



ARTÍCULO

La Educación Superior como autoformación: el caso de estudiantes transfronterizos*

Simon Marginson**

* Título original: Higher education as self-formation: the case of cross-border students. (Fátima Rateb, fatimarateb@gmail.com). Versión original en inglés en <http://resu.anuies.mx>

** Profesor de Educación Superior Internacional en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en el Reino Unido. Es editor adjunto de la revista *Higher Education* y autor principal del libro *International Student Security* (2010) publicado por Cambridge University Press.

Recibido el 23 de noviembre del 2013; aprobado el 4 de diciembre del 2013

PALABRAS CLAVE

Estudiantes internacionales/
Globalización/ Adaptación/
Adecuación cultural/
Identidad/ Autoformación

En la investigación sobre la psicología multicultural, la educación internacional transfronteriza se entiende como un proceso de "adaptación" a las normas e instituciones del país anfitrión. El estudiante se considera deficitario con respecto a estos requerimientos y la identidad del país de origen se convierte en una barrera que se debe abatir. Sin embargo, este artículo define la educación internacional como un proceso de autoformación en el que los sujetos-estudiantes gestionan sus vidas de manera reflexiva, moldeando sus propias identidades, aunque dentro de condiciones y relaciones sociales no creadas por ellos en gran medida. Ellos dan forma tanto a su "yo" como a sus trayectorias entre la identidad del país de origen, la identidad del país anfitrión y un conjunto más amplio de opciones cosmopolitas.

Resumen

En la investigación sobre la psicología multicultural, la educación internacional transfronteriza se entiende como un proceso de "adaptación" a las normas e instituciones del país anfitrión. El estudiante se considera deficitario con respecto a estos requerimientos y la identidad del país de origen se convierte en una barrera que se debe abatir. Sin embargo, este artículo define la educación internacional

KEYWORDS

International students/
Globalization/ Adjustment/
Cultural fit/ Identity/
Self-formation

In research in cross-cultural psychology, cross border international education is largely understood as a process of 'adjustment' to host country norms and institutions. The student is seen as in deficit in relation to these requirements. Home country identity becomes a barrier to be broken down. This paper instead defines international education as a process of self-formation in which student subjects manage their lives reflexively, fashioning their own changing identities, albeit within social conditions and relations largely not made by them. International students form their selves and their trajectories between home country identity, host country identity and a larger set of cosmopolitan options.

Abstract

In research in cross-cultural psychology, cross border international education is largely understood as a process of 'adjustment' to host country norms and institutions. The student is seen as in deficit in relation to these requirements. Home country identity becomes a barrier to be broken down. This paper instead defines international education as a process of self-formation in which student subjects

Para la investigación de este artículo se recibió el apoyo del Consejo Australiano de Investigación (Australian Research Council) y de la Universidad de Monash en Australia.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO AUTOFORMACIÓN

Introducción

Este artículo surge de las reflexiones hechas a lo largo de casi una década de investigación sobre el bienestar y la seguridad de los estudiantes (Sawir, Marginson, Deumert, Nyland y Ramia, 2008; Marginson, Nyland, Sawir y Forbes-Mewett, 2010), las relaciones multiculturales en la educación internacional (Marginson y Sawir, 2011) y las políticas y regulaciones en la educación internacional (Marginson, 2012; Ramia, Marginson y Sawir, 2013). Se incluyeron entrevistas semi-estructuradas con una duración de 30 a 60 minutos a 290 sujetos-estudiantes internacionales que estudian en Australia y Nueva Zelanda, cuatro quintas partes provenientes del este, el sudeste y el sur asiático.

Más de dos terceras partes de los estudiantes entrevistados no tenían familiares cercanos en el nuevo lugar de residencia, nueve de diez recibían apoyo de su familia, algunos tenían a sus cónyuges y/o hijos con ellos y muy pocos vivían con sus familias biológicas. Casi todos eran independientes de manera cotidiana, físicamente alejados de sus orígenes y labrando su propio camino en el mundo. Esto condujo a efectos contrastantes. Por un lado, casi dos tercios de los estudiantes reportaron sentirse solos y/o aislados en un momento dado durante su estancia en el extranjero. Una minoría dijo que la sensación de soledad persistió después de los primeros seis meses (Marginson, *et al.*, 2010: 338-343 y 376-382; Sawir, *et al.*, 2008). Por otro lado, la independencia trajo consigo la sensación de libertad como autodeterminación; no tanto como libertinaje sin restricciones, sino como libertad de hacer y de ser.

Todos los estudiantes internacionales cruzan las fronteras para ser diferentes: sea a través del aprendizaje, para obtener un título universitario, por la inmersión en el entorno lingüístico o simplemente para su crecimiento personal. A menudo anhelan convertirse en cierto tipo de persona, aunque ninguno puede imaginarse completamente el resultado previo a la transformación. Algunos responden al cambio sólo cuando deben hacerlo, muchos dejan que suceda por sí solo, mientras otros corren a su encuentro. Esta experiencia de la agencia¹ autodirigida durante la estadía en el extranjero –las alegrías y los miedos de la construcción del yo en medio de una cantidad de opciones frecuentemente novedosas– es poco reconocida y, sin embargo, es un sentimiento generalizado. Como lo expresaron dos estudiantes:

Hay muchísimas diferencias entre la vida de allá y la de aquí. La ventaja de vivir aquí es que te enseña a ser independiente, es la supervivencia del más apto; cómo hacer las cosas y administrar toda tu vida. En casa tienes a tus padres como apoyo. Aquí no hay apoyo, estás por tu cuenta. Existen decisiones cruciales y tienes que tomar esas decisiones,

¹ Suma de la capacidad de una persona para actuar por su propia cuenta.

no tus padres. Aprendes mucho.
(Hombre, 27 años, estudios empresariales).

Algunos vivieron esta sensación del yo independiente como liberadora:

Me encanta este lugar, me siento cómoda. ¿Sabes?, encajo aquí. En la India no encajo, soy feminista. Es verdad, soy una mujer de carácter fuerte y en el subcontinente indio es muy difícil. [Aquí] tengo la libertad de vivir mi propia vida y no tengo que regresar a casa y... No tengo que lidiar con todas esas presiones sociales. Tengo mi vida.
(Mujer, 19 años, artes)

Este prolongado compromiso con estudiantes internacionales ha cuestionado la manera en la que se estructura la educación internacional en la investigación social. Este artículo argumenta a favor de un cambio de paradigma, desde entender la educación internacional como un proceso de “adaptación” de estudiantes extranjeros a requerimientos locales –el paradigma que actualmente predomina es la investigación sobre estudiantes internacionales– para entender la educación internacional como una *autoformación*. Esto proporciona una perspectiva sobre la identidad y la agencia, explora posibilidades y límites de la autoformación y considera las estrategias usadas por los estudiantes. No se basa en pruebas ilustrativas de índole empírica, se trata esencialmente de una teorización.

El paradigma de adaptación en la psicología

En la psicología multicultural la educación internacional se entiende principalmente como un proceso de “adaptación” o “aculturación” a los requerimientos y los hábitos del país anfitrión. Aunque uno de los primeros psicólogos multiculturales más influyentes señaló que el paradigma de adaptación no era esencial para el campo de conocimiento (Bochner, 1972), en el que era ampliamente utilizado, en Church (1982) encontramos una de las primeras discusiones superiores dentro del paradigma. Volet y Jones (2012), por su parte, proporcionan un análisis crítico del paradigma que complementa el presente artículo.

En el paradigma de la adaptación se piensa que la educación internacional es como un viaje mutuo entre la cultura del país de origen y la del país anfitrión, facilitado por el dominio del idioma y la participación multicultural. Cada cultura es asumida como una constante y los estudiantes internacionales avanzan en las instituciones anfitrionas al adquirir los atributos locales necesarios para el bienestar psicológico y el éxito académico. La cultura del país anfitrión se normaliza, las instituciones del país anfitrión se aceptan como son y el estudiante internacional se considera en déficit con respecto a los requerimientos del país anfitrión. Los estudios individuales varían de acuerdo con el grado en el que se contemplan las nociones de identidades múltiples, algunos no consideran patológico el compromiso

continuo a la cultura del país de origen, pero el análisis cuantitativo funciona mejor con nociones fijas, delimitadas y, si es posible, de identidad. Y el punto final de la narrativa es la asimilación. En este trabajo, la identidad del país de origen frecuentemente es vista como un fenómeno o un obstáculo que se debe abatir.

El paradigma de adaptación se traduce muy fácilmente al sentido de superioridad cultural que –hay que decirlo– abunda en los sistemas de educación de habla inglesa (Lee y Rice, 2007; Marginson *et al.*, 2010; Montgomery, 2010). Después de todo, sigue la lógica etnocéntrica, ¿por qué otra razón se inscribirían estudiantes internacionales en nuestras instituciones, si no para ser como nosotros? Se da por supuesto que los psicólogos multiculturales y los educadores de los países anfitriones conocen a los estudiantes mejor que a ellos mismos, y saben en lo que se tienen que convertir. En pedagogías informadas por este enfoque, la agencia del estudiante internacional no es totalmente suprimida, más bien, el objetivo es rehacer la agencia del estudiante cambiándole de forma para “vaciar” esos hábitos y valores anteriores, considerados obstáculos, e (irónicamente) instalar en el estudiante extranjero un aprendizaje autónomo “occidental” imaginario (Doherty y Singh, 2005. Un texto similar que todavía se usa mucho en la capacitación de docencia universitaria es Ballard y Clanchy, 1991).

Esta situación causa molestias en los estudiantes internacionales, quienes expresan su deseo de adquirir aquellos atributos locales necesarios para ser exitosos, no se niegan a recibir consejos y muchas veces están impresionados con lo que ven en el país anfitrión, sin la necesidad de abandonar su yo ni la identidad formada en el país de origen para lograr aculturizarse.

Una rama de la investigación que engloba estas limitaciones es el trabajo sobre la “adecuación cultural” de Ward y sus colegas (Marginson y Sawir, 2011: 30-48), quienes opinan que mientras más se asemeja la cultura entre los estudiantes y la institución anfitriona, es más probable que los estudiantes se “adapten” exitosamente y progresen académicamente (Ward y Chang, 1997; Leong y Ward, 2000). En ella se trabaja con nociones esencialistas de identidad cultural, como el contraste de Hofstede (1998) entre las culturas “individualistas” y “colectivistas”.

Sin embargo, la idea de “adecuación cultural” falla repetidamente en las pruebas empíricas usadas en el cuerpo de este trabajo. Los estudiantes que se determinaron como culturalmente alejados del país anfitrión no necesariamente tuvieron un menor desempeño o presentaron niveles de bienestar inferiores. La identidad cultural no está necesariamente relacionada con el éxito académico (Li y Gasser, 2005) –las relaciones suceden por muchos otros factores– y los estudiantes internacionales no abandonan las identidades de su país de origen, incluso la identidad de “herencia” sigue cambiando en el país anfitrión, donde los estudiantes mezclan identidades en maneras complejas y variables, muchas veces deliberadamente (Kashima y Loh, 2006). El fracaso empírico de la hipótesis de la “adecuación cultural”, cabe destacar, no ha disuadido a sus partidarios de continuar sosteniéndola, lo cual demuestra

la resistencia de las conjeturas iniciales (Ward, Leong y Low, 2004; Yang, Noels y Saumure, 2006).

El elemento subestimado en los trabajos sobre “adecuación cultural”, y en la mayoría de los estudios sobre adaptación, es la agencia activa de los mismos estudiantes internacionales, lo cual no se debe exclusivamente al etnocentrismo, se trata también de un problema metodológico. No todos los estudios psicológicos sobre la educación internacional son etnocéntricos y algunos se refieren a la identidad como abierta y plural, como más adelante presentaremos. No obstante, es difícil entender las identidades humanas cambiantes, la imaginación, la agencia, la reflexividad y la auto-creación, utilizando métodos de análisis de regresión que predominan en la corriente principal de la psicología multicultural. Los métodos cualitativos son menos precisos pero más incluyentes, las entrevistas semi-estructuradas permiten que los sujetos-estudiantes contribuyan al desarrollo conceptual, por ejemplo, aportando perspectivas e ideas nuevas al campo de investigación. Se habla mucho de que la educación “gravita” en torno al estudiante, pero la idea de la educación internacional como autoformación, no la adaptación dirigida a otros estudiantes, se sustenta en torno a las prácticas del estudiante mismo y esto tiene implicaciones tanto metodológicas como normativas.

Agencia e identidad

¿Cuáles son, entonces, los elementos candidatos para un enfoque alternativo de la identidad y de la agencia de los estudiantes internacionales, en donde estos últimos son considerados principalmente como auto-formados en vez de “adaptados”? La teorización que prosigue se basa en parte en Sen (1985, 1992, 1999, 2000), cuyo interés central está en la capacidad humana y en el contexto de la pluralidad cultural.

La *identidad* es ambigua: es cómo nos llamamos y cómo nos llaman los otros. Bourdieu (1993: 30) habla de sujetos humanos que se autoposicionan y, al mismo tiempo, son posicionados dentro de un “espacio de posibilidades” socialmente constituido. Mientras todas las relaciones humanas son construidas socialmente y limitadas, la noción de autoformación utilizada aquí es más optimista que Bourdieu con respecto a la apertura y la autonomía. Los sujetos eligen la movilidad para cambiar su espacio de posibilidades y los estudiantes internacionales crean una mezcla de identidad a partir de un abanico más amplio de opciones definidas socialmente. Sen hace hincapié en que “todos tenemos identidades múltiples” y nuestras diferentes identidades están asociadas a preocupaciones distintas y, a veces, en conflicto. Además de la compartida identidad humana y de la particular identidad nacional, las personas también se identifican de diversas formas en términos de religión, clase social, género, localidad, familia, política, “identidades profesionales” –como doctor o educador–, entre otros (Sen, 1999: 116-125). Cada vez más, a través

de la comunicación mundial y la movilidad, las identidades cruzan las fronteras nacionales.

Esto no significa que la identidad esté fragmentada como un sistema sin características en el que cada elemento es intercambiable con cualquier otro, la identidad se constituye como un campo de diferencia en el que algunas identidades son primarias. En las 290 entrevistas, muchos estudiantes internacionales vieron ciertos elementos de autoidentidad como un cambio lento: elementos vinculados con las relaciones de familia, o con la identidad cultural o nacional, o el primer idioma hablado, o los recuerdos definidos como “casa” o “el verdadero yo”. Las personas necesitan tanto la autodefinición como la capacidad de reaccionar ante el cambio. Paradójicamente, este aspecto de singular certeza, con sus significantes más duraderos del yo, es una de las condiciones que permite la flexibilidad y la pluralidad.

Sin embargo, una taxonomía de la identidad sólo nos acerca un poco a la autoformación. La identidad no consiste en la persona entera, sino en un manto que usa y que se puede cambiar en otro momento. Existe un lado delicado en la identidad, una cierta inflexibilidad que paraliza cualquier posibilidad de movimiento, nosotros evolucionamos, no así las etiquetas que elegimos. Aunque estas etiquetas pueden adoptar diferentes matices en su significado, están vinculadas al uso común, un lastre poco elástico. Las personas necesitan que la identidad les garantice seguridad y certeza, pero las etiquetas no sustituyen la descripción holística de la persona ni sus características relacionales. La identidad sólo es una herramienta que las personas usan cuando se forman, sólo es uno de los aspectos con el cual los estudiantes internacionales (y cualquier otra persona) pueden ser percibidos.

Libertad de agencia

¿Cómo podríamos entender a la persona en el proceso de autoformación dado que la identidad por sí sola no es suficiente? Si la identidad es lo que una persona entiende que él o los otros son, la *agencia* es la suma de la capacidad de una persona para actuar por su propia cuenta. Mientras que las etiquetas de identidad de una persona son elegidas (por ellos mismos) o impuestas por instituciones sociales (o de investigación), la agencia de esa persona es irreductible. Sen presenta un caso persuasivo de libertad como autodeterminación: un “agente” es “alguien que actúa y propicia el cambio, y cuyos logros pueden ser juzgados en términos de sus propios valores y objetivos, sin importar si los evaluamos en términos de criterios externos también [...]”, “Los adultos responsables deben estar a cargo de su propio bienestar; en ellos está decidir cómo usar sus capacidades” (Sen, 2000: 19). Agrega que las capacidades de una persona “dependen de la naturaleza de los acuerdos sociales, lo que puede ser crucial para las libertades individuales” (Sen, 2000: 288). En relación con los estudiantes internacionales en educación superior, el primer

paso para comprender su autoformación es verlos como adultos responsables, en el sentido que describe Sen, y no tanto como niños dependientes.

El concepto de Sen de la libertad humana incluye tres elementos. En primer lugar, la libertad del individuo con respecto a amenazas externas, coerción o restricciones –Sen le llama “libertad de control” y corresponde *grosso modo* a la “libertad negativa” en Isaiah Berlin o F.A. Hayek–. En segundo lugar, la libertad como capacidad del individuo para actuar, lo que depende de capacidades y recursos, y de acuerdos sociales que permiten que las personas pongan en práctica sus elecciones. Sen llama a esto “la libertad como poder” y en trabajos posteriores, “libertad efectiva”; otros lo llaman libertad positiva (Sen, 1985, 1992). En tercer lugar, la “libertad de agencia”, la voluntad humana activa, la sede de acciones conscientes autodirigidas, que guían la autoformación reflexiva y la autonegociación de la identidad. Los tres elementos de la libertad son interdependientes, la libertad de control y la libertad efectiva pueden entenderse como momentos defensivos y proactivos de la agencia humana, mientras que la libertad de agencia ocupa el papel central en la concepción de la libertad de Sen.

Sen señala que las perspectivas de “bienestar” y de “agencia” producen diferentes nociones de libertad (Sen, 1985: 169). La noción de bienestar sugiere un individuo que toma decisiones pero no necesariamente significa que sea activo o interactivo; a diferencia de la noción de agencia que sugiere una voluntad humana intrínsecamente proactiva. En la perspectiva de bienestar, se considera a la persona como un beneficiario cuyos intereses y ventajas son lo más importante, mientras que en la perspectiva de agencia, la persona es considerada como un emprendedor y un juez, con distintas implicaciones para las metas y valuaciones de la persona. “El aspecto de bienestar de una persona es importante en la evaluación de la *ventaja*, mientras que el aspecto de agencia es importante al evaluar lo que una persona puede hacer en consonancia con su concepción *del bien*”, que no tiene por qué ser ventajoso para la persona (Sen, 1985: 206, con énfasis en el original). La perspectiva de bienestar ha llamado más la atención que la de agencia, Sen no lo dice, pero esto puede ser el fruto del utilitarismo y de la economía neoclásica. No obstante, el bienestar económico no es cimiento suficiente para la libertad. La libertad de agencia va más allá del cálculo económico para incluir estatus, dignidad, familia, amigos, hacer cosas, un trabajo que satisfaga y el alcance para realizar ciertas formas de vida. Los bienes colectivos compartidos son importantes, al igual que los bienes individuales. Los agentes humanos en autoformación eligen lo que quieren a partir de ver los “menús” y sus posibilidades.

En la educación internacional transfronteriza, en donde los estudiantes visualizan el viaje antes de ver el terreno, no todos los sueños iniciales pueden realizarse. Los estudiantes se adaptan, así como su trayectoria de predilección, conforme avanzan. Algunas personas imaginan lo imposible para sí mismos y más adelante cambian sus nociones del bien.

La educación internacional como autoformación

La educación superior como autoformación va más allá de la noción del estudiante como consumidor de un mercado; se asemeja más a criar niños que, por ejemplo, a fabricar y vender lavadoras. Implica invertir en sí como capital humano porque los atributos y las cualificaciones adquiridas en la educación cambian lo que puede hacer una persona. Para los estudiantes internacionales transfronterizos, más que para la mayoría de los estudiantes, los costos son elevados. Los frutos económicos de la inversión importan y, sin embargo, en ese proceso de transformación no sólo buscan una carrera o mejores ingresos.

La educación internacional como autoformación incorpora un conjunto más extenso de comportamientos para cultivarse y superarse personalmente: aprender a hablar en nuevos lenguajes conversacionales, la adquisición de conocimientos y sensibilidades personales mediante la educación liberal como capital cultural, e incorporar capital social a través del cual la educación superior fomenta relaciones funcionales y redes sociales. Esto explica el hecho de que los estudiantes pueden adquirir nuevos valores y creencias en el país de educación, y tal vez mayor tolerancia y más relaciones cosmopolitas (Montgomery, 2010). Aquí, el incremento de las capacidades individuales y el aumento de sociabilidad son interdependientes. Los diferentes efectos de la educación superior son considerados como en tensión. Por ejemplo, la educación superior como inversión en la capacidad de obtener ingresos se contrapone a la educación para adquirir conocimientos o autoconocimientos, como si los dos aspectos no pudieran coexistir; sin embargo, muchos estudiantes quieren ambas cosas. Los diferentes efectos heterogéneos encuentran refugio bajo la autoformación, cada uno de los programas liberales y de formación profesional contribuye en la construcción reflexiva del yo de la persona y al ensamblaje de sus habilidades, conocimientos, talentos, hábitos y aspiraciones.

La educación internacional como autoformación también significa que en lugar de que el estudiante internacional sea visto habitualmente como débil o deficiente, se considere como un agente fuerte que dirige el curso de su vida. Si bien todos los estudiantes de educación superior –como todos los sujetos humanos– están en continua autoformación, el papel de la agencia en el autocambio en los estudiantes internacionales es particularmente evidente. En primer lugar, su situación los obliga a cambiar de manera dinámica, como se ha señalado, en su mayoría tienen una gran autonomía práctica, en el sentido de que viven lejos de su familia biológica; especialmente al principio, adquieren nuevos atributos en sus estudios, sus relaciones institucionales y sus vidas cotidianas. La autoformación no sigue los modelos de equilibrio de la psicología. De hecho, los estudiantes internacionales buscan desequilibrios: quieren ser diferentes y muchas veces los más rápido posible (esto contrasta con Ramsay, Barker y Jones, 1999: 130, quienes conciben la “adaptación” de estudiantes internacionales como la eliminación sucesiva de “insatisfactores psicológicos” generando “desequilibrios”). Esta ambición, cuando menos, se extiende

a la adquisición tanto del dominio del idioma inglés, como de las capacidades académicas y de algunos amigos locales. A medida que la estancia transcurre, muchos cambian su forma de vida, patrones de consumo y hasta creencias personales.

Las posibilidades no deben ser idealizadas, aunque los estudiantes están en el camino que eligieron y que los resultados pueden ser valiosos, su autoformación en el día a día se viste mayoritariamente de necesidad, sobrevivencia y enfrentamiento, en lugar de ser una aventura voluntaria. Rizvi (2009: 261) observa que las transformaciones prometidas son “inherentemente contradictorias” y la gente se debate, por un lado, entre “la flexibilidad cultural”, y por el otro la “incertidumbre y confusión cultural”. No todos los estudiantes internacionales alcanzan plena confianza en sí mismos, como siempre sucede con los fenómenos mundiales, tanto las posibilidades como los resultados están distribuidos desigualmente. Los estudiantes internacionales se forman bajo condiciones sociales que no pueden controlar, que moldean su “espacio de posibilidades” y difieren de un estudiante a otro; algunos tienen más recursos, otros son más vulnerables, otros más tienen atributos personales que se integran fácilmente al país de educación. Para muchos, es un ambiente poco familiar y en ocasiones hostil, la comunicación en el día a día es difícil, las curvas de aprendizaje son empinadas y la cima fuera de su alcance. Muchos otros buscan una interacción social intensiva con estudiantes locales, pero estos últimos rara vez corresponden a ese anhelo (Marginson, *et al.*, 2010: capítulos 13-15). La educación internacional en los países de habla inglesa contribuye poco a la autoformación de la mayoría de los estudiantes locales como ocurre en otros lugares. Estos bloqueos y turbulencias ponen a los estudiantes internacionales en ciertos caminos y no en otros. El estudiante internacional no tiene el control de su propio destino. Sin embargo, incluso cuando el estudiante se encuentra aislado, bajo el mando de otros, o atrapado entre dos grupos conflictivos, ejerce mayor autonomía que otras personas.

Además de su carácter integral y agencial, la educación internacional como autoformación es distintiva de otras, y como toda autoformación, está históricamente arraigada y sujeta a relaciones de poder.

La autoformación de estudiantes internacionales es abierta no sólo porque la libertad de agencia lo permite, sino porque los entornos institucionales y culturales exigen cosas que no se conocen antes de haberlos vivido y a los cuales ellos deben responder. Bajo condiciones nuevas, la gente hace cosas nuevas; en comparación con los estudiantes locales, la mayoría de los internacionales se enfrentan a posibilidades más amplias y variadas, mientras que el ambiente de vida de las personas no móviles es conocido en su mayoría. Los estudiantes internacionales construyen esos ambientes de vida en términos de las infraestructuras físicas, dónde viven y de muchas de sus pertenencias personales e infraestructuras sociales, de sus relaciones formales e informales. La educación internacional no sólo ofrece problemas y barreras sino también oportunidades de actividades novedosas y de crecimiento personal. Por ejemplo, la ausencia de enlaces afectivos cercanos abre caminos

para nuevas amistades con posibilidades desconocidas de aprendizaje y riesgos. También existe la posibilidad de combinar culturas en la forma que elijan. Muchos estudiantes lo hacen de manera explícita, hablando de selección cultural entre sí, acceden a culturas de origen, culturas anfitrionas y las de los nuevos conocidos extranjeros, con quienes es más fácil establecer amistades que con los locales (Kashima y Loh, 2006).

La autoformación de estudiantes es compleja porque implica más de un proyecto –educativo, económico, ocupacional, familiar, cultural, social, lingüístico, etcétera– y no se puede reducir a un indicador en una escala común. Para comprender la autoformación de un estudiante internacional es necesario sintetizar estos diferentes elementos y sólo se puede hacer a través de actos de juicio complejo. Sin embargo, los estudiantes en forma individual emiten un juicio muy holístico sobre sí mismos de manera continua; el proceso es profundamente reflexivo. En la autoformación, la gente aprende a moldearse conforme pasa el tiempo, muchas veces conscientes de sus propias y cambiantes subjetividades, sus observaciones son muy críticas desde un punto de vista personal y de los demás. Los estudiantes internacionales tienen dificultades en convertirse en lo que ellos quieren ser. Muchas veces, los resultados son diferentes de lo que desean o esperan. Pero no se dan por vencidos, pues remodelan sus intenciones a medida que avanzan, oscilando entre luchar contra lo que ven como sus propias deficiencias, aceptar temporalmente las limitaciones y empujar hacia delante de nuevo. En muchas ocasiones, los agentes reflexivos identifican y desafían sus propias suposiciones (Rizvi, 2008: 33). Durante las entrevistas no todos los estudiantes internacionales dan su opinión sobre su propia evolución reflexiva y su cambiante identidad, pero muchos otros sí.

La autoformación se ve afectada por los tiempos y lugares donde ocurre. Ese yo en constante movimiento está activo en más de un lugar y tiempo, conectado al país de origen a través de los medios de comunicación, como señala Appadurai (1996). Se toca el tema de la autoformación en todas las instituciones, ambientes profesionales, lugares públicos, grupos de actividades y entornos privados; son moldeadas por todos los lugares en donde la identidad de las acciones está involucrada, en encuentros multiculturales, en economía material, en políticas y regulaciones, y en otras relaciones de poder. Los estudiantes internacionales de color, que estudian en países de habla inglesa, a menudo sufren discriminación o abuso que limitan el potencial de autoformación, al desalentar una mayor integración en la sociedad anfitriona (Lee y Rice, 2007; Marginson, *et al.*, 2010: capítulo 15).

Estrategias para la autoformación

En resumen, los estudiantes transfronterizos cambian sus circunstancias, sus caminos y sus posibilidades. Su autoformación es continua, ese ímpetu está sustentado en la memoria, la observación, la experiencia y por la formación consciente del

yo, como un proyecto personal, típico en la vida de aquéllos que han recibido una educación (Rose, 1999). En el país anfitrión, el estudiante transfronterizo se forma a sí mismo usando tanto recursos que trae consigo como aquéllos que encuentra ahí, donde los estudiantes se abren a la cultura anfitriona, hasta aquel punto donde es necesario para sobrevivir.

La autoformación es un trabajo de la imaginación en el que las posibilidades son configuradas mediante la coordinación de más de un grupo cultural. Una característica distintiva de la estancia de un estudiante internacional es estar consciente de las muchas posibilidades y ejemplos que tiene para construir el yo. En su mayoría, la autoformación de un estudiante en esta pluralidad cultural está configurada por lo que llamaremos *multiplicidad e hibridez*, con la premisa que pueden tomar una o ambas. La psicología y la sociología multicultural aluden frecuentemente a estos dos métodos o estrategias para gestionar la autodefinición y el desarrollo.

Multiplicidad

Es la primera estrategia de la autoformación, donde el estudiante extranjero se considera como algo más que una persona viviendo más de una vida. Berry (1974) en sus primeros trabajos, sugiere la existencia de un yo bicultural en el que conviven dos diferentes identidades, con énfasis variable en una u otra. Kashima y Loh (2006) señalan que más de dos conjuntos culturales son posibles. Muchas veces, esa línea divisora está planteada por el idioma que usan. El estudiante es una persona algo diferente en el entorno del país anfitrión, puesto que usa el idioma y las referencias culturales de ese país. Pedersen (1991: 22) piensa que este tipo de multiplicidad es común y sugiere que la identidad consta de una capa superior y otra inferior, semejante a una excavación arqueológica. El estudiante internacional mantiene creencias y prácticas de su país de origen en ámbitos como la familia, el matrimonio y la religión, luego agrega una capa de un conjunto de nuevas prácticas cotidianas, facilitando así asociaciones en el país anfitrión. El estudiante también adquiere un mayor sentido del relativismo cultural y una mayor reflexividad con un acercamiento más consciente y deliberativo a las elecciones personales y a la formación de la identidad. Las personas que son biculturales de nacimiento tienden a practicar una mezcla cultural de manera más constructiva y con menor esfuerzo (Volet y Ang, 1998: 8).

Berry imagina la identidad bicultural en términos de narrativa lineal, un viaje desde la salida del país de origen hasta el destino en el país anfitrión. La oscilación está entre el pasado y el presente, como si la memoria y la experiencia no convivieran cotidianamente y la memoria no se reinterpretara continuamente, donde el contacto cultural con "la casa" no se mantuviera y la identidad patrimonial no fuera un yo vivo. Más bien, como señala Butcher (2002) en un estudio de estudiantes graduados después de su regreso a casa, existen muchas posibles configuraciones

multiculturales de la identidad. A pesar de las relaciones dominantes con las que se expresan muchas veces las culturas del país anfitrión, el mantenimiento y la adaptación cultural no necesariamente están en oposición (Lee y Koro-Ljungberg, 2007). Esto nos lleva a la segunda estrategia de la autoformación: la hibridez.

Hibridez

El estudiante internacional sintetiza diferentes elementos culturales y relacionales en un nuevo yo. Al final de la estancia, en lugar de regresar a una identidad anterior, de su país de origen, se lleva a casa un yo transformado. Rizvi (2005: 336) ve la hibridez como “un espacio en el que debemos aprender a manejar incertidumbres culturales”. En lugar de vivir las culturas como algo holístico, “prístino y auténtico”, éstas se contaminan entre sí. Cuando los estudiantes viajan, “las formas culturales se separan de las prácticas existentes y se recombinan con nuevas formas”. En un mundo constituido por “flujos de dinero, tecnología y gente, a través del turismo, la educación y migración”, la hibridación se ha convertido en “una condición de existencia social”, y no es “algo excepcional”.

Como la multiplicidad, la hibridez está asociada a una mayor reflexividad y a un sentido de relativismo cultural. La apertura a los otros es esencial. Existen pocos puntos finales o resoluciones claras. Goldbart y sus colegas (2005: 105) consideran la educación superior como una “zona de contacto” en la que diferentes culturas “luchan contra sí” en condiciones de poder desigual. Las culturas rara vez se combinan simétricamente. Rizvi advierte que mientras la hibridez es “un antídoto útil contra el esencialismo cultural”, la hibridez sola no explica las relaciones culturales, pues sigue siendo necesario investigar “cómo la hibridez ocurre, la forma que toma en contextos específicos, las consecuencias que tiene para determinados sectores de la comunidad y cuándo y cómo ciertas formaciones híbridas son progresivas o regresivas” (Rizvi, 2005: 338).

Cada estrategia se puede describir por metáforas espaciales (aunque tienen sus límites). La multiplicidad está asociada a dividir o diferenciar. La hibridez está asociada a integrar, suturar, combinar o recombinar. Aquí, dividir y combinar son dos lados de la moneda de la autoformación. Ambas estrategias son acumulativas de diferentes maneras, incrementando el alcance y la flexibilidad de agentes humanos a través de sus campos de actividad. La hibridez parcial es parte del proceso de manejar la multiplicidad. Sin la hibridez, múltiples identidades se viven como fragmentación y/o contradicción (ver la discusión de las ideas de Baumeister sobre el “déficit de identidad” y el conflicto de identidad en Leong y Ward, 2000: 764). A la inversa, el yo híbrido nuevo debe adaptarse, en cierta medida, entre múltiples entornos. La diferencia entre las dos estrategias nunca es absoluta y se presentan interacciones continuamente, ni la multiplicidad ni la hibridez implican desplazar o renunciar a elementos de la previa identidad. El desplazamiento de identidad es

una estrategia diferente de formación del sujeto, una que normalmente se impone a los estudiantes desde fuera del yo. Doherty y Singh (2005) describen el desplazamiento de identidad en ciertos programas de integración² para estudiantes internacionales en Australia donde se garantiza la estrategia al buscar la esencia en las diferencias culturales e imponiéndoles un plan de estudios anglo-australiano “puro” que elimina cualquier posibilidad de múltiples afiliaciones pedagógicas y proyectos híbridos.

El yo céntrico

Se requiere un fuerte sentido de su propio proyecto para maquinar la multiplicidad y la hibridez de manera deliberada. La noción de libertad de agencia de Sen sugiere una voluntad activa, que dé forma y coordine un *yo céntrico* que sostiene una identidad cambiante mientras gestiona la pluralidad cultural; ese yo céntrico arbitra tensiones y conflictos entre papeles, entre sitios y entre las expectativas de diferentes grupos, propulsa al estudiante hacia encuentros sociales activos con otros, toma decisiones difíciles y cambia de rumbo cuando sea necesario. El yo céntrico no es un individuo entero, delimitado en sí: una identidad con una “I” mayúscula. Es una estación en difusión y cambiante, no un sistema operativo. Sólo es una parte del yo.

