, detección de situaciones de riesgo, atención a problemas personales y canalización, hacia personal especializado, entre otros. Su intención fundamental es supervisar el tránsito institucional-académico del estudiante de manera vinculada con el Departamento de Psicopedagogía y, de esta forma, contribuir en la

disminución de la deserción y el rezago, e incrementar la eficiencia terminal. La operación exitosa del PIT demanda esfuerzos conjuntos de los actores de la Institución: autoridades, administrativos, profesores y estudiantes. Es decir, la tutoría debe reconocerse como un proceso sistémico, ya que:

- Está ligada a la práctica docente, toda vez que permite, a través de un mayor conocimiento de las actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses de los estudiantes, orientarlos en sus necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones profesionales.
- Ayuda en la integración de conocimientos y experiencias en las diferentes áreas formativas donde está inmerso el estudiante, para definir el mapa curricular que cursará.
- Considera las vivencias de la vida cotidiana extraescolar del estudiante que pueden repercutir en su desempeño.

La asignación de tutorados se hace desde la coordinación del Departamento. Para llevar a cabo esta asignación, la coordinación convoca a Junta de Tutores; dentro de la Orden del Día, se comenta el punto relacionado con la asignación de los tutorados y por orden de lista se les pregunta a los profesores el número de tutorados que pueden y desean atender. El promedio de tutorados por tutor oscila en entre cinco y ocho. Un apoyo fundamental en esta tarea, es el que brindan semestre a semestre los monitores, quienes atienden un promedio aproximado de ocho tutorados. Este número suele variar entre cada periodo escolar.

El Programa Institucional de Tutorías (PIT) contempla tres actividades centrales:

1. El Curso de Inducción en el marco del programa *Conoce tu universidad*,<sup>6</sup>
2. El Día Interinstitucional de Tutorías,
3. Las sesiones de tutoría, y
4. El servicio cotidiano que se ofrece a los estudiantes durante todo el periodo escolar.

---

6 El programa *Conoce tu universidad* se puso en marcha por primera vez en el año 2002 en la Universidad Veracruzana, con la finalidad de integrar a los más de 13 mil alumnos de nuevo ingreso que anualmente llegan a la institución y, al mismo tiempo, darles a conocer tanto los servicios que la institución les presta como los espacios académicos, deportivos y de esparcimiento con los que cuenta la casa de estudios para la formación integral de su comunidad estudiantil. Además, dentro de las actividades del programa de bienvenida, se ofrecen muestras de las diversas actividades artísticas y culturales que existen dentro de la UV (Universidad Veracruzana. Gaceta Universidad Veracruzana. [http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta99/99/Campus/Campus\\_o4.htm](http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta99/99/Campus/Campus_o4.htm))

El Curso de Inducción se efectúa cada vez que ingresa una nueva generación a la Facultad, su duración es de una semana y tiene como objetivos que el estudiante de nuevo ingreso:

- a. Identifique las instalaciones de la Región Veracruz y en particular de la Facultad de Pedagogía,
- b. Identifique la estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía, así como los procesos académico-administrativos relacionados con su trayectoria escolar,
- c. Reflexione sobre su nuevo rol de universitario e interiorice su sentido de pertenencia e identidad para con la Facultad, y
- d. Desarrolle un sentido de disposición y apertura hacia la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuvarán en su desarrollo integral.

El Día Interinstitucional de Tutorías (acordado por Consejo Técnico) se realiza aproximadamente dos semanas antes de que concluya cada semestre. Para que se lleve a cabo con éxito, se suspenden las clases a fin de que toda la comunidad estudiantil acuda con su tutor y/o monitor a la última sesión de tutoría semestral; en esta sesión se efectúa la evaluación del proceso tutorial, la actualización del mapa curricular, revisión de expedientes, proyección académica para los semestres próximos, entre otras actividades.

Las sesiones de tutorías académicas comprenden tres momentos:

- a. **Inicio:** en ésta el tutor tiene un encuentro con su tutorado; este primer acercamiento es de suma importancia pues las impresiones generadas en ambos, van a ser un detonante de aceptación o de rechazo que marcará el futuro de la acción tutorial.
- b. **Seguimiento:** aquí el tutor identifica los avances, las dificultades encontradas y propone las opciones que considere pertinentes.
- c. **Cierre:** en ésta se evalúan los resultados con base a los objetivos propuestos: se analizan las dificultades que se presentaron, se revisa la idoneidad de las estrategias empleadas en la solución de las problemáticas y se obtienen conclusiones del proceso.

Por último, el servicio cotidiano que se ofrece a los estudiantes durante todo el periodo escolar, se refiere a la atención que brinda el Departamento a los estudiantes por razones diversas: darse de baja en alguna experiencia educativa, revisar su horario y expediente, revisar sus calificaciones, asuntos personales, enfermedades, problemas económicos, problemas familiares, entre otros. Así, el PIT busca atender no sólo el aspecto académico-formativo de los estudiantes universitarios, sino también aquellas particularidades que ocurren a nivel per-

sonal y familiar, y que pueden repercutir en su trayectoria y experiencia escolar. Sin embargo, es importante mencionar que existen diversos factores que debilitan el buen funcionamiento del PIT en la Facultad de Pedagogía, los cuales podemos agrupar en tres sectores, tal como aparece en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Factores que debilitan el buen funcionamiento del PIT

| <b>Algunos tutores:</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Se limitan a firmar la ficha de atención sin haber realizado ninguna reunión con sus tutorados.</li><li>• Firman las tres sesiones de tutoría académica, cuando en la realidad sólo efectuaron una.</li><li>• Realizan las proyecciones académicas de sus tutorados, sin tomar en cuenta la pertinencia curricular, ni los prerrequisitos explícitos e implícitos existentes entre las experiencias educativas.</li><li>• Sólo atienden a sus tutorados vía Internet.</li><li>• No toman en cuenta los horarios de los tutorados para programar las sesiones.</li><li>• Ven a la tutoría como un “comodín”, restándole importancia en el tránsito escolar del estudiante.</li><li>• No reportan sus actividades a las instancias correspondientes.</li><li>• No ven a la tutoría como una cultura necesaria en el MEIF y en la formación de los estudiantes.</li><li>• No asisten a las reuniones convocadas por la coordinación de tutorías.</li><li>• No se preocupan por conocer de manera suficiente el plan de estudios.</li></ul> |
| <b>Algunos académicos:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• No les dan permiso a los estudiantes para salir de sus clases a recibir la tutoría.</li><li>• No respetan el Día Interinstitucional de Tutorías.</li></ul>  |
| <b>Algunos estudiantes:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• No atienden la convocatoria de sus tutores.</li><li>• No consideran importante la tutoría.</li><li>• Sólo asisten a una sesión.</li><li>• Consideran la tutoría como una pérdida de tiempo.</li></ul>   |

Fuente: Elaboración propia.

Toda vez que se ha descrito el contexto en el cual surge el Plan Institucional de Tutorías de la Facultad de Pedagogía Veracruz y la manera en que éste opera, en los siguientes apartados se describe el impacto del PIT en las trayectorias escolares de los estudiantes, así como dos evaluaciones desde los estudiantes sobre aspectos del programa.

### 3. TRAYECTORIA ESCOLAR Y TUTORÍAS UN ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS

En el MEIF se establece como elemento prioritario la atención integral de los estudiantes; para cumplir este propósito, un elemento importante es la implementación de las tutorías como estrategia para incrementar la calidad de la formación universitaria, entendiendo la tutoría como la orientación sistemática que ofrece el profesor con la finalidad de apoyar el tránsito académico de los estudiantes.

Sobre esta base, un aspecto del que la tutoría se ocupa de manera prioritaria es la trayectoria escolar, ya que busca atender oportunamente los casos en riesgo, elevar los estándares del proceso formativo, elevar el rendimiento académico de los estudiantes, disminuir la reprobación y deserción, obtener una mayor eficiencia terminal y coadyuvar en la permanencia del estudiante en la carrera.

Desde esta perspectiva, en este apartado se hace un análisis del impacto del PIT en la trayectoria escolar de la generación 2007 de la Facultad de Pedagogía Veracruz; para tal efecto, abordamos en primera instancia las bases teórico-metodológicas que fundamentan la aproximación.

#### 3.1 TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

De acuerdo con Chain (1995):

El término trayectoria escolar se encuentra estrechamente vinculado con la eficiencia terminal, que ha sido considerada como el más importante indicador en la determinación de evaluaciones institucionales; también se encuentra relacionado con deserción y rezago, considerados factores vinculados con la primera, integrando, en conjunto, un complejo conjunto de problemas que afecta la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento. (: 49)

Siguiendo a este autor, “la trayectoria escolar pretende describir la diversidad de carreras académicas que los estudiantes desarrollan en la universidad” (Chain, 1995: 65) y “es el resultado de la combinación de tres indicadores” (Chain & Jácome, 2007: 70): el Índice de Aprobación en Ordinario (IAO), el Índice de Promoción (IP) y el Promedio.

Para observar los impactos que las tutorías han tenido sobre las trayectorias escolares, nos detendremos en el análisis del tercer indicador que la metodología de Chain recupera, el Promedio, en virtud de que:

La diversidad se manifiesta también en los diferentes niveles de aprovechamiento o rendimiento escolar, el cual se define como el grado de conocimientos que la institución reconoce que posee un estudiante, y se expresa a través de la calificación escolar asignada al alumno por el profesor. Desde esta perspectiva, las diferencias de rendimiento se manejan en términos de escalas, regularmente 0-10. En este sentido, el promedio de calificaciones puede dar cuenta de las diferencias entre los estudiantes en cuanto refleja, en parte, la dedicación y conocimientos de los alumnos. (Chain & Jácome, 2007: 67)

En este sentido, el promedio se puede clasificar en tres tipos: Bajo, Regular y Alto:

El promedio (P) puede ser representado en una escala similar a las anteriores. Así, un *Promedio Bajo* (PB), corresponde a quienes se ubican en un rango menor a 7.5 de calificaciones en las asignaturas promovidas; *Promedio Regular* (PR) indica a los estudiantes cuyo promedio se encuentra en el rango de 7.5 y hasta 8.4, en tanto que el *Promedio Alto* (PA) corresponde a quienes obtuvieron en promedio calificaciones de 8.5 a 10. (Chain & Jácome, 2007: 68)

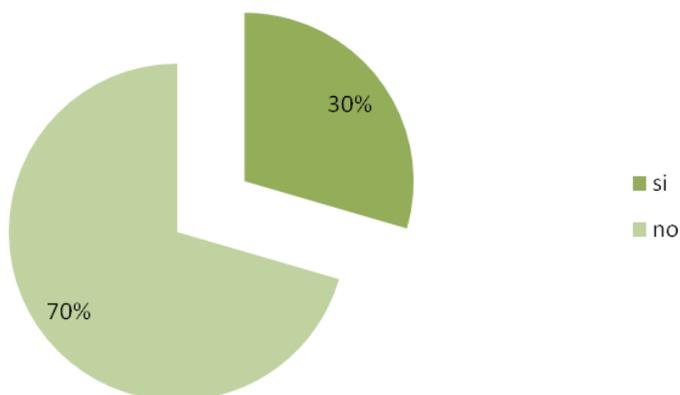
Sobre esta base, analizamos a continuación los promedios de aquellos estudiantes de la generación 2007 que contaron con un tutor académico, para posteriormente hacer un balance de los impactos del PIT en la trayectoria escolar.