La psicología multicultural identifica esta voluntad centrada, coordinante –por un nombre u otro–, como una pieza clave del rompecabezas. Por ejemplo, “la investigación multicultural ha demostrado una asociación estable entre un punto interno de control y el bienestar y la satisfacción psicológica, independientemente del origen de los residentes temporales, inmigrantes o refugiados” (Ward, *et al.*, 2004: 138). Savicki y sus colegas (Savicki, Downing-Burnette, Heller, Binder y Suntinger, 2004) enfatizan elementos positivos, que construyen la agencia en la adaptación intercultural. Chirkov y sus colegas (2007) se enfocan directamente en la autodeterminación. Pyvis y Chapman (2005: 23) encuentran “un nexo de pertenencia múltiple donde definimos quienes somos por las maneras en las que conciliamos nuestras diferentes formas de identidad en una sola identidad”. Según Kettle (2005: 48), la agencia es el proceso de producir el yo, el “lugar de múltiples subjetividades”. Kettle analizó el caso de un estudiante tailandés quien “trabajaba como agente de su propio cambio” (2005: 45). La agencia no le fue entregada, tuvo que ser autoalimentada.

La investigación multicultural también identifica ciertas cualidades personales que facilitan las funciones centralizadoras de la agencia. Existen estudios que hacen hincapié en la comunicación abierta y directa (Yang, *et al.*, 2006: 490), aprender rápidamente, iniciar y responder, entrar en la imaginación del otro de manera empática

² *Foundation Programs* impartidos por instituciones de educación superior al principio de la estancia de los estudiantes internacionales para prepararlos en la educación superior de la institución del país anfitrión, una suerte de programa de integración.

y relacionarse con grupos de cultura/identidad diversa; algunos identifican la regulación emocional, la apertura, la flexibilidad y el pensamiento crítico (Matsumoto, LeRoux, Bernhard y Gray, 2004; Savicki, *et al.*, 2004: 312-313). Bradley (2000: 419) sugiere que algunos estudiantes sobrellevan las cosas bien porque “cargan dos mundos consigo, en sus conjuntos conocidos de comportamientos y percepciones del yo”, están especialmente conscientes de la historia de su identidad y esto facilita la autoformación reflexiva. Redmond (2000: 153) habla del “descentramiento social”, la capacidad de asimilar los pensamientos y sentimientos de otra persona en todas las culturas. Allan (2003: 83) designa la capacidad de relacionarse con personas independientemente de su origen cultural y usar los diversos encuentros culturales para mejorar la identidad cultural personal. Kashima y Loh (2005) muestran que estudiantes con mayor tolerancia hacia la ambigüedad y la complejidad cultural presentan niveles más elevados de “adaptación”. El estudio de Cannon (2000: 364-365) sobre estudiantes indonesios descubre que aprenden a tolerar y entender puntos de vista divergentes: “En términos psicológicos, se han vuelto más complejos, resultado de dos procesos extensos: la diferenciación y la integración”, lo que confirma la multiplicidad y la hibridez. Eventualmente, los estudiantes pasan a un “tercer lugar” que comparten con otros residentes temporales con experiencia, “el punto no limitado de intersección donde los interactuantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos se reúnen y comunican entre ellos exitosamente” (Cannon, 2000: 373).

Muchos investigadores argumentan que la competencia comunicativa, o facilidad en las relaciones multiculturales, son condiciones efectivas de agencia. El estudiante tailandés de Kettle (2005: 51) creía que su agencia efectiva no existía hasta que aprendió a comunicarse e interactuar con personas locales. Lo contrario también aplica: la agencia fuerte ayuda tanto en el dominio de un idioma como en las relaciones multiculturales. Li y Gasser (2005) se centran en la autoeficacia multicultural, combinando interactividad con agencia. Ward y sus colegas (2004) discuten la extraversión, combinando la comunicación y agencia. Mientras más amplia es el área de interacción entre estudiantes internacionales y anfitriones locales, más oportunidades hay para la fabricación creativa de identidades. La discriminación obliga a la división y al conflicto de identidad en lugar de la unión de la identidad (hibridez) o el manejo de multiplicidad bajo el control del estudiante internacional (Leong y Ward, 2000: 771). Esta interdependencia a tres vías: agencia, comunicación e interacción multicultural son recurrentes a través de la investigación, y se confirma de nuevo en Marginson *et al.* (2010). No obstante, muchos estudiantes que no dominan completamente el inglés o no tienen contacto cercano con las personas locales, presentan un fuerza autónoma extraordinaria. El estrés de la estancia en el extranjero, mientras agota energías e imaginaciones para el que la vive, sugiere que las personas son robustas, no personas frágiles atrapadas por el conflicto cultural. Aun cuando los estudiantes son subordinados por prácticas etnocéntricas que los colocan en una posición de déficit, su sentido del yo es suficientemente fuerte como

para adaptarse a esas prácticas y, al mismo tiempo, manejan sus propias reacciones emocionales a ser despojadas de estatus.

Conclusiones

La educación internacional transfronteriza no se define como otra-formación sino como *autoformación*, en la que los sujetos-estudiantes manejan sus propias vidas y continuamente dan forma a su yo, en cambios constantes. El estudiante debe crear un yo –es decir, la constelación de percepciones, intenciones, recuerdos, valores, hábitos y acciones, incluyendo un sentido de lo que es importante– en un mundo de identidades plurales: país de origen, país anfitrión y tal vez un conjunto más amplio de opciones cosmopolitas. La idea de la autoformación también se centra en la direccionalidad interior, la voluntad propia. Un periodo prolongado de educación transfronteriza exige un mayor esfuerzo por parte de estudiantes internacionales provenientes de países donde no se habla el inglés. Requiere una capacidad avanzada en agencia personal.

El yo y la trayectoria del estudiante internacional se crean continuamente en una cambiante combinación de (1) condiciones materiales, (2) relaciones sociales en las que el estudiante se integra y (3) la libertad de agencia o voluntad activa del estudiante. Cada estudiante enfrenta muchos desafíos y problemas, ninguno es totalmente dueño de su destino, como ninguno de nosotros lo somos, pero desde la perspectiva de la autoformación la agencia consciente del estudiante es irreducible y omnipresente. Un énfasis en la agencia activa apunta a diferentes observaciones y hallazgos con respecto a los que resultan cuando los estudiantes transfronterizos son colocados en un marco de estrés y enfrentamiento, con énfasis en la disfunción o el déficit de bienestar, como se encuentra en mucha de la literatura psicopedagógica (Ward y Rana-Deuba, 1999: 423-424). La perspectiva de la autoformación sugiere que las estrategias pedagógicas que niegan la autoformación tienen propósitos cruzados sobre el aprendizaje real que se lleva a cabo; hace notar las estrategias usadas y las decisiones tomadas por los estudiantes en el país anfitrión, incluyendo las herramientas y los recursos que utilizan en la construcción de ambientes y en la toma de decisiones proactivas. La intención no es menospreciar la necesidad de los servicios proporcionados para las necesidades específicas de los estudiantes internacionales, sino para argumentar que las soluciones a menudo se encuentran en fortalecer la libertad de agencia y su alcance. La ampliación del espacio, donde los estudiantes están libres de constricciones y coacciones –por ejemplo, administraciones autoritarias o prácticas discriminatorias–, aumenta la libertad como control. Mejorando los recursos que facilitan la agencia –por ejemplo, programas diseñados para aumentar competencias comunicativas o proporcionar viviendas– aumenta la libertad como poder.

La educación superior como autoformación es, a la vez, un marco normativo y una realidad existente. Se puede observar empíricamente en los salones de clases y en las vidas de los estudiantes. También es un enfoque distinto a la educación internacional que se basa en la autodeterminación reflexiva de sujetos-estudiantes. Las instituciones y los profesores pueden desarrollar la agencia consciente de estudiantes internacionales y trabajar con ella, en lugar de sobornarla o forzarla. La enseñanza, como los servicios estudiantiles y la organización institucional, puede promover a los estudiantes internacionales –y sus historias, identidades, perspectivas, prácticas de aprendizaje y decisiones– a que sean dignos del mismo respeto. Esa es la clave de la ruptura decisiva del etnocentrismo. Después de esto, el encuentro del estudiante internacional con un sistema de educación superior en inglés se entiende no como un viaje de conversión sino como una negociación cultural que nunca termina.

El enfoque adoptado en este artículo es desafiante, pero consta del apoyo de otros académicos (Asmar, 2005: 293; Singh, 2005: 10). Volet y Jones (2012: resumen) discuten “el papel descuidado de la agencia en la investigación de la adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales”. Como se ha señalado, este trabajo no proporciona pruebas finales sobre la autoformación, pues esto requiere de pruebas empíricas; sin embargo, ha sido apoyado por algunos sujetos-estudiantes. Cuando la idea de la educación internacional como autoformación se discute en los seminarios impartidos por el autor con los estudiantes del este y el sureste asiático, una respuesta común es la sorpresa de reconocerse inesperadamente con el contenido del seminario: “¡Sí, eso es! ¡Eso soy!”, declaran los estudiantes. “Sí, eso es lo que estoy haciendo aquí”.

Referencias

- Allan, M. (2003). Frontier crossings: Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 83-110.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press).
- Asmar, C. (2005). Internationalizing students: Reassessing diasporic and local student differences. *Studies in Higher Education*, 30 (3), 291-309.
- Ballard, B. & Clanchy, J. (1991). *Teaching students from overseas: A brief guide for lecturers and supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Berry, J. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Topics in Cultural Learning*, 2, 17-22.
- Bochner, S. (1972). Problems in culture learning. In S. Bochner & P. Wicks (Eds), *Overseas students in Australia*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. New York: Columbia University Press.
- Bradley, G. (2000). Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education*, 39, 417-433.

- Butcher, A. (2002). A grief observed: Grief experiences of East Asian students returning to their countries of origin. *Journal of Studies in International Education*, 6 (4), 354-368.
- Cannon, R. (2000). The outcomes of an international education for Indonesian graduates: The third place? *Higher Education Research and Development*, 19(3), 357-379.
- Church, A. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 91 (3), 540-572.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R. & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199-222.
- Doherty, C. & Singh, P. (2005). How the West is done: Simulating Western pedagogy in a curriculum for Asian international students. In: P. Ninnes & M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy*. Dordrecht: Springer.
- Goldbart, J., Marshall, J. & Evans, I. (2005). International students of speech and language therapy in the UK: Choices about where to study and whether to return, *Higher Education*, 50, 89-109.
- Hofstede, G. (1998). Think locally, act globally: Cultural constraints in personal management. *Management International Review*, 38 (2), 7-26.
- Kashima, E. & Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 471-485.
- Kettle, M. (2005). Agency as discursive practice: From 'nobody' to 'somebody' as an international student in Australia. *Asia-Pacific Journal of Education*, 25 (1), 45-60.
- Lee, I. & Koro-Ljunberg, M. (2007). A phenomenological study of Korean students' acculturation in middle schools in the USA. *Journal of Research in International Education*, 6 (1), 95-117.
- Lee, J. & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53, 381-409.
- Leong, C. & Ward, C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 763-776.
- Li, A. & Gasser, M. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 561-576.
- Marginson, S. (2012). Including the Other: Regulation of the human rights of mobile students in a nation-bound world. *Higher Education*, 63 (4), 497-512.
- Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E. & Forbes-Mewett, H. (2010). *International student security*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S. & Sawir, E. (2011). *Ideas for intercultural education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., Bernhard, R. & Gray, H. (2004). Unraveling the psychological correlates of intercultural adjustment potential. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 281-309.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. London: Palgrave Macmillan.
- Pedersen, P. (1991). Counselling international students. *The Counselling Psychologist*, 19 (10), 10-58.
- Pyvis, D. & Chapman, A. (2005). Culture shock and the international student 'offshore'. *Journal of Research in International Education*, 4 (1), 23-42.
- Ramia, G., Marginson, S. & Sawir, E. (2013). *Regulating students' wellbeing*. Bristol: The Policy Press.

- Ramsay, S., Barker, M. & Jones, E. (1999). Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 129-144.
- Redmond, M. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 151-159.
- Rizvi, F. (2005). Identity, culture and cosmopolitan futures. *Higher Education Policy*, 18, 331-339.
- Rizvi, F. (2008). Epistemic virtues and cosmopolitan learning. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 17-35.
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse*, 30 (3), 253-268.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savicki, V., Downing-Burnette, R., Heller, L., Binder, F. & Suntinger, W. (2004). Contrasts, changes and correlates in actual and potential intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 311-329.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12 (2), 148-180.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy* 82 (4), 169-221.
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). Global justice: Beyond international equity. In: I. Kaul, I. Grunberg & M. Stern (Eds.), *Global public goods: International cooperation in the 21st century*, 116-125. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. New York, Anchor Books.
- Singh, M. (2005). Enabling translational learning communities: Policies, pedagogies and politics of educational power. In: P. Ninnes & M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy*. Dordrecht: Springer.
- Volet, S. & Jones, C. (2012). Cultural transitions in higher education: Individual adaptation, transformation and engagement. In S. Karabenick & T. Urdan (Eds.) *Transitions across schools and cultures. Advances in motivation and achievement*, Volume 17 (pp. 241-284). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Volet, S. & Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campus: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17 (1), 5-24.
- Ward, C. & Chang, W. (1997). 'Cultural fit': A new perspective on personality and sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (4), 525-533.
- Ward, C., Leong, C. & Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment: An exploration of the Big Five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (2), 137-151.
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (4), 422-442.
- Yang, R., Noels, K. & Saumure, K. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 487-506.



ARTÍCULO

Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*

Marcela Mollis (UBA)**

* Managing the crisis of public education and evaluating university quality in Latin America: two sides of the same educational reform

** Profesora regular de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UBA, Directora del Programa de Investigaciones en Educación Superior Comparada del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA. Ex Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre "Universidad y Sociedad" de CLACSO y miembro del Foro Latinoamericano de Educación Superior, Ciencia y Conocimiento de la UNESCO.

Recibido el 5 de diciembre del 2013; aprobado el 7 de enero del 2014

PALABRAS CLAVE

Educación superior
latinoamericana/Expertos/
Agencias internacionales/
Reformas/Evaluación/
Acreditación

de evaluación y acreditación universitaria como una de las políticas públicas aplicadas en los años noventa con impactos diferenciales: beneficiosos, dispersos e inocuos, según los distintos casos de América Latina.

KEYWORDS

Latin American Higher
Education/Experts/
International Agencies/
Reforms/Evaluation/
Accreditation

Resumen

El artículo analiza la influencia internacional de algunos expertos del campo de la educación superior y de las agencias internacionales de crédito en el modelo de las reformas aplicadas en los países de la región latinoamericana durante las administraciones neoliberales de los años noventa. A partir de esta contextualización que ayuda a comprender los sentidos de la transformación universitaria, se presentan las respuestas locales haciendo hincapié en las políticas

Abstract

The article describes the international influence of Latin American experts of higher education and the global agencies, both modeling higher education reforms under the 90's neoliberal administrations in the region. In order to enlightening the different meanings for the application of higher education reforms, local responses have been taken into account. Particularly, it is depicted the public policies of evaluation and accreditation of higher education and its differentiated impact in the Argentinean case.

Presentación

En este artículo contextualizaré las reformas latinoamericanas de la educación superior, orientadas desde el ámbito internacional por agencias multilaterales de crédito y agentes globalizados defensores del modelo de achicamiento del Estado y sus respectivos recortes presupuestarios aplicados a las políticas públicas educativas, entre otras de índole social.

El cambio del modelo económico del Estado benefactor hacia un Estado neoliberal tuvo como consecuencia una transformación profunda del concepto *gobierno universitario*, entendido como lo describe Hugo Casanova Cardiel (2012):

[...] una de las dimensiones más complejas de la universidad [es] la de su gobierno. La estructura y los procesos que se conjugan en la esfera directiva de la universidad han constituido, a lo largo de la historia de tal institución, un espacio de coordinación académica, pero también de confrontación y negociación tanto al interior como al exterior de la universidad. En tal sentido, la articulación académica, política y administrativa de individuos y saberes que tiene lugar en el gobierno universitario constituye un ángulo de estudio fundamental para entender la creciente complejidad de dicha institución (Casanova Cardiel, 2012: 7).

En América Latina, ese cambio impactó sobre todo en la dinámica de la llamada “democracia universitaria”, heredera de la tradición Reformista expandida en la región a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918:²

Las reformas de la última década del milenio que pasó, instalaron una agenda de cambios que impactaron la difícil identidad de las instituciones educativas públicas en su tránsito global. Las reformas de la educación superior en el mundo durante los 90 sobre todo en América Latina y los países del ex bloque socialista, se parecen en su forma, en su aplicación y en sus legislaciones en función de dos premisas básicas: por un lado el corrimiento del Estado como garante del servicio y principal responsable del financiamiento educativo, y por el otro, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o de satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores (Mollis, 2008: 88).

A partir de esta contextualización, que ayuda a comprender los sentidos de la transformación universitaria, se presentan los condicionantes internacionales y las respuestas locales, haciendo hincapié en las políticas de evaluación y acreditación universitarias como parte de las políticas públicas aplicadas en los años noventa

² Véase: Mollis, M. (2008). *Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina*. En Sader, E. & Aboites, H. & Gentili, P. (Editores) *La Reforma Universitaria. Desafíos y Perspectivas Noventa Años después*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 86-104. En el capítulo se explica la “identidad reformista” encarnada en el modelo de universidad pública latinoamericana (damos por supuesto la existencia de un modelo dominante derivado del impacto histórico de la Reforma del 18, sin afirmar que ése es el único) a la luz de las nuevas reformas producidas en los años noventa.

con impactos diferenciales: beneficiosos, dispersos e inocuos, según los distintos casos de América Latina.

El papel de los expertos y de los organismos internacionales en las reformas de los años noventa

El malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la década de 1980 a medida que se iban restableciendo y consolidando los gobiernos constitucionales. Reconquistada la democracia a nivel nacional, emergió la preocupación por los vicios y los defectos institucionales reconocidos por los actores de la vida universitaria. Hacia fines de los años ochenta, los protagonistas daban cuenta de la crisis de “calidad” que afectaba a las instituciones. Reconocidos y prestigiosos especialistas de la región, como José Joaquín Brunner (chileno), Simón Schwartzman (brasileño), Jorge Balán (argentino) y Daniel Levy (norteamericano), han fundamentado con sustento filosófico-político la necesaria transformación que debía producirse en la relación entre el Estado y las universidades. En este sentido resulta paradigmático el libro compilado por Hernán Courard y publicado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Chile, titulado *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, en los primeros años de los años noventa. Además de los especialistas mencionados, escribieron Cristián Cox (Chile), Lucía Klein (Brasil), Ricardo Lucio y Mariana Serrano (Colombia) y Rollin Kent (México). Estos autores se referían al papel prioritario que las instituciones de educación superior iban a tener, prácticamente anticipando el debate que se iba a desarrollar en torno a la contribución de las universidades a las llamadas “sociedades del conocimiento”. En la introducción del texto, se afirma que:

(...) ante la importancia creciente del conocimiento en la sociedad moderna, las instituciones especializadas en su producción, conservación y transmisión, –el sistema educativo– constituyen un ámbito estratégico, cuya importancia para los estados es cada vez mayor (1993: 9).

Los autores parten del diagnóstico sobre la crisis de las modalidades tradicionales de relación con el Estado y abordan de manera especial la conceptualización y el estudio de las políticas públicas de educación superior en cinco países de América Latina.

Se seleccionaron los casos típicos más relevantes de la agenda de las políticas de educación superior para la región durante los años noventa y, sin lugar a dudas, resultaron referentes legitimadores, a juzgar por la similitud de los fundamentos hallados en documentos gubernamentales, los de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México, justificando las reformas necesarias para el nivel. En este sentido, resulta significativo reconocer la lógica financiero-económica sostenida, la que jus-

tificaba la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento para la educación superior en particular. El capítulo de José Joaquín Brunner, "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", es el que ejemplifica con mayor riqueza interpretativa esta posición. Según el autor, los sistemas nacionales de educación superior se hallaban frente a la necesidad de establecer un nuevo contrato con la sociedad, y particularmente con el Estado. Brunner analiza las causas de fondo que explican el impasse en el que se hallaba la educación superior. La salida de dicho impasse requeriría del establecimiento de un nuevo acuerdo entre las partes, organizado en torno a dos ejes principales:

[...] por un lado, remplazando las relaciones basadas en un control administrativo precario por una relación de evaluación; y, conjuntamente, la sustitución de una relación que se fundaba en el compromiso automático del Estado de otorgar recursos a las instituciones, por otra más compleja y diferenciada, donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso, y el Estado maneja sus recursos en función de determinados objetivos convenidos con las instituciones (Brunner, 1993:46-47).

Un nuevo contrato social fundado sobre estas bases, sostiene el experto, permitiría recuperar la confianza social en las instituciones de educación superior, elevando su calidad y desempeño, que a juzgar por los autores del libro, se encontraban notablemente deteriorados en los últimos años de la década del ochenta.

Por otra parte, el capítulo de Simón Schwartzman, *Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto*, aborda la evolución histórica de la enseñanza superior en América Latina, señalando las tensiones entre la tradición católica de la colonización ibérica y las ideas de la Ilustración que se hicieron presentes con la independencia, especialmente en su versión racionalista francesa. Estas ideas tomaron forma en las universidades "napoleónicas", las que rápidamente se extendieron a través de toda la región. El autor discute cómo el sistema de educación superior se fue desarrollando, al enfrentar los problemas de la masificación y la diversificación con sus consecuencias en "el *ethos* académico, el gobierno y el financiamiento de la enseñanza superior", así como los principales efectos de las políticas y reformas dirigidas al sector en la década del ochenta. De acuerdo con el autor, las políticas han fracasado debido a su intento por desplazar la coordinación y el control de los sistemas de educación superior (por parte del Estado, las oligarquías académicas o el mercado) a uno de los tres polos de coordinación, excluyendo a los otros dos, o porque han favorecido al sector equivocado en cada polo. El resultado de todo lo anterior es que, en la mayoría de los países de la región para el periodo analizado, la educación superior se encuentra en crisis y con la necesidad de proponer redefiniciones en su relación con la sociedad.

A su vez, el campo discursivo de la educación superior producido por las agencias internacionales durante el periodo aquí reseñado, no resultó unívoco ni homogéneo en cuanto a la producción de documentos y bibliografía. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para

la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), reflejaron, en algunos documentos sobre la educación superior, diferencias de abordaje con respecto al problema de la calidad (Mollis, 1999). La CEPAL, en su publicación *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1993), consideraba que para lograr los objetivos de competitividad y ciudadanía –asociados con el de calidad– era necesario maximizar simultáneamente la eficiencia y la equidad del sistema:

La equidad significa igualdad de acceso, tratamiento y resultados. La eficiencia, a su vez, cubre dos aspectos: eficiencia externa en relación con las demandas del sistema económico y social y la eficiencia interna con respecto a las propias metas del sistema y el rendimiento de los insumos utilizados. Del debate contemporáneo se desprende que debe evitarse, sin embargo, que las normas comunes de evaluación se conviertan en un mecanismo de exclusión y de reforzamiento de la diferenciación social (CEPAL, 1993: 8).

Por su parte la UNESCO, en el documento titulado *Policy Paper for Change and Development in Higher Education* (1995), señalaba que la educación superior debe ser guiada por tres conceptos clave que determinan sus funciones y su posición nacional e internacional: relevancia, calidad e internacionalización. Del mencionado documento, los dos primeros conceptos tuvieron un impacto observable en la producción y circulación de justificaciones para las reformas de la educación superior argentina, no así el de internacionalización que *a posteriori* fue remplazado por el concepto de *regionalización MERCOSUR*. La relevancia estuvo asociada al cumplimiento con excelencia de las tres metas básicas –investigación, enseñanza y servicios–, en permanente conexión con las necesidades de la sociedad en el sentido amplio, promoviendo todo tipo de interacción entre las universidades y otras instituciones educativas. Uno de los prerrequisitos indispensables para satisfacer dichas metas indica que esas relaciones deben promoverse con base en dos principios: la libertad académica y la autonomía institucional. El financiamiento del Estado debía complementarse con fuentes alternativas, pues resultaba insuficiente, y asimismo debía considerar más a la educación superior como una inversión nacional a largo plazo que como un gasto.

Las referencias a la calidad de la oferta educativa estaban asociadas, en el documento de la UNESCO, a la actualización y perfeccionamiento de los profesores, al desarrollo de programas que aumenten las capacidades intelectuales de los estudiantes y, sobre todo, a la incorporación de contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios. La calidad era concebida como una variable multifacética referida a la calidad de los profesores, de los estudiantes y de los programas, calidad de la infraestructura y del ambiente académico, sintetizada en el concepto de *calidad institucional*. Finalmente, el citado documento insistía en que la evaluación de la calidad (*quality assessment*) era esencial para encontrar soluciones al problema de las crisis institucionales y del sistema. Advertía que los procedimientos evaluativos no deberían ser impulsados sobre la base de intereses financieros exclusivamente,

ni tampoco se deberían considerar los indicadores cuantitativos como los únicos elementos a considerar en la medición. También recomendaba el empleo complementario de metodologías de evaluación de la calidad institucional cuanti y cualitativas.

El BM también había elaborado un diagnóstico sobre la universidad en la Argentina, incluido en el libro titulado: *Argentina: From Insolvency to Growth* (1993). Allí se abordaba el problema de la calidad vinculándolo con dos conceptos clave de la historia universitaria argentina -autonomía y financiamiento estatal- a los que consideraba la principal causa del empobrecimiento cualitativo:

Las universidades padecen pobre calidad, desmoralización y politización. Representan un problema difícil para el gobierno, porque son legalmente autónomas. Esto implica que mientras el dinero para ellas pasa por el Ministerio de Educación, no son realmente controladas por el Ministerio (BM, 1993: 89).

Este organismo consideraba peligrosas las prácticas y los valores reformistas propios de las universidades argentinas, lo que legitimaba y justificaba la necesidad de un control ministerial y una asignación selectiva de recursos como estrategia de solución. Asume que existe una “flojera generalizada en el desempeño de los académicos”, lo cual es motivo justificado para evaluar su productividad, a fin de otorgarle a dicho personal un estímulo económico para revertir esta tendencia. La idea de “flojera” aparece a través de conceptos como *ineficiencia, indisciplina, politización* y *desmoralización*:

Problemas de baja calidad e ineficiencia también afectan las universidades. Los docentes de este nivel están pobremente compensados, comúnmente trabajan sólo *part-time*, y frecuentemente faltan a sus clases o hacen sólo mínimos esfuerzos para enseñar. Los estudiantes disfrutan la gratuidad de la educación pero generalmente toman mucho más tiempo del necesario para completar un curso de estudio, o abandonan antes de terminar sus estudios. Además, la educación superior está altamente politizada: las universidades son legalmente autónomas, los estudiantes participan en las elecciones de su gobierno, y las facultades están frecuentemente irrumpidas por la confrontación política entre partidos y grupos de intereses [...].

Una de las razones de la baja calidad es el gasto inadecuado e ineficiente. Aunque el gasto debería incrementarse como parte de una solución a los problemas del sector educación en Argentina, deberá ser acompañado por cambios institucionales para resolver serios problemas de moral e indisciplina (BM, 1993: 83-84).

En este discurso, tanto la “flojera” como el desprestigio se extienden también a los estudiantes. Se sugería como solución una evaluación permanente (“monitoreo”) del rendimiento del alumno, la restricción del ingreso y el pago de arancel. Se vinculaba el ingreso libre con el despilfarro de recursos y con el aumento de la politización universitaria:

La falta de serios requerimientos académicos de ingreso significa o bien que el nivel de la enseñanza falle en equiparar las habilidades de los estudiantes, o bien que la universidad debe gastar parte de sus recursos en elevar a los estudiantes al nivel de competencia que deberían haber adquirido antes de entrar. Hay un aún más pernicioso efecto del influjo de los alumnos mal preparados en el caso de las universidades públicas; aquellos estudiantes a menudo resistirán el intento de elevar sus estándares para proteger su status en la universidad como estudiantes, lo cual contribuye a la politización de su institución (BM, 1993: 89).

Resulta altamente significativo para nuestro estudio recuperar el énfasis que el BM puso en torno a las causas del deterioro de la calidad universitaria argentina: la gratuidad junto al ingreso irrestricto, la baja dedicación del profesorado, el alumnado *part-time* y la politización institucional. Todos estos rasgos formaban parte del modelo universitario reformista que comenzó a ser cuestionado y criticado severamente, por primera vez en la historia de los regímenes políticos democráticos, en la Argentina de los años noventa.

La modernización de la educación superior latinoamericana: entre la ficción y el dogma del mercado

Las reformas globales de la llamada “educación superior” en América Latina han dado especial importancia a la “rendición de cuentas” (*accountability*) y al mejoramiento de la calidad universitaria, en aras de satisfacer un principio económico fundamental del capitalismo global: las instituciones de educación superior son herramientas prioritarias para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades públicas en el contexto de la *mercadotecnia* deben contribuir a “la salvación económica” de nuestros pobres países subdesarrollados de acuerdo con las proyecciones de las agencias internacionales. El mayor desafío que enfrentan las universidades de la región, de acuerdo a la visión internacional, es lograr que las funciones globales asignadas a dichas instituciones sean cumplidas satisfactoriamente. Sin embargo, el *corpus* bibliográfico local e internacional orientado por la economía mundial, poco o nada explicitan sobre los condicionantes económicos del ajuste estructural que limitaron y cercenaron las posibilidades de mejoramiento de los sistemas educativos, en general, y de la educación superior en particular, en función de los recortes presupuestarios aplicados a los gastos públicos.

Conjuntamente con la necesidad de una racionalización presupuestaria se fueron consolidando las políticas de evaluación institucional, considerada una herramienta central para transparentar los procesos de responsabilidad social y el mejoramiento de las universidades a partir de la segunda mitad de los años noventa. En América Latina esta “agenda modernizadora de las reformas de las universidades” propuso la disminución de los subsidios para la ciencia y la investigación, el control selectivo del estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión

de las instituciones y de las matrículas privadas, la promulgación de leyes de educación superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación a partir de la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias.

Desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, la explosión de la demanda por la educación universitaria en el último quinquenio del siglo promovió la orientación de la demanda hacia otras instituciones terciarias no universitarias, públicas o privadas, así como propuestas tendientes al cobro de impuestos directos a las familias de estudiantes universitarios, o al cobro de contribuciones voluntarias a los estudiantes de grado en aquellos sistemas que gozaban de gratuidad en la oferta. Se expandieron las ofertas “virtuales” de carreras de grado y de especialización, y las instituciones universitarias se adecuaron a las innovaciones tecnológicas globales para satisfacer la expansión de la demanda, en particular de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los circuitos universitarios por su condición laboral o por la lejanía geográfica de las casas de altos estudios.

Reconocemos, en este breve diagnóstico, que las reformas estructurales de la educación superior en los años noventa han producido un movimiento de las instituciones públicas que satisfacían los intereses públicos, que estaban presentes en las históricas misiones institucionales, hacia la satisfacción de un conjunto de intereses que responden a una lógica dinamizada por el “mercado”. Este último actor, enfáticamente introducido por el modelo económico del norte desde el consenso de Washington en adelante, adquirió una presencia relevante en los hacedores de las políticas para el nivel y las instituciones de educación superior latinoamericanas cambiando la tradicional identidad pública. El “mercado” entró a las universidades públicas y transformó los conceptos de *ciudadanía estudiantil*, *democracia institucional* y *formación para el desempeño de funciones públicas*.

En el contexto descrito, relativamente homogéneo en los distintos países de la región, aunque con respuestas adaptativas heterogéneas y sus respectivas diferencias en cuanto a las culturas organizacionales, presentamos tres alternativas para analizar la globalización de las reformas y su impacto en los gobiernos de la educación superior:

- *Globalización de las reformas y gobierno: ¿Cómo y hasta qué punto el capitalismo globalizado transformó las condiciones sociales sobre las que opera la democracia política y por lo tanto transformó el tipo de democracia institucional universitaria? ¿Qué tipo de gobierno y funcionarios universitarios fueron y son compatibles con el capitalismo internacional globalizado?*
- *Organismos internacionales, estructura del sistema universitario y políticas de evaluación y acreditación: ¿Cómo impactó el diagnóstico de los organismos de crédito internacional en las reformas de las estructuras del sistema universitario (la promoción del modelo college y de las maestrías, acortamiento de carreras, títulos intermedios, los contenidos curriculares y el entrenamiento profesional, etc.)? ¿Hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación han impactado la “identidad” histórica de las universidades; hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación*

nacionales promueven el “bien público” en cuanto a las misiones cívico-ciudadanas representadas en las instituciones universitarias?

- *Mercado, instituciones y actores universitarios*: ¿Cómo afectaron las dinámicas económicas orientadas por los mercados (global y local) en la configuración de las instituciones universitarias (modelos corporativo-empresariales, saberes utilitarios-pragmáticos, eficiencia institucional *versus* misiones, recursos humanos –académicos empresarios y estudiantes clientes–, financiamientos alternativos, etcétera)?

Las tendencias globales que impactaron el modelo de universidad latinoamericana

La historia reciente de la década de los años noventa del “corto” siglo veinte (parafraseando al historiador Hobsbawm) “muestra el desplazamiento de las políticas públicas sobre las universidades hacia las políticas para la educación superior –terciaria y universitaria–, que homogeiniza los dos tipos de instituciones de ambos niveles educativos y que las vuelve idénticas en torno a la función credencialista” (Mollis, 2003 y 2007).

Para interpretar este desplazamiento institucional es necesario historiar la relación entre el Estado nacional y la construcción de las políticas que configuraron los sistemas educativos modernos en todos sus niveles, y el modo en que éstas transformaron el concepto “modernizador” de la educación en general desde comienzos del siglo xx hasta comienzos del siglo xxi (Mollis, 2010):

- El Estado-nación del siglo xix sustenta el capitalismo moderno a partir del liberalismo filosófico que justifica una proclama filosófica y política igualadora y una práctica educativa diferenciadora.
- La educación del siglo xx es considerada *un deber del Estado-nación (proveedor y garante)* y también se la asume como un derecho de los ciudadanos (en el marco de una democracia restringida y una ciudadanía igualmente restringida).
- El Estado-benefactor de la primera mitad del siglo xx concibe a la educación como un bien público en el marco de la *voluntad general que emerge del contrato social de los estados liberales*, y por lo tanto se orienta hacia el bien común.
- El Estado neoliberal de la última mitad siglo xx, en oposición al Estado liberal, defiende el acceso diferenciado al servicio educativo como cualquier otro “servicio al cliente-consumidor” en el marco de una sociedad de mercado
- Las corporaciones globales transfronterizas del siglo xxi desplazan al Estado-nación del escenario político y sustentan la educación como cualquier otra mercancía en el capitalismo globalizado.

Nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y la participación en la configuración de la ciudadanía democrática quedó atrás en aras de la preparación de trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido. El capitalismo global se reproduce a través de los debilitados estados post-neoliberales y de sus respectivas fórmulas civilizatorias

occidentales dominantes. Lo cierto es que el paradigma occidental que hoy está activo en nuestra agenda de educación superior, se ha definido por una doctrina de civilización exportada desde el Norte desarrollado y defendido como tal. En este sentido es interesante reflexionar sobre el modelo de universidades alternativas (indígena, bolivariana, municipal, etc.) que están surgiendo en nuestros vecinos países de Bolivia, Venezuela y Cuba respectivamente, y que intentan incorporar una identidad local dentro de una institución que es fuertemente condicionada y es condición, por tanto, del paradigma occidental. ¿Hasta qué punto las universidades son permeables a la alteridad, a la identidad alternativa, hasta qué punto son instituciones heredadas de la cultura letrada occidental impermeables a las transformaciones radicales?