### 3.2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

**La población de estudio.** La generación 2007 está integrada por 122 estudiantes, de los cuales 36 contaron con un tutor académico; los 86 restantes fueron atendidos por monitores y por la Coordinación de tutorías; para efectos de este estudio, sólo se consideró a aquellos jóvenes que tuvieron el acompañamiento de un tutor.

Así, en la generación 2007 sólo el 30% de los estudiantes ha recibido el acompañamiento de la tutoría académica (Gráfica 1).

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes con tutor asignado. Generación 2007



Fuente: Elaboración propia con base en los expedientes de los estudiantes del Depto. de Tutorías de la Facultad de Pedagogía-Veracruz UV.

De agosto de 2007 a febrero de 2009 siete estudiantes solicitaron su baja definitiva, por lo que al momento de la evaluación sólo se contaba con 29 estudiantes, que integraron la población de este estudio; por tratarse de una población pequeña, se trabajó con la totalidad de los casos.

El procedimiento utilizado consistió en comparar los promedios de los 29 estudiantes de la generación 2007 que contaron con un tutor académico, tomando como base las nociones teórico-metodológicas de Chain y Jácome (1995, 2007). Toda vez que se identificó a estos estudiantes, se procedió al análisis de sus promedios, a partir de los expedientes de seguimiento tutorial que se encuentran en el Departamento de Tutorías.

### 3.3. HALLAZGOS

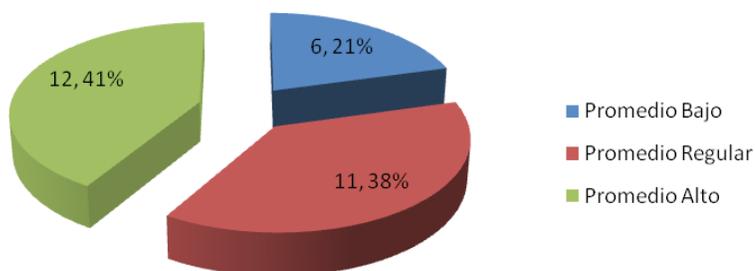
Como se puede observar en la Tabla 1, en los estudiantes de la generación 2007 existe una gran diversidad en cuanto a sus promedios, los cuales van desde 6.6 hasta 9.1. Clasificando los promedios de acuerdo con la metodología de Chain y Jácome, éstos se distribuyen de la manera siguiente: el 21% de los estudiantes obtuvo un *Promedio Bajo*; 38% un *Promedio Regular* y el 41% un *Promedio Alto* (Gráfica 2). Estos resultados nos hablan de un impacto positivo de las tutorías en la trayectoria de los estudiantes.

Tabla 1. Promedios obtenidos

| Promedio     | Frecuencia |
|--------------|------------|
| 9.1          | 3          |
| 9            | 1          |
| 8.9          | 1          |
| 8.8          | 3          |
| 8.7          | 2          |
| 8.5          | 2          |
| 8.3          | 2          |
| 8.2          | 2          |
| 8.1          | 2          |
| 8            | 5          |
| 7.4          | 1          |
| 7.3          | 1          |
| 7.1          | 1          |
| 6.9          | 1          |
| 6.7          | 1          |
| 6.6          | 1          |
| <b>Total</b> | <b>29</b>  |

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos sobre trayectoria escolar a que da seguimiento el Departamento de Psicopedagogía

Gráfica 2. Clasificación de promedios



Fuente: Elaboración propia

En términos de la labor realizada con los tutorados, es importante destacar que los 29 estudiantes recibieron el apoyo y la orientación de sus tutores académicos así como de la Coordinación de Tutorías en las diferentes problemáticas que se les presentaron. En aquellas situaciones consideradas como “límites”, el tutor académico y el Departamento de Tutorías han realizado actividades de gestión y canalización para ser atendidas, por ejemplo: agresiones físicas y psicológicas por parte de los novios o novias, temores a enfrentarse a las demandas de la nueva vida institucional, así como malos entendidos con sus padres. De igual forma, la Coordinación de Psicopedagogía, con la cual el Departamento de Tutorías mantiene una estrecha vinculación, se ha dado a la tarea de canalizar los casos de salud física y reproductiva hacia las instancias pertinentes.

Sobre esta base, es posible afirmar que el acompañamiento que los estudiantes han recibido a través de las tutorías académicas ha sido fundamental en el logro de buenos promedios, además de que, en aquellos casos de promedios más bajos, se han implementado acciones que han favorecido la permanencia y han ayudado a los jóvenes a superar distintas problemáticas que pudieran influir negativamente en su experiencia escolar y en su trayectoria.

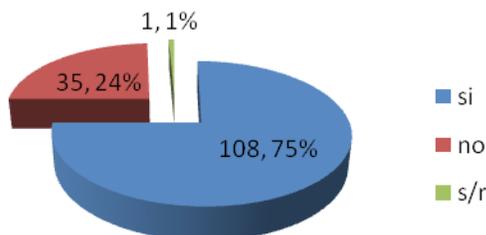
#### 4. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS VISTO DESDE SUS ACTORES

##### 4.1. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En 2007 se aplicó un cuestionario a 144 estudiantes tutorados para evaluar el servicio que ofrece el Departamento de Tutorías con la intención de conocer sus opiniones y retroalimentar el servicio. Los resultados aparecen en las siguientes gráficas.

**Conocimiento del Programa Institucional de Tutorías (PIT).** Como se observa en la Gráfica 3, la mayoría de los estudiantes conoce el Programa Institucional de Tutorías (75%), lo que indica que el proceso de difusión del mismo ha sido exitoso. No obstante, es necesario establecer acciones que permitan llegar al 100% de la población.

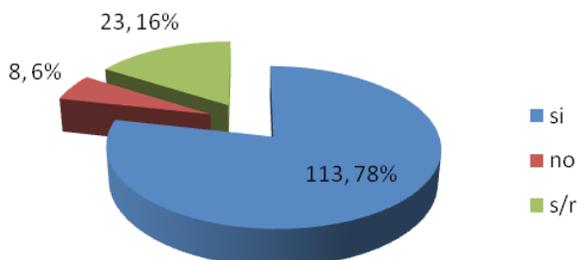
Gráfica 3. ¿Conoces el Programa Institucional de Tutorías?



Fuente: Elaboración propia.

**Conocimiento de las actividades del Departamento de Tutorías** (Gráfica 4). Al igual que en el caso del PIT, la mayor parte de los estudiantes conoce las actividades del Departamento de Tutorías (78%); en la medida en que las conocen, esperaríamos que participen de ellas y se sientan satisfechos con el desempeño del Departamento.

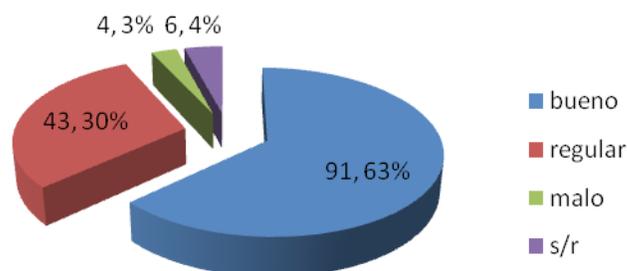
Gráfica 4. ¿Conoces las actividades del Departamento de Tutorías?



Fuente: Elaboración propia.

**Opinión sobre el funcionamiento del Departamento de Tutorías.** Como se observa en la Gráfica 5, la mayoría de los estudiantes (93%) tiene una opinión positiva sobre el funcionamiento del Departamento de Tutorías, lo que nos indica que han recibido un buen servicio por parte de éste.

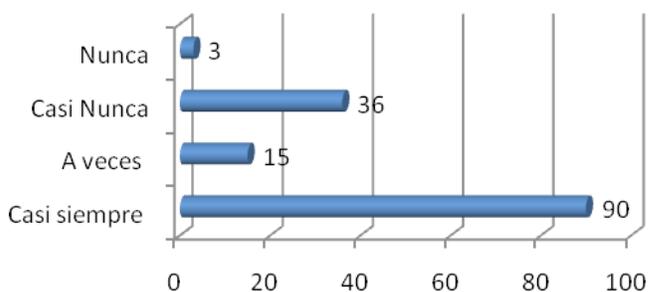
Gráfica 5. ¿Cómo calificarías el funcionamiento del Departamento de tutorías?



Fuente: Elaboración propia.

**Asistencia de los estudiantes al Departamento de Tutorías.** Si bien la relación tutor-tutorado toma lugar en distintos espacios, los estudiantes acuden con mucha frecuencia al Departamento de Tutorías. Así, como la Gráfica 6 lo muestra, 90 estudiantes (63%) manifestó que *casi siempre* acude, mientras que sólo tres estudiantes (2%) indicaron que *nunca* asisten al Departamento. Si bien los resultados son positivos, es fundamental poder llegar al 100% de la comunidad estudiantil, a fin de que conozca los diferentes beneficios que puede obtener a través del Departamento de Tutorías, tales como asesorías, pláticas, canalización a servicios especializados, etc.

Gráfica 6. ¿Con qué frecuencia acudes al Departamento de Tutorías?