Para responder esta interrogante creemos necesario describir la *dialéctica entre saber y poder* en función del mapa internacional de las universidades. Desde la Edad Media, las universidades comenzaron a configurar el poder que detentaba poseer el saber y, de algún modo, hoy somos testigos del poder que detentan los que monopolizan el conocimiento. Los que tienen el poder de censurar ese conocimiento para una gran mayoría, es decir, los que tienen el poder para dosificarlo, los que tienen el poder para organizar la distribución internacional del conocimiento son los que inciden en nuestra región para que se consuma y no se produzca el conocimiento necesario para conquistar la autonomía. Esta dialéctica tan importante con relación al saber y al poder, sin embargo, ha sido omitida como punto de análisis para fundamentar las políticas de educación superior. Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido destaca el enorme crecimiento de la internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte, aunque se trate de un desarrollo global y, por lo tanto, supuestamente “universal”. La ilusión global-universalizante oculta las profundas diferencias en cuanto a los consumidores y navegadores de las universidades públicas de América Latina, que no son productores de la tecnología de la comunicación ni de los contenidos de la información que consumen (Marginson & Mollis, 2001). La geopolítica del saber también refiere a la imposición del paradigma comunicacional (*mass media* e internet) a la luz de la realidad de los países centrales del Norte, cuyas inversiones mundiales en el mercado educativo ascienden al doble que las del mercado automovilístico (De Sousa Santos, 2005). La geopolítica del saber y del poder, divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”. Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el

carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad, y el derecho que tiene la sociedad sobre éstos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar a la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este caso las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Estas reflexiones nos conducen necesariamente a la pregunta por *el sentido y la misión universitaria* (Mollis, 2006; Rüegg, 1994). ¿Por qué creo necesario partir de la educación superior y preguntarnos por el sentido y la misión de la universidad? En realidad, la agenda pública de las políticas universitarias fue orientada hacia la reflexión sobre la educación superior, en Argentina sobre todo, a partir de la década de los años noventa, cuando se decidió que el Ministerio de Educación tendría injerencia a partir de las políticas de acreditación, evaluación e incentivos, sobre el nivel superior en su conjunto: terciario y universitario.³ El mayor impacto lo tuvo la introducción de mecanismos centralizados para la evaluación y acreditación universitarias en manos de instituciones creadas para tal fin, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina (CONEAU). Dicha comisión tiene mandato legal para realizar evaluaciones externas, acreditar carreras de grado y de posgrado, evaluar proyectos institucionales para la creación de nuevas instituciones universitarias nacionales o provinciales, y evaluar el desarrollo de los proyectos para el posterior reconocimiento de instituciones universitarias privadas de parte del Ministerio de Cultura y Educación. Estas reformas se produjeron en el contexto de las políticas públicas que sustentaron la desregulación orientada por la libertad de los mercados, con su correlato en la libertad otorgada a las universidades para cobrar aranceles, pagar salarios diferenciados y diseñar regímenes de admisión (examen de ingreso, ciclos introductorios, cupos, etc.), junto a la tendencia del gobierno de evaluar el desempeño de las instituciones universitarias (Mollis, M. 2008), darles libertad para buscar otras fuentes de financiamiento alternativo al estatal y a su vez, medir sus resultados a través de órganos de evaluación y acreditación como la CONEAU. Este organismo comenzó a organizar evaluaciones externas de las universidades, mientras que las mismas debían asegurar sus auto-evaluaciones.

³ Desde el punto de vista histórico, el marco legal que representa el momento fundacional de las universidades nacionales en la Argentina –la llamada Ley Avellaneda de 1885– legisló sobre la universidad como única institución educativa de altos estudios, aliada natural del Estado y sus políticas de desarrollo nacional. Las instituciones terciarias crecieron para satisfacer las misiones formativas de los docentes y de las especialidades técnicas. El Estado-nación decimonónico tomó como instrumento de su desarrollo científico, profesional y político a la universidad.

Las políticas de reforma: calidad, evaluación y acreditación universitaria

Hemos visto que el problema de la calidad junto a la eficiencia universitaria no sólo fue abordado fundamentalmente por algunas agencias internacionales (CEPAL, UNESCO, BM) externas a la universidad que “homogeneizaron el *remedio* para curar la *enfermedad*” diagnosticada en sus informes, sino también por prestigiosos y eruditos expertos como José Joaquín Brunner, Simón Schwartzman, Christian Cox, Jorge Balán, Carmen García Guadilla, Daniel Levy (1992, 1993), entre otros. Ambos tipos de discursos reconocían el quiebre del contrato social con el Estado, consecuentemente las universidades públicas y privadas fueron arrojadas a las fuerzas del todopoderoso mercado y comenzaron a transitar la “*mercadotecnia*” (Mollis, 2001) como alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad. La simplicidad del contexto internacional de las reformas, contrastaba con la compleja tarea a la que se abocaban los gobiernos fundamentalmente de México, Argentina, Bolivia y Brasil en los años noventa.

Al mismo tiempo, el debate sobre la educación superior ocupó un espacio relevante en las agendas de diversos organismos internacionales, incluyendo a la banca multilateral. Esta circunstancia no hizo sino confirmar la importancia del nivel superior dentro de una discusión más amplia en los ámbitos de debate y definición de políticas educativas de alcance nacional. Roberto Rodríguez Gómez (2002: 57-91), en su capítulo “El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales”, reseña algunos documentos que ofrecen diagnósticos y recomendaciones sobre varios sistemas nacionales de educación superior que son de consulta recomendada. Se revisa el caso de Francia, a través del *Reporte de la Comisión Attali*; el del Reino Unido, con el *Reporte de la Comisión Dearing*; el caso de los Estados Unidos, mediante el *Informe de la Comisión Boyer*; el caso de España, a través del *Informe de la Comisión Bricall*; y el caso de México, mediante el documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) titulado *La Educación Superior en el siglo XXI*.

A pesar de afirmaciones tales como: “la economía mundial está cambiando en la medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente y futura, las reformas de la educación superior se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social por la educación superior” (Mollis, 2003: 10).

El objetivo final de las políticas era volver más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades, a través del desvío de la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la “*ideología de mercado*”.

En los principales países de América Latina se fueron implementando un conjunto de políticas públicas de educación superior parecidas entre sí (los primeros fueron Chile, Argentina, Bolivia y México); en parte, como consecuencia de la masi-

va expansión de la matrícula en dicho nivel. Así fue como se promulgaron leyes de educación superior que, paradójicamente, representaron una tendencia regulatoria en los escenarios institucionales con mayor tradición autónoma. Estas legislaciones promovieron la diversificación institucional y se crearon nuevas instituciones superiores no universitarias (“institutos universitarios” equivalentes a los *colleges norteamericanos*), ciclos cortos que otorgan certificados y títulos intermedios universitarios, junto a nuevas instituciones privadas de tercer nivel. Se diversificaron las fuentes de financiamiento, otrora hegemónicas por el estado nacional, orientadas a la búsqueda de recursos alternativos como el cobro de cuotas o aranceles –voluntarios o impuestos– para los cursos de grado y posgrado así como la oferta de servicios, patentes, consultorías, asesoramientos, etcétera, en los sistemas tradicionalmente gratuitos. Consecuentemente aumentó la inversión privada en la oferta de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público; éstas se fueron consolidando con mayor presencia en países como México, Puerto Rico, Colombia, etc. En síntesis, surgieron nuevos actores en el campo de la educación superior reconocidos por los especialistas (Roberto Rodríguez, Carmen García Guadilla y Francisco López Segre, entre otros) como “nuevos proveedores”.

Entre los aspectos que dan cuenta de los cambios a nivel del sistema, hay que reconocer tres alianzas estratégicas:

- Procesos de evaluación y acreditación
- Expansión de los posgrados
- Expansión de las Tecnologías de la Información

Las alianzas estratégicas se desarrollaron como consecuencia de la necesidad de búsqueda del financiamiento alternativo que posicionó, a su vez, a nuevos sectores, secretarías u órganos internos de las universidades en correspondencia con agencias internacionales, con tomadores de decisiones gubernamentales, algunas corporaciones y distintos agentes del sector público. También aumentaron las instancias de coordinación a nivel nacional, regional (Mercado Común del Sur: Mercosur-educativo) e inter-universitaria como las asociaciones universitarias (Asociación Universitaria Grupo Montevideo [AUGM]), los consorcios de universidades, los consejos de decanos, etcétera.

Los procesos de evaluación y acreditación se consolidaron conjuntamente con la llamada rendición de cuentas o *accountability* de parte de las instituciones universitarias fundamentalmente brindados hacia la sociedad y la ciudadanía en general como una señal de transparencia, a partir de la nueva legislación (Ley 24.521 de Educación Superior aprobada en julio de 1995) que permitió crear órganos centrales para acreditar y evaluar, como la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Se fortalecieron los mecanismos de acreditación institucional y la categorización de cursos, programas, carreras de posgrado, etc.; y

también a los sujetos, diferenciando internamente el cuerpo de profesores universitarios en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos, categorizaciones).

La expansión de los posgrados se explica en parte, porque la escasez de recursos del sector público condicionó una mayor apertura hacia un mercado de egresados profesionales que trataban de satisfacer un mandato global: actualizarse, perfeccionarse, dominar una especialidad para tener mejores perspectivas laborales. Además, en las últimas décadas, la formación de los recursos humanos de alto nivel, se ha realizado en los programas de posgrado expandidos en el mundo entero. En los países que concentran la mayor riqueza, los posgrados de mayor calidad están directamente vinculados a la capacidad de producción de conocimiento científico-tecnológico, como lo señalan algunos documentos del Banco Mundial, el BID y la OECD. Paradójicamente, en América Latina la explosión de los posgrados –que no pocas veces se asocia a un debilitamiento evidente de la enseñanza de grado– ha carecido del impacto esperado respecto a la producción de conocimiento innovador y la capacitación de quienes se dedican a la ciencia y la tecnología (Mollis, 2010: 4-31).

Poco a poco se fue consolidando el predominio de las Tecnologías de la Información en la educación superior a través de formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias. Esta tendencia permitió sentar las bases para la búsqueda de la flexibilización y homogeneidad en torno al currículum por competencias y expandir acuerdos internacionales entre algunas universidades latinoamericanas y argentinas con universidades europeas a través del programa COLUMBUS (orientado a la movilidad académica y estudiantil de posgrado) y el Proyecto Tuning (acuerdos entre espacios curriculares por competencias, organizados en base a “créditos” entre disciplinas afines, con aspiración a una titulación homogénea) (Aboites, 2010; Siqueira, 2009; Beneitone, 2007).

Estas innovaciones produjeron una redefinición de las estructuras que regulan la producción y la circulación del conocimiento en el ámbito global. El mercado de trabajo, las corporaciones y los nuevos proveedores –de acuerdo con lo descrito por Roberto Rodríguez Gómez (2003)– constituyeron la fuerza motriz que impulsó gran parte de las transformaciones mencionadas.

En estos escenarios regionales y mundiales, la histórica función de la universidad orientada a la satisfacción del “bien público” quedó condicionada por la urgencia de recuperar la inversión (pública o privada). Formar “recursos humanos” asegura, en parte, el recupero de algunos recursos derivados de los potenciales clientes-usuarios.

En suma, las reformas de la educación superior de los países periféricos durante la década de los años noventa estuvieron íntimamente asociadas con las transformaciones del pacto entre el Estado nacional, la sociedad civil y los sistemas educativos, debido a la nueva identidad neoliberal-modernizadora del otrora Estado benefactor. El eje de las transformaciones se orientó hacia el achicamiento del financiamiento

público junto a las tendencias privatizadoras promovidas como fórmulas repetidas para la región y los países del ex bloque socialista fomentadas por los organismos de crédito internacional, direccionadas hacia el ajuste estructural, la flexibilización laboral y la privatización de los recursos naturales y de los servicios públicos, etc. (Mollis, 2003; 2011). Además del transformismo financiero –dicho con sentido crítico por sus nefastas repercusiones en el campo académico y científico ante la mercantilización del conocimiento–, autores como Carmen García Guadilla (2003: 17-37) reconoce innovaciones positivas en el campo de la educación superior como las nuevas dinámicas que produjeron el crecimiento diferenciado entre las instituciones de educación superior; la expansión del campo de la investigación sobre la propia educación superior; y muy especialmente, el impacto que tuvieron las tecnologías de la información y la comunicación en los nuevos modos de aprender.

En el caso argentino, la intervención del CONEAU en el sistema universitario ha servido para consolidar el consenso en torno a la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación externa y acreditación para mejorar la calidad. En términos comparativos, pese a las contradicciones locales, la experiencia argentina ha sido una de las más avanzadas en el Mercosur. Además de las resistencias debemos destacar otras limitaciones que afectaron el desempeño de la CONEAU. En primer lugar, el hecho de que las conclusiones de la evaluación externa no sean vinculantes, o sea, que no tengan efectos concretos al interior de las instituciones o en las políticas universitarias, en el primer caso para resolver o mejorar los problemas identificados por la evaluación, y en el segundo para asignar los recursos que permitan paliar las deficiencias que señala la CONEAU. En segundo lugar, la composición de dicho organismo fue permeable a las intervenciones políticas y corporativas. La mitad de sus doce miembros designados por los partidos en el Congreso Nacional y los otros designados por las mismas instituciones que deben ser evaluadas. En algunos casos los miembros de la CONEAU conservan sus cargos directivos en las universidades, creando así una incompatibilidad manifiesta. También limitaba su autoridad el hecho de que sus miembros no fueran seleccionados de acuerdo a sus grados y antecedentes académicos (como sucede con los concursos de profesores o con la designación de miembros de la Suprema Corte). En el mismo sentido no parece coherente que el órgano que evalúa a los profesores e investigadores del más alto nivel esté dirigido por personas que no tienen el máximo grado académico. Sin embargo, una de las funciones más importantes de la CONEAU es la acreditación de carreras de posgrado. En este punto la performance de la agencia es notable: entre 1997 y 2006 se evaluaron 2, 376 carreras de posgrado (320 doctorados, 875 maestrías, 1, 183 especializaciones). Lo anterior ha significado un gran despliegue de recursos humanos y de esfuerzos que contribuyeron a consolidar el crecimiento de los posgrados. La actividad de la CONEAU en este sentido, le ha garantizado una continuidad consensuada en torno al beneficioso impacto que las acreditaciones ejercen en el sistema de educación superior en general, independientemente de las nuevas instituciones que se vienen creando por fuera del ámbito regulador de dicha Comisión.

La evaluación universitaria: ¿qué modelo de universidad tienen los evaluadores y qué tiene en común con las “universidades contextualizadas”?

De acuerdo a la definición recuperada por Christine Musselin,⁴ las universidades son en sí mismas “anarquías organizadas” (otros autores anglosajones hablan *sistemas flojamente acoplados*) y por lo tanto, corresponden a un tipo particular de organización definida por tres características: la multiplicidad de sus objetivos y de sus misiones, la flojedad de sus procesos de producción y la participación fluctuante de sus miembros. Estas características transforman la aspiración de quien gestione la autoevaluación y la evaluación externa, desde el punto de vista del logro y del impacto de la misma. Christine Musselin afirma que la tercera característica (participación fluctuante de sus miembros) es crucial para identificar la particularidad organizacional de las universidades. Por esta razón, “la debilidad organizacional de la interdependencia funcional (docencia, investigación y extensión) hace posible que las actividades de producción científica y pedagógica no movilicen una tecnología identificable”.⁵ Por carecer las funciones de enseñanza e investigación de las unidades académicas –de acuerdo a la experta francesa– de una “tecnología identificable”, es necesario recuperar el contexto *funcional* que la auto-evaluación debe tener en aras del mejoramiento institucional.

En este punto nos planteamos como interrogante la posible presencia de diversos modelos de universidad de los agentes y actores evaluadores, que confrontan las instituciones durante el proceso de evaluación. Estos modelos no siempre están explicitados y, sin embargo, están presentes en cada par evaluador en el momento de trabajar con la evaluación externa de la institución, y en los actores durante sus procesos de autoevaluación. También aparece como otra dimensión significativa en el contexto de las evaluaciones externas y su relación con la autoevaluación, el papel de los equipos técnicos de la agencia evaluadora y su influencia en el proceso de evaluación. Otro aspecto a destacar es el papel del comité de pares y su dificultad para conciliar criterios comunes, que se relaciona con la necesidad de contar con un modelo más pautado de evaluación externa. Resulta necesario contar con un comité de pares que haya tenido cargos en gestión universitaria o bien que sus disciplinas les permitan tener una visión de conjunto de la universidad.

En función de los análisis teóricos de la experta francesa, es fundamental preguntarse ¿cuál es la unidad de análisis sobre la cual deben hacerse las recomendaciones: la universidad, o la *universidad contextualizada* (es decir inserta en un contexto social y económico que la determina e incide en los aspectos a ser evaluados)

⁴ Véase: *Texte issu de l'habilitation à diriger des recherches soutenue en avril 2000 par Christine Musselin*, entregado a los miembros de la Comisión Asesora de Evaluación Externa, por el equipo Técnico de la Comisión, Octubre 2001, pp. 1

⁵ *Ibidem*, pp. 2

con su respectiva valoración? Cuando mencionamos el “modelo de universidad” que detentan los pares evaluadores, nos referimos a las históricas ideas de “universidad” que sus actores encarnan y conllevan de modo a priori en sus valores y acciones. La idea convencional de *universidad reformista* en Argentina⁶ consiste en identificar a la universidad con una institución destinada a la formación de las elites dirigentes y profesionales humanistas, que difunde la cultura pública y pone el énfasis en la formación y la preparación de los profesionales, además para el desempeño político y social. Sin embargo, esta identidad está actualmente en tránsito (Mollis, 2001).

Frente a estas interrogantes, existen importantes desafíos que enfrentan la “idea de universidad reformista” y su correlato identitario, que se expresan a través de mutaciones de alto impacto para el funcionamiento democrático de las instituciones:

- Transformación del sujeto-actor político social: del ciudadano activo al pro-consumidor, al “buscador del diploma”.
- Cambios en los beneficiarios del sistema universitario: de la democratización externa e interna a la masividad cuanti-cualitativa.
- Cambios en los paradigmas organizacionales (de pequeñas repúblicas a masivas y gigantescas universidades, clientelares, formadoras de recursos humanos o simplemente profesionalizantes).
- Cambio del paradigma democrático al paradigma de mercado.

En un trabajo presentado en el “II Encuentro Inter-facultades sobre Evaluación de la Calidad de la Universidad Nacional del Nordeste de la Argentina”, mencionamos que los principios de autorregulación e innovación institucional deberían estar intrínsecamente relacionados con los propósitos de mejora institucional (Mollis & Feldman, 1998). El principio por el cual “todo proceso de evaluación debe tener en sí mismo una búsqueda del mejoramiento institucional y para conceptualizar dicha búsqueda nada mejor que las instituciones”, supone fortalecer las estrategias derivadas del plan de desarrollo de mejoramiento institucional que describe las *capacidades educativas institucionales (fines, medios y recursos para la obtención de resultados específicos)*. Las instituciones en su nivel central y en sus respectivas unidades académicas deben promover un marco autorregulatorio para que se evalúen con base en propósitos de mejora, elaborados a partir de los resultados de las primeras experiencias de autoevaluación y de la evaluación externa. Todo proyecto universitario de mejoramiento institucional supone la proyección de los aspectos o impactos positivos que las instituciones tienen internamente (*proyección endógena*) y en el medio en el que actúan y con el cual se vinculan (*proyección exógena*). La proyección endógena y exógena debería formar parte de un *plan de desarrollo para el mejoramiento institucional*. Para dar cumplimiento a los fines de mejoramiento institucional a nivel de unidad académica, se deben priorizar las siguientes acciones:

⁶ Véase Mollis, M. 2003.

- *Apoyo (recursos) y coordinación de actividades de actualización y perfeccionamiento del personal jerárquico* de cada unidad académica (conferencias y talleres con invitados nacionales y extranjeros, expertos en temas de gestión, administración y gobierno de la educación superior, evaluación y acreditación, instituciones comparadas, etc.). Conformación de un equipo responsable de las acciones vinculadas a la auto-evaluación, como una acción dentro del plan de mejoramiento institucional.
- *Convocatoria sistemática a las autoridades de las unidades académicas* –fundamentalmente decanos, vicedecanos y secretarios académicos– para reflexionar en forma conjunta con los responsables de llevar adelante la experiencia de autoevaluación (representantes institucionales de los estamentos y por funciones) con el propósito de acordar las formas de coleccionar la información evitando las superposiciones y operar con aquellos segmentos innovadores o experiencias positivas a nivel de los departamentos, programas, unidades de investigación.
- *Aprovechamiento de los recursos y de las acciones en curso y elaboración de documentos.* Tomar en cuenta las experiencias innovadoras realizadas ya fueran de gestión, enseñanza, investigación o extensión, con el fin de optimizar y capitalizar las acciones “positivas” y lograr su difusión a través de documentos institucionales que puedan ser distribuidos institucionalmente.
- *Redefinición de los mecanismos de gobierno y coordinación del área académica propiciando la construcción de una red de tipo permanente*, entre las áreas de gestión académica de la unidad central (a modo de ejemplo, entre las Secretarías Académicas de la unidad central y las secretarías respectivas de las unidades académicas). Al mismo tiempo debería proyectarse dentro de este tipo de red funcional una de “proyecto” a partir del cual se hará operativa la decisión de generar experiencias de evaluación en un segmento significativo de la gestión académica (a modo de ejemplo: las estrategias de ingreso) y a partir de un nuevo arreglo institucional para el gobierno y la gestión de lo académico (que no implica modificar ninguna norma). Dentro de las acciones destinadas a concretar las líneas de acción política se desarrollará la que resulte de mayor pertinencia y respete lo que denominamos “Estrategias y tácticas para implementar un sistema de evaluación institucional en un marco de cooperación con los actores involucrados”.⁷

⁷ El programa de evaluación institucional debería orientarse dentro del encuadre del “planeamiento estratégico” que significa: “1. La evaluación es una práctica sistemática, institucional y permanente de la universidad, que permite detectar los déficit y capitalizar los aciertos, para mejorar la gestión institucional en el ejercicio de la tarea de conducción y en el logro de las metas organizacionales; 2. Su objeto de análisis es múltiple, conformado por las metas, los procesos, los productos y el impacto que dichos procesos y productos tienen en la sociedad, involucra las cinco funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, servicios y gestión, facilita la comparación de la realidad con las metas planeadas; 3. Los protagonistas de la evaluación son los actores involucrados no sólo en el momento del diagnóstico sino también en la interpretación de la información y en el diseño de las políticas prospectivas; 4. Forma parte de las actividades fundamentales de la gestión académica y administrativa e implica una reflexión permanente sobre la propia gestión; 5. Los fines de la evaluación deben orientarse hacia la satisfacción de los propósitos específicos de las instituciones universitarias, teniendo en cuenta las nociones de conflicto y negociación que enmarcan el proceso de la toma de decisiones consensuadas y colegiadas” (Mollis, 1993: 36).

➤ *Elaboración de una agenda compartida por la red permanente de proyectos tendiente a la periodización (corto plazo) de las acciones, responsables, resultados establecidos y monitoreo de las mismas para el mejoramiento institucional.*

A continuación se plantean algunas propuestas de mejoramiento de las políticas para la educación superior con énfasis en el nivel universitario. A modo de balance elaboramos un conjunto de ideas que se organizan en torno a tres grandes problemas de la educación superior. Esos problemas pueden resolverse mediante la aplicación de políticas tendientes a superar las debilidades, contradicciones o tensiones que se han ido generando como consecuencia del impacto de las políticas recién reseñadas.

- *Políticas de articulación* para configurar el sistema de educación superior y superar la coexistencia y la superposición caótica de la oferta (niveles, instituciones, carreras).
- *Políticas académicas*, para orientar la formación y el entrenamiento de los recursos necesarios para el desarrollo cultural, tecnológico, económico y social
- *Políticas del conocimiento*, para fortalecer la producción, difusión y aplicación de los conocimientos en las áreas de vacancia y para satisfacer las necesidades que emergen de las urgencias sociales sin resolver, que demandan conocimiento científico local y aplicado.
- *Políticas de coordinación y regulación* para aprovechar los organismos existentes y favorecer el planeamiento estratégico (avanzar con lo CPRES y con las ONG, Cooperativas, Municipios, formación y capacitación de cuadros y funcionarios públicos).

A modo de balance: evaluar las universidades como instituciones innovadoras del tercer milenio

La mayor paradoja de la educación superior hoy es *la imperceptible terciarización de las universidades* que, como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas, se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que en instituciones del y para el saber. A su vez las instituciones técnicas terciarias, han ido desapareciendo en Argentina y otros países de América Latina y las de formación docente deberían articularse con el circuito universitario para poder acreditarse y subsistir. El papel del Estado, minimizado en el contexto neoliberal, expresó sus pactos de contratación del buen ciudadano por el del sujeto económico, global y consumidor racional, adoctrinado por la nueva religión del mercado, dejando un espacio devaluado para *las labores científicas y la alta cultura intelectual* de la que hablaba Deodoro Roca autor del Manifiesto Liminar de los Reformistas del '18 (1930) a principios de siglo.

Para cambiar y volver a encontrar un sentido fundacional de cada institución universitaria habrá que reconocerse. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores universitarios que enseñan en los otros niveles del sistema educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la misión institucional

(animarse a diseñar la misión universitaria en singular más que en plural) y el valor del conocimiento para la formación de los grupos dirigentes que se orienten a la producción científica, cultural y tecnológica al servicio de las urgencias sociales y los paradigmas emancipatorios.

Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos y despartidizarlos, habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local. Habrá que reformar el legado de la Reforma Universitaria del 18, que parece distorsionar el cumplimiento de las misiones emancipadoras de la educación superior, anquilosando y congelando viejas demandas antes nuevas necesidades organizacionales. En este sentido, hay que refundar la trilogía de las misiones universitarias:

- Aprender para innovar.
- Enseñar para recrear.
- Investigar para producir ciencia, tecnología y cultura, todas ellas como capacidades institucionales para el mejoramiento de la organización y la cultura universitaria, hacia la conquista del cambio social emancipatorio.

Referencias

- Aboites, H. (2010) La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15 (1), pp. 25-45.
- Beneitone, P. (Ed.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto- Universidad de Groningen.
- Brunner, J. J. (1993). Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. En Courard, H. (Ed.) *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- CEPAL/UNESCO/OREALC (1993). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Casanova Cardiel H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña (España), Netbiblo.
- Didriksson, A. (2002). *Las Macro universidades en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, Universidad Central de Venezuela.
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior. Mollis, M. (ed.) (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*. (pp. 17-37). Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) y Miño y Dávila.
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001 November). The door opens and the tiger leaps. Theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. *Comparative Education Review*, 45 (4), pp. 581-615

- Mollis, M. (1993). Evaluación de la calidad universitaria. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*. 2 (3). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Mollis, M & Feldman, D. (1998). Accountability without tenure. Forest J. (Editor) *University Teaching, International Perspectives*. Chapter 18, London-New York: Garland Publishing Inc.
- Mollis, M. (2003). Un Breve Diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas. *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*, Buenos Aires: CLACSO
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. Teichler, U. (Ed.) (2006) *Reformas de los modelos de la educación superior*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires & Miño y Dávila Editores
- Mollis, M. (2007) La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), pp. 68-85. México DF: ANUIES
- Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, E. & Aboites, H. & Gentili, P. (Ed.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y Perspectivas Noventa Años después*, (pp. 86-104). Buenos Aires: CLACSO
- Mollis, M. & Nuñez, J. & Garcia Guadilla, C. (2010). *Políticas de Posgrado y Conocimiento Público en América Latina y el Caribe. Desafíos y Perspectivas*, Buenos Aires: Clacso & Instituto Gino Germani
- Roca, D. (1942). Palabras sobre los exámenes (9 de noviembre de 1930). *Educación 1, Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Córdoba
- Musselin, Chr. (2001). *Texte issu de l'habilitation à diriger des recherches soutenue en avril 2000 par Christine Musselin*. Buenos Aires: equipo Técnico de Evaluación Externa de la CONEAU.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior, Historia y Política*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Rüegg, W. (Editor) (1994). *Historia de la Universidad en Europa*. (I), Bilbao: Hilde de idder-Symoens
- Siqueira, Â. (2009). *O Processo de Bolonha e as políticas para a educação superior*. Seminário Universidade, Crise e alternativa Universidad Federal de Rio de Janeiro. Julio. Recuperado de: www.universia.net.mx.



ARTÍCULO

El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional*

Óscar Comas Rodríguez**

Angélica Buendía Espinosa****

María Magdalena Fresán Orozco***

Isabel Gómez Morales*****

* PIFI in public universities: from rational decision-making to institutional legitimacy.

** Doctor en Educación. Profesor Investigador Titular "C" de tiempo completo. UAM Unidad Xochimilco
Correo electrónico: ojcomas@icloud.com

*** Doctora en Educación. Profesora Investigadora Titular "C" de tiempo completo. UAM Unidad Cuajimalpa.
Correo electrónico: mfresan@correo.cua.uam.mx

**** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora Titular "C" de tiempo completo. UAM Unidad Xochimilco.
Correo electrónico: abuendia@correo.xoc.uam.mx

***** Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Psicología.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: belisa_gomor@hotmail.com

Recibido el 27 de noviembre del 2013; aprobado el 12 de febrero del 2014

PALABRAS CLAVE

Evaluación/Universidades/
Programas/Académicos/
Gestión/Calidad

Resumen

La implementación del PIFI en 2001 modificó tanto el comportamiento organizacional de las universidades como el compromiso de sus dirigentes. Las instituciones adquirieron experiencia en realizar ejercicios de planeación participativa y consistencia en la justificación de sus solicitudes; los dirigentes mejoraron su capacidad de respuesta

para defender con solvencia y datos duros la propuesta institucional ante el comité evaluador, para responder a sus dudas o cuestionamientos, así como rendir cuentas de los recursos financieros obtenidos. Con base en el impacto del programa, es importante dar seguimiento a este proceso para analizar si la experiencia acumulada y los recursos asignados como resultado de la evaluación inciden, en el mediano y en el largo plazo, en la calidad de la gestión, la capacidad y la competitividad académicas, o si sólo actúan como catalizadores de un proceso de isomorfismo institucional.

Abstract

PIFI implementation in 2001, modified the university's organizational behavior as well as the leader's commitment. Institutions gained experience in conducting participatory planning exercises and consistency in justifying their requests while leaders improved their responsiveness to defend with hard data solvency and institu-

tional proposal to the evaluation committee, answer doubts and questions, and became accountable of financial resources obtained. In order to analyze if the experience and the allocated resources have a positive impact (both in the medium and long term) on the management quality, the academic capacity and competitiveness or, if they are only acting as a catalyst for a process of institutional isomorphism, it is imperative to pursue this process.

Introducción

En nuestro país, la expansión del sistema de educación superior ha generado una gran diversidad de procesos formativos y de instituciones. Estas últimas pueden entenderse como creaciones humanas que evolucionan e imponen limitaciones formales e informales a la conducta de los individuos; es decir, constriñen el actuar de los actores en la vida social (North, 1993). En el ámbito de las instituciones formales, vía las políticas educativas, se ha intentado regular estos procesos y atender las demandas de mayores recursos por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), mediante el fortalecimiento de las tareas de planeación, y se han instrumentado diversas estrategias para orientar su desarrollo. Estas herramientas permiten a las organizaciones acceder, con distintos grados de éxito, a programas de apoyo económico externo. Quizá el más importante de ellos sea el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), puesto en marcha en 2001 para las universidades públicas, cuyo propósito, según la Secretaría de Educación Pública, ha sido apoyar a las universidades a implementar la planeación estratégica a fin de orientar su desempeño por medio de indicadores de "calidad", que involucran procesos académicos y administrativos, así como asociar la evaluación con asignar recursos extraordinarios a concurso.

Pero, ¿cuáles fueron los principales motivos que llevaron a una participación activa de las universidades en el PIFI? Intentamos dar respuesta a este cuestionamiento desde dos visiones: la universidad como actor racional y como referente social, y su necesaria legitimación.

Antecedentes: la evaluación como política educativa en México

Las primeras acciones para evaluar la educación superior datan de la década de 1970, fueron producto de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Quizá los antecedentes más relevantes en este proceso fueron el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en 1987 y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, ambos impulsados durante el gobierno de Miguel de la Madrid. El primero tuvo como propósito imponer un mayor control de las IES mediante asignaciones presupuestales extraordinarias, en función de la prioridad asignada a los proyectos presentados por éstas. El SNI buscó retener en las IES a los investigadores de más alto nivel, a partir de otorgarles un estímulo económico que funcionara como compensación a la pérdida del poder adquisitivo provocado por la crisis de los años ochenta del siglo XX.

Sin embargo, la evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994¹ del gobierno de Salinas de Gortari, el cual asignó categoría de prioritaria a la evaluación interna y externa de las instituciones, como un mecanismo para impulsar la mejora de la calidad de sus programas educativos y servicios. Este programa propuso la meta de crear una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional a fin de evaluar la educación superior (Rubio, 2006).^{2, 3}

De acuerdo con Hernández Yáñez (2007), esta preocupación por la calidad de la educación superior y su mejora por la vía de la evaluación se han mantenido durante más de tres lustros como eje central en la política educativa.

Al PME le siguieron: el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, en los que, a pesar de sus diferencias políticas y estrategias sexenales, puede observarse una continuidad incremental en el proceso para construir el modelo de evaluación de la educación superior.

El PME se orientó a evaluar los logros y procesos de la educación superior, a partir de la definición, el diseño y la instrumentación de estrategias para valorar distintas dimensiones del ser y el quehacer universitarios; la búsqueda de la calidad en el PME se expresó de manera preponderante en la necesidad de evaluar, por ejemplo, el sistema en su conjunto, las instituciones, funciones sustantivas, los programas de enseñanza, el desempeño del personal académico y el rendimiento estudiantil (PEF, 1989: 132).

¹ Los principales retos del periodo gubernamental 1988-1994, durante el cual se crea al PME (1989-1994), fueron la estabilización de la economía; reducción de los índices de inflación; disminución del peso económico y financiero de la deuda externa e interna, así como la conducción y ejecución de una propuesta "neoliberal" apoyada en una concepción de apertura comercial, en la reducción del tamaño del sector público, en una sociedad de mercado y en la búsqueda de la calidad y eficiencia de las instituciones del sector público, que históricamente dependían de los aportes económicos del Estado (Comas, 2003).

² En este marco y mediante un proceso de negociación entre las instancias del gobierno federal y la ANUIES, se diseñó el proceso de construcción de la evaluación que abarcó dos momentos: el diseño de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989, por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), con el fin de formular y desarrollar la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación a partir de tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones, evaluación del sistema y los subsistemas a cargo de especialistas e instancias, y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica. El segundo momento fue la formulación de un proyecto de evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura, propuesto para ser desarrollado en 1994 en una fase experimental (Buendía, 2007).

³ Esto, en sintonía con las recomendaciones propuestas por el Banco Mundial para otorgar préstamos a la educación superior a aquellos países que realizaran esfuerzos en adoptar medidas que hicieran hincapié en una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada.

En este contexto se diseñó el proceso para crear la evaluación, el cual abarcó dos momentos: el proyecto de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) en 1989 por la CONPES, a fin de formular y desarrollar la estrategia nacional para formar y operar el Sistema Nacional de Evaluación a partir de tres líneas de acción: auto-evaluación de las instituciones, evaluación del sistema y subsistemas a cargo de especialistas e instancias, así como la estimación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante la valoración de pares calificados de la comunidad académica, que se concretó en 1991 con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en 2000 (Buendía, 2013).

También de este programa se derivó, al reconocerse la necesidad de mejorar el nivel de habilitación de la planta académica, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA)⁴ que constituyó el primer esfuerzo de alcance nacional orientado a impulsar la formación al nivel de posgrado de los profesores universitarios, creado en 1994 bajo la conducción de la ANUIES con aportaciones del gobierno federal. Éste mantuvo sus convocatorias para becas nacionales y extranjeras hasta el año 2000, formándose bajo su respaldo cerca de 2 000 profesores tanto en instituciones nacionales como extranjeras, quienes permanecen en activo en las Instituciones de Educación Superior (IES).

El PDE (1995-2000) se orientó a articular los resultados de la evaluación con acciones de mejoramiento que repercutieran en los presupuestos institucionales, integrándose de esta manera la evaluación, el financiamiento y la mejora de dichos aspectos. De ello se desprendió el Programa de Mejoramiento del Profesorado —principal instrumento político y administrativo de ese sexenio—, con el cual se amplió la cobertura ofrecida por el Programa SUPERA para la formación de académicos, a partir de un diagnóstico acerca de las necesidades de las diferentes áreas del conocimiento en cuanto a las proporciones y niveles de habilitación del personal académico convenientes para atender con solvencia los programas educativos de licenciatura y posgrado.

⁴ El análisis de los resultados del SUPERA se detalla en Fresán y cols., 2004. En el prólogo, se señala que desde el documento “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior”, aprobado en la VII sesión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en 1989, se precisó la urgencia de: 1) elevar el nivel académico de la planta de profesores e investigadores; 2) apoyar las acciones tendientes a la formación y actualización del personal académico, y 3) consolidar entre las IES los programas de formación de profesores. Estas propuestas sentaron el precedente para la creación del programa nacional SUPERA en 1994, en la XXI reunión de la CONPES, donde se autorizó la puesta en marcha del programa y se convino un mecanismo de asignación de recursos dándose a la ANUIES la facultad de administrarlos.

Asimismo, el PROMEP recibió la encomienda de autorizar plazas para incorporar académicos con nivel de posgrado como nuevos profesores de tiempo completo (PTC) en las IES. Además del PROMEP, durante estos dos sexenios se promovieron programas para mejorar la infraestructura de las IES públicas, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Programa para la Normalización de la Información Administrativa (PRONAD) y el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU).⁵

Ya en la década pasada, el PRONAE sumó a la política de evaluación del sistema de educación superior dos nuevas categorías: los programas educativos de calidad⁶ y la gestión institucional, reconociendo en esta última un componente estratégico para su desarrollo. Esta función permitiría a cada institución, según el PRONAE, integrar y jerarquizar sus objetivos, con base en su visión, y desprender de ellos un conjunto básico de indicadores para monitorear el desempeño de sus programas y servicios, a fin de avanzar en la mejora o en el aseguramiento de su calidad en función de metas precisas. El PRONAE utilizó como herramienta para estos propósitos la elaboración del PIFI, cuyo reto se expresó en “que las instituciones formulen programas integrales para su fortalecimiento, a partir de la mejora de los insumos, los procesos y los resultados educativos, y que sus proyectos se apeguen a lo establecido en los objetivos, las líneas de acción y las metas del programa integral” (SEP, 2001:196).

En resumen, durante la década de 1990 se establecieron las estrategias para evaluar instituciones, programas académicos y actores (académicos y estudiantes) que, vinculadas con incentivos o recompensas económicas en los primeros años (recursos extraordinarios) y simbólicos (legitimación social) después, dieron paso

⁵ El FOMES proporcionó a las IES, previa evaluación por grupos pares, fondos extraordinarios para proyectos de equipamiento; el FAM hizo lo propio para apoyar a las universidades estatales en proyectos de infraestructura física (construcciones); el PRONAD apoyó esencialmente el desarrollo de sistemas de información en las IES y el PROADU otorgó fondos concurrentes para la realización de difusión y eventos académicos.

⁶ Un programa educativo de calidad se caracteriza por: su amplia aceptación social derivada de la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento y organizados en cuerpos académicos (CA); currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y grupal de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo (SEP, 2001:183-184). Además, a fines del año 2000 fue instituido el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo reconocido por la SEP como el “acreditador de los acreditadores”, para conferir reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, y regular la capacidad técnica y operativa de dichas organizaciones.

a que se institucionalizara la evaluación como una forma de regular la educación superior durante los primeros años de la primera década del siglo XXI.

El PIFI: un modelo de regulación de las instituciones de educación superior en tiempos de transición

A final del año 2000, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI) tomó como uno de los antecedentes para diseñar el PRONAE 2001-2006 el documento *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo* (2000),⁷ que la XXX Asamblea General de la ANUIES había respaldado para publicarlo y difundirlo. Este documento buscaba, en el caso de la educación superior, modelar un sistema cuyas características más importantes para el año 2025 fueran: a) cobertura suficiente (atender a más de la mitad de la población entre 19 y 23 años); b) impulsar el desarrollo social, la democracia, la convivencia multicultural y el desarrollo sustentable del país; c) flexibilidad, diversificación, buena calidad y reconocimiento de los ámbitos nacional e internacional, y d) rendición de cuentas para lograr una sociedad plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las IES.

La visión al año 2025 fue el sustento para definir tres objetivos estratégicos: 1) ampliar el sistema privilegiando la equidad; 2) proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos y coadyuvar eficazmente al desarrollo social y económico del país, 3) impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración y la gestión del sistema así como sus instituciones, al igual que la participación social (Rubio, 2006). Estos objetivos estratégicos, propuestos por el gobierno federal, han representado el impulso al cambio en los modos de organización académica y gestión académico-administrativa de las IES, a partir de realizar ejercicios de planeación estratégica participativa que dieron lugar a la formulación y la actualización periódica del PIFI en las universidades públicas autónomas y no autónomas.⁸

⁷ Este documento fue aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su XXX Sesión Ordinaria, los días 12 y 13 de noviembre y presentó un diagnóstico de la situación del sistema de educación superior en el país; con base en éste, formuló escenarios futuros englobados en una Visión 2025, acompañados de políticas, objetivos estratégicos y líneas de acción para continuar con la expansión y fortalecimiento del sistema.

⁸ Además del PIFI, surgieron los Programas Institucionales de Innovación y Desarrollo (PIID) en los institutos tecnológicos federales y estatales, y los Programas de Desarrollo de Escuelas Normales (PDI), formulados en el marco del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). La mejora de los programas de posgrado se ha fomentado mediante la realización de ejercicios de planeación que han generado los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional del Posgrado (PIFOP) en el marco del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP-CONACYT (PPFN).

El PIFI es un programa que integró los procesos de evaluación, acreditación, planeación participativa y estratégica, financiamiento y rendición de cuentas de las instituciones públicas de educación superior, que ha pretendido funcionar como motor de cambio institucional, utilizando un conjunto de indicadores para modelar las características que debe tener una institución de educación superior de calidad, tomando como referencia las llamadas universidades de investigación y, con base en ello, establecer un orden jerárquico (*ranking*) para obtener recursos económicos adicionales.

La génesis del PIFI, según la política educativa, se ubica en la expansión acelerada que tuvo el subsistema de educación superior durante la segunda mitad del siglo XX, la cual no se acompañó de esquemas, medios pertinentes y suficientes para fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas académicos, lo cual generó rezagos considerables en las mismas y en la calidad de sus funciones (Rubio, 2006:1).

Para atender estos rezagos, el PIFI se asoció inicialmente con los programas de FOMENTO AL DESARROLLO INSTITUCIONAL (FOMES, PROMEP, FAM, PROADU y PRONAD), así como a las instancias de evaluación de programas preexistentes como SNI (1984), CIEES (1991), COPAES (2000) y el Padrón de Programas de Posgrados de Excelencia (1991) del CONACYT —actualmente PNP (2000)— que agregó los programas tipo *profesionalizantes*, comprendidos por especialidades y maestrías, con la finalidad de pasar de los apoyos puntuales y específicos a proyectos de desarrollo integral. Además, asumió una relación estrecha y directa entre la formación académica del personal docente y la calidad de la educación ofrecida, por lo que retomó como uno de sus pilares principales al PROMEP e impulsó el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA)⁹ de las IES públicas. También se incorporaron los requisitos propuestos por las Normas ISO 9000, para certificar los procesos administrativos, equipos y procedimientos técnicos de laboratorios.

No se considera en esa integración a los programas de estímulos económicos al desempeño y la producción académica (1989) porque éstos se diseñaron de manera específica, con base en los fondos que el presupuesto estatal le asignaba a las IES.

Con el PIFI se buscaba impulsar la planeación participativa y estratégica como táctica eficaz para re-orientar el rumbo de las universidades públicas y evitar la simulación de una “planeación formal”, que sólo se realizaba a manera de requisito normativo, y que tenía poca efectividad en el logro de metas relevantes, asociadas

⁹ Según el PROMEP, un CA se define como un grupo de profesores-investigadores que cultivan una o más líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y comparten un conjunto de objetivos, intereses y metas académicas. Un CA consolidado se caracteriza por que la totalidad o casi la totalidad de los profesores investigadores que lo conforman poseen el doctorado, en él se realiza una intensa vida colegiada, actividades académicas conjuntas y sus integrantes participan en redes de colaboración e intercambio académico (Rubio, 2006).

al objetivo de alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación. En este sentido, Rubio (2006:6) afirma que:

la SEP ha buscado que mediante esta estrategia, las instituciones y sus directivos ante la complejidad creciente del trabajo académico y de la gestión [...] conciban la planeación como un medio eficaz para construir y arraigar esquemas eficaces de mejora continua y aseguramiento de la calidad de sus funciones [...], ordenar los procesos internos y orientarlos hacia resultados congruentes [...], mejorar la limitada conceptualización de la planeación estratégica [...], lo que ocasionó su escasa implementación y la conducción guiada por la inercia o por la espontaneidad, lo que en ciertos casos agravó los problemas y deterioró las condiciones de gobernabilidad de esas instituciones.

Si consideramos algunos de los indicadores más relevantes, asociados a los esquemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, sobre los que se esperaba una incidencia positiva del PIFI, pueden advertirse cambios importantes en el periodo 2002-2011.

Tabla 1
Avance en los indicadores de capacidad y competitividad académica
durante la operación del PIFI

Indicador	2002	2008	2011
Población de PTC	22 987	28 929	31 542
PTC con doctorado	15%	28.20%	37.57%
PTC con maestría o especialidad	47%	52.4%	49.71%
PTC con licenciatura	38.4%	19%	12.43%
Grado no reportado	0%	.40%	.30%
PTC miembros del SNI	1 899	3 997	5 341
CA consolidados	34	360	539
Programas educativos en el nivel 1 de los CIEES	587	2 064	1 516
Programas educativos acreditados	97	1 566	1 000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web del PIFI.

No obstante, el PIFI supone un mecanismo de regulación a partir de que las IES compiten por recursos económicos limitados, bajo un patrón de planeación participativa, evaluación, acreditación y control; de acuerdo con Camou (2007, 29: 68), ya sea "porque el premio que se obtiene al ganar es muy grande o porque las presiones son muy fuertes". De este modo, el ejercicio de un poder o la existencia de incentivos encaminados a promover un interés, serían dos mecanismos institucionales para orientar esfuerzos hacia la competencia y el máximo rendimiento.

Un asunto pendiente en el análisis de los efectos del PIFI, es el relativo a la correlación entre el cumplimiento de los indicadores, criterios del programa y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La ausencia de una dimensión conceptual y el predominio de la dimensión técnica, centrada en un significativo número de indicadores, hace necesario constatar su contribución efectiva a la consolidación institucional y de los programas educativos o, en caso contrario, su potencial para inducir prácticas de simulación institucional a fin de cumplir sin mejorar (Díaz Barriga, 2008). De acuerdo con lo anterior, los académicos y sus formas de organización, áreas, grupos o cuerpos, los programas educativos, proyectos de investigación y las tutorías, entre otros, responden con diferente grado de éxito a los procesos de planeación/evaluación/acreditación.

El complejo diseño integrador de este programa, que se anuncia desde su nombre, teóricamente debiera sustentar un cambio profundo en los escenarios institucionales que posibiliten otro tipo de organización universitaria, una normativa más flexible, un manejo consensuado y comprometido de los indicadores académicos, organizativos y disciplinares, además de la apertura a nuevas oportunidades formativas, como la movilidad de alumnos y profesores, el reconocimiento de títulos y grados entre instituciones nacionales y extranjeras. A pesar de los resultados y las experiencias adquiridas, aún no se sabe si las reorganizaciones internas derivadas de la participación de las IES en el PIFI se han convertido en los pilares de una reforma universitaria.

Tal vez al instrumentar las políticas de planeación/evaluación no se esperaba obtener una fragmentación de la institucionalidad universitaria o el surgimiento de organizaciones académicas y de gestión en el interior de la universidad. Sin embargo, los matices empresariales desprendidos de estas acciones educativas han logrado hacer reflexionar a la universidad sobre la trascendencia de la institución frente a una adaptabilidad organizativa, planteada como ineludible para los centros universitarios, y de la cual se han derivado procesos y tensiones que refuerzan la fragmentación institucional, entre ellos: la tensión entre lo institucional y lo grupal; la inducción de una diferenciación institucional y el incremento de la organización en detrimento de la institución universitaria.

La evaluación y regulación de las IES desde la perspectiva institucional. El rol del PIFI

Camou (2007) plantea el problema de regulación por medio de tres dimensiones: rendición de cuentas (*accountability*), evaluación-acreditación y gestión-supervisión-control. Cada una de ellas se constituye por una relación entre el Estado y algún otro actor (las universidades y la sociedad en general).

Si bien es cierto, la universidad puede y debe dar cuenta de sus actos a la sociedad, sin embargo, la ciudadanía carece de herramientas efectivas directas para

exigir esa *accountability*; por ello, requiere hacerlo mediante la autoridad estatal. La rendición de cuentas obliga al Estado, como máxima autoridad pública, a tomar decisiones jurídicamente válidas, que aseguren a la sociedad la calidad de la educación que imparten las universidades. En México, la rendición de cuentas en estas entidades se ha enfocado en dos vertientes: por un lado, la difusión pública de sus estados financieros auditados y, por otro, la acreditación de sus programas y certificación de sus procesos de gestión. En el caso del PIFI, las dos últimas dimensiones constituyen elementos de la rendición de cuentas para establecer un orden jerárquico de las IES y su asociación con los recursos económicos asignados.

Por su parte, la evaluación-acreditación es una relación estructural específica entre las universidades y el Estado, por medio de una agencia relativamente autónoma; en el caso de México, este rol recae en los CIEES y el COPAES.

Por último, de acuerdo con Camou (2007), hay una relación compleja y, en algunos casos, conflictiva de gestión-supervisión-control cuando observamos el vínculo entre las universidades y el Estado en su dimensión de autoridad ejecutiva o gubernamental, en este caso Estado/gobierno/SEP/Subsecretaría de Educación Superior. La conflictividad deriva de la dependencia económica de las IES y de la falta de consenso en la concepción de la autonomía entre éstas y las instancias gubernamentales.

Desde nuestro análisis, la evaluación como estrategia para avanzar en la calidad educativa involucra un conjunto de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en el diseño, la coordinación e la implementación de un marco de regulación. Desde esta mirada, la política educativa representa un conjunto de estrategias de "control a distancia" por parte del Estado hacia las IES, donde éste es capaz de orientar, por medio de diversos programas, la conformación del sistema de educación superior e influir de manera directa en la actuación y el desarrollo de las instituciones y organizaciones universitarias a partir del acceso a los recursos económicos (Buendía, 2007).

Un ejercicio de regulación universitaria, apoyado en una serie de incentivos, es un mecanismo institucional poderoso para orientar acciones hacia la competencia y el máximo rendimiento, sobre todo cuando es el Estado el que regula directamente una organización pública en ausencia de un mercado *competitivo*. En este caso, los incentivos constituyen herramientas para lograr la voluntad política, la legitimidad e incluso los dispositivos organizacionales (estructuras burocráticas autónomas, *meritocráticas*, jerarquizadas, etc.), ante la insuficiencia de los recursos presupuestarios. Es decir, lo que puede forzar a una organización universitaria a someterse a las reglas de la política pública es la competencia por recursos extraordinarios, el interés o poder que sobre ella ejerza el Estado, o una combinación de ambos. Sin embargo, es importante que dicha organización goce de cierto grado de libertad o autonomía y control, dado que son indispensables para lograr el adecuado funcionamiento de las personas, organizaciones y sociedades complejas (Camou, 2007).

En este contexto, el PIFI es un programa que, dada su capacidad de articulación e involucramiento con otros programas e instrumentos de evaluación, ha significado una *nueva* forma de regulación pública de la educación superior asociada al financiamiento de las IES. La regulación pública supone un tipo de ejercicio de poder para que las instituciones y sus actores asuman determinados comportamientos, independientemente de la convicción sobre su eficacia y su eficiencia; es decir, sobre la idoneidad de los medios utilizados para lograr los objetivos y propósitos que se buscan, además de cumplir con las metas establecidas en los plazos propuestos (Ander Egg, 2007).¹⁰

En este trabajo prestamos atención a la evaluación de las IES mexicanas, por medio del PIFI, desde la visión económica y sociológica del problema. Desde la primera, nos referimos al análisis de las respuestas estratégicas de las instituciones como actores racionales en los procesos de evaluación del PIFI, las cuales fundamentalmente se relacionan con la asociación evaluación-asignación de recursos. En el caso sociológico, aludimos a los aspectos simbólicos del problema, es decir, a la asociación evaluación-legitimación.

El análisis del PIFI desde la teoría de la decisión racional y la vertiente evaluación-asignación de recursos

De acuerdo con el esquema de la elección racional del enfoque institucionalista, es posible entender a las IES como organizaciones universitarias personificadas por sus dirigentes formales (rectores), quienes deciden de manera racional, además de analizar los procesos de evaluación institucional en términos de un juego "institucional de regulación". Desde esta perspectiva, las IES se enfrentan a dos retos: uno simbólico (legitimación y prestigio social) y otro económico (acceso a recursos económicos extraordinarios), intentando maximizar de forma racional su superación en ambos aspectos. Es probable que este supuesto simplifique la complejidad de las organizaciones universitarias; sin embargo, para efectos de plantear un modelo de decisiones de las IES frente a su participación en el PIFI (la cual, vale la pena aclarar, es libre), sólo consideramos dichas alternativas

En el modelo de elección racional se toman en cuenta, al menos, tres supuestos. El primero comprende los fines perseguidos por los actores, en este caso el Estado y las IES, consistentes entre sí. Esto significa que las organizaciones eligen lo que consideran el mejor medio para alcanzar un fin o una preferencia. Otro principio supone que las instituciones, mediante reglas formales o informales, moldean las

¹⁰ Además de los requisitos de eficiencia y eficacia, Ander Egg (2007), reconoce otros, como: ser necesarios, ser suficientes y ser potentes en un espacio temporal definido desde el principio y con base en las características de las comunidades y organizaciones participantes.

estrategias de los actores al establecer un marco de incentivos racionales (premios y castigos) para la acción. El tercer supuesto señala que cuando las instituciones emiten señales consistentes de que determinadas acciones serán promovidas y premiadas, y otras desalentadas y castigadas, el enfoque predice que en un número estadísticamente considerable de casos, los actores que se comportan como *decisores* racionales tenderán a seguir los cursos de acción promovidos por las instituciones (Camou, 2007)

Desde este enfoque, el análisis de las decisiones de los actores u organizaciones deberá prestar especial atención a "la influencia recíproca de intereses, instituciones e ideas", destacando "el papel crítico que las instituciones juegan en la definición y la articulación de intereses, en la propagación de ideas, en la construcción de conductas y en la determinación de estrategias" (March y Olsen, 1989).

La regulación de la calidad, a partir del primer supuesto, presume la consistencia entre los fines del Estado y las IES. El Estado promueve la mejora de la calidad y las IES procuran mantener su operación y, aparentemente, mejorar de forma progresiva su calidad. Esta convergencia facilita instaurar mecanismos de regulación que convengan a ambos actores. Con relación al segundo supuesto, las reformas modernizadoras impulsadas por el Estado moldean las estrategias para obtener recursos, seguidas por las IES, las cuales hasta fines de la década de 1980 se basaban en su capacidad de negociación política, más que en un modelo consistente de asignación de recursos. Dicho cambio de estrategia consistió básicamente en establecer la evaluación asociada al financiamiento como eje articulador y estructurador de la política educativa, al tiempo de incorporar de manera paulatina modelos de gestión fundamentados en la planeación estratégica, propiciando el cambio organizacional en las universidades públicas mexicanas.¹¹ Así, las IES transitaron de la resistencia a la evaluación externa, a la asimilación de nuevos mecanismos y programas de evaluación asociados al financiamiento. Por tanto, la evaluación se constituyó en el instrumento articulador que proporcionaría información para justificar las decisiones que se tomarían acerca de los incentivos económicos.

De acuerdo con el tercer supuesto, era predecible que un número estadístico significativo de IES respondería a la convocatoria para elaborar los PIFI desde su

¹¹ Esta incorporación de la planeación estratégica como herramienta de la administración se inserta en los procesos de modernización que buscaban redefinir el papel del Estado en las naciones desarrolladas bajo la denominación nueva gestión pública (NGP), que posteriormente se trasladó a los países subdesarrollados. Los cambios propuestos por la NGP sugieren que las organizaciones públicas son capaces de modificar su papel, metas y objetivos para adaptarlos tanto a fuerzas internas como externas. Para ello, los "gerentes públicos" necesitan establecer una nueva serie de objetivos y acciones que se pueden expresar en el desarrollo de una misión y visiones compartidas (Culebro, 2008). Sin embargo, el éxito de la NGP dependerá, como señalan Christensen y Lagreid (2001), del contexto histórico-institucional dentro del cual el Estado funciona.

primera edición, dada la asociación evaluación-financiamiento.¹² En este sentido, en las últimas dos décadas, las IES mexicanas pasaron de cierta resistencia a la evaluación externa, a ser promotoras y participantes activas de los ejercicios de planeación y evaluación (Díaz Barriga, 2008). En esta fase, lo importante no reside en la existencia o inexistencia de los mecanismos de regulación, sino en su nivel de formalización, en el grado de consciencia de los participantes sobre sus alcances y significado para la comunidad, y en la delegación explícita de la responsabilidad de su operación en uno o varios órganos de la institución (Friedberg, 1997:166-169).

El PIFI, como se mencionó antes, construyó un nuevo esquema de financiamiento para las universidades públicas, a partir de la integración de los distintos programas de apoyo extraordinario que la SEP había utilizado hasta finales del año 2000, y que permitió a las IES tener acceso a recursos económicos extraordinarios para desarrollar proyectos académicos y de gestión, que con el subsidio normal no hubieran sido posibles. Durante el periodo 2001-2011 se asignaron nominalmente 14 542 941 779 pesos. Esta cantidad atendió de manera parcial los proyectos y las solicitudes de apoyo de las universidades públicas. Sin embargo, considerando el impacto de las tasas de inflación, el monto tendría que haber sido en total de, por lo menos, 23 mil millones de pesos durante dicho periodo.¹³

Tabla 2
Monto por tipo de proyectos PIFI 2001-2011

Proyecto	Número de proyectos	Monto
Esquemas de tutorías	657	\$439 954 277.00
Aplicación de enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje	731	\$752 999 585.60
Educación a distancia	64	\$117 509 908.29
Incorporación de nuevas tecnologías	358	\$568 909 060.71
Fortalecimiento del perfil del profesorado y cuerpos académicos	2 407	\$1 817 375 200.39
Mejora y aseguramiento de la calidad de programas educativos	2 858	\$3 577 277 008.22
Fortalecimiento bibliotecario	388	\$1 328 394 725.00
Seguimiento de egresados	192	\$95 461 706.44
Flexibilidad curricular	364	\$401 939 813.31
Infraestructura y equipamiento	985	\$1 957 308 050.33
Adecuación de la normativa y mejora de la gestión	599	\$756 533 682.21

Continúa...

¹² Según la información proporcionada por la SES a los evaluadores que participaron en la octava edición del PIFI en Toluca, Edo. de México, en 2008, el número de instituciones participantes en las ediciones subsecuentes es el siguiente: 41 en 2001; 120 en 2006; 117 en 2007 y 131 en 2008.

¹³ Cifra calculada con el índice inflacionario del periodo comprendido entre 2001-2011.

Proyecto	Número de proyectos	Monto
Movilidad académica	183	\$156 721 033.00
Cuerpos académicos consolidados y en consolidación	3 758	\$403 129 768.18
Apoyo al posgrado	483	\$333 653 857.00
Certificación de procesos de gestión	111	\$67 584 695.00
Actualización de planes de estudio	138	\$101 013 250.00
Movilidad estudiantil	369	\$264 063 154.00
Centros de autoacceso	31	\$29 527 010.00
Vinculación con el sector productivo	147	\$106 119 300.00
Implantación de Sistemas de Información Administrativa Institucional	115	\$11 371 478.00
Atención a estudiantes	190	\$156 617 095.00
Programas educativos basados en competencias	46	\$53 262 421.00
Atención al Servicio Social	35	\$21 341 561.00
Internacionalización de los PE	22	\$21 404 602.00
Conformación de redes académicas	101	\$88 679 190.00
Conectividad institucional	51	\$110 159 137.00
Incremento de la tasa de titulación	57	\$47 729 298.00
Mejoramiento de la eficiencia terminal	95	\$45 161 994.00
Equipamiento de laboratorios	171	\$241 373 244.00
Incorporación de un segundo idioma	25	\$10 803 697.00
Estudios de género	94	\$33 161 740.00
Biblioteca virtual de género	31	\$31 838 260.00
Educación ambiental y desarrollo sustentable	42	\$29 286 228.00
Estancias infantiles	11	\$50 000 000.00
Otros proyectos (UTES y UPOLS a partir de 2007)	nd	\$238 276 800.00
Monto PIFI	15 909	\$14 542 941 779.68

Fuente: PIFI. Evaluación 2012-2013. Presentación Inicial. Reunión de Evaluación Toluca, Estado de México, del 20 al 30 de mayo de 2012. Tabla construida a precios constantes.

Como se observa en la tabla, las IES accedieron por medio de la evaluación de sus PIFI a cantidades significativas de recursos. Díaz Barriga (2008) señala que un grupo de instituciones, las menos, que se encuentran en un entorno socioeconómico y cultural más favorable, se han visto beneficiadas por los recursos del PIFI, recibiendo en ocasiones dinero que equivale a diez veces más que lo asignado a universidades de entidades federativas de mayor rezago en su entorno.

Después de poco más de diez años de su implementación, el PIFI ha evidenciado su incapacidad para garantizar una mayor equidad que reconozca y atienda los rezagos y las brechas inter e intrainstitucionales de las IES más desfavorecidas del país, impulsando –por el contrario– la desigualdad en el impacto y el éxito relativo de los programas de evaluación en las distintas universidades públicas (Díaz Barriga, 2007; Ibarra Colado, 2008). Las universidades que, de entrada, se hallan en mejores condiciones, son las que se han visto más beneficiadas, causando un efecto de reproducción de desigualdades, cuyo fundamento se encuentra en el origen, las características y el contexto de las IES.

Otro problema observado se refiere a las tensiones surgidas del enfrentamiento entre modos de racionalidad normativa e instrumental que, aunque persiguen los mismos objetivos, tropiezan con problemas de resistencia y simulación ante la desconsideración de la diversidad institucional en términos de capacidad organizativa, técnica y de participación de los miembros de la comunidad universitaria (Gómez Morales, 2009).

El análisis del PIFI desde el nuevo institucionalismo sociológico y la vertiente evaluación-legitimación

En cuanto a la asociación evaluación-legitimación, el PIFI puede considerarse como un proceso institucionalizado, es decir, un procedimiento organizado y establecido que se identifica con las “reglas del juego” (Jepperson, 1991).¹⁴ Nos referimos a la relación que guardan las organizaciones universitarias con su ambiente. Meyer y Rowan (1999) indican que las organizaciones formales se adecuan a sus entornos y tienden a volverse isomorfas con ellos: emulan los ambientes institucionalizados a partir de objetivos específicos, ya sea porque se ajustan a sus ambientes por medio de interdependencias técnicas y de intercambio o porque, como señalan Berger y Luckmann (1967), las organizaciones reflejan de modo estructural la realidad construida socialmente.

Esta permeabilidad de las organizaciones con sus ambientes produce lo que Di Maggio y Powell (1999:113) definen como isomorfismo coercitivo y mimético.¹⁵

¹⁴ Jepperson (1991) afirma que la institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo. Las instituciones son sistemas de programas o de gobiernos socialmente construidos y reproducidos rutinariamente (*ceteris paribus*), que funcionan como elementos restrictivos y están acompañadas de explicaciones que no se cuestionan (Jepperson, 1991:195-201).

¹⁵ Además, los autores explican el isomorfismo normativo como el resultado de la profesionalización, la cual se concibe como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación para definir las condiciones y métodos de su trabajo, es decir, “controlar la producción de los productores”, así como

El primero describe la imposición desde arriba, aunque no por la fuerza de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento referente a las organizaciones que dependen de alguna u otra forma del gobierno. El segundo ocurre por imitación, cuando las metas son ambiguas o el ambiente crea incertidumbre simbólica para las organizaciones; éstas pueden construirse siguiendo el modelo o los patrones de otras. Significa que las organizaciones se modelan a sí mismas adoptando patrones de otras similares en su campo, las cuales desde su perspectiva serían las más legítimas o las más exitosas. Una de las ventajas de este tipo de isomorfismo es la reducción de costos mediante la búsqueda de soluciones en otras organizaciones. Uno de los principales riesgos es que el modelo adoptado no resulte el más conveniente de acuerdo con la estructura formal o el marco institucional de una organización.

Di Maggio y Powell (1999) afirman que el isomorfismo con las instituciones del entorno tiene algunas consecuencias decisivas para las organizaciones, entre otras: a) incorporan elementos que son legitimados desde el exterior, más que en términos de eficiencia; b) emplean criterios de evaluación externos para definir el valor de los elementos estructurales, y c) la dependencia respecto a instituciones reduce la turbulencia del ambiente y mantiene la estabilidad. El isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones, ya que incorpora estructuras formales legitimadas exteriormente y se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos. Además, el uso de criterios de evaluación externos permite ocupar un estatus superior respecto al resto de las organizaciones y ayuda a una entidad a mantener el éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso.

Según Di Maggio y Powell (1999), los criterios externos de evaluación incluyen, por ejemplo, recompensas simbólicas, declaraciones de apoyo de personas importantes y prestigio de los programas o del personal en los círculos sociales externos. Estos criterios adquieren valor y son útiles para las organizaciones porque las legitiman con los participantes internos, los accionistas, el público y el Estado. Además, demuestran socialmente las buenas condiciones de una organización y facilitan la gestión de sus recursos económicos.

En el ámbito de la legitimación y el prestigio social, la adecuación de las IES con su ambiente se observa sobre todo en la participación de éstas en los rubros definidos en el PIFI como capacidad y competitividad académica. La primera alude a la fortaleza de la planta académica y al grado de consolidación de los CA de una IES. Se determina por indicadores como el porcentaje de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, pertenecientes al SNI o que poseen el perfil deseable reconocido por el PROMEP. La segunda es el resultado del desempeño de una institu-

por establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su autonomía ocupacional (Di Maggio y Powell, 1999:113). En este tipo de isomorfismo, la atracción y el reclutamiento de los recursos humanos profesionales favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

ción, se mide a partir de indicadores como el número de programas acreditados o transitoriamente en el nivel 1 del padrón de programas evaluados por los CIEES, el número de programas registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, la eficiencia terminal y los egresados titulados que obtienen empleo en los primeros seis meses después de su egreso, entre otros (Rubio, 2006:135).

La participación en el PIFI ha propiciado que, a partir de 2001, las universidades estatales se involucren en los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos para mejorar su competitividad académica. Mientras que para el periodo 1991-2000 los CIEES habían evaluado 1 288 programas, para 2001-2006 realizaron la evaluación diagnóstica de 2 954 programas educativos y hasta 2012 llegaron a 4 446, básicamente de las universidades públicas estatales. De éstos, 2 844 se clasificaron en el nivel 1, 1 150 en el 2 y 297 en el 3. Por otra parte, el número de programas de técnico superior universitario y licenciatura acreditados por organismos reconocidos por el COPAES se ha incrementado de 98 en 2002 a 1 139 en julio de 2008 y a 2 474 en 2012 (www.copaes.org y Rubio, 2006).

Estas mejoras constituyen elementos que acrecientan el prestigio social de las IES y se explotan en todos los medios de difusión para fortalecer la identidad institucional y mejorar la capacidad de negociación de las universidades con los gobiernos locales y las agencias de financiamiento. Algunas instituciones han adoptado el modelo de universidades exitosas y se examinan a sí mismas comparando los indicadores internos con los logrados por la institución asumida como modelo.

Esta forma de regulación de la política educativa mexicana ha inducido un proceso de cambio en el sistema de educación superior, el cual involucra efectos positivos y negativos. Los primeros se vinculan con un renovado dinamismo de este nivel educativo, principalmente en el contexto de variables asociadas a la tendencia mundial sobre la implementación de mecanismos para el aseguramiento de la calidad. En este sentido, en el sistema de educación superior mexicano se observan mejoras de varios indicadores que en la actualidad refieren a un sistema de calidad, por ejemplo, en el aumento de sus programas acreditados, de sus académicos con posgrado, su eficiencia terminal y de las publicaciones de la planta académica. Además, desde el año 2000 se ha generalizado la tendencia en las IES para incorporar nuevas formas de planeación y gestión académicas, que se materializan al establecer planes de desarrollo institucional por plantel, con una mayor participación del personal académico de la institución (Díaz Barriga, 2008). Asimismo, según este autor, la intervención reiterada en ejercicios de planeación y evaluación ha logrado aglutinar grupos capaces de plantear colectivamente actualizaciones, modificaciones e innovaciones a los programas educativos, revisar y asimilar las mejores prácticas de seguimiento y desarrollar sistemas de información más confiables para apoyar la toma de decisiones en las universidades.

No obstante, en las instituciones se observan efectos negativos que obligan a analizar la política educativa actual. De acuerdo con Ibarra Colado (2008), los programas muestran una tendencia a homogeneizar porque no reconocen la diversidad y la

complejidad institucional que se evidencian en diferencias interinstitucionales, en dimensiones como la normatividad, los órganos de gobierno, las formas singulares de trabajo de las universidades, su nivel de desarrollo y las características de su contexto; propician un isomorfismo institucional que desconoce las diferencias regionales y disciplinarias de la organización universitaria y, con ello, apoya más la legitimidad frente a algunos actores, que la mejora de la eficiencia que persiguen este tipo de programas.