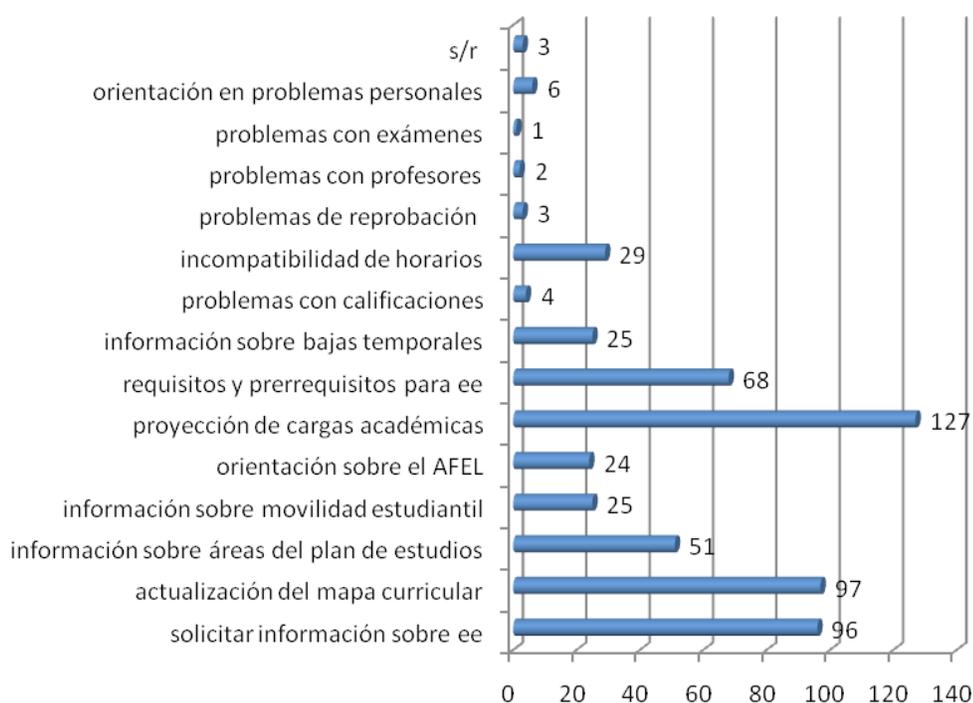


Fuente: Elaboración propia.

**Razones por las que los estudiantes han acudido al Departamento de Tutorías.** Como se aprecia en la Gráfica 7, las razones por las cuales los tutorados acuden al Departamento de Tutorías son de diversa índole; aun cuando pre-

dominan actividades meramente académico-administrativas, como la proyección de cargas académicas, información sobre experiencias educativas y el mapa curricular, hay estudiantes que acuden por problemas con profesores en la Facultad e incluso por cuestiones personales. De esta manera constatamos que el Departamento ha podido tocar aspectos cualitativos de la formación de los estudiantes, con lo que se favorece una atención integral.

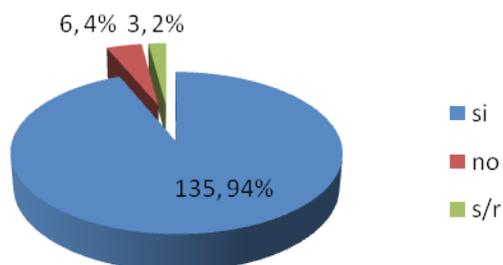
Gráfica 7. Razones por las que los estudiantes acuden al Departamento de Tutorías



Fuente: Elaboración propia.

**Opinión sobre la atención brindada por el Departamento de Tutorías.** Al preguntar a los tutorados si la atención que el Departamento de Tutorías les ha brindado les ha sido de utilidad (Gráfica 8), el 94% respondió afirmativamente; sólo un 4% (seis estudiantes) respondieron que la información no les ha sido útil. Estos resultados dan cuenta de la efectividad del programa y de las actividades del Departamento, así como su efecto positivo en la vida estudiantil y personal de los tutorados.

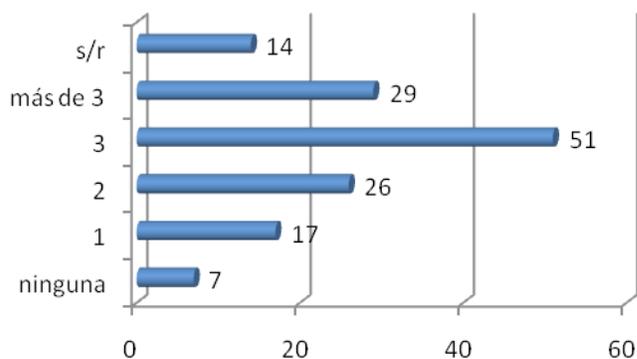
Gráfica 8. ¿La atención del Departamento ha sido de ayuda en tus problemáticas escolares y personales?



Fuente: Elaboración propia.

**Sesiones de tutorías al semestre.** En cuanto a las sesiones tutoriales que reciben al semestre, 80 estudiantes respondieron que reciben tres o más de tres sesiones (Gráfica 9); sin embargo, 43 estudiantes afirmaron que reciben menos de tres sesiones y siete dijeron que no reciben ninguna. El Reglamento de Tutorías marca tres sesiones de tutoría al semestre como obligatorias, por lo tanto, esta actividad no se ha desarrollado tal y como lo estipula la normatividad institucional. No obstante, debemos tener en cuenta algunas cuestiones ya mencionadas en los anteriores capítulos, como los choques entre las tutorías y las clases y la poca importancia que en ocasiones maestros y estudiantes les atribuyen, y que dificultan un óptimo funcionamiento del PIT.

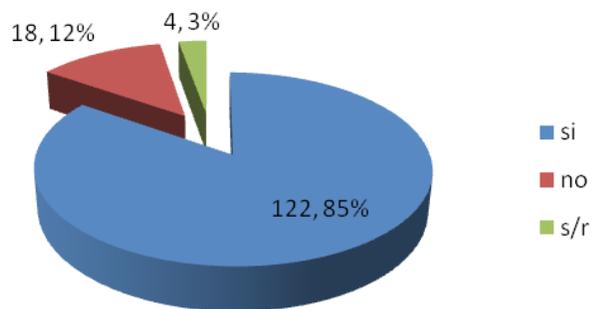
Gráfica 9. ¿Cuántas sesiones de tutoría recibes al semestre?



Fuente: Elaboración propia.

**Opinión sobre el apoyo que el tutor brinda a sus tutorados en la trayectoria escolar.** Por último, se preguntó a los estudiantes si consideran que el apoyo que el tutor les brinda es útil para su desarrollo formativo en la Universidad. Al respecto, 85% de los estudiantes manifestó que sí le ha sido útil, mientras que un 12% indicó lo contrario. Sobre esta base, es posible afirmar que la acción tutorial tiene un papel relevante en la formación de los estudiantes; no obstante, hay aspectos en los cuales se debe seguir trabajando para mejorar el servicio.