Es necesario mencionar, además, que los distintos programas de evaluación en México se caracterizan por las inconsistencias en cuanto a temporalidad, metodología y contenido (indicadores) de las evaluaciones, lo cual -paradójicamente- implica superposición de tareas, trabajo particularizado y específico, según sea la agencia u organismo evaluador, gasto excesivo de recursos humanos comisionados para atender los diferentes procesos, diversidad de materiales a procesar y disponer, que altera la gestión de las IES y afecta la actividad académica cotidiana de los actores.

Reflexión final

La regulación de las IES en un periodo de transición política supone la necesidad de un conjunto de opciones de desarrollo que propicie un cambio gradual exento de altibajos y violencia. Como se señaló antes, estas circunstancias se han tratado de resolver mediante tres estrategias convergentes: rendición de cuentas, evaluación-acreditación y gestión-supervisión-control (Camou, 2007). La aceptación de estas estrategias por parte de las IES supuso un proceso gradual, matizado por debates polémicos y acciones de rechazo por parte de las universidades. Este rechazo fue superado, en parte y de manera progresiva, mediante la asociación de los procesos de regulación al otorgamiento de recursos extraordinarios.

Como se discutió antes, la aceptación de las instituciones para participar en las convocatorias de los PIFI evidencia la influencia de los incentivos económicos en el comportamiento de los actores y, por tanto, permite observar una mayor participación en los cursos de acción promovidos por el Estado.

El juego institucional de regulación en el que se inscriben las IES al participar en los PIFI les permite acceder mediante la vertiente evaluación-asignación de recursos a bolsas significativas (y, por tanto, enormemente atractivas), cuya magnitud puede aproximarse a los montos de presupuestos de gastos de operación aportados por los gobiernos federal y estatal, sobre los cuales las instituciones tienen autonomía en su ejercicio. En consecuencia, parece lógica la crítica acerca de que los recursos proporcionados por medio de este programa limitan la capacidad de decisión de las instituciones educativas sobre la atención de sus prioridades de desarrollo.

De acuerdo con Acosta (2000), el problema central de las reformas ha sido la implementación de una forma distinta de regulación de las IES. Este investigador sostiene que la regulación de la universidad como sistema/organización por las

agencias del Estado, se ha centrado, bajo el argumento de mejorar la calidad, en la búsqueda de una actuación eficiente de cada institución como espacio de conducción/control de individuos y poblaciones: las relaciones entre fuerzas en el interior de la universidad se encuentran normalmente acotadas por la orientación del proyecto estratégico delineado en su entorno (a nivel del sistema universitario en su conjunto).

El resultado de que operen los procesos de evaluación-legitimación promueve la aproximación de los perfiles institucionales (isomorfismo) produciendo, a su vez, efectos positivos y negativos en las IES. Entre los positivos, podemos citar la mejora en la capacidad de negociación de las instituciones como consecuencia del logro de mejores indicadores. Ello se utiliza para optimizar la asignación de recursos, como el prestigio y la credibilidad ante la sociedad. Sin embargo, esta tendencia a la homogeneización supone el riesgo de distorsionar e incluso desnaturalizar su proyecto original, sobre todo por no considerar los elementos particulares del entorno en la reconfiguración del perfil institucional.

La coerción ejercida por las instancias gubernamentales en cuanto a elegir indicadores y establecer parámetros fijos para todas las instituciones puede inducir, ante la imposibilidad de su logro, comportamientos de simulación que enmascaren los problemas institucionales e incidan sobre la calidad en la ejecución de sus tareas, de tal manera que sus deficiencias no sean detectables hasta el egreso de los profesionales, quienes difícilmente encontrarán puestos en un mercado de trabajo exigente y restringido. La obtención de grandes sumas de recursos mediante la presentación de resultados simulados supone el peligro de estabilizar comportamientos ineficaces para el cambio institucional y banalizar el esfuerzo de los miembros de la comunidad.

Finalmente, nos parece preciso reconocer al PIFI como un proceso de aprendizaje social, con resultados positivos y negativos para el desarrollo de las IES, pero en ambos casos costoso en cuanto a los esfuerzos y al tiempo utilizado para incorporar a los actores institucionales a procesos de evaluación complejos y conflictivos, aunque útiles y necesarios para atender las necesidades de consolidación de las instituciones de educación superior, más allá de los cambios sexenales y de las restricciones económicas.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara y FCE.
- Andergg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires-México: Lumen Humanitas.
- ANUIES (2000). *La educación Superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_educacion_superior_en_el_siglo_XXI.pdf

- Arizmendi, R. (1991). *Planeación y administración educativas*. Toluca, México: UAEM.
- Berger, P. y Luckmann R. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Buendía, A. (2007). *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)*. Tesis (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México D.F.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM-ISSUE, pp. 17-32.
- Camou, A. (2007). Los «juegos» de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre el Estado y la Universidad (29-68). Krotsch, Pedro (et al.) (coords.). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina*, (pp. 29-68). Argentina: Prometeo Libros.
- Christensen, T. y Per L. (2001). *New Public Management. The transformation of ideas and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Comas, O. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: ANUIES.
- Culebro, J. (2008). *Aprendizaje y reforma administrativa. La introducción de la Nueva Gestión Pública en la administración pública federal en México*. México: Casa Juan Pablos y Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Díaz, Á. (coord.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas mexicanas*. México: ANUIES, Plaza y Valdés, UNAM.
- Fresán, M. (2004). *Estudio de graduados del programa nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA)*. México: ANUIES.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l' action organisée*. París: Seuil.
- Gandlgruber, B. y Taboada E. (2007). Antecedentes. La economía institucional y la importancia de las propuestas contractuales basadas en conocimientos y de la síntesis institucional en el estudio de la empresa, (pp. 15-28). Taboada Ibarra, Eunice (coord.) (2007). *Hacia una nueva teoría de la empresa. Elementos desde la economía institucional contemporánea*. México: UAM.
- Gómez, I. (2009). *Políticas de planeación y prácticas planificadoras*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Hernández, M. (2007). *El PIFI 2000-2003 en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*. Recuperado en: <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC06&sb=SB01>
- Ibarra, E. (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates. [Documento elaborado para la presentación del libro *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, Díaz Barriga, Ángel (coord)]. México: ISSUE/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Jepperson, R. (1999). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. Powell W., Di Maggio P. (comps.) *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- March, J. y Olsen, J. (1989). *El redescubrimiento de las instituciones*. México: FCE, 1997.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. Powell W., Di Maggio P. (comps.) (1999). *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.
- Rubio, J. (2006). *La mejora de la calidad de las universidades públicas mexicanas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortaleci-*

miento Institucional: un primer recuento de sus impactos. México: Subsecretaría de Educación Superior, Secretaría de Educación Pública.

SEP (1989). *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994).* México: SEP, pp. 123-143.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: SEP, pp. 183-218.

SEP (2001). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México, SEP.

Siglas	
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CA	Cuerpos Académicos
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAIEVA	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación y Evaluación de la Educación Superior
DES	Dependencia(s) de Educación Superior
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
NGP	Nueva Gestión Pública
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PDI	Planes de Desarrollo Institucional
PPFN	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP-CONACYT
PIFOP	Programas Integrales para el Fortalecimiento Institucional del Posgrado
PIID	Programas Institucionales de Innovación y Desarrollo
PME	Programa para la Modernización Educativa
PNP	Padrón Nacional de Posgrados
PROADU	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PROMIN	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
PRONAD	Programa para la Normalización de la Información Administrativa
PRONAE	Programa Nacional de Educación
PSE	Programa Sectorial de Educación
PTC	Profesores de Tiempo Completo
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESI	Subsecretaría de Educación e Investigación Científica
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUPERA	Programa Nacional de Superación del Personal Académico

ARTÍCULO

Análisis de la compleja relación entre los estudios universitarios y la práctica deportiva de alto rendimiento*

Pedro Álvarez Pérez**, Adeldo Hernández Álvarez*** y David López Aguilar****

* Analysis of the complex relationship between academic university courses and high-performance sports.

** Facultad de Educación. Universidad de La Laguna, España. Director académico del Master en Intervención Psicopedagógica. Correo electrónico: palvarez@ull.es

*** Facultad de Educación. Universidad de La Laguna, España. Doctor en Educación Física. Correo electrónico: adhernan@ull.es

**** Facultad de Educación. Universidad de La Laguna, España. Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Intervención Psicopedagógica. Correo electrónico: dlopez@ull.es

Recibido el 5 de diciembre del 2013; aprobado el 7 de enero del 2014.

PALABRAS CLAVE

Orientación al estudiante/
Estudios y deporte/Conciliación/
Actividad deportiva
de alto nivel/Formación
universitaria

Resumen

En esta investigación de corte descriptivo e interpretativo se presentan los resultados de un diagnóstico de necesidades realizado a una muestra de estudiantes universitarios de distintas titulaciones, quienes tienen que alternar la práctica como deportistas de alto nivel con el proceso formativo. El análisis de los distintos factores que intervienen en el desarrollo de esta doble actividad y los problemas a los que se enfrentan

los estudiantes constituyen el eje central del presente trabajo, cuyos resultados deberían servir de referencia para que los centros universitarios implanten medidas y acciones que permitan la armonización entre ambas actividades sin tener que renunciar a ninguna de ellas. En el estudio se abordaron seis dimensiones fundamentales (orientación en las etapas previas, acceso a los estudios universitarios, adaptación a la universidad, apoyos recibidos, actividad deportiva y perspectivas de desarrollo profesional); la conclusión a la que se llegó fue que para poder conciliar la práctica deportiva con el proceso de aprendizaje, los estudiantes deportistas de alto rendimiento necesitan asesoramiento, atención más personalizada y medidas de apoyo institucional y académica que les ayuden a alcanzar sus objetivos.

KEYWORDS

Student guidance/Studies
and sports/Conciliation/
High level sport/University
education

Abstract

In this investigation of the descriptive and interpretative presents the results of a needs assessment conducted with a sample of university students in different domains, you have to alternate practice as top athletes with the training process. The analysis of the various factors involved in the development of this linkage and the problems

faced by students, constitutes a fundamental reference for colleges implement measures and actions for the harmonization between the two activities without to give up any of them. In the study six core

dimensions (orientation in the previous stages, access to university studies, adaptation to college, support received, sport and career development), and the conclusion was reached addressed was that to sport reconcile with the learning process, student athletes need high performance counseling, more personalized attention and measures of institutional and academic support to help them achieve their goals.

Introducción

Muchos estudiantes tienen que compaginar su formación universitaria con una práctica deportiva de alto rendimiento. Aunque *a priori* pueden parecer procesos compatibles, no lo son tanto si se analizan las circunstancias a las que se exponen los estudiantes que viven esta situación (Morillas, Gamito, Gómez, Sánchez y Valiente, 2004). La dedicación y el esfuerzo que les exige la práctica deportiva hacen que su formación universitaria se vea en numerosas ocasiones comprometida, al no poder seguir el mismo ritmo que el resto del alumnado. Por ello, se deberían articular las medidas necesarias que hagan posible la armonización entre estas dos actividades, ya que mediante la práctica deportiva se potencian muchas habilidades y competencias de relevancia para el desarrollo personal y para la integración sociolaboral.

La práctica deportiva brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, permite comprometerse en la consecución de objetivos, facilita resolver problemas y adversidades, etc. Aptitudes que no sólo tienen relevancia con relación al deporte, sino en otros planos de la vida personal. Este es un aspecto importante recogido en el artículo 61 del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010):

La actividad física y deportiva es un componente de la formación integral del estudiante. A tal efecto, las Comunidades Autónomas y las universidades desarrollarán estructuras y programas y destinarán medios materiales y espacios suficientes para acoger la práctica deportiva de los estudiantes en las condiciones más apropiadas según los usos.

Al respecto, las medidas de apoyo al alumnado deportista no deberían ser sólo de carácter económico o de infraestructura, sino también de carácter académico y orientador, que permitan un ajuste del proceso formativo a las condiciones y situaciones particulares de estos estudiantes con necesidades educativas específicas. Y es que sin una ayuda adecuada, sin el asesoramiento y apoyo oportunos, muchos de ellos pueden verse abocados a situaciones de estrés, fracaso y abandono de los estudios, lo cual puede marcar de manera significativa el futuro personal y profesional de muchos de estos jóvenes.

Para hacer frente a esta situación, en algunas universidades del Estado español se vienen desarrollando acciones de apoyo al alumnado deportista de alto nivel, con la finalidad de compensar las dificultades que entraña esta doble actividad combinada. Desde la tutoría se proporciona una atención individualizada y personalizada respecto a tres ámbitos fundamentales:

- Académico, tratando de ayudarles a mejorar su rendimiento, orientándoles en la metodología de estudio y técnicas de trabajo.
- Profesional, guiándoles sobre las distintas salidas profesionales.
- Personal, tratando de canalizar la situación personal de cada alumno para motivarlo y fomentar su espíritu crítico y competitivo.

Como señala Álvarez (2002), la tutoría universitaria es una de las medidas académicas importantes para hacer frente a las dificultades de estos estudiantes y dar respuestas a las necesidades específicas de los mismos, de forma que puedan desarrollar en paralelo su carrera deportiva y su formación académica universitaria. La tutoría, por tanto, constituye un factor imprescindible para el apoyo y el asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la gestión del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes, además de mejorar las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, los profesores y la institución académica.

Dificultades para relacionar práctica deportiva y proceso de aprendizaje

Son cada vez más numerosos los estudiantes universitarios que deben alternar su actividad como deportistas de alto nivel con una preparación académica en cualquiera de los campos científicos de la enseñanza superior que les permita su desarrollo profesional futuro. Sin embargo, la dedicación que les exige la práctica deportiva hace que su formación universitaria se vea muchas veces comprometida, al no poder seguir el mismo ritmo que el resto del alumnado (Ruiz, Salinero y Sánchez, 2008). La asistencia regular a clase, la presencia física en los periodos de prácticas, la elaboración de los trabajos en grupo exigidos por el profesorado, la realización de los exámenes en el día y la hora establecidos por los centros y facultades, etc., son aspectos clave en la vida universitaria que muchos deportistas de alto nivel no pueden cumplir debido a sus exigencias deportivas.

La práctica deportiva para los estudiantes no puede ser considerada una cuestión elitista. Por el contrario, se deberían articular las medidas necesarias para que la actividad deportiva fuera una parte importante en el proceso de formación y desarrollo del alumnado, puesto que por medio de la misma se potencian muchas habilidades y competencias de relevancia para la vida en sociedad. En efecto, la práctica deportiva ofrece a los jóvenes la oportunidad de desarrollar habilidades

sociales, adquirir responsabilidad en el logro de metas, comprometerse en la consecución de objetivos, ser constante, resolver problemas y adversidades, etc. Competencias todas ellas que no sólo tienen relevancia en relación con el deporte sino en otros planos de la vida personal, social y profesional (Campos, Ries y Castillo, 2011; García, 2006).

Sin embargo, la realidad muestra que los problemas que genera la práctica deportiva a estos estudiantes universitarios, que deben ajustar su proceso de aprendizaje a su situación particular, hace que sin una ayuda adecuada muchos de ellos enfrenten situaciones de fracaso y abandono de los estudios. La atención prestada a este problema se debe a que su efecto se deja sentir en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo, con especial incidencia en las etapas de enseñanza secundaria y superior. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación señala que al finalizar el curso 2010-2011, menos de la tercera parte de los estudiantes del Estado español que se hallan en la etapa de adolescencia obtienen resultados negativos. Concretamente, 26% no termina con éxito el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 49% no supera el bachillerato.

Los riesgos que implica la combinación de la práctica deportiva y los procesos formativos son numerosos. No sólo se puede dar la circunstancia de que sin el asesoramiento adecuado se produzca un abandono de la actividad deportiva, sino que además se corre el riesgo de hacerlo con los estudios, lo cual puede marcar de manera definitiva el futuro personal y profesional de muchos jóvenes (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Con relación a esta problemática, tanto el fracaso académico como el deportivo suelen estar interrelacionados y conectados por el tema de la motivación. El agotamiento o las dificultades para gestionar la alternancia inciden de manera negativa en la motivación de los jóvenes que encuentran en el abandono una salida para liberarse de la presión y el estrés que provoca la actividad deportiva y la formativa conjuntamente. En el estudio realizado por Macarro, Romero y Torres (2010) se concluye que la falta de tiempo para atender los requisitos de los estudios o trabajo figura como el motivo principal para abandonar la práctica deportiva de los jóvenes.

Es muy alto el porcentaje de estudiantes que no llegan a concluir sus estudios o que no logran integrarse satisfactoriamente en la dinámica de la vida académica y se convierten en parte del colectivo de estudiantes que salen del sistema formativo. Las causas detrás de esta situación son numerosas: dificultades para cumplir con las exigencias del proceso formativo, para compaginar tareas de diferente naturaleza, falta de recursos, escasa motivación y carencia de metas claras, entre otras (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007). El problema no concluye en las instituciones educativas, sino que su proyección al ámbito social y económico es evidente: alrededor de 70% del desempleo en jóvenes menores de 25 años tiene una estrecha relación con el fracaso o abandono de los estudios.

Las investigaciones centradas en las dificultades académicas de los deportistas de alto nivel (Márquez, Salguero y Tuero 2003; Morillas y cols., 2004; Puig y Vilanova, 2006)

ponen de manifiesto una serie de variables que provocan incompatibilidad entre los procesos formativos y la actividad deportiva. Esta falta de armonía entre ambos ámbitos, la vida académica y la actividad física, alimenta las opciones de fracaso en cada uno de ellos. Para corregir este desajuste habría que introducir cambios en el modelo de formación universitaria a fin de que se adapte a sus características personales. Dichos cambios tendrían que concretarse en los ritmos de aprendizaje, en las metodologías utilizadas, en las relaciones que se establecen entre profesor y alumno, así como en los modelos de evaluación.

Entre estas medidas, cobra una especial relevancia la acción tutorial que desarrolla el profesorado universitario (Álvarez, 2005); tal y como señalan De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), es un área emergente que deriva en contribuciones de especial relevancia. La labor de asesoramiento personalizado que lleva a cabo el tutor puede ayudar a los estudiantes deportistas de alto nivel a su adaptación e integración en el sistema universitario, tratando de facilitarles el aprovechamiento académico y personal, además de facilitar su transición a la sociedad y al mundo del trabajo (Rodríguez-Espinar, 2004). La tutoría es un elemento de calidad que se debe incorporar a la docencia universitaria, sobre todo si se tiene en cuenta que cada vez se requiere más apoyo y atención para promover el aprendizaje y garantizar el seguimiento del proceso formativo de los estudiantes (Álvarez y Lázaro, 2002). En este sentido, se avanza progresivamente en la puesta en práctica de acciones orientadoras que emanen de un concepto formativo y preventivo de la intervención, las cuales trasciendan de lo inmediato y se desarrollen como proceso, con el fin de dotar a todos los estudiantes de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y reconducir alternativas académicas y profesionales acordes con su potencial y con las posibilidades que les brinda el entorno. El tutor, por tanto, se configura como un agente educativo cuya relevancia en el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes es determinante. Su labor, en esencia formativa y estrechamente vinculada a los procesos de enseñanza aprendizaje, destaca por su potencial educativo, social y humanista, al poner el acento de la función tutorial en el asesoramiento, el apoyo, el seguimiento, el acompañamiento, la orientación vital, la conexión social, el aprendizaje funcional y la empatía.

Método

Objetivos

Con este estudio se pretendió analizar la problemática de los estudiantes universitarios deportistas de alto nivel para compaginar su vida académica con la deportiva. Para ello, se analizaron sus opiniones y la de expertos en materia formativa y deportiva con relación a los problemas que derivan de la compaginación de estas dos actividades. De manera más específica, las interrogantes que guiaron este estudio fueron las siguientes:

- ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes deportistas de alto nivel para poder compaginar su proceso formativo con la práctica deportiva?
- ¿Qué ayudas demanda el alumnado para poder conciliar la actividad formativa con la práctica deportiva?
- ¿Qué expectativas tienen los estudiantes hacia la formación y su desarrollo profesional?
- ¿Qué ámbitos de mejora y qué medidas habría que introducir para facilitar los procesos de armonización entre práctica deportiva y proceso formativo en estudiantes universitarios deportistas de alto nivel?
- ¿Qué puede aportar la tutoría personalizada a los procesos de armonización entre práctica deportiva y proceso formativo en estudiantes universitarios deportistas?

Instrumentos de recolección de datos

A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, se emplearon dos estrategias para recoger la información, entrevistas y grupo de discusión, con la finalidad de indagar en la temática objeto de estudio y triangular así la información en profundidad con la perspectiva aportada por los distintos participantes.

Para el diseño de la entrevista semiestructurada se consideraron diferentes aspectos: hacer un adecuado uso de los ritmos, dirección y lenguaje a fin de adaptarse a las características de los entrevistados y establecer un buen clima para el desarrollo de la entrevista *-rapport-* (Rogers y Bouey, 2005). Asimismo, teniendo en cuenta las propuestas que realiza Grinnel (1997) con el propósito de organizar los distintos tipos de preguntas para las entrevistas (abiertas, de ejemplificación, estructurales, de contraste), se construyó un protocolo de entrevista semiestructurada en consonancia con los objetivos de la investigación. Por otra parte y con la finalidad de organizar el guión de preguntas que condujo la dinámica del grupo de discusión, se partió de los objetivos del estudio y de las recomendaciones propuestas por Suárez (2005) en cuanto al número de participantes y criterios de selección de los informantes clave.

En la investigación se tomaron en cuenta los criterios de validez (confiabilidad, credibilidad y la capacidad de confirmación) señalados por McMillan y Schumacher (2005): grabación de las distintas sesiones de entrevistas y del grupo de discusión para transcribirlos posteriormente, participación de diferentes investigadores en el proceso de análisis e interpretación de resultados y búsqueda de valoraciones discrepantes en la información recogida mediante los instrumentos utilizados. Además, los instrumentos diseñados se sometieron a una prueba de jueces con la intención de valorar estructura, contenido, enunciados de las preguntas y tiempo de realización. Todo ello permitió depurarlos e introducir las correcciones oportunas antes de la aplicación y la recolección definitiva de los datos.

Participantes

En esta investigación se utilizó un muestreo intencional de expertos y de casos-tipo, dado que no sólo se ajusta a los fines de este estudio exploratorio (Hernández, Fernández-Coello y Baptista, 2006), sino que permite una valoración desde la perspectiva de quienes viven y perciben la realidad (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Además, este tipo de muestreo facilita la selección de los participantes en función de una serie de criterios definidos previamente. En concreto, los participantes debían reunir las siguientes características:

- a) Para la entrevista: estudiantes universitarios deportistas de alto nivel pertenecientes a distintas facultades y escuelas de la Universidad de La Laguna, reconocidos por el Consejo Superior de Deportes y el Servicio de Deportes de la Universidad de La Laguna.
- b) Para el grupo de discusión: expertos en temas formativos (profesorado universitario y de secundaria), especialistas en el campo deportivo (entrenadores, preparadores físicos y coordinadores deportivos), estudiantes y antiguos estudiantes deportistas de alto nivel.

Se contó con la participación de 16 estudiantes para la entrevista (S1 | S16) y ocho informantes para el grupo de discusión. Respecto a los entrevistados, la distribución por género se realizó de la siguiente manera: 62.5% de estudiantes eran mujeres y 37.5% hombres. Por su parte, el grupo de discusión se conformó por dos estudiantes universitarios (ED1 | ED2), un profesor universitario (PU), un entrenador y profesor de secundaria (E. PS), dos profesionales del campo deportivo (E1 | E2), un administrador del Servicio de Deportes de la Universidad (DSD) y un moderador participante (MP).

Procedimiento de recolección y análisis de datos

Tras recoger los datos, se llevó a cabo la transcripción, reducción de la información (codificación), elaboración de sistemas de categorías e interpretación de resultados obtenidos –extracción y verificación de conclusiones– (Miles y Huberman, 1994). Después de transcribir las opiniones obtenidas en las sesiones de entrevistas y grupo de discusión, se efectuó una primera categorización y codificación sobre los textos transcritos, se redujeron los datos narrativos y se realizó una nueva categorización, de modo que se pudiera ejecutar la interpretación y triangulación de los resultados (Cuadro 1).

Cuadro 1
Sistema de categorías de datos narrativos

Dimensión de la categoría	Orientación
Orientación en etapas previas	Información relacionada con orientación y asesoramiento antes de acceder a la universidad
Acceso a los estudios universitarios	Información de los motivos de elección y condicionantes de la práctica deportiva
Adaptación a los estudios universitarios	Información respecto a compaginar proceso formativo y deportivo
Apoyos recibidos	Información acerca de la percepción de apoyos y recursos en la universidad, como dotaciones económicas, tutorías, necesidades formativas...
Práctica deportiva	Conocimiento general acerca de guías o factores que orientaban su práctica deportiva
Desarrollo profesional	Información respecto a las perspectivas del desarrollo profesional y vital

Análisis de resultados

A partir del análisis de contenido de la información aportada por los distintos participantes, se presentan los resultados agrupados en seis dimensiones:

Orientación en etapas previas

En este primer apartado se recogió información vinculada con las medidas de atención y orientación que recibían los estudiantes antes de comenzar la formación universitaria. En este sentido, los participantes indicaron que la información que les habían ofrecido estaba centrada exclusivamente en aspectos genéricos de carácter académico, como “las notas de corte” (S3) o “cómo y cuándo matricularme, de qué forma, las asignaturas” (S11).

Ningún deportista hizo referencia a otros aspectos específicos que tuvieran relación con el proceso formativo universitario (ayudas y becas para el estudio, metodología docente, sistemas de evaluación utilizados, niveles de exigencia, etc.). Este mismo argumento también se manifestó por medio de las opiniones ofrecidas por el grupo de discusión, indicando que “falta mucha información” (E. PS) en el momento de transitar a la enseñanza universitaria. Estos datos no hacen sino confirmar la necesidad de mejorar los procesos de transición hacia la enseñanza universitaria, facilitando la información oportuna para que los estudiantes deportistas de alto nivel conozcan todos los aspectos que entraña la formación de este nivel.

En cuanto a las fuentes que les habían proporcionado datos sobre la enseñanza universitaria, entrevistados y participantes del grupo de discusión coincidieron en la importancia que tenía el centro de estudios preuniversitario, el personal de la universidad y, sobretudo, “la familia” (S2). Sin embargo, destaca la escasa incidencia que tenía el profesorado, los tutores y los orientadores en este proceso de orien-

tación e información al alumnado. Así lo expresó un deportista cuando indicaba que “sólo hacían charlas sobre información general de la universidad, pero nada más” (S7).

Acceso a los estudios universitarios

En las respuestas ofrecidas por los estudiantes sobre la elección y el acceso a los estudios universitarios, se evidenció una clara indecisión a la hora de decantarse por unos u otros estudios, debido principalmente a la escasa información y orientación que habían recibido. Esta situación quedaba claramente reflejada en algunas valoraciones de los deportistas cuando manifestaban que “sabía que era de ciencias” (S1) y “estaba dudando entre...” (S3).

Asimismo, muchos entrevistados declararon que los estudios que cursaban no correspondían con sus prioridades formativas iniciales. En este sentido, uno de ellos señaló que “quería intentar Aparejadores, y como no me daba la nota de corte para entrar... pues... me metí en Topografía” (S9).

Al respecto, llaman la atención algunas de las situaciones vividas por los estudiantes, que en gran medida determinaron la elección de los estudios. Algunas variables situacionales tuvieron un efecto concluyente en la elección vocacional, dado que “elegí mis estudios por la cercanía al centro de entrenamiento” (S9).

En lo concerniente a si la práctica deportiva influyó en la elección de los estudios, parece que sólo en algunos casos los estudiantes buscaban una titulación que “me permitiera seguir conectado con el mundo del deporte, tanto mientras estudio, como el día de mañana en mi trabajo” (S10).

Lo que resultó evidente fue la influencia de la práctica deportiva en el estudio, ya que el tiempo dedicado a ello dificultaba el proceso formativo, haciendo que los deportistas desarrollaran diferentes estrategias para estudiar “todo lo que puedo, en los ratos libres y evidentemente, sabiendo que no lo voy a poder sacar todo a la primera” (S9).

Las metas a alcanzar mediante los estudios guardaban estrecha conexión con el desempeño profesional y la adquisición de conocimientos científicos. En este sentido, uno de los deportistas manifestó en la entrevista “yo quiero aprender cosas nuevas y poder trabajar en un futuro en algo que me gusta” (S6). Destaca en este apartado cómo el estudiantado era consciente de las dificultades que tenía para dedicarse profesionalmente en el futuro al deporte que practicaba, indicando “el deporte me ha enseñado muchas cosas, pero no creo que sea para el día de mañana una salida profesional, por eso tengo que seguir estudiando y terminar la universidad” (S8). Además, la mayoría proponía que “con esfuerzo al final sí voy a poder acabar la carrera” (S6) y de este modo alcanzar su metas profesionales.

Adaptación a la universidad

En lo relativo a la adaptación a los estudios universitarios, uno de los aspectos que más preocupaba era combinar la vida académica y la deportiva, planteándose algunos estudiantes el proceso formativo de una forma más distendida. Así lo manifestó uno de los deportistas “lo compaginé bien, pero porque yo me lo quise tomar así, relajado” (S1).

Sin embargo, hay personas que pensaban que no se debía ver los estudios y el deporte como actividades antagónicas, sino como complementarias, dado que “el deporte me aporta muchas competencias, como el trabajo en grupo, el compromiso [...] que pueden ser utilizadas en otros contextos” (E. PS).

La solución para conjugar la actividad deportiva y el proceso formativo la encontraban los estudiantes en “organizar y hacer un *planning* semanal con las cosas que tengo que hacer de clase y con las horas de entrenamiento que voy a tener a diario” (S7) y en “priorizar, a veces tienes que dejar a un lado el deporte y centrarte en los estudios, y otras, al revés” (S3).

Sobre las dificultades para compaginar la vida académica y la deportiva, casi la totalidad de los entrevistados se refirieron a “la falta de tiempo, no hay tiempo” (ED2) para estudiar y conciliar exámenes y competiciones.

Las dificultades para cumplir con requisitos de la evaluación, por otra parte, facilitaba que algunos estudiantes se vieran precisados a abandonar o fracasar en los estudios, ya que “hablé con el profesor porque tenía una convocatoria de campeonato de la selección española, me dijo que me cambiaba el examen de prácticas, pero la convocatoria [de la] teoría no me la quiso cambiar” (S1) o “llega un punto que abandonas porque no puedes con todo, estudiar, entrenar, competición, examen...” (E. PS). En torno a este aspecto, señalaba uno de los participantes en el grupo de discusión que la actitud de los profesores, en algunos casos condiciona la práctica deportiva, pues “no voy al campeonato porque los profesores me suspenden la práctica o me suspenden el examen” (DSD).

Los problemas más importantes se centraron en aquellas asignaturas en las que se llevaba a cabo un sistema de evaluación continua, donde la presencia física y las evaluaciones periódicas fueron condiciones que en determinadas épocas del año los deportistas no podían cumplir. Así, algunos estudiantes enfrentaban situaciones en las “que no puedes seguir la evaluación continua, pues al examen final” (S2).

La escasa disposición de algunos docentes a realizar adaptaciones en las asignaturas se trató también en el grupo de discusión y, al respecto, se consideró que “no entienden por qué faltas a clase por motivos deportivos” (ED1). Dificultades que se potenciaban en las fases previas y durante los propios campeonatos “pues es difícil porque no tenemos mucho tiempo para estudiar” (S11).

La diversidad de problemas que tenían que sortear los estudiantes deportistas hacía que en algunos casos no pudieran avanzar en el deporte como les hubiera

gustado, dado que “me ilusiona más el deporte, pero [...] prioritario, en mi vida, son los estudios y mi futuro profesional” (S4).

Una de las ayudas fundamentales con las que contaba el alumnado para afrontar su proceso formativo era “hablar con los compañeros, les pregunto qué han hecho, me prestan apuntes [...] son los que me ponen al día” (S3).

Apoyos recibidos

Respecto a los apoyos y recursos que percibían de los servicios de la universidad, los entrevistados indicaron que “tiene carencias enormes, pero no sólo con los deportistas de alto nivel, sino también con muchísima otra gente que tiene sus necesidades” (S5).

La información obtenida sobre las ayudas económicas se consideró insuficiente, proponiendo que la universidad contribuyese con otras prestaciones, por ejemplo, con la matrícula gratuita. La perspectiva de los estudiantes acerca de las infraestructuras se centraba no sólo en las carencias, sino en los déficits de las instalaciones existentes y en lo referente al apoyo técnico; la mayoría se polarizaba en la necesidad de disponer de servicios médicos acordes y “fisio y cualquier cosa...” (S4).

En cuanto a la respuesta educativa adaptada a las necesidades específicas de este tipo de alumnado deportista, recibida por parte del profesorado de las distintas asignaturas, los entrevistados opinaron de manera diversa, aunque mayoritariamente consideraron que no hubo una respuesta adecuada. Muestra de ello son las opiniones de algunos estudiantes “hay profesores que lo entienden y que están vinculados al deporte y que directamente te dicen: *pues lo hacemos tal día* y otros directamente son inflexibles” (S1) y “la mayoría lo suele entender, hay algunos que sí, pero otros que no” (S3). Datos que evidenciaban la incompreensión que también ocurría en etapas formativas de escolarización obligatoria. Una de las estudiantes deportistas participantes en el grupo de discusión estuvo inmersa en una situación donde le faltó comprensión por parte de su profesorado, cuando “una tutora mía en octavo, me puso las manos encima de la mesa y me dijo: *tus notas están bajando, o dejas algo o tus estudios van a ir en picado*” (ED1).

Acerca de la asistencia a las tutorías, lo habitual era que los estudiantes respondiesen que solían acudir a “consultar dudas de algún trabajo o si quiero revisar alguna práctica o algún examen, pero para eso, para un motivo puntual” (S4).

En otro orden de cosas y con relación a la necesidad del programa de Tutorías personalizadas para estudiantes Deportistas de Alto Nivel (TUDAN) que se llevó a cabo en el curso 2010-2011 en la Universidad de La Laguna, hubo total unanimidad en que “es totalmente necesario” (S2). Ahondando en la importancia de dar difusión, uno de los informante resaltó “que si al profesorado se le informara de todo lo del plan este TUDAN que están haciendo, pues serían más comprensivos” (S7).

Algunos de los participantes en el grupo de discusión fueron más allá y plantearon que “un deportista de elite requiere un esfuerzo especializado físico, de tiempo y de todo tipo, que requiere atención” (ED1); la necesidad de “identificar los deportistas que deben tener un apoyo o un programa de ayuda para compaginar estudios y deporte” (E. PS) y, sobremanera, “informar y orientar a los estudiantes desde los sistemas de orientación de secundaria” (PU).

A partir de las consideraciones anteriores, tanto los estudiantes como los participantes en el grupo de discusión plantearon la necesidad de que el programa TUDAN formara parte del apoyo al proceso formativo y que se regulara, porque “si el programa no es oficial, no todos los profesores ayudan y colaboran en la enseñanza de los deportistas” (E. PS). Cuya consistencia debiera fundamentarse en el tutor, figura indiscutible, tal y como refirió uno de los entrevistados “un tutor que pueda ayudar a [...] sobre todo eso, a comunicarte con los profesores” (S11).

Otro aspecto abordado por los encuestados fue el relativo a la comparación con otros países, concretamente uno de los deportistas indicaba que en otras situaciones geográficas les insisten en “tú navega y nosotros te ponemos los exámenes cuando tengas un periodo de descanso y te damos también vacaciones, pero aquí no, aquí es: haz exámenes y búscate la vida si quieres aprobar y si quieres navegar” (S7) o en otras universidades españolas se ofrece “el programa TUDAN, lo cual estoy muy agradecido porque, por ejemplo en Madrid, en la universidad que tenía, en la [...] no me ofrecieron nada” (S9).

Actividad deportiva

En este apartado, se recogieron opiniones relativas a la finalidad que tenía la práctica deportiva para los estudiantes deportistas de alto nivel. Partiendo de la información facilitada por los distintos participantes del estudio, se pudo constatar que el propósito del deporte para estos alumnos obedecía a los siguientes criterios: como un medio de desarrollo personal, como competición, ocio, desarrollo profesional y como una combinación de los distintos factores señalados.

Con relación al desarrollo personal, los estudiantes indicaron que la práctica deportiva les permitía alcanzar un grado de autorrealización personal óptimo, dado que permitía “sentirme bien conmigo, estar en forma, relacionarme con la gente” (S7), “autorrealización” (S9), llevar a cabo “lo que me gusta hacer” (S10) o “yo necesito navegar para ser quien soy” (S2).

En cuanto al deporte como competición, los estudiantes consideraron que entre sus metas vitales prioritarias destacaban aquellas que tenían que ver con la práctica deportiva: “me gusta la vertiente competitiva” (S3) o, aún más reseñable, “me gusta ponerme metas y conseguirlas y esforzarme para conseguir lo que me propongo y me gusta ganar” (S6).

Una vertiente de la actividad deportiva se vinculaba, a juicio del alumnado entrevistado, con el ocio y la diversión: “no sé cómo decirte, es mi *hobby* mi [...] lo que me gusta hacer” (S10).

Respecto al deporte como desarrollo profesional, los encuestados lo definieron en los siguientes términos: “prácticamente es un trabajo, o sea [...] yo me lo tomo así, en el momento en el que empiezas a ganar dinero de verdad, pues ya se convierte en un trabajo” (S5). Información que acentuaron los componentes del grupo de discusión: “Soy deportista, es mi trabajo, me dedico a ello” (ED1).

Finalmente, para algunos estudiantes, en torno a la práctica deportiva confluían distintos factores, tanto de tipo personal como de ocio o desarrollo profesional: “diversión, es un *hobby* y ahora ya [...] poco a poco está siendo ya más profesionalizado, poco a poco, beneficios económicos, viajar mucho, he conocido bastante gente” (S11).

Perspectivas de desarrollo profesional

En cuanto a las perspectivas de desarrollo profesional, los deportistas de alto nivel coincidieron en valorar el trabajo como un elemento fundamental y de alta importancia para su trayectoria vital, indicando “al trabajo le doy mucha importancia” (S1).

Los entrevistados concebían el trabajo desde dos perspectivas: para algunos, una vía para adquirir recursos económicos que les permitiese vivir de manera independiente; otros ponían el acento en la parte de desarrollo personal y profesional, dándole mayor peso a las motivaciones, intereses, competencias y habilidades.

Otra perspectiva acerca del desarrollo profesional fue considerar que el deporte no era una alternativa para toda la vida, en tanto que el periodo activo de un deportista es muy corto y, por ello, tendrán que ir compaginando a lo largo de su ciclo vital, formación y deporte, así como adquisición de competencias y habilidades necesarias para acceder al mercado de trabajo: “para mí es fundamental, por encima también del deporte porque es de lo que voy a vivir después” (S4).

Los estudiantes entrevistados se sintieron concienciados de la necesidad de una formación que les capacitara para una profesión determinada, que tal y como quedó patente, se iría incrementando al tenor de la proximidad de finalizar los estudios y la entrada en el mundo laboral: “al estar en medio de la carrera todavía no me lo planteo mucho” (S11).

En estrecha conexión con lo mencionado antes, podría interpretarse que los deportistas de alto nivel encontraban sus alternativas profesionales en el propio deporte: “como están en ese contexto, quieren encauzar su vida profesional hacia ahí” (PU).

Sin embargo, en su valoración, a pesar que el deporte practicado podría ser una opción profesional viable, hubo quien prefirió “seguir vinculado, porque además también he estado trabajando con la Federación de entrenador” (S1).

Planteamientos todos ellos orientados a acceder a un puesto de trabajo en el que se conjugue formación y deporte, como podría ser: psicología deportiva, medicina deportiva, educación física y deportiva, etc. No obstante, hubo deportistas quienes entendieron que durante su formación universitaria el deporte “siempre me ha ayudado a pagar las cosas de la universidad” (S1).

Discusión

No cabe duda que uno de los retos actuales, contraído por el sistema educativo, es asegurar la permanencia de los estudiantes, evitando producir situaciones de fracaso o abandono. Esto ha llevado a que, en los últimos tiempos, en todas las etapas de la enseñanza y, por ello, también en la enseñanza universitaria, se hayan introducido medidas de atención adaptadas a las necesidades específicas de todos los estudiantes. Los resultados de este estudio muestran que, para poder conciliar la formación con la práctica deportiva, es preciso contemplar en la educación superior medidas educativas que permitan una flexibilización del proceso formativo y que eviten el fracaso académico de los estudiantes deportistas de alto rendimiento.

Las opiniones de los participantes en esta investigación coinciden con las obtenidas en otros estudios (Macarro, Romero y Torres, 2010; Morillas, Gamito, Gómez y Valiente, 2004; Sampaio, 2006), donde también se manifestó la importancia de facilitar la toma de decisiones para que los deportistas de alto nivel tengan acceso a la educación superior, así como a la información a fin de valorar distintas opciones académicas, el asesoramiento y la atención personalizada para hacer frente a los inconvenientes derivados de la actividad deportiva y formativa combinadas. Como señala Torregrosa y Mimbbrero (1998), si no se logra que el profesorado universitario atienda las necesidades específicas de estos estudiantes e introduzca medidas flexibles que permitan a los deportistas de alto rendimiento formarse, al tiempo que desarrollan su actividad deportiva, sobre todo en momentos en los que se intensifica esta práctica (campeonatos, concentraciones, competiciones, etc.), será muy difícil que gran parte de ellos puedan titularse y prepararse para su desarrollo profesional. Factores como la falta de tiempo, de información o de instalaciones próximas a los centros de estudios, son algunos obstáculos que dificultan el proceso formativo de los estudiantes deportistas de alto nivel y que aparecen también en otros estudios donde se ha abordado esta problemática (Fernandez, Stepham y Fouquereau, 2006; Palou, Ponsenti, Gili, Borrás y Vidal, 2005).

Como han apuntado Torregrosa, Sánchez y Cruz (2004), la falta de apoyos y de medidas específicas, adaptadas a la realidad de estos estudiantes deportistas, ha propiciado que varios de ellos hayan tenido que tomar decisiones importantes con relación al desarrollo de su carrera. Muchos han encontrado la solución marchándose a otros países que les han brindado la oportunidad de compaginar estudios y deportes, otros han abandonado los estudios y se han centrado en la práctica depor-

tiva. Esta última situación puede llevar a que numerosos jóvenes desarrollen una magnífica carrera deportiva, pero cuando llegue su retirada no tendrán formación ni titulación que les sirva para competir por un puesto de trabajo. En esta línea, los estudios de Puig y Vilanova (2006), y Lorenzo y Bueno (2012) han destacado la importancia que tiene la formación académica en los procesos de transición e inserción laboral de deportistas de alto nivel.

Por todo ello, desde hace mucho tiempo se viene reclamando un cambio sustantivo en la consideración de estos estudiantes deportistas. Cambios que se deben situar en distintos planos y contextos, desde la propia institución universitaria, la cual tiene que apostar decididamente en favor de la igualdad de oportunidades, aprobando normativas y acciones específicas para estos estudiantes, hasta los propios orientadores, profesorado y tutores, quienes deben facilitar el acceso a la información, la adaptación de la enseñanza a la realidad de cada alumno/a y el ofrecimiento de los recursos necesarios para compensar las dificultades derivadas de esta actividad combinada. La desatención de todas estas situaciones puede influir de forma significativa en el logro de las metas personales del alumnado y conducir a situaciones de fracaso o abandono de los estudios o de la práctica deportiva.

Conclusiones

De los datos obtenidos en la investigación, se derivan las siguientes conclusiones básicas. Respecto a las dificultades para armonizar estudios y deporte, las conclusiones que se pueden extraer son:

- a) La actividad deportiva tiene una importante incidencia en el proceso formativo, puesto que resta tiempo para afrontar con solvencia las tareas del aprendizaje, lo cual requiere la puesta en práctica de acciones complementarias que reduzcan este efecto negativo.
- b) Los estudiantes destacaron como principales dificultades para la alternancia entre estudios y deporte la actitud intransigente de algunos profesores para atender las necesidades de cambio de fechas de exámenes, la adaptación metodológica o el sistema de evaluación, los inconvenientes para poder trabajar con los compañeros de clase y el propio estrés que genera esta doble actividad.

En cuanto a las ayudas que demanda el alumnado a fin de conciliar la actividad formativa con la práctica deportiva, cabe destacar:

- a) La adquisición de estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico se planteó como una medida que compense el escaso tiempo del que dispone el alumnado deportista para estudiar, sobre todo en aquellos momentos del curso en los que se intensifica la actividad deportiva.
- b) Los estudiantes atribuyen una gran importancia a los recursos virtuales (aulas, correo electrónico, etc.) en el proceso formativo, puesto que permite un seguimiento a distancia de las asignaturas, en especial durante los periodos en los que la asistencia a clase es complicada, al tener que priorizar la práctica deportiva de alta competición.

- c) Mejorar la capacidad de planificación se ha visto como una de las más importantes competencias a adquirir, con la finalidad de saber distribuir en el horario diario las actividades y tareas, tanto de carácter formativo como deportivo.
- d) Optimizar la información preuniversitaria es otro de los factores por atender, puesto que los resultados ponen de manifiesto que, a la hora de acceder a los estudios universitarios, los estudiantes poseían tan sólo información académica de carácter general (titulaciones, notas de corte, asignaturas, etc.). Al respecto, se evidenció la necesidad de recibir una información más amplia y precisa, que abarcara otros aspectos de la vida académica universitaria.

Con relación a las expectativas de los estudiantes respecto a la formación y al desarrollo profesional, los resultados obtenidos nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- a) Los estudiantes atribuyeron a los estudios un valor importante, como una vía para el desarrollo profesional futuro. Por eso, en la elección vocacional ha tenido un peso importante los intereses académico-profesionales.
- b) Aunque de manera mayoritaria los estudiantes tenían claro que su futuro profesional estaba ligado a los estudios que cursaban, en algunos casos se advirtió el interés por vincular la actividad laboral al ámbito deportivo, de modo que pudiera integrarse la perspectiva formativa y la deportiva (por ejemplo, especializarse en Medicina del Deporte).
- c) Los estudiantes consideraron que la práctica deportiva contribuía al desarrollo integral, dado que refuerza el logro de competencias básicas como la comunicación, la relación social, el trabajo en equipo, etcétera.

Acerca de las mejoras y medidas a desarrollar en la enseñanza universitaria para facilitar la armonización entre estudios y deporte, las conclusiones alcanzadas son:

- a) En torno a los servicios universitarios, los entrevistados señalaron varios ámbitos de mejora: ayudas económicas, académicas, sanitarias y mejora de espacios para la práctica deportiva.
- b) Dada la importancia que tiene para el alumnado la ayuda y el apoyo académico que recibe de los compañeros, se debería reconocer la labor de mentoría o tutoría entre iguales que la realizan.
- c) Los estudiantes destacaron la necesidad de desarrollar programas de tutoría académica para los deportistas de alto nivel, de modo que cuenten con un profesor tutor personal, quien les ayude a encauzar su proceso formativo y colabore con ellos en la resolución de los problemas que genera el aprendizaje en alternancia con la actividad deportiva.

Referencias

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa Veleró. *Revista Contextos Educativos*, 8, pp. 281-293.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), pp. 173-203.
- Campos, M.C., Ries, F. y Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24 (7), pp. 216-229.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), pp. 189-209.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Fernández, A., Stephan, Y. y Fouquereau, E. (2006). Assessing reasons for sports career termination: Development of the Athletes' Retirement Decision Inventory (ARDI). *Psychology of Sport and Exercise*, 7, pp. 407-421.
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), pp. 253-269.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV (236), pp. 71-85.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Lorenzo, M. y Bueno, M. (2012). Recursos disponibles para la inserción laboral tras la retirada deportiva de futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (1), pp. 189-194.
- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividades físico-deportivas en los estudiantes de bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, pp. 495-451.
- Márquez, S., Salguero, A. y Tuero, C. (2003). Adaptación española del cuestionario de causas de abandono en la práctica deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Revista Digital*, 8 (56) [consultado el 27 de enero de 2014]. <http://www.efdeportes.com/efd56/aband.htm>
- McMillan, E. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson (5ª ed.). Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Morillas, M., Gamito, J., Gómez, J. M. y Valiente M. (2004). Estudio de las dificultades que encuentran los deportistas jóvenes de elite en el desarrollo de su vida personal, social, académica y deportivo-competitiva. *Revista Digital*, 10 (74) [consultado el 27 de enero de 2014]. <http://www.efdeportes.com/efd74/elite.htm>
- Palou, P., Ponsenti, X., Gili, M., Borrás, P. A. y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte*, 81, pp. 5- 11.

- Puig, N. y Vilanova, A. (2006). Deportistas olímpicos y estrategias de inserción laboral. *Revista Internacional de Sociología* (RIS), LXIV (44).
- Real Decreto 1791/2010, del 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, G. y Bouey, E. (2005). Participant observation. En Grinnell R.M. y Y.A. Unrau (eds). *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ruiz, G., Salinero, J. J. y Sánchez, F. (2008). Valoración del perfil sociodemográfico en el triatlético, el ejemplo de Castilla-La Mancha: nivel de implicación y entorno. *Ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte*, segundo trimestre, pp. 5-14.
- Sampaio, M. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, (80), pp.63-71.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Torregrosa, M. y Mimbbrero, J. (1998). *Perfiles profesionales de deportistas olímpicos*. Fundación Barcelona Olímpica.
- Torregrosa, M., Sánchez, X. y Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de elite. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), pp. 215-228.

Anexo
Entrevista Deportistas de Alto Nivel

Datos de identificación

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Entrevistador/a: _____

Entrevistado (nombre, edad, género, titulación, año de ingreso, curso más alto en el que se encuentra matriculado, número de asignaturas matriculadas en el presente curso, vía de acceso a la Universidad, deporte que practica, categoría deportiva a la que pertenece):

a) Orientación en etapas previas

1. Antes de entrar en la Universidad, ¿recibiste algún tipo de información relacionada con la Universidad? ¿de qué tipo?
2. ¿Quién/quienes te proporcionaron esa información?

b) Acceso a los estudios universitarios

3. ¿Qué aspectos tuviste en cuenta para elegir la titulación?
4. ¿Crees que practicar un deporte de alto nivel influyó en tu toma de decisiones sobre los estudios a cursar?
5. ¿Qué esperas conseguir a través de los estudios?
6. ¿Has elegido estos estudios para dedicarte profesionalmente a ello en el futuro?
7. ¿Crees que podrás terminar tu formación universitaria en el número de años que dura la titulación?

c) Adaptación a la universidad

8. ¿Crees que puedes compaginar tu vida académica con la deportiva?
9. ¿En qué situaciones has tenido problemas para compaginar tu práctica deportiva con tu formación académica?
10. ¿Alguna vez te has planteado abandonar los estudios por las dificultades que tienes para compaginar la práctica deportiva y la formación académica?

d) Apoyos recibidos

11. ¿Crees que la Universidad de La Laguna cuenta con los servicios adecuados para atender a los deportistas de alto nivel?
12. ¿Has solicitado al profesorado que realice algún cambio para que se adapte a las necesidades que tienes como deportista de alto nivel?
13. ¿Han tenido en cuenta los profesores tu condición de deportista de alto nivel y qué cambios metodológicos han realizado?
14. ¿Solicitas a tus compañeros algún tipo de ayuda?
15. ¿Crees que debería haber un programa de tutoría específico para deportistas de alto nivel?

e) Práctica deportiva

16. ¿Qué finalidad tiene el deporte en tu vida?
17. ¿Cuántas sesiones diarias le dedicas al deporte?
18. ¿En qué momentos la práctica deportiva interfiere con el proceso formativo?

f) Desarrollo profesional

19. En estos momentos, ¿qué valor le atribuyes al trabajo?
20. ¿Qué piensas hacer cuando termines tu carrera deportiva?
21. ¿Crees que el deporte que practicas podría ser una alternativa profesional?

ARTÍCULO

Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios*

Olber E. Arango Tobón**, Sandra J. Clavijo Zapata***,
Isabel C. Puerta Lopera**** y José W. Sánchez Duque*****

* Academic training, values, empathy and socially responsible behavior in university students.

** Psicólogo y Magister en Neuropsicología. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Correo electrónico: olber.arangoto@amigo.edu.co

*** Licenciada en Educación y Magister en Educación y Desarrollo. Fundación Universitaria Luis Amigó.

**** Doctora en Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó.

***** Licenciado en Reeducción, Doctor en Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Recibido el 7 de junio del 2013; aprobado el 5 de febrero del 2014.

PALABRAS CLAVE

Formación académica/
Responsabilidad social
universitaria/Empatía/
Valores/Comportamientos
socialmente responsables

los que se recolectó la información fueron el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables el de Valores de Schwartz, el Índice de Reactividad Interpersonal de Empatía y el Test de "metida de patas".

KEYWORDS

Academic/University social
responsibility/Empathy/
Values/Socially responsible
behavior

the self-attribution questionnaire Socially Responsible Behavior Values Questionnaire of Schwartz, the Interpersonal Reactivity Index of empathy and Faux Pass test.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la formación académica, la empatía, los valores y comportamientos socialmente responsables de estudiantes de primero, quinto y décimo semestres de varios programas académicos de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se empleó un enfoque empírico-analítico, de diseño no experimental, tipo descriptivo y correlacional. Los instrumentos con

Abstract

The aim of this investigation was to determine the relationship between academic, empathy, values and socially responsible behavior of students of 1st, 5th and 10th level of the Fundación Universitaria Luis Amigó academic programs. This study was quantitative approach non experimental, descriptive and correlational. Instruments for collecting information used in this research were

Introducción

Este estudio parte principalmente de la fundamentación teórica y metodológica de la tesis doctoral del doctor Juan José Martí Noguera, quien realizó en 2011 su disertación sobre la responsabilidad social universitaria (RSU), teniendo en cuenta en particular el estudio de la formación académica y su relación con los comportamientos socialmente responsables, los valores y la empatía en varias universidades iberoamericanas. Por otro lado, se incluyó una aproximación desde la neurociencia social, complementando la comprensión de la empatía a partir de los trabajos de Baron-Cohen y sus colaboradores sobre la teoría de la mente y su relación con el desarrollo empático (Baron-Cohen, O’Rioldan, Stone, Jones y Plaisted, 1999).

La RSU puede entenderse como un concepto joven que se desprende del análisis y la reflexión del mundo empresarial en cuanto a los aportes y beneficios que una organización puede ofrecer a una sociedad. Sin embargo, la idea institucional requiere ir más allá del altruismo y la generosidad que pueda ofrecer la universidad a un sector de la sociedad; más bien, este concepto puede entenderse como la reflexión y el análisis que una institución educativa hace frente a su propia Misión, en términos de las contribuciones a su entorno social inmediato y lejano, contextualizando sus problemáticas a la luz de la formación que, como entidad educativa, proporciona a sus estudiantes; es decir, la responsabilidad social del universitario. En estos términos, la RSU puede entenderse como una práctica de calidad ética que, mediante la gestión responsable, genere impactos educativos, cognitivos, laborales, políticos y en la calidad de vida, basados en el diálogo participativo con la sociedad y promoviendo un desarrollo humano sostenible (Vallaey, 2008).

Un estudiante socialmente responsable es un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Martí y Martí, 2010). En este sentido, se puede ver a la universidad como un camino para que los individuos logren desarrollarse integralmente con el fin de que sus acciones contribuyan al mejoramiento de la sociedad (Davis, 2004). La RSU implica orientar la formación del estudiante hacia el desarrollo de su propia conciencia como un elemento importante en la solución de los problemas sociales, mediante acciones concretas que tomen en cuenta también al otro y su realidad; proporcionando competencias interpersonales para comprender a los demás, sentirse afectado y comprometido con las necesidades de su entorno (Vallaey y De la Cruz, 2009). La RSU debe converger en la formación integral de los estudiantes, preparándoles para entender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas morales en sus propias vidas; formar competencias para comprometerse e implicarse; escuchar y dialogar; saber mirar a través de los ojos del otro, aprender a ponerse en su lugar; pensar de forma crítica y empática, así como reflexionar

sobre problemas morales y sociales, como pobreza, racismo, guerras, injusticia y corrupción, entre otros (Vallaey, 2006; Colby, Ehrilch, Beamont y Stephens, 2003).

Los comportamientos socialmente responsables y las conductas prosociales se producen en gran medida por el desarrollo empático y emocional del individuo; de hecho, algunos autores plantean que los déficits o retrasos en el desarrollo empático y la teoría de la mente son fuertes predictores para desarrollar conductas antisociales, habilidades sociales inadecuadas, problemas para hacer juicios morales y dificultades en las relaciones interpersonales (Baron-Cohen, O'Rioldan, Stone y Plaisted, 1999; Ellis, 1982; Dolan y Fullam, 2004; Ekman y Freisen, 1975; Fairchild, Van Goozen, Calder, Stollery y Goodyer, 2009; Miller y Eisenberg, 1988). Los problemas en el desarrollo empático se han asociado también a déficits neuropsicológicos, relacionados con el funcionamiento de los lóbulos frontales, los cuales intervienen en la capacidad para planificar, predecir y establecer los efectos de las propias conductas sobre los demás. Dichos déficits generan alteraciones para procesar la información emocional y dificultades significativas tanto en la cognición social como en el desarrollo empático, lo que contribuye a generar en el individuo conflictos para ponerse en el lugar del otro, comprender los problemas sociales, preocuparse por su entorno y, en especial, demostrar comportamientos socialmente responsables (Ellis, 1982; Miller y Eisenberg, 1988; Jones, Forster y Skuse, 2007; Dolan y Fullam, 2004; Peets, Hodges y Salmivalli, 2010). De esta forma, y a partir de modelos cognitivos y neuropsicológicos, la empatía se entiende como un proceso de regulación cognitiva y emocional que facilitaría la inhibición de comportamientos disociales, el reconocimiento de las emociones en los otros como factor esencial para establecer procesos empáticos y el aumento de habilidades prosociales, morales y éticas. Las habilidades asociadas a la teoría de la mente también pueden considerarse como factores de protección de conductas prosociales, ya que si un individuo presenta un adecuado desarrollo de dichas habilidades, tendrá mejores probabilidades para discriminar las pistas afectivas y emocionales de los demás, además de que podrá asumir la perspectiva del otro y responder ante sus necesidades; es decir, tendrá las habilidades para vincularse empáticamente con los demás.

La investigación en torno a la RSU se ha venido desarrollando en Latinoamérica desde hace una década aproximadamente, y se han acumulado una serie de conocimientos sobre la responsabilidad social de la universidad y de los universitarios.

Antecedentes teóricos

Martí (2011) plantea la importancia de conocer el papel de la formación universitaria sobre la responsabilidad social en los estudiantes; dicha responsabilidad estaría fundamentada en el desarrollo empático y los valores. En su investigación, analizó la responsabilidad social mediante el estudio de la auto-atribución de comporta-

miento socialmente responsable y los valores entendidos desde una perspectiva multidimensional, en la cual la empatía es un mecanismo que subyace tanto a los procesos cognitivos como a los emocionales y los valores. La muestra se conformó por 861 estudiantes de universidades de España, Chile, Colombia y Perú. Se valió de instrumentos como el Cuestionario de Atribución de Conductas Socialmente Responsables (Davidovich *et al.*, 2005), Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980), Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992, 2005) y Cuestionario de Atributos Personales (Spencer *et al.*, 1974). Los resultados de esta investigación señalan escasa frecuencia en la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables con intencionalidad poco clara por parte de los universitarios.

De acuerdo con el análisis por género, se encontró que las mujeres tienen una intencionalidad más orientada hacia el beneficio colectivo, en comparación con los hombres. Según el área de estudio, no se hallaron diferencias significativas en comportamientos socialmente responsables en estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias Empresariales o ingenierías. En cuanto a los valores, se observó que en el grupo de estudiantes entre 18 y 21 años de edad se dan mayores puntajes en las dimensiones de Conservación y Autopromoción, lo que sugiere un perfil de valores más orientado hacia el beneficio propio. Los resultados en la evaluación de la empatía mostraron que, de acuerdo con el sexo, las mujeres obtuvieron mayores puntajes en las subescalas de Toma de Perspectiva, Preocupación empática y Malestar personal. No se detectaron diferencias estadísticas significativas en cuanto a la edad y al desarrollo empático. Finalmente, el estudio de Martí (2011) señala dos tipos de perfiles de estudiantes, uno con responsabilidad adaptativa emocional, el cual es más conservador en sus valores y contrapuesto a la apertura al cambio, con un adecuado desarrollo empático, sobre todo en la dimensión Malestar personal. El segundo perfil es aquel que posee una responsabilidad consciente, es decir, muestra un ajuste emocional adecuado, facilidad para tomar la perspectiva del otro y con valores de auto-trascendencia que resulta en un perfil con mayores tendencias hacia comportamientos socialmente responsables.

En esta misma línea, Martí-Vilar y colaboradores (2011) investigaron la influencia de la educación superior desde la formación académica en el desarrollo de la responsabilidad social, los valores y la empatía de los estudiantes. Usaron una muestra de 1 313 estudiantes de diferentes universidades de Chile, Colombia, España y Perú, con edades entre 16 y 30 años. Los investigadores concluyeron que las mujeres tienen tendencias más orientadas hacia el beneficio colectivo que los hombres, lo mismo pasó con los estudiantes entre 18 y 21 años, quienes mostraron también una tendencia mayor al beneficio colectivo, que aquellos entre 21 y 26 años de edad. Teniendo en cuenta los valores, el estudio encontró un predominio de éstos relacionados con la auto-trascendencia y la conservación en todos los estudiantes.

En otro estudio se investigó la frecuencia de intencionalidad de comportamientos socialmente responsables en 5 515 individuos pertenecientes a seis universidades chilenas. Utilizaron el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos So-

cialmente Responsables. En cuanto a las profesiones, se advirtió que los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades tienen una mayor frecuencia de comportamientos socialmente responsables, seguidos por estudiantes de áreas biológicas y otras relacionadas con Matemáticas y Física. Según el nivel de formación, determinaron que los estudiantes de cuarto año de estudios universitarios, demuestran promedios mayores en comportamientos socialmente responsables e intenciones más colectivistas que estudiantes de primer año (Navarro *et al.*, 2010).

Grimaldo y Merino (2010) establecieron la relación entre factores de tolerancia y juicio moral en 301 universitarios. Usaron la escala de comportamientos moralmente controvertidos (Harding y Phillips, 1986) y el Cuestionario de Reflexión Socio-moral (Gibbs y Widaman, 1982). Estos autores encontraron correlaciones moderadas entre el factor de tolerancia hacia comportamientos deshonestos y el juicio moral en el grupo de estudiantes trabajadores. Por su parte, Grimaldo (2009) estableció también la relación entre factores de permisividad y obediencia en 301 universitarios, teniendo en cuenta sexo, religión, facultad y edad. Usó la escala de comportamientos moralmente controvertidos y las subescalas de las facetas Obediencia y Reflexibilidad del NEOPI-R. La investigadora apreció correlaciones inversas entre el factor de permisividad hacia comportamientos deshonestos y obediencia en estudiantes católicos, de Ciencias Políticas y de Ciencias de la Comunicación; así como permisividad frente a temas legales sociales y obediencia en el grupo de estudiantes de Ciencias Políticas.

Por otro lado, Bustamante y Navarro (2009) realizaron un estudio con el objetivo de describir la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables en una muestra conformada por 261 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Las autoras encontraron que éstos demostraban mayores tendencias hacia el respeto por los espacios compartidos, la convivencia social, la responsabilidad académica y el autocuidado; una menor inclinación a demostrar comportamientos socialmente responsables relacionados con las actividades religiosas. Con relación al sexo, reportaron que las mujeres se atribuyen con mayor frecuencia comportamientos socialmente responsables que los hombres. Asimismo, encontraron que a más años de permanencia en la universidad, aumenta la intención de desarrollar comportamientos socialmente responsables.

Estos antecedentes apoyan la idea de un perfil de responsabilidad social en los estudiantes, basado en valores y en el desarrollo moral; dicho perfil estaría sustentado en la formación universitaria y articulado con factores psicosociales, como edad, estructura familiar, además de económicos y políticos que son transversales en el desarrollo de conductas prosociales, colectivistas y morales.

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la formación académica y la empatía, los valores y los comportamientos socialmente responsables de estudiantes de primero, quinto y décimo semestre de varios programas académicos de la FUNLAM.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional. Es descriptivo en cuanto identifica variables psicológicas como valores, comportamientos socialmente responsables y empatía en estudiantes universitarios; por otro lado, es correlacional ya que busca encontrar asociaciones o relaciones entre la formación académica y su influencia sobre el desarrollo de comportamientos socialmente responsables.

Muestra

La muestra se conformó por 234 estudiantes de 10 programas presenciales de la FUNLAM. Según el sexo, la muestra se distribuyó en 132 mujeres y 102 hombres, con una edad media de 23 años (DE = 4.3).

Tabla 1
Características sociodemográficas de los estudiantes
de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Femenino	132	56.4
Masculino	102	43.6
Edad		
Media (DE)	23	4.3
Programa		
Administración de Empresas	24	10.3
Contaduría Pública	21	8.9
Derecho	24	10.3
Desarrollo Familiar	19	8.1
Ingeniería de Sistemas	20	8.5
Licenciatura en Educación Preescolar	29	12.4
Licenciatura en Inglés	22	9.4
Licenciatura en Teología	17	7.3
Negocios Internacionales	26	11.1
Psicología	32	13.7
Programa		
1	83	35.5
5	69	29.5
10	82	35.0

Instrumentos

Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables **(Davidovoch *et al.*, 2005)**

Mide la capacidad de cada persona para responder ante la sociedad por acciones u omisiones relativas al compromiso personal con los demás. Consta de 40 ítems que conforman 10 categorías (responsabilidad laboral, actividades de voluntariado, ayuda social, actividades religiosas, convivencia social, responsabilidad cívica, auto-cuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente, y respeto por los espacios compartidos). Los estudios de validez indican un alfa de Cronbach escala 1:0.82 y 2:0.76; coeficiente de división por mitades, escala 1:0.86 y 2:0.72; confiabilidad interna, escala 1:0.75 y 2:0.74. La validez se verificó mediante el método de interjueces (Bustamante y Navarro, 2007; Navarro *et al.*, 2009).

Cuestionario de Valores de Schwartz

Permite establecer las prioridades de valor de un individuo. Se compone de 57 ítems organizados en 10 categorías (hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, conformidad, tradición, seguridad, poder y logro). La fiabilidad de las 10 categorías es de 0.68, y van de 0.61 en tradición a 0.75 en universalismo. La validez del cuestionario es de 0.65 (Schwartz, 1992).

Índice de Reactividad Interpersonal de Empatía

Es una medida de la empatía mediante autoinforme, consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas de siete ítems cada una, que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. La primera mide la habilidad para comprender y asumir el punto de vista de otra persona; la segunda evalúa la capacidad imaginativa para identificarse y ponerse en el lugar de un personaje ficticio; Preocupación empática calcula la respuesta afectiva de una persona ante dificultades de otras personas, manifestándose en sentimientos de compasión y cariño hacia otros; finalmente, la cuarta subescala tasa la experiencia de malestar que siente una personal ante el estado emocional de otra y la dirige en un intento de aliviar su propio estado en lugar de ayudar al otro. Davis (1980) informó que la consistencia interna para las subescalas es de .68 a .79 y su confiabilidad test-retest oscila entre .61 y .81 durante un intervalo de 60 a 75 días. La validez de constructo de las subescalas se ha corroborado mediante correlaciones con otras medidas de la empatía.

Test de “metida de patas” (Faux pas)

Este test (*Faux Pas Task*; Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998; Gregory *et al.*, 2002) mide la habilidad para detectar cuándo alguien dice algo inapropiado, pero sin mala intención, porque era o podría haber resultado hiriente para la otra persona. Es decir, permite establecer la sensibilidad social en las interacciones con otros. Consiste en 20 historias basadas en el procedimiento usado por Stone y colaboradores (1998), dentro de las cuales la mitad contiene un *faux pas* social (paso en falsa metedura de pata) y la otra mitad son historias control que contienen un conflicto menor, el cual no constituye un *faux pas*. Se le dice al sujeto: “Le voy a leer unas breves historias y hacerle unas preguntas acerca de ellas. Usted tiene una copia de la historia delante suyo, así que puede leer mientras yo se las leo y también volver a leerlas, si es que lo necesita”. Las historias se presentan una a una, en orden fijo, cada una en hoja aparte. El texto se coloca frente al participante y el examinador lo lee en voz alta. Contiene preguntas de detección del *faux pas* y otras de memoria que verifican la comprensión de detalles de la historia. El sistema de puntuación utilizado lo realizó Stone y sus colaboradores (1998), se presentan índices de fiabilidad en test-retest de .83 y fiabilidad entre evaluadores de .76 (Stone *et al.*, 1998).

Análisis estadísticos

Todos los análisis estadísticos se efectuaron mediante el programa informático SPSS para Windows versión 20.0 en español. Se obtuvieron los descriptivos básicos para cada una de las variables demográficas y aquellas relacionadas con los resultados en las diferentes pruebas aplicadas (frecuencias, porcentajes y medias). Se practicaron pruebas paramétricas (T de Student) y Chi-cuadrado a fin de establecer las diferencias entre los grupos según sexo, edad y programa académico. Finalmente, se corrió un modelo de regresión múltiple para establecer las variables más relacionadas con el perfil de comportamientos socialmente responsables de los estudiantes.

Resultados

En la Tabla 2 se observa que la variable sexo no tiene una influencia significativa con relación a los comportamientos socialmente responsables, hallándose promedios muy similares entre hombres y mujeres en las 10 dimensiones del cuestionario de Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables.