Gráfica 10. ¿El apoyo de tu tutor ha sido de utilidad en tu proceso formativo?



Fuente: Elaboración propia.

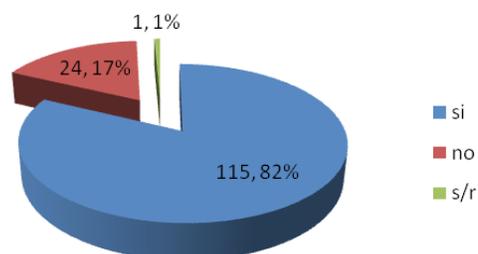
## 4.2. EVALUACIÓN DEL CURSO DE INDUCCIÓN

Enseguida se muestran los resultados de la evaluación del Curso de inducción, el cual se llevó a cabo el 22 de agosto de 2008. Esta evaluación se aplicó a 140 estudiantes de nuevo ingreso, con el propósito de recuperar su opinión sobre el proceso de inducción al programa educativo de Pedagogía, en la Facultad de Pedagogía Veracruz. Los aspectos considerados fueron: conocimiento de aspectos administrativos y conocimiento de la carrera.

### 4.2.1. CONOCIMIENTO DE ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

**Organigrama.** Se preguntó a los estudiantes si la explicación proporcionada sobre el organigrama fue clara, a lo que el 82% respondió que sí, y sólo un 17% dijo que no.

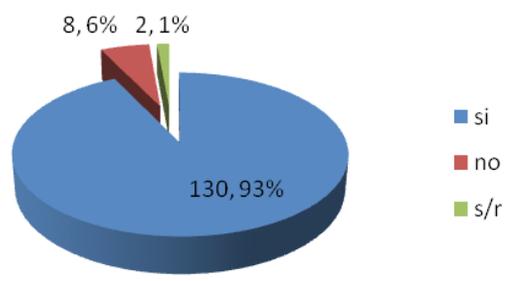
Gráfica 11. ¿La explicación del organigrama de la Facultad fue clara?



Fuente: Elaboración propia.

**Trámites.** En este aspecto se preguntó a los estudiantes que si en caso de tener alguna duda sobre los trámites que debe realizar en la Facultad, la explicación recibida le permitiría saber a quién dirigirse. Los resultados nos muestran (Gráfica 12) que la mayor parte de los estudiantes (93%) considera que la explicación fue clara, por lo que se espera que cuando tengan necesidad de realizar algún trámite lo hagan con la persona indicada y sin problemas.

Gráfica 12. ¿La explicación sobre los trámites administrativos te permite identificar con claridad a quién dirigirte si necesitas estos servicios?



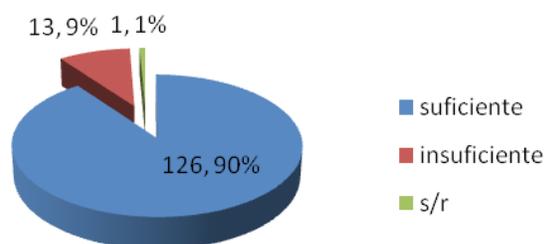
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.2. CONOCIMIENTO DE LA CARRERA

**Plan de estudios.** En cuanto al conocimiento del plan de estudios, 90% de los estudiantes consideró que la información recibida fue suficiente. Aun cuando es un porcentaje alto, es importante que todos los estudiantes tengan claridad en

su plan de estudios, pues es fundamental para la planeación de sus semestres, sus proyecciones académicas y organización de horarios, principalmente.

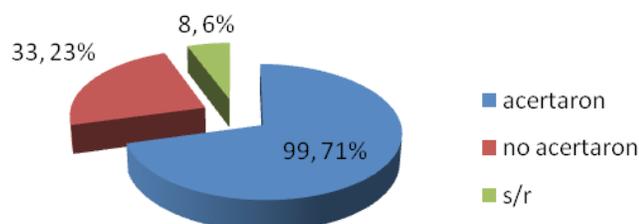
Gráfica 13. ¿Cómo fue la información que se te proporcionó sobre el plan de estudios?



Fuente: Elaboración propia.

Para enfatizar en este aspecto, se incluyeron dos ejercicios. En el primero, los estudiantes debían señalar las áreas que conforman el plan de estudios; el 71% de los estudiantes respondió de manera acertada, mientras que un 23% no acertó (Gráfica 14).

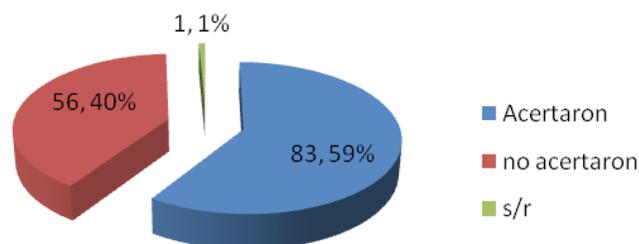
Gráfica 14. Resultados del ejercicio de identificación de las áreas del plan de estudios



Fuente: Elaboración propia.

En el segundo ejercicio, se pidió a los estudiantes que anotaran el número de créditos que conforman cada área del plan de estudios (Gráfica 15). Aquí los resultados fueron más bajos, pues sólo el 59% de los estudiantes respondió correctamente.