Tabla 2
Comportamiento de la responsabilidad social según sexo de los estudiantes de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

Variable	Femenino n=132		Masculino n=102		t	gl	Valor p
	Media	DE	Media	DE			
Responsabilidad laboral	16.5	2.1	16.6	2.1	-0.3	52	0.793
Actividades de voluntariado	11.6	3.9	11.3	3.9	0.3	52	0.781
Ayuda social	10.6	2.4	10.0	2.5	1.0	52	0.343
Actividades religiosas	10.5	4.3	9.7	3.9	0.7	52	0.476
Convivencia social	17.3	2.3	17.0	1.8	0.4	52	0.665
Responsabilidad cívica	15.9	2.1	16.2	1.9	-0.5	52	0.589
Autocuidado	13.1	1.6	12.4	2.0	1.3	52	0.197
Desarrollo cultural	14.6	2.4	15.5	2.2	-1.4	52	0.182
Ecología y medioambiente	13.0	2.2	12.9	2.2	0.1	52	0.945
Respetos por espacios compartidos	17.8	2.5	17.7	2.0	0.0	52	0.975

DE: Desviación estándar.

Las dimensiones de mayor correlación con la edad fueron la Responsabilidad Cívica, que implica comportamientos vinculados al ejercicio de derechos y deberes cívicos, los cuales posee cada estudiante como miembro de una comunidad universitaria y social. La otra dimensión que se relaciona significativamente con la edad, es el Autocuidado, vinculado con el resguardo de la salud física y mental del estudiante. Estas correlaciones se hallan en un promedio de edad de 23 años (Tabla 3).

Tabla 3
Correlaciones de Pearson entre responsabilidad social y la edad de los estudiantes de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

Variable	Coefficiente de correlación	Valor p
Responsabilidad laboral	0.111	0.423
Actividades de voluntariado	-0.107	0.441
Ayuda social	0.202	0.143
Actividades religiosas	-0.239	0.082
Convivencia social	0.019	0.892
Responsabilidad cívica	0.275	0.044
Autocuidado	-0.274	0.045
Desarrollo cultural	-0.019	0.890
Ecología y medioambiente	0.111	0.425
Respetos por espacios compartidos	-0.044	0.750

Se halló una diferencia estadística significativa en las dimensiones de Ayuda social ($p = 0.03$) y Convivencia social ($p = 0.02$). En la comparación de promedios en los puntajes de dichas dimensiones se observa que, en su mayoría, los semestres más avanzados obtienen mayores puntajes reflejados en las medias. No obstante, la Convivencia social relacionada con comportamientos vinculados al ejercicio de una vida en comunidad, acorde con las normas y necesidades individuales y grupales, aparece como una dimensión de la responsabilidad social más notoria en el primer semestre, pasa lo mismo en la dimensión de Actividades religiosas. La dimensión de Ayuda social, que incluye comportamientos vinculados a la solidaridad, los cuales de manera indirecta atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros, se manifiesta significativamente en los 10 semestres (Tabla 4).

Tabla 4
Comportamiento de la responsabilidad social según semestre de los estudiantes de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

Variable	1 (n = 83)		5 (n = 69)		10 (n = 82)		Chi cuadrado*	gl	Valor p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE			
Responsabilidad laboral	16.4	2.5	16.4	1.9	16.9	1.9	0.5	2	0.796
Actividades de voluntariado	11.2	3.9	11.6	4.7	11.8	3.1	0.3	2	0.874
Ayuda social	9.7	2.6	9.9	2.6	11.4	1.9	6.5	2	0.038
Actividades religiosas	11.5	5.3	9.4	3.6	9.3	2.5	2.2	2	0.330
Convivencia social	17.8	2.1	16.1	1.6	17.4	2.2	7.6	2	0.022
Responsabilidad cívica	15.7	2.4	15.8	1.7	16.7	1.6	2.6	2	0.270
Autocuidado	13.3	1.6	12.6	1.9	12.3	2.1	1.9	2	0.382
Desarrollo cultural	15.3	2.5	15.3	1.9	14.6	2.6	0.8	2	0.669
Ecología y medioambiente	12.8	2.4	13.0	2.8	13.1	1.2	0.1	2	0.948
Respetos por espacios compartidos	18.1	2.1	17.4	2.4	17.7	2.3	0.9	2	0.651

Nota: *Estadístico Chi-Cuadrado de la Prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

Al relacionar el desarrollo empático, los valores y puntajes obtenidos en el test de “metedura de patas” respecto a la variable *sexo*, se hallaron diferencias estadísticas significativas con relación a los componentes de Fantasía (dimensión cognitiva de la empatía) e implica la capacidad imaginativa de una persona para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción; Malestar personal, asociado con una dimensión más afectiva de la empatía e implica la experiencia de malestar que siente una persona ante el estado emocional de otra y la dirección de estrategias para intentar aliviar su propio estado de malestar en lugar de ayudar a la otra persona; por último, Preocupación empática, que involucra respuestas afectivas de una

persona ante las dificultades de otras, manifestándose en sentimientos de compasión y cariño hacia otros. Las mujeres parecen tener mayores características de fantasía, sentir mayor preocupación por los demás y sentirse mal ante situaciones que involucran situaciones empáticas con los demás (Tabla 5).

Tabla 5
Comportamiento de empatía, valores y teoría de la mente según sexo de los estudiantes de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

	Femenino		Masculino		t	gl	Valor p
	Media	DE	Media	DE			
Teoría de la mente	81.1	11.6	84.3	12.8	-1.0	52.0	0.342
Autodirección	30.3	4.9	30.4	4.1	-0.1	52.0	0.914
Estimulación	12.4	3.2	13.7	4.1	-1.3	52.0	0.184
Hedonismo	14.0	4.0	14.8	4.0	-0.8	52.0	0.440
Logro	30.5	4.4	33.2	4.7	-2.2	52.0	0.034
Poder	21.9	4.8	22.8	5.4	-0.6	52.0	0.532
Seguridad	36.1	6.3	35.8	6.9	0.2	52.0	0.868
Conformidad	20.5	4.3	20.3	4.1	0.2	52.0	0.868
Tradición	23.7	5.0	22.3	6.4	0.9	52.0	0.396
Benevolencia	49.1	7.5	47.9	5.3	0.7	48.4	0.504
Universalidad	46.7	7.2	47.5	7.4	-0.4	52.0	0.668
Toma de perspectiva	25.9	4.3	24.8	4.6	0.9	52.0	0.359
Fantasía	22.2	5.5	18.8	4.2	2.5	52.0	0.016
Malestar personal	21.1	5.2	15.9	4.5	3.9	52.0	<0.001
Preocupación empática	25.3	3.0	22.7	3.3	3.0	52.0	0.005

Los estudiantes de décimo semestre obtuvieron mayores promedios en Hedonismo, Logro, Poder, Seguridad y Tradición, mientras que los de primer semestre tuvieron mejores promedios en las dimensiones de Conformidad del test de valores y en Toma de perspectiva en el test de empatía (Tabla 6).

La Tabla 7 muestra los posibles modelos resultados de los análisis de regresión múltiple, en los cuales se tomó como variable dependiente a los comportamientos socialmente responsables y como variables predictoras o explicativas a las dimensiones del Cuestionario de Valores de Schwartz, el Índice de Reactividad Interpersonal, el Test de "metida de patas" (teoría de la mente) y variables sociodemográficas. Para cada dominio de la responsabilidad social, se produjo un modelo conformado por las variables predictoras más significativas, según los análisis. En total se muestran 10 modelos con sus respectivos porcentajes de varianza.

Tabla 6
Comportamiento de empatía, valores y teoría de la mente según semestre de los estudiantes de 1º, 5º y 10º semestre de diferentes programas de la FUNLAM

Variable	1		5		10		Chi cuadrado*	gl	Valor p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Teoría de la mente	81.7	9.1	87.3	13.4	79.5	13.6	2.9	2.0	0.229
Autodirección	30.2	4.9	30.8	4.3	30.0	4.5	0.3	2.0	0.855
Estimulación	12.6	3.4	13.7	4.5	12.8	3.2	0.5	2.0	0.783
Hedonismo	13.2	4.5	14.9	4.3	15.3	2.7	2.0	2.0	0.366
Logro	31.5	5.8	31.5	4.9	32.6	3.0	0.8	2.0	0.665
Poder	21.6	5.4	21.3	6.0	24.2	3.4	3.1	2.0	0.210
Seguridad	34.9	8.0	36.3	6.7	36.8	4.4	0.6	2.0	0.733
Conformidad	21.1	5.4	19.4	3.7	20.6	2.7	2.6	2.0	0.268
Tradicón	23.2	6.3	22.4	6.6	23.4	4.3	0.1	2.0	0.974
Benevolencia	49.7	6.7	49.7	7.6	46.3	4.8	3.9	2.0	0.144
Universalidad	47.8	8.1	48.4	6.8	45.2	6.6	2.3	2.0	0.312
Toma de perspectiva	26.0	4.8	25.8	3.9	24.3	4.6	2.0	2.0	0.374
Fantasía	20.8	5.0	21.6	5.6	19.4	5.0	1.0	2.0	0.602
Malestar personal	18.5	4.6	19.6	6.8	18.0	5.5	0.5	2.0	0.773
Preocupación empática	24.2	4.3	24.7	2.9	23.3	2.4	1.0	2.0	0.609

Nota: *Estadístico Chi-Cuadrado de la Prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

A continuación se describen aquéllos que explican más de 30% de la varianza:

- Convivencia Social: las variables Conformidad, Fantasía y Sensibilidad Social (teoría de la mente) explicaron 32% de la varianza. Este dominio de la responsabilidad social universitaria implica la capacidad para controlar conductas y emociones que dañan o violan normas sociales, gran sentido empático y sensible para ponerse en el lugar de los otros e identificar sus necesidades.
- Ayuda social: la conformidad, universalidad, preocupación empática, el malestar personal y nivel de formación universitaria (semestre) explican 37% de la varianza. Este dominio se relacionaría con el respeto por normas sociales, la comprensión y el respeto por los demás, así como la preocupación empática por los otros y sus problemas.
- Actividades religiosas: explicada en 42% por las variables Tradición y Hedonismo. Este dominio se relacionaría con el respeto por las tradiciones y la cultura, y un gran sentido del disfrute por estas actividades.
- Respeto por los espacios compartidos: la Sensibilidad social, Benevolencia y Fantasía explican 42% de la varianza. Este dominio implica un sentido social empático y capacidades para generar cambios sociales que mejoren la calidad de vida de las otras personas.

Tabla 7
Modelos de regresión múltiple entre cada dimensión de responsabilidad social universitaria y las variables independientes que más la explican

Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Valor p	Intervalo de confianza de 95.0% para B		R ²
	B	Error tip.	Beta				Límite inferior	Límite superior	
Ayuda Social									37%
(Constante)	7.0	2.3			3.0	0.004	2.3	11.7	
Conformidad	0.3	0.1	0.5		4.0	<0.001	0.2	0.5	
Universalidad	-0.2	0.1	-0.5		-3.5	0.001	-0.3	-0.1	
Semestre	0.2	0.1	0.3		2.4	0.018	0.0	0.3	
Preocupación empática	0.3	0.1	0.4		2.8	0.007	0.1	0.5	
Malestar Personal									
Actividades religiosas									42%
(Constante)	9.3	2.4			3.8	<0.001	4.4	14.2	
Tradicición	0.3	0.1	0.5		4.4	<0.001	0.2	0.5	
Hedonismo	-0.5	0.1	-0.5		-4.3	<0.001	-0.7	-0.3	
Convivencia Social									32%
(Constante)	13.0	2.1			6.1	<0.001	8.7	17.3	
Conformidad	0.2	0.1	0.5		4.2	<0.001	0.1	0.4	
Fantasia	0.1	0.0	0.3		2.7	0.008	0.0	0.2	
Respetos por Espacios compartidos									42%
(Constante)	15.1	2.2			6.9	<0.001	10.7	19.6	
Teoría de la mente	-0.1	0.0	-0.4		-3.6	0.001	-0.1	0.0	
Benevolencia	0.2	0.0	0.7		6.0	<0.001	0.1	0.3	
Fantasia	-0.1	0.0	-0.3		-2.7	0.011	-0.2	0.0	

Nota: R²: Coeficiente de determinación.

Discusión

En este estudio se encontró que en la muestra general existe una mayor atribución de comportamientos socialmente responsables relacionados con el Auto-cuidado, Ecología /medio ambiente y Respeto por los espacios compartidos. Tales características hacen parte de un perfil de autoatribución de comportamientos con tendencias colectivistas, involucradas con intenciones que privilegian las acciones sobre el bien común, las necesidades de un grupo y las relaciones con el entorno. Es decir, los estudiantes de la FUNLAM se auto-atribuyen con mayor frecuencia comportamientos con tendencias colectivas, interesados en sus propios procesos de salud mental y física; pero con una consciencia y preocupación por los espacios

compartidos y el cuidado de éstos. En el estudio de Bustamante y Navarro (2009) se describen hallazgos que apoyan los resultados de esta investigación en cuanto a la tendencia colectivista de los estudiantes. En tanto, los obtenidos por estos autores en cuanto a la variable sexo coinciden con los de esta investigación, ya que no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre hombres y mujeres relacionados con la manifestación de comportamientos socialmente responsables; no obstante, son las mujeres las que mayor tendencia tienen a autoatribuirse dichos comportamientos. En cuanto a la influencia de la formación universitaria y estos últimos, encontraron que a mayor tiempo de formación en el interior de la universidad, mayores intenciones manifiestan los estudiantes de desarrollarlos. Estos resultados, comparados con los de la presente investigación, parecen apoyar que en los semestres iniciales (primero y quinto), aunque existen tendencias a atribuirse comportamientos sociales, es en el último nivel (décimo semestre) donde aparecen tendencias mayores de comportamientos socialmente responsables vinculados con la Responsabilidad Laboral, Actividades de voluntariado, Ayuda social, Responsabilidad cívica y Ecología/Medio ambiente. Lo anterior se relaciona con el tiempo de formación dentro de la universidad y con el contenido de asignaturas socio-humanistas que ayudan a desarrollar el compromiso social de los estudiantes de la FUNLAM. En los resultados alcanzados en el estudio de Navarro y colaboradores (2010) aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en algunos comportamientos socialmente responsables (Voluntariado, Ayuda social, Actividades religiosas, Convivencia social, Ecología/Medio ambiente y respeto por los espacios compartidos. Finalmente, en esta investigación se hallaron diferencias estadísticas significativas en torno a la edad en comportamientos sociales relacionados con la Responsabilidad cívica y el Autocuidado, los cuales parecen estar en la línea con los resultados encontrados por Martí y su equipo (2010, 2011) respecto al efecto que ejerce la edad sobre los comportamientos socialmente responsables y la tendencia colectivista de los estudiantes jóvenes.

Los modelos de regresión múltiple generados con los análisis estadísticos de esta investigación permanecen en línea con los hallazgos y las propuestas de Schwartz (Schwartz, 1992, 2010; Schwartz *et al.*, 2001; Martí, 2011). Algunos de los modelos hallados en esta investigación tienen la combinación de factores relacionados con las dimensiones de los valores propuestos por Schwartz, procesos empáticos y comportamientos socialmente responsables, además del componente de la formación universitaria. El modelo más pertinente y articulado con el objetivo general de este estudio, es el que se fundamenta en la Ayuda social; modelo conformado por dos dimensiones relacionadas con los valores, Conformidad y Universalidad, además de dos características vinculadas con la empatía: Preocupación empática y Malestar personal, aunque también involucra el nivel de formación universitaria (semestre). Este modelo explicó 37% del total de la varianza. Según lo anterior, tenemos un modelo que expresa un perfil de valores, empatía y comportamientos socialmente responsables según la formación académica de los estudiantes de la FUNLAM; dicho

perfil, muestra estudiantes con tendencias colectivistas, con un gran sentido por lo social, respeto por las diferencias y las normas sociales, cívicos y preocupados por su entorno y las demás personas, así como con gran sensibilidad hacia los problemas sociales.

Según los resultados de esta investigación, se puede concluir que la formación académica proporciona cierto desarrollo y consolidación de comportamientos socialmente responsables en los estudiantes que conformaron la muestra. De acuerdo con lo planteado por Martí (2011) y según los resultados del presente trabajo, el perfil de los estudiantes de los últimos semestres se dirige al desarrollo de comportamientos socialmente responsables, que se manifiestan de manera consciente, de procesos emocionales y cognitivos modulados por un adecuado desarrollo de sus mecanismos empáticos, preocupados por los demás y capaces de tomar la perspectiva del otro.

En función de lo anterior, la universidad debe transversalizar la formación en responsabilidad social, con el fin de consolidar dicho perfil mediante educación en valores que fundamenten no sólo el desarrollo moral y ético de los estudiantes, sino que también se articule y complemente el desarrollo empático y emocional desde la dimensión social de los futuros profesionales, con el fin de prepararlos para que no sólo describan, expliquen y comprendan las complejidades de la sociedad, sino también que generen cambios significativos en la forma de afrontar y proponer estrategias que ayuden a resolver las problemáticas actuales, mismas que afectan nuestro entorno socio-cultural. Transversalizar la formación académica significa que la universidad, por medio de sus programas y acciones pedagógicas concretas, rescate y proponga una educación en valores y en responsabilidad social, la cual se refleje no sólo en el contenido curricular de los cursos, sino también en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en las directrices pedagógicas para toda la comunidad académica. Dicha transversalización contribuirá a generar una mayor conciencia de lo social, además aportará elementos fundamentales para que dicha comprensión se convierta en acciones concretas y éstas se expresen en los comportamientos de los estudiantes, desde su interacción con el otro, la vinculación con programas de voluntariado, creación de estrategias para intervenir a partir de sus trabajos de grado y prácticas profesionales hacia fenómenos como la violencia, la desigualdad, la corrupción, la injusticia, el desempleo y el maltrato familiar, entre otros problemas sociales que reclaman con prontitud la atención de los futuros profesionales y dirigentes de nuestro país.

Para futuras investigaciones sería deseable involucrar otras variables tanto personales como del entorno de los estudiantes, por ejemplo, la composición familiar y la educación que reciben dentro de sus hogares; además de variables sociodemográficas como el estrato y entorno inmediato donde viven los estudiantes. Al tiempo de profundizar en componentes neuropsicológicos y emocionales que generen una mejor comprensión del papel que cumplen los procesos empáticos sobre la moral, la ética, los valores y comportamientos socialmente responsables.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación contribuyen a la comprensión de variables psicológicas involucradas en comportamientos socialmente responsables y su relación con la formación académica de estudiantes universitarios. Estos resultados pueden tener implicaciones directas sobre las prácticas pedagógicas y políticas educativas dado la importancia de una educación superior basada no sólo en la formación académica y científica, sino también en valores, ética y responsabilidad social.

Referencias

- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of *faux pas* by normally developing children and children with Asperger Syndrome of High-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), pp. 407-418.
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (1999). Obsessions in children with autism asperger syndrome. Content analysis in terms of core domains of cognition. *The British Journal of Psychiatry*, 75 (5), pp. 484- 490. DOI: 10.1192/bjp.175.5.484.
- Bustamante, M. y Navarro, G. (2009). Autoatribución de comportamientos socialmente responsables en estudiantes de carreras del área de Ciencias Sociales. *Revista Perspectiva*, 18, pp. 45-121. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573403.pdf>
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. y Stephens, J. (2003). *Educating citizens: preparing American's under graduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitario. *Revista de Psicología*, 14 (1), pp. 125-139. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26414110>
- Davis, K. (2004). Ophrah's club and the politics of across-radical empathy. *International Journal of Cultural studies*, 7 (4), pp. 399-419. DOI: 10.1177/11367877904047861.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Select Documents in Psychology*, 10, pp. 85-100. Recuperado de: http://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- Dolan, M. y Fullam, R. (2004). Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy. *Psychological Medicine*, 34 (6), pp. 1093-1102. DOI: 10.1017/soo33291704002028.
- Eisenberg, N. D. (2009). Empathic responding: sympathy and personal distress. Decety, J., Ickes, W. (eds). *The social neuroscience of empathy*, (pp. 71-83). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press.
- Ellis, P. L. (1982). Empathy: a factor in antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10 (1), pp. 123-134.
- Fairchild, G., Van Goozen, S., Calder, A., Stollery, S. y Goodyer, I. (2009). Deficits expressions recognitions in male adolescents with early-onset or adolescets - onset conduct disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5), pp. 627-636. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.02020x.
- Gibbs, J. y Widama, K. (1982). Construction and validation for a simplified grup-administrable equivalent to the moral judgment interview. *Child development*, 53 (4), pp. 895-910. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1129126>

- Gregory, C., Lough, S., Stone, V., Erzinglioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. y Hodges, J. R. (2002). Theory of mind in patients with frontal variant frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. *Brain*, 125, pp. 752-764.
- Grimaldo, M. (2009). Permisividad, obediencia y reflexibilidad en universitarios de Lima. *Revista Cultura*, 14 (1), pp. 125-139. Recuperado de: http://www.fcct.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/23_17.pdf
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. *Revista Liberabit*, 16 (2), pp. 131-140. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16nz/a03v16n2.pdf>
- Harding, S. y Phillips, D. (1986). The morally debatable behaviors. Shaver, J. Robinson y L. Wrightman. *Measures of personality and social psychological attitudes*. (pp. 742-746). San Diego, CA: Academic Press.
- Martí, N. J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia. España.
- Marí, J. y Martí, M. (2010). La responsabilidad social: ¿una universidad empática?. *Revista Nou-Dice*, 362 (4). Recuperado de: <http://www.uv.es/noudise/362.pdf>
- Martí, V., Almerich, G., Cifuentes, J., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C. y Puerta, I. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación de profesionales responsables con la sociedad. *Revista Técnica Administrativa*, 10 (3). Recuperado de: <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>
- Navarro, G., Botero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A. y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Revista Calidad en la Educación*, 33, pp. 101-121. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/SecciónRevistaCalidad/doc/68/cse_articulo958.pdf
- Retuerto Pastor, A. (2004). Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de València. España
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. (pp. 1-65). Nueva York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. Mikulincer M. y P.R. Shaver (eds). *Prosocial motives, emotions, and behavior. The better angle of our nature*. (pp. 221-241). Washington, DC: Amer Psychological Assn.
- Schwartz, S. H., Melec, S. A., Burguess, S., Harris, M. y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (4), pp. 519-542. DOI: 10.1177/0022022101032005001.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S. y Knight, R. T. (1998). The frontal lobe contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10 (5), pp. 640-656.
- Vallaey, F. (2008). *La responsabilidad universitaria*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://www.abmes.org.br/NovaEstrutura/_subsites/ER2008/_download/Revista/2007_03_txt_Vallaey.pdf
- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://www.rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUnivesitaria.pdf>
- Vallaey, F. y De la Cruz, S. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Madrid: McGraw Hill Interamerica



ARTÍCULO

El diagnóstico como estrategia para la inducción del pensamiento relacional en la carrera de Biología*

Alberto Arriaga Frías**, Salvador Gracian Sandoval***, Ana Lilia Muñoz Viveros****, Manuel Mandujano Piña***** y Gumercindo Honorato de la Cruz Guzmán*****

* Diagnosis as strategy for inducing relational thinking in a biology course.

** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Maestría en Ciencias. UNAM. Correo electrónico: ixbe@unam.mx

*** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Biólogo. UNAM. Correo electrónico: biosgs@hotmail.com

**** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Maestría en Ciencias. UNAM. Correo electrónico: analiliamunoz@hotmail.com

***** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Maestría en Ciencias. UNAM. Correo electrónico: manuelm@unam.mx

***** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Maestría en Ciencias. UNAM.

Correo electrónico: gumerdelacruz@yahoo.com.mx

Recibido el 5 de diciembre del 2013; aprobado el 3 de marzo del 2014.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento relacional/
Diagnóstico/Diagramas de
influencias de Forrester

Resumen

Ante la fragmentación del conocimiento y el predominio del pensamiento lineal en el estudio de procesos y conceptos acerca de las relaciones causa-efecto en el salón de clases, se propone el diagnóstico como herramienta didáctica; en este caso, sobre un desorden nutricional en plantas. Dicha herramienta conjunta el uso de un

formato con indicadores que facilitan la identificación del problema y los denominados diagramas de influencias de Forrester como una manera de favorecer el pensamiento relacional. Se presentan resultados obtenidos con estudiantes de la carrera de Biología, evaluados en dos escenarios diferentes: antes y después de aprender el manejo de los diagramas de influencia, donde se encontró que 70% resolvió favorablemente sus diagnósticos, incluyendo bucles de retroalimentación considerados como parámetros propios del pensamiento relacional.

KEYWORDS

Relational thinking/
Diagnostic/Influence
diagrams of Forrester

Abstract

Given the fragmentation of knowledge and dominance of linear thinking in the study of processes and concepts about cause-effect relationships in the classroom as a teaching tool is proposed to diagnosis, in this case, on a nutritional disorder in plants as a tool joint use of a format-guide and influence diagrams (Forrester) as a way to promote relational thinking. It presented results with

students of Biology assessed in two different scenarios: before and after learning the use of influence diagrams finding that 70% resolved favorably their diagnosis including feedback loops itself considered as a parameter of relational thinking.

Si bien la pretensión de vincular la escuela con la vida ha convivido discursivamente a lo largo del tiempo y el espacio docente desde casi el inicio de la institución escolar, los pensadores griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles) afirmaban que el propósito de la educación escolar era preparar a los jóvenes para las tareas del Estado y la sociedad (Díaz, 2006: IX). Esa meta del sistema educativo sigue siendo la integración del conocimiento científico con el cotidiano; es decir, la conjunción de las Ciencias Naturales con las experiencias vividas, en la cual la intención de primer orden es favorecer la instauración, de manera operativa, de un aprendizaje basado en un enfoque situacional de lo aprendido en la escuela. Sin embargo, a pesar de la justificada intención anterior, persiste, bajo un enfoque mecanicista, la repetición acrítica de los mismos esquemas mentales y prácticos dentro de los que, el academismo (apropiación de contenidos científicos “estandarizados”) y el instrumentalismo (realización de prácticas habilitantes de distintos equipos y técnicas diversas), prevalecen enfocados sobre todo a la transmisión de contenidos temáticos (Miranda, 2003: 6).

Taeli (2009: 8) comenta que el docente valora como hegemónico el conocimiento que se adquiere mediante la absorción de datos e información, como el conocimiento “hecho” o “dado”, lo cual implica un enfoque determinista y, con ello, la fragmentación, la simplificación, la causalidad y la predicción se justifican *per se*.

La simplificación de un fenómeno complejo equivale a una aproximación a la realidad, pero en ningún caso es reflejo de lo que acontece en ésta. Por ejemplo, la Ley de la caída libre de un cuerpo evita introducir el efecto de la fricción con el aire; lo que equivale a decir que se cumple en condiciones de vacío. Así, la didáctica tiene el riesgo de alienar la realidad (Espejo, 2010: 123). En el contexto del presente trabajo, otro ejemplo se refiere a los signos observados en una planta cultivada bajo condiciones de invernadero debido a un estado de déficit nutrimental. Las respuestas se limitan a las condiciones microambientales de dicho espacio, que no son necesariamente extrapolables al campo de cultivo por las diversas interacciones omitidas en una condición ambiental abierta; esto es, las conclusiones obtenidas en un invernadero son consistentes e incluso robustas, pero no siempre se aplican a una condición multidimensional (la realidad) de un campesino que cultiva sus tierras.

Los enfoques simplificadores y la fragmentación de contenidos temáticos consideran la enseñanza como causa directa y única del aprendizaje (proceso-producto), a partir de lo cual, en el salón de clases, se valora la eficiencia terminal y no pocas veces la habilidad memorística sobre la comprensión, esto se constituye en signos poco alentadores en pro de un cambio en la didáctica de las ciencias.

John Dewey (1859-1952) fue el motor de muchas propuestas actuales que recuperan la noción del aprendizaje experiencial, la enseñanza reflexiva y situada en un enunciado fundamental: “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (Westbrook, 1993). Con tal nivel de historicidad, y ante la diversidad de estrategias didácticas “relanzadas” de continuo en reuniones académicas (foros, talleres, simposios o en textos excelentes como el de *Enseñanza situada* de la Dra. Frida Díaz Barriga), cabe preguntarse:

¿Por qué la educación sigue reproduciendo paradigmas abiertamente reduccionistas, fragmentarios y, por ende, alejados de la realidad? ¿Por qué ante la crítica de la enseñanza tradicional, las alternativas didácticas conocidas y estructuradas de manera formal no se incluyen en el lenguaje cotidiano o bien, como intención también cotidiana de la práctica docente?

La esquematización y el concepto de sistema como herramientas de aprendizaje

Dentro de las alternativas didácticas hay algunas que, en primera instancia, no favorecen un planteamiento problemático: las clases tradicionales de tipo descriptivo o la lluvia de ideas, esta última entendida como técnica grupal que permite obtener un gran número de ideas sobre un tema de estudio, y otras que, por el contrario, propician que se aborden problemas como los estudios de caso o el denominado Modelo Didáctico Analógico (Galagovsky y Adúris, 2001:238). En el cual se parte de un planteamiento de tipo biológico que, al ser sometido a discusión, se resuelve mediante analogías (por ejemplo, el movimiento del humo y el correspondiente al flujo de agua intracelular y extracelular), donde se debe contar con una lista de agentes externos e internos que pueden entrar o salir de una casa, tanto del fenómeno biológico como del análogo elegido. En cualquier caso, se considera que la problematización de contenidos curriculares abre la puerta a la agudización de los sentidos de los estudiantes y a que puedan establecer relaciones significativas robustas o bien, endebles, en sus respectivos planos de aproximación (célula a célula, célula a tejido, organismo a población, comunidades a ecosistema), donde sea posible someter a juicio crítico aquellas relaciones elegidas para ser integradas por medio de las distintas herramientas disponibles.

Una herramienta de uso casi universal y reconocida como facilitadora del aprendizaje es la elaboración de esquemas en sus diversas modalidades. Éstos tienen en común que desarrollan ideas o conceptos, además de procesos del pensamiento asociados a dichos conceptos, donde lo que se prioriza es la organización y jerarquización de los elementos principales elegidos, los cuales permiten visualizar la estructura y la manera como se relacionan.

Algunas modalidades conocidas de esquematización son los diagramas: de flujo, de causa-efecto, de árbol, de dispersión, de flechas, de Pareto, de relaciones, matricial y el cuadro sinóptico (Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad, cita en línea).

Otra representación de uso frecuente es el mapa conceptual y mental; uno más, no tan conocido y usado en el contexto del salón de clases, es el denominado diagrama de influencias de Forrester, que consiste en integrar un conjunto de relaciones, en las cuales es posible incluir el grado de robustez de una relación, polaridad (directa o inversamente proporcional), además de componentes cuantitativos y

cualitativos como preludeo para construir modelos de simulación que potencian el enfoque sistémico (Morilla y Dormido, 1998: 2-3).

En la mayoría de casos, los conectores (líneas o flechas) indican el tipo de conexión entre conceptos o procesos que muestran la existencia de una relación. En estos esquemas (Tabla 1), el potencial clarificador del conector es reflejo de una multiplicidad de tipos de relaciones, con los cuales se pretende sustentar la propuesta didáctica del presente trabajo.

Tabla 1
Tipos de relaciones habituales y sugeridas para la elaboración de diversos diagramas

Tipo de relación entre variables elegidas	Conector	Sustentada en:
Relación de tipo tentativo a elucubrativo	-----	Opinión, inferencia lógica
Relación de tipo especulativo	—————	Sustento empírico y literatura que determina la existencia de una relación (correlación)
Relación hipotética	—————	Sustentada en la mayor parte de la literatura. Relación robusta
Relación causa-efecto	$c \xrightarrow{e}$ $e \xrightarrow{c}$ $c \xrightarrow{e}$	Sentido de la relación causa-efecto
Relación de causa-efecto con polaridad	$+ \xrightarrow{-}$ $+ \xrightarrow{+}$ $+ \xrightarrow{-}$	Relaciones causa-efecto directa (+) e inversamente (-) proporcionales
Relación causa efecto circular		Causa que induce un efecto y efecto que induce la causa (bucles de retroalimentación contrapuestos)

El antecedente más relevante de las posibilidades de integrar conceptos se debe a la Teoría General de Sistemas, la cual (en cibernética) considera la idea de regular por retroalimentación y que, formulado biológicamente, se refiere a la noción de homeostasia, donde en un sistema las líneas causales se transforman en circulares mediante la autorregulación. Esto permitió aclarar numerosos fenómenos de autorregulación en fisiología, con el inconveniente de considerar a los organismos como máquinas (control por retroalimentación en sistemas cerrados), es decir, con enfoques mecanicistas. En este contexto, la idea de sistemas abiertos como básicamente no mecanicistas fue más allá de la causalidad unidireccional para dar paso a principios de auto-organización (Bertalanffy 1986: 167-170).

A raíz del surgimiento de la Teoría General de Sistemas apareció un punto de convivencia entre la visión analítica y la sistémica de las ciencias; la versión más acabada de esta última es el pensamiento relacional no lineal, circular o recursivo, cuyo sinónimo habitual es la retroalimentación, por medio de la cual se explica la emergencia aplicada a sistemas dinámicos que ocurren en el mundo real (Romero, 2003: 6).