Gráfica 15. Resultados del ejercicio de identificación del número de créditos por área del plan de estudios

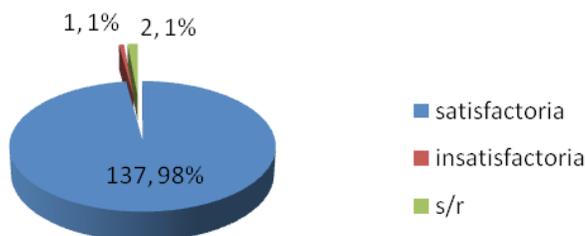


Fuente: Elaboración propia.

Por todo lo anterior, el conocimiento del plan de estudios es un aspecto en el que hay que reforzar durante el curso de inducción.

**Opinión sobre la información acerca de salud integral.** A través del Curso de Inducción se informa a los estudiantes de nuevo ingreso sobre los servicios de salud integral que la Universidad les brinda. En cuanto a este aspecto, el 98% de los estudiantes considera que la información que les proporcionaron fue satisfactoria (Gráfica 16). En este sentido, esperaríamos que si en algún momento se les presenta algún problema de salud, o requieren atención o asesoría psicológica, los estudiantes tendrán claridad en cuanto al procedimiento para solicitarla y a dónde acudir para ello, de forma que su problemática sea atendida oportunamente.

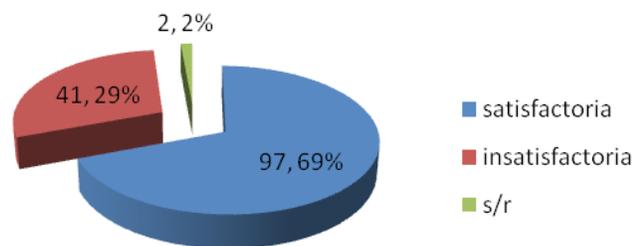
Gráfica 16. ¿Cómo consideras la información que te proporcionaron sobre salud integral?



Fuente: Elaboración propia.

**Opinión con respecto a la información sobre actividades deportivas.** Además de los servicios de salud integral, se informa a los estudiantes sobre las diferentes actividades deportivas que la Universidad Veracruzana les ofrece y que pueden ser cursadas a través del Área de Formación de Elección Libre (AFEL). Al respecto, el 69% de los estudiantes manifestó que la información recibida fue satisfactoria, mientras que un 29% la calificó como insatisfactoria (Gráfica 17). Así, la promoción de actividades deportivas representa un nicho de oportunidad para mejorar el Curso de Inducción, además de que puede contribuir a la diversificación de la experiencia escolar de los estudiantes a través de actividades que les permiten ganar créditos para su carrera, a la vez que favorecen su desarrollo y bienestar físico.

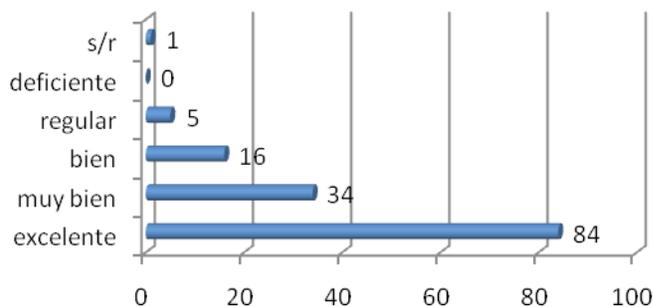
Gráfica 17. ¿Cómo consideras la información que te proporcionaron sobre actividades deportivas?



Fuente: Elaboración propia.

**Opinión sobre el curso de estrategias de aprendizaje.** Dentro de las actividades que contempla el programa de inducción, el Departamento de Tutorías desarrolla el curso “Estrategias de aprendizaje”, con la finalidad de brindar a los estudiantes elementos de apoyo para mejorar su rendimiento escolar. Dicho curso fue calificado positivamente por la mayoría de los estudiantes, tal y como se aprecia en la Gráfica 18. Sobre esta base, es posible afirmar que los estudiantes serán capaces de desarrollar las estrategias que les fueron explicadas, incidiendo favorablemente en su aprendizaje.

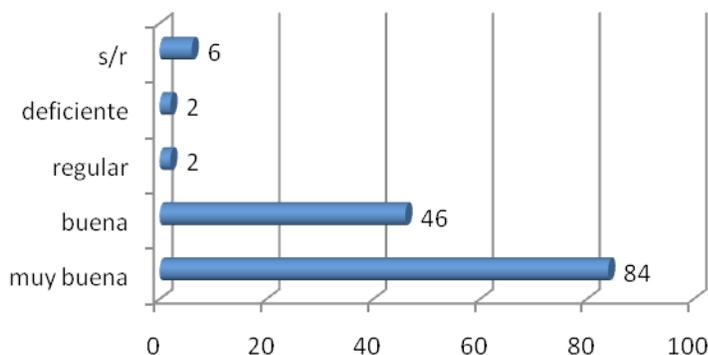
Gráfica 18. ¿Cómo calificarías el curso de estrategias de aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia.

***Opinión sobre la atención por parte de la coordinadora de tutorías durante el Curso de Inducción.*** Por último, se pidió a los estudiantes que calificaran la atención que la coordinadora de tutorías les proporcionó a lo que 130 estudiantes (96%) opinaron que dicha atención fue de buena a excelente.

Gráfica 19. ¿Cómo calificarías la atención de la coordinadora de tutorías durante el Curso de Inducción?



Fuente: Elaboración propia.

Las evaluaciones proporcionaron evidencias favorables sobre el impacto del programa de tutorías implementado en la Facultad, así como el esfuerzo que la institución y en particular el Departamento de Tutorías hacen en cuanto a la

atención a los estudiantes. Sin embargo, todavía hay mucho que hacer en pro de la consolidación de la tutoría como un proceso importante en la formación integral del estudiante universitario.

## 5. CONCLUSIONES

Las tutorías en la Universidad Veracruzana, como en muchas otras instituciones de educación superior en México, han atravesado por procesos lentos de institucionalización y consolidación. Si bien se ha logrado que administrativamente la mayor parte de los programas educativos cuenten con su programa institucional de tutoría —con un gran esfuerzo por parte del Sistema Institucional de Tutorías, de las autoridades universitarias y de los coordinadores de los departamentos de tutorías en las diferentes facultades y programas educativos—, aún falta mucho camino por recorrer para que las tutorías sean realmente una cultura en la vida universitaria y que sus actores les den la importancia necesaria.

En el caso específico de la Facultad de Pedagogía de la Región Veracruz de la UV, el desarrollo de la acción tutorial llegó de la mano del Plan de Estudios 2000 y se constituyó como uno de sus pilares. A lo largo de los años, el programa se ha ido fortaleciendo y ha logrado impactar positivamente en la experiencia escolar de los tutorados, en su proceso formativo, y les ha ayudado, en muchos casos, a resolver problemáticas de tipo personal que, de no haber sido atendidas, pudieron haberse constituido como detonantes de deserción y/o abandono escolar.

En este sentido, el Departamento de Tutorías ha sabido desarrollar estrategias que, desde el punto de vista de los estudiantes, han sido importantes para su desarrollo académico y les han proporcionado herramientas para moverse mejor en el contexto universitario; así, el Departamento de Tutorías ha coadyuvado en la integración de los estudiantes a la vida en la universidad, a sus procesos, a saber realizar trámites y a conocer no sólo su carrera, sino también servicios de apoyo a su formación, como es el caso de la salud integral.

No obstante, existen todavía elementos que han sido poco favorables para avanzar en la consolidación del Programa Institucional de Tutorías y que, de no abatirse, pueden convertirse en verdaderos obstáculos para el adecuado desarrollo de la actividad tutorial. Es necesario que estudiantes y profesores asuman responsablemente la importancia y los beneficios que les acarrearán las tutorías: para los estudiantes, es un acompañamiento para su proceso formativo, para

la toma de decisiones en cuanto a su carrera; para los profesores, representa la posibilidad de acercarse a sus estudiantes, no sólo para orientarlos en cuanto a la selección de experiencias educativas, sino también para conocer sus problemáticas, sus inquietudes y aspiraciones, a la vez que les permite desarrollar estrategias para conocer y explotar las potencialidades de sus estudiantes.

Por último, es fundamental abatir la imagen de las tutorías como “una carga más de trabajo”, “un requisito administrativo para inscribirse”, para construir una idea más positiva, que permita visualizarla como una oportunidad de mejora del desempeño académico y un recurso eficiente para coadyuvar en la formación integral de los estudiantes.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Alcántara, A. (julio-diciembre, 1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria, *Perfiles Educativos*, Nos. 49-50, 51-55.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES). (2000). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES. Recuperado el 19 de junio de 2009, de [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/libros/lib42/000.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib42/000.htm)
- Badillo, J. (2009). *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar*. En Colección Tesis de la Biblioteca Digital de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible para su consulta en: <http://www.uv.mx/bdie/tesis/Badillo-Tutorias.pdf>
- Beltrán, J. & Suárez, J. L. (2003). *El quehacer tutorial* (Guía de trabajo). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Chain, R. & Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: UV-IIE.
- De la Cruz, I. & Huerta, G. (2000). *Semblanza de la Facultad de Pedagogía-Veracruz en su vigésimo aniversario* (Documento sin publicar).
- Huerta, G. (2004). *Las acciones educativas de los docentes y los valores que las orientan: El caso de la Facultad de Pedagogía Veracruz*. (Tesis de maestría sin publicar). Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Edu-

- cación, Universidad Veracruzana.
- Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Romero, M. E. (2003). *Trayectoria Escolar desde la Perspectiva de Género: Caso Facultad de Pedagogía, Veracruz 1993-1998*- Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana.
- Romo, A. (2004). *Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Tutorías “acompañando el aprendizaje”, convocado por la ANUIES, realizado en julio de 2004, en la ciudad de Colima. recuperado el 10 de junio de 2006, de <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/4.PDF>, <http://saestuc.uco.mx/>
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura* (Propuesta, 2a. ed.). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía Veracruz (2000). *Plan de Estudios Pedagogía 2000*.
- Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía Veracruz (2005). *Plan de Trabajo del Departamento de tutorías*.
- Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía Veracruz. (s/r). *Historia de la Facultad de Pedagogía*. Recuperado el 3 de julio de 2009, de <http://www.uv.mx/pedagogiaver/quienes/historia.html>
- Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía Veracruz (2009). *Plan de Trabajo de tutorías 2009*.
- Universidad Veracruzana. Sistema Institucional de Tutorías. (s/r). *Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías*.
- Universidad Veracruzana. Tutorías. (s/r). *¿Quiénes somos?* recuperado el 3 de julio de 2009, de <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/estudiantes/quienes.html>
- Universidad Veracruzana. Tutorías (s/r). *Tutorías para la apreciación artística*. Recuperado el 3 de julio de 2009, de <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/pafi.html#pafi>