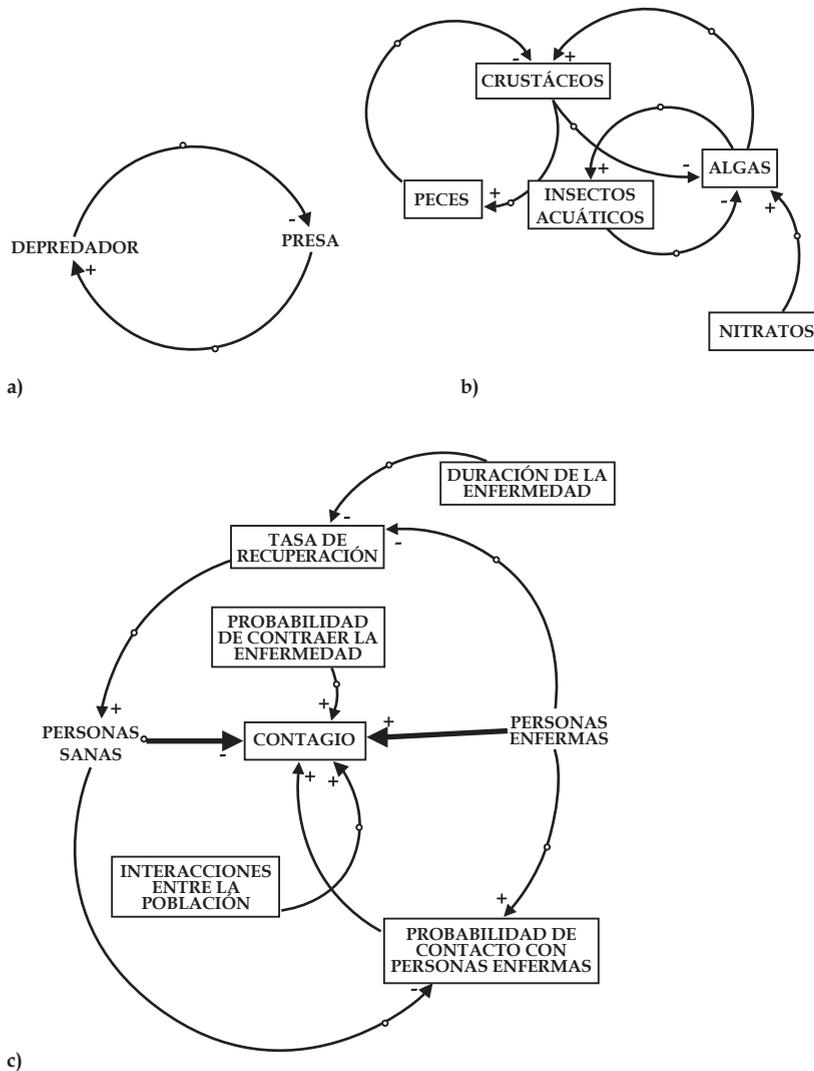
En cada tipo de representación, los ejes rectores de las relaciones se organizan jerárquicamente e indican tanto causalidades directas como retroalimentaciones. Así, la construcción de un esquema representa la intención de elaborar la visión de un "todo", ya sea de una unidad temática de un curso o de la totalidad del mismo, o bien de un sistema en su sentido amplio y específico. Respecto a esto último, Alcocer (1991: 13-17) indica que un sistema se organiza en jerarquías que pueden ser, a su vez, subsistemas de otro de mayor jerarquía (suprasistema); por ejemplo, un bosque es un sistema compuesto por subsistemas (comunidades, poblaciones, organismos y medio físico, entre otros). Cada subsistema interactúa con un medio interno (donde se encuentran inmersos los elementos de dicho subsistema) y externo (suprasistema) con fronteras (medios transferentes) que aíslan cada sistema, de lo cual depende su identidad. Lo anterior lleva a apreciar que tanto el sistema como el medio corresponden a valores relativos, con la característica común de que los elementos constituyentes son interactuantes y su funcionalidad, para el caso del fenómeno biológico, se rige por su carácter inductivo entre pares ordenados (variable dependiente e independiente). La visión de Alcocer posibilita observar una cantidad "n" de relaciones (una hormona y el receptor membranal correspondiente; la temperatura de la sangre capilar y la del epitelio cutáneo), secuencias fásicas-periódicas (la división celular compuesta por profase, metafase, anafase y telofase) o la contracción muscular (acortamiento y relajación), cuyo rasgo relevante es que la interpretación de cada relación de variables dentro de un sistema presenta una funcionalidad acotada a las fronteras definidas por el investigador.

La esquematización de un sistema, en el contexto específico de la exposición de un tema escolar, puede encuadrarse de diversas maneras (por ejemplo, vía la integración de los contenidos) a un problema o estudio de caso, donde se enfaticen los aspectos referenciales o, más precisamente, situacionales, en el que el estudiante sea un participante crítico.

Dicha manera de concebir un "sistema" y sus relaciones inherentes como una suerte de representación esquemática, si bien resulta operativa para el manejo de relaciones causa-efecto que distinguen al pensamiento lineal, la naturaleza de las diversas relaciones X vs. Y, resultan limitadas, en virtud de que dicho enfoque de causalidad lineal contrasta con aquél donde explícitamente se aceptan las relaciones causa-efecto circulares (Figura 1). En las que la causa induce el efecto y viceversa, como en el caso de las relaciones tróficas (relación depredador-presa), cuya implicación indica que una mayor proporción del depredador involucra una menor de la correspondiente a la presa y viceversa (Figura 1a), lo que se denomina el principio de la recursividad organizacional, que aparece cuando los productos y los efectos son al mismo tiempo las causas y los productores de lo que los produce (Espejo, 2010: 121-122). Poco habrá que agregar acerca del enriquecimiento de una causalidad de tipo circular sobre otra lineal, si la primera es alimentada con datos (por ejemplo: de la especie-especificidad del depredador sobre su presa), con la sincronización de los ciclos reproductivos, su estrategia "K" o "r", o sus respectivos

nichos ecológicos, entre otros aspectos que permitan que el estudiante apunte la naturaleza relacional y multidimensional (Figura 1b) de los sistemas objeto de estudio. Otro ejemplo distinto al de las relaciones tróficas se refiere al proceso de salud-enfermedad (Figura 1c) para mostrar que prácticamente cualquier proceso puede ser esquematizado.

Figura 1
Ejemplos de relaciones causa-efecto circulares



Se considera importante reiterar que en la concepción de “sistema” se cuenta con dos niveles de aproximación, la realidad (cuyos elementos son objetivos, es decir, existen) y los sistemas concebidos como tales a partir de esa misma realidad, de los cuales sus elementos constituyentes son subjetivos, en cuanto a que el investigador define su configuración y la selección particular de los que serán excluidos o incluidos (Shannon, 1988: 50-51). Lo anterior significa que la variación en la elección de factores y relaciones tentativas a robustas (los componentes del sistema a ser esquematizado) implicarán versiones distintas de relaciones estructurales y funcionales, cuyas interconexiones e interacciones establecidas determinarán el comportamiento del sistema. En el salón de clases la fracción discursiva asociada al estudio de un sistema delimitado por el profesor, en función de los contenidos temáticos (elementos del sistema), podrá arrojar conclusiones distintas, dependiendo de los elementos elegidos como componentes del sistema a esquematizar.

Propuesta metodológica para propiciar el pensamiento relacional y el aprendizaje significativo

La propuesta metodológica del caso que nos ocupa versa sobre un tópico del área biológica, formulada para propiciar un aprendizaje significativo. Con este fin se eligió la modalidad del diagnóstico de escenarios-problema relacionados con desórdenes nutrimentales o incidencia de plagas en plantas, donde se combinó un formato para registrar signos y elaborar un diagnóstico presuntivo (en adelante, FDP) con los diagramas denominados de influencias o causales de Forrester (Aracil, 1995: 19-25), utilizados en el programa Vensim Ple® (<http://www.vensim.com>, acceso: 26 de noviembre de 2012) a partir de los cuales se formula un diagnóstico.

Ante una pregunta donde se enfatiza un enfoque situacional como estímulo para la aprehensión de conocimientos sobre un tema, la información asociada al escenario es fundamental en la toma de decisiones (Cuadro 1).

Cuadro 1
Formulación del problema y delimitación por exclusión
de su naturaleza como plaga, enfermedad o desorden nutrimental

Contexto: En un jardín se detectan plantas con una apariencia que difiere de una “normal”	
Inducción al problema	Información de referencia
1. ¿Los síntomas aparecieron de manera súbita o es resultado de un proceso gradual ahora agudizado visualmente?	- Se puede presumir que un problema que “aparece” de manera repentina se asocia más probablemente con la incidencia de plagas o enfermedades (eclosión sincronizada de fases larvarias de insectos o de esporas de microorganismos asociada, por ejemplo, con el arribo o retraso de la precipitación pluvial).
2. ¿Los signos observados se asocian con una enfermedad o una plaga?	- La presencia de pudrición es habitualmente atribuible al crecimiento de hongos o bacterias. - La presencia de insectos o de sus efectos, por ejemplo, mordeduras.
3. Al ser descartada la presencia de plagas o enfermedades, o su presencia con una baja incidencia, ¿se acepta preliminarmente que la naturaleza del problema podría atribuirse a un desorden nutrimental?	- La presencia de patrones regulares en los signos observados, como sería una ubicación localizada sólo en las hojas de la porción más vieja (inferior) de la planta.

Los pasos sugeridos en la presente propuesta se indican a continuación haciendo uso de un problema previamente resuelto.

Paso 1. Inducción al problema

Metodológicamente, la presente propuesta consiste en que, a partir de la observación de una población de plantas (el sistema), cuyas características se desvían de una apariencia “normal” (sana, verde, hidratada vigorosa), se plantea elaborar un diagnóstico a partir del FDP mostrado a continuación (Tabla 2), en el que se incluye una amplia selección de signos de orden biológico, factores ambientales y culturales. La descripción del problema se define en función de los tópicos marcados con X, los cuales harán las veces de guía para formular un diagnóstico presuntivo.

Tabla 2
Formato para el registro de signos para elaboración del diagnóstico presuntivo (FDP) Los signos indicativos del problema a estudiar se marcan con X

REGISTRO DE ANOMALÍAS EN CULTIVOS	
Especie	Cultivar
Localización en la planta: Jardín <input checked="" type="checkbox"/> Invernadero ____ Vivero ____ Campo ____ Huerto ____ Interiores ____ Otros ____	Distribución del problema: ____ Planta única <input checked="" type="checkbox"/> Disperso ____ Área localizada ____ Área amplia Fenología <input checked="" type="checkbox"/> Fase vegetativa ____ Floración ____ Fructificación
Desarrollo del problema: ____ Repentino <input checked="" type="checkbox"/> Gradual	Grado de daño: ____ Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Moderado ____ Grave
Ubicación de los síntomas: ____ Planta completa ____ Yemas ____ Raíces ____ Flores ____ Tallos ____ Frutos Hojas ____ Vainas <input checked="" type="checkbox"/> Superiores ____ Frutillas ____ Inferiores ____ Espigas ____ Tallo principal/Tronco ____ Mazorcas ____ Otros ____ Semillas	Signos: ____ Manchas Necrosis ____ Moteados ____ Ápice-base ____ Pudrición ____ Marginal ____ Marchitez ____ Yema apical ____ Úlceras/fisuras Doblado de hojas ____ Vesículas ____ Hacia el haz ____ Mosaicos ____ Hacia el envés ____ Mohos/cenicillas ____ Deformación ____ Agallas/ pseudoagallas ____ Nódulos ____ Mordeduras ____ Orificios ____ Minado ____ Mielecilla y/o fumagina ____ Seda/ telaraña Clorosis ____ Ápice-base ____ Arrosetamiento ____ Centro- borde ____ Achaparramiento ____ Borde-borde ____ Etiolación ____ Reticulada <input checked="" type="checkbox"/> Intervenial ____ Nervadura principal Patrones de coloración ____ Sobreenverdecimiento ____ Violácea ____ Rojiza
Ubicación de los síntomas: ____ Planta completa ____ ____ Yemas ____ Raíces ____ Flores ____ Tallos ____ Frutos Hojas ____ Vainas <input checked="" type="checkbox"/> Superiores	Micronutrientes: Cu ____ Mn ____ Fe ____ B ____ Zn ____ ____ ____
Productividad: Promedio ____ Debajo del promedio <input checked="" type="checkbox"/> Encima del promedio ____	

Sustrato			
Suelo (clasificación USA) _____ % MO _____ CIC _____ pH ____7.8_____		Profundidad: _____ 60 cm _____ Textura: _____ Densidad aparente: _____ > 1.25 g ml-1 _____ Capacidad de campo: Ps = % _____	
Drenaje: ____ Pobre <input checked="" type="checkbox"/> Bueno ____ Regular ____ Excesivo		Humedad aprovechable promedio: ____ < 60% ____ entre 60 y 80% ____ > 80%	
Sustrato: ____ Agrolita ____ Perlita ____ Tezontle ____ Grava ____ Vermiculita	En caso de mezcla de sustratos indique el tipo y sus proporciones: _____ _____ _____	Concentración de Nutrimientos en sustrato: N ____ S ____ P ____ K ____ Ca ____ Mg ____	Micronutrientes: Cu ____ Mn ____ Fe ____ B ____ Zn ____ _____ _____
Factores ambientales			
Lluvia ____ < promedio ____ ~ promedio ____ > promedio	HR % ____ < 60% ____ 60 - 70% ____ > 70%	Temperatura entre 13 y 16 h ____ < 20 °C ____ 20.1 - 30 °C ____ > 30 °C	Irradiación Entre 13 y 16 h ____ < 200 $\mu\text{M m}^{-2} \text{s}^{-1}$ ____ 201 - 800 $\mu\text{M m}^{-2} \text{s}^{-1}$ ____ > 800 - 200 $\mu\text{M m}^{-2} \text{s}^{-1}$
Prácticas culturales			
Cultivo previo: _____ Fecha de siembra: _____ Edad de la planta: _____ Deshierbe: _____ Trasplante: _____ Aclareo: _____ Tutoreo: _____ Cosecha: _____ Desinfección del sustrato: _____ Técnica de desinfección: _____		Irrigación _____ Dureza del agua ____ > 2dS ____ pH del agua de riego ____7.6____ Inundación _____ Fórmula fertilizante: Alta solubilidad ____	
		Fuentes de fórmula fertilizante:	N: ____60____ P: ____40____ K: ____00____
		Herbicida _____ Fungicida _____ Insecticida _____ Otro(s) _____	Cuál (es) _____ _____ _____ _____ Dosis _____ _____
Enemigos naturales/plagas Parasitoides _____ Depredadores _____ Patógenos _____	Plaga o enfermedad ____ Nematodos ____ Insectos ____ Hongos ____ Bacterias ____ Virus	Identificación presuntiva	

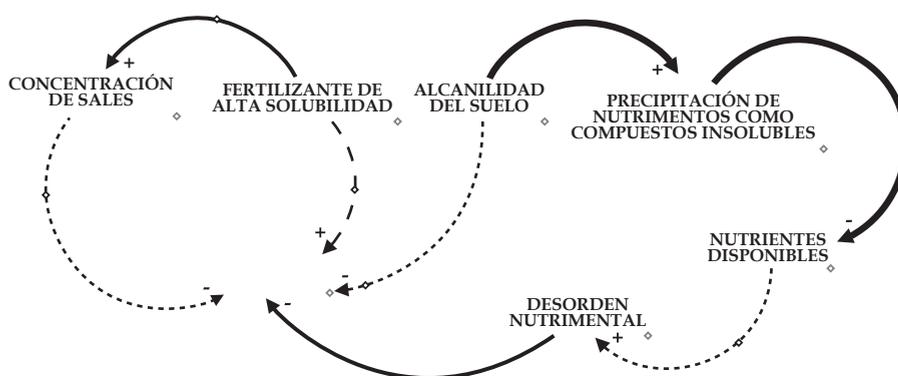
Paso 2. Acopio de información

Se refiere a la compilación de la información necesaria acerca de las inferencias de cada signo marcado con X que depende del conocimiento de su significado (“marco teórico”). El FDP (Tabla 2) remite, en este caso, a los contenidos en los cursos de Morfofisiología Vegetal y Manejo Integrado de Plagas de la carrera de Biología. Como apoyo a la interpretación del FDP, se incluye un glosario para su consulta, disponible en: https://docs.google.com/document/d/167gIpFbEDzV8GBfMizpUCx-w0Y_IsZ9eUcUYmh-J4no/edit?hl=en# (Acceso: 26 de diciembre de 2012.)

Paso 3. Elaboración de diagrama de influencias de Forrester

Las relaciones entre los signos detectados en el FDP se explicitan por medio de un diagrama de influencias de Forrester (Figura 2), en el cual es posible incluir conectores cuyo contenido de información (Tabla 1) es consistente con dos niveles de aproximación, relación simple (sin polaridad) o causal, tanto lineal como circular (Aracil, 1995:19-25).

Figura 2
Diagrama de influencias de los elementos considerados relevantes para la diagnosis de un desorden nutrimental construido a partir de los signos marcados en el FDP



Paso 4. Formulación de diagnóstico presuntivo

Una vez estudiado el significado conceptual de cada signo y los intervalos considerados normales de cada uno de ellos, el estudiante elabora un diagnóstico presuntivo (Cuadro 2).

Cuadro 2
Ejemplo de interpretación de diagrama de influencias de Forrester y formulación de un diagnóstico presuntivo

<p>Significado de cada elemento considerado: Concentración de sales: Un valor elevado se asocia negativamente con la productividad. Fertilizante de alta solubilidad: Implica una buena disponibilidad para aumentar la productividad. Alcalinidad del suelo: Valores altos inducen precipitación de elementos minerales, lo cual reduce los nutrientes disponibles (solubles) y conduce a un desorden nutrimental (deficiencia) que impacta negativamente sobre la productividad. Diagnóstico: La ubicación de los signos "nodales" permitirían la elaboración de un diagnóstico presuntivo como el siguiente: dado que una baja productividad se relaciona tanto con la elevada concentración de sales como con la alcalinidad del suelo, el uso de un fertilizante de lenta solubilidad y de reacción ácida reduciría la alcalinidad y el incremento en la concentración de sales y aumentaría la productividad.</p>
--

Lo anterior es un ejemplo del tratamiento de un escenario-problema asociado con un desorden nutrimental, donde algunas relaciones se consideran más robustas que otras; esto, como producto de la discusión y consulta de fuentes, determina la toma de decisiones de presunción o solidez de las relaciones incluidas.

Ejercicio de diagnóstico presuntivo

Se realizaron dos ejercicios, uno con el grupo 1503 turno matutino y otro con el grupo 1152 del turno vespertino, ambos del quinto semestre de la carrera de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. El grupo del turno matutino, formado por 17 alumnos, detectó características anormales en plantas desarrolladas en un campo de cultivo, mientras que el grupo del turno vespertino, integrado por 31 alumnos, reveló características atípicas en plantas desarrolladas en un jardín. Ambos grupos participaron en los dos momentos de la intervención educativa (antes-después). Los pasos indicados en el primer ejercicio se aplicaron también en el segundo.

La cobertura del formato diagnóstico (FDP) consideró los problemas más comunes que aquejan el crecimiento vegetal, es decir, los relacionados con alteraciones nutrimentales e incidencia de plagas y enfermedades. Esto hace factible que también podría utilizarse en el Manejo Integrado de Plagas, un curso monográfico, aunque tiene el inconveniente de que se imparte como grupo único y de manera alternada en los semestres escolares. Por esta razón, se aplicó al curso de Morfofisiología Vegetal, que es obligatorio, lo que permite aplicarlo a más de un grupo.

Ejercicio I

Grupo 1503 (matutino)

El objetivo fue evaluar en el aula el uso del pensamiento lineal *versus* el pensamiento relacional, utilizando como parámetro la inclusión y el uso de bucles de retroalimentación, propios de las relaciones causa-efecto no lineales (circulares). La información procedente del formato diagnóstico, es la siguiente:

El cultivo de trigo en estudio se localiza en un área amplia, observándose un daño grave principalmente en las hojas durante la fase vegetativa, el cual inicia en la porción inferior de la planta con signos de enrojecimiento de las hojas. El sustrato presenta una profundidad inferior a 70 cm, con una textura de migajón arcillosa y escaso drenaje, sometido a una precipitación superior al promedio de la zona. El suelo se fertilizó con fórmula 80-60-00 kg por hectárea de nitrógeno, fósforo y potasio, respectivamente (requerimiento recomendado para dicha especie).

A partir del análisis de los signos previos y tomando como indicador el enrojecimiento de hojas inferiores, típico de una deficiencia de fósforo, se determinó la inundación como elemento esencial y posible factor causal. A partir de lo anterior, se formuló la siguiente pregunta: ¿de qué manera modifican las raíces inundadas la absorción de fósforo durante su crecimiento vegetativo?

Metodología

Bajo la modalidad antes-después, se aplicó en dos momentos el siguiente problema de nutrición vegetal: *describir el tipo de relaciones causales que expliquen cómo la absorción de fósforo por las raíces de un cultivo de trigo puede ser afectada por una inundación durante el crecimiento vegetativo.*

1. En el primer momento se solicitó a los alumnos redactar las consecuencias de la inundación del campo de trigo en los temas previamente abordados en la asignatura de Morfofisiología Vegetal (relaciones agua-suelo-planta y nutrición vegetal). Dicha narrativa se considera de naturaleza lineal; es decir, expuesta como una cadena de causalidades continuas (equivalente a una "línea de tiempo").
2. A partir de lo anterior, los estudiantes subrayaron los conceptos clave que consideraron pertinentes para expresar en una modalidad gráfica (mapa conceptual, cuadro sinóptico o cualquier organizador conceptual de su preferencia) el problema mencionado.
3. Se evaluó la cantidad de conceptos que, en promedio, los alumnos de un grupo de Morfofisiología Vegetal estimaron como suficientes para elaborar la narrativa.
4. Posteriormente, se explicó la metodología con el fin de realizar diagramas de influencias, donde se efectuaron ejercicios sobre la manera en la que se establecen relaciones causa-efecto con bucles de retroalimentación + y - (polaridad), necesarios para definir relaciones causa-efecto circular.
5. En un segundo momento, transcurridas dos semanas, se aplicó el mismo problema con la diferencia de que el profesor proporcionó a los estudiantes 13 conceptos importantes del programa de Morfofisiología Vegetal. Dichos conceptos y procesos se consideraron suficientes para integrarlos en un diagrama de influencias con efectos comparativos durante la evaluación de los diagramas de influencias elaborados por los alumnos.
6. Hecho lo anterior, los estudiantes trabajaron colaborativamente en equipos de tres y procedieron a aplicar lo aprendido al problema propuesto.
7. Se evaluó la linealidad o no linealidad (presencia de bucles de retroalimentación + y - interpretada como pensamiento relacional) presentes o ausentes en sus diagramas de influencias.

Resultados

Primer momento ("antes")

A partir de pedirse la inclusión de conceptos del programa (asociados al problema planteado) a los trece conceptos esperados, se obtuvo un intervalo entre 5 y 15 con un promedio de 9.61.

Un alto porcentaje (82.35%) de alumnos elaboró un diagrama lineal, concluyéndose que predominó el pensamiento de este tipo, como se esperaría bajo un esquema de educación tradicional.

Segundo momento (“después”)

Como se recordará, 100% de conceptos (trece) del programa y aquellos asociados al problema fueron suministrados por el profesor para efectos de nivelar al grupo y considerar que se contaba con mismo punto de partida respecto al marco teórico requerido.

En torno a la elaboración de diagramas, en este caso se observó que en 29.41% de estudiantes predominó el pensamiento lineal y en 70.58% el pensamiento relacional. Esto es, se advirtió un predominio de alumnos que transitaron al pensamiento relacional de manera incipiente; sin embargo, su representación multicausal, que involucra una gran variedad de recursos cognitivos, ya se ajustaba a las especificaciones de los diagramas causales, como la selección de variables cuantitativas y no redundantes, delimitación de nodos, nexos y relaciones causales válidas, amén de la interacción de bucles de retroalimentación positivos y negativos que determinan el comportamiento del sistema en un momento dado. En consecuencia, se puede presumir que en un esquema de continuo reforzamiento se esperaría desarrollaran en mayor medida las habilidades y actitudes del pensador sistémico.

La siguiente explicación incluye conceptos clave necesarios, los cuales fueron objeto de discusión grupal: una inundación hace que se saturan de agua los poros del suelo. Esto crea, en un plazo relativamente corto, condiciones anaeróbicas que afectan la respiración de las raíces. Por tanto, se reduce la actividad metabólica de éstas, ya que la respiración se halla impedida por falta de O₂, último aceptor de electrones de la cadena respiratoria mitocondrial. Entonces, el ATP debe formarse mediante la fermentación, que es menos eficiente en generar ATP por glucosa respirada. Esto limita la absorción de iones, pues una gran parte del ATP producido en la célula se utiliza en los procesos relacionados con la absorción de nutrientes, entre ellos el fósforo.

En la explicación anterior fue evidente la presencia de conceptos asociados o subyacentes, los cuales son parte de los contenidos del tema de nutrición de plantas y de otros, como respiración y fotosíntesis, que los estudiantes deben incluir para aportar solidez conceptual.

Ejercicio II

Grupo 1552 (vespertino)

Las plantas de un jardín presentaron una apariencia irregular en las hojas superiores. La información obtenida del FDP fue la siguiente: el desarrollo del problema, consistente en una clorosis intervenal en hojas superiores, fue de tipo gradual, siendo moderado el daño observado y disperso entre varias especies. El sustrato presentó un buen drenaje, con una conductividad eléctrica del agua de riego > 2 dSm.

Primer momento (“antes”)

Se tomó como referencia el dato previo obtenido en el primer ejercicio, donde más de 70% de los participantes elaboraron un diagrama lineal (predominio del esquema de educación tradicional).

Segundo momento (“después”)

El número de elementos tomados del FDP proporcionado por el profesor fue de 10. Se reportó que en 22.58% de los alumnos persistió el pensamiento lineal, mientras que 77.42% de ellos transitaron hacia un pensamiento relacional, tipificado por la construcción de representaciones mentales, expresadas gráficamente (hipótesis dinámica) en configuraciones causales complejas.

Cabe mencionar que, además de los 10 elementos del FDP en el proceso de discusión grupal, se complementaron con otros 15 propuestos por los estudiantes, lo que permitió una descripción más rigurosa de las causalidades inherentes a este escenario problemático; algunos de éstos fueron: lixiviación, deficiencia de hierro, alcalinidad, precipitación de sales y de hidróxido férrico, elemento esencial, óxido-reducción y fotosíntesis. Es decir, se vieron compelidos a presumir relaciones causales subyacentes a los elementos bajo estudio.

En resumen, el consenso general establece que el detonador del problema en el jardín fue el pH alcalino del agua, el cual por precipitación del hierro condujo a una clorosis intervenal. Lo realmente importante aquí es que al elaborar un diagrama de causalidades o hipótesis dinámica, los estudiantes visualizaron las relaciones en forma integrada y plantearon posibles soluciones, como la acidificación del agua de riego o su sustitución e inclusive la fertilización foliar. Además, reconocieron que tal diagnóstico presuntivo requeriría de evidencias adicionales para su confirmación o rechazo, por medio de otros elementos de registro del propio FDP, como el análisis foliar.

Para el profesor, crear estudios de caso diagnóstico con el uso del FDP, significa abocarse a una delicada labor, la cual demanda cuidar que al elegirse los signos o las características de cada uno de los rubros (p. ej.: mediante los resultados de un artículo especializado o con ayuda de resultados de investigación o de variables con relaciones robustas), éstos cuenten con un grado razonable de congruencia y faciliten al estudiante utilizarlos para la interpretación respectiva. En el caso de los artículos de investigación vinculados con la temática bajo escrutinio, es necesario estar atentos al manejo de datos respecto a sus patrones, relaciones e interacciones. El análisis de congruencia permitirá detectar elementos con relaciones incomprensibles no reportadas en la literatura o aun de tipo redundante (un árbol de gran altura no es concebible sin un diámetro suficiente para sostenerlo o una densidad de la madera resistente a la fractura). En vista de lo anterior, las características y

relaciones que compendien una sintomatología asociada a un diagnóstico pueden transitar por algunos signos que den indicios para identificar puntos de apalancamiento; es decir, alrededor de los cuales se pudiese construir un diagnóstico presuntivo plausible.

El pensamiento sistémico se enfoca en hallar la palanca que se habrá de aplicar, lo cual equivale, de acuerdo con Senge (1998: 148), a actos pequeños y bien focalizados para modificar las características del sistema bajo estudio. Cuando las acciones son de bajo apalancamiento, significa que los signos no se concentran en los disparadores del problema en cuestión. La lógica del pensamiento sistémico en el contexto aquí presentado es ubicar la o las variables (que antes denominamos como “signo[s] nodal[es]”) que correlacionen de forma robusta y dominante sobre un conjunto de otras variables.

En este marco es, precisamente, donde consideramos justificable indicar que la problematización y la esquematización (diagrama de influencias de Forrester) representa una alternativa muy apreciada en cuanto a su potencial para integrar conocimientos, en contraste con la situación de contar con conocimientos transmitidos por el docente y memorizados por el estudiante con un limitado contenido pragmático y, a nivel global, con un aporte escaso a la modificación de sus patrones de conducta y lenguaje.

De esta manera, los hechos palpables del FDP equivalen a emular la integración (que llamaremos “pro-integrativo”, al menos conceptualmente) de información con las ventajas que implica la comprensión de procesos o conceptos en un plano relacional muy amplio. El ámbito del análisis de los componentes de un problema supone determinar las necesidades respecto a las competencias (parcial o por completo ausentes o presentes) en los estudiantes, donde afrontarlo conlleva un proceso de autocrítica acerca de lo que “se tiene y no se tiene” como parte de su bagaje teórico y operacional.

La “ausencia” de una competencia o conocimiento, más que un impedimento, constituye un aspecto a cubrir como parte de la estrategia elaborada o de la metodología que llevará a la integración de los elementos necesarios para entender y emitir propuestas de resolución del problema, donde la interacción efectiva del tutor-estudiante, y de allí a la grupal, juega un papel determinante.

La presente propuesta parte del hecho reconocido de que un contenido temático o concepto no es sinónimo de competencia, tampoco lo es el reconocimiento de las relaciones establecidas entre conceptos y procesos. Sin embargo, intensificar los ejercicios relacionales, contextualizados a problemas determinados, como en el caso presente, referidos al uso del FDP, equivalen a una forma de estímulo para aprehender conocimientos por medio de su resignificación en un contexto pragmático que, de otra manera, serían fragmentarios. El diagnóstico involucra una variedad de técnicas con valores normales y anómalos, cuyo manejo podría formar eventualmente parte del bagaje de competencias y habilidades con que el estudiante podría contar (dependiendo de su historial académico y proyectos realizados, entre otros).

Sin embargo, el valor principal de la herramienta diagnóstica es la interpretación de signos y características en un contexto relacional que, como en este caso, condujo a la emisión de un diagnóstico y medidas correctivas propuestas entre otras posibles.

El diagnóstico en el salón de clases es necesariamente teórico, cuya virtud consiste en que, al simular una situación determinada, invita al que aprende a reproducir de forma sencilla la realidad, facilitando la manipulación “ficticia” de los parámetros de su “realidad virtual”, además de posibilitar la elaboración de explicaciones sobre procesos y propuesta de pronósticos. En este punto, cabe acotar la importancia del consenso grupal en las relaciones elegidas, donde el amplio intervalo que va desde aquellas de orden especulativo hasta otras sólidamente reconocidas permite una construcción sistemática de los diagramas de influencias.

Con tales elementos y con el enfoque del pensamiento relacional, ¿qué habilidades, actitudes y posturas de pensamiento poseerá un estudiante con una educación sustentada en el pensamiento relacional y su derivación necesaria, la dinámica de sistemas? Algunas de las propuestas al respecto se describen a continuación:

Habilidades: visualizará patrones de cambio en el tiempo, más que acontecimientos aislados; es decir, el comportamiento del sistema causado por su estructura (numerosas estructuras genéricas son comunes a numerosas situaciones, en consecuencia, hay transferibilidad). Detectará la reciprocidad de acción causa-efecto como base para diagramas causales multibucle. Discutirá cómo la dominancia de ciertos bucles afecta el comportamiento (signos nodales, apalancamiento).

Actitudes: trabajo en equipo para solucionar problemas concretos mediante el análisis de escenarios, previa verificación de la estructura y validación de comportamientos.

Posturas de pensamiento filosófico

- El estudiante mantendrá como premisa irrevocable de su quehacer científico que todo modelo es una hipótesis de trabajo.
- Utilizará el pensamiento relacional para indagar más profundamente y tomar riesgos calculados en un horizonte temporal extendido en el tiempo (pasado, presente, futuro).
- En el terreno de la metacognición, no dudará en abocarse al examen, re-examen y modificación de supuestos y conclusiones.

El predominio del paradigma reduccionista (cuyos avances en todos los campos del conocimiento son incuestionables) *versus* pensamiento relacional, como constituyente fundamental del paradigma de la complejidad, conlleva en el contexto docente claras implicaciones en la reformulación de las relaciones lineales causa-efecto en pos de la causalidad circular que enmarcan los bucles de retroalimentación. El inconveniente de esta intención radica en que, dentro de un ambiente disciplinario donde predomina el paradigma reduccionista, es necesario promover en el ejercicio

docente el tránsito al pensamiento relacional haciendo uso de las diversas estrategias didácticas vinculadas con la esquematización como elemento integrador del conocimiento.

El valor didáctico del diagnóstico, en general, como herramienta inductora a un pensamiento relacional, discurre más venturosamente hacia un enfoque propio del pensamiento complejo, en el cual se aspira a percatarse de que las interacciones de los componentes internos del sistema bajo estudio y sus propiedades surgen como resultado de éstas, en contraste con el estudio de la realidad, acorde con el esquema reduccionista vigente (Ruelas, *et al.*, 2006: 12).

El diagnóstico *per se* invoca una gran cantidad de información que debe contextualizarse para facilitar su aplicación como herramienta en prácticamente cualquier área del conocimiento que involucre la toma de decisiones en muy variadas profesiones (ambiente, contaminación, estudios fitopatológicos, salud pública, epidemiología, procesos industriales, ecología, dinámica poblacional, planeación de negocios) y tiene como requisito el uso de formatos de evaluación o, como en la presente propuesta, de formatos diagnóstico *ad hoc*.

El reto, a final de cuentas, es que el cúmulo de información en forma de relaciones causales lineales, presentadas de manera rutinaria en el aula, no representen sólo eso, cúmulos de relaciones causa-efecto, sino más bien componentes estructurales de una realidad compleja.

Morin (citado por Gallegos, 2003: 114), en el documento *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, enfatiza como ejes fundamentales la ética y la condición humana y terrena, entre cuyos preceptos indica la relevancia del contexto referido a lo global, multidimensional y complejo de las relaciones de tipo interactivo o retroactivo, necesarias para que el conocimiento adquiriera sentido o pertinencia en un entorno concomitante de incertidumbre de las relaciones causa-efecto en planos multidimensionales.

El terreno blando y a menudo movedizo de la formulación de un experimento, donde las condiciones controladas matizan como “refugio seguro” las relaciones causa-efecto, protegidas por la uniformización del resto de los factores intervinientes, también es el terreno donde se acepta que la aparente certeza de las relaciones causales se pueden ver fracturadas en alguna medida por la presencia de la incertidumbre que, como elemento inherente a la realidad, juega un papel esencial, junto a la interacción y variabilidad entre individuos, como rasgos consustanciales de un pensamiento complejo y, por definición, relacional.

Giraldo (2005: 10,13) menciona que el mérito principal de la Teoría de la Complejidad es el pensamiento relacional visto como una actitud integrada al conocimiento o a la vida misma. El postulado base para la interpretación de un fenómeno cuantitativo es que presenta una cantidad extrema de interacciones e interferencias, lo que le confiere su naturaleza auto-organizada (viviente).

Referencias

- Alcozer Cuarón, Carlos (1991). *Biología teórica. Un ensayo sobre el fenómeno biológico*. México: Limusa, Grupo Noriega, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aracil, Javier (1995). *Dinámica de sistemas 3*. Madrid, España: ISDEFE, Ingeniería de Sistemas.
- Bertalanffy, Ludwig von (1986). *Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Arceo Frida A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill-Interamericana.
- Espejo, Roberto (2010). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), pp. 119-135.
- Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ). Disponible en: http://www.fundibeq.org/opencms/opencms/PWF/methodology/tools/index/index.html?__setlocale=es
- Galagovsky, Lydia y Adúriz Bravo, Agustín (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), pp. 231-242.
- Gallegos, Miguel (2003). La epistemología de la complejidad como recurso para la educación. (Trabajo presentado en el *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Facultad de Ciencias Humanas), Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Recuperado de: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Libro_de_Resumenes_Parte_I.pdf
Documento completo disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/gallegos01.pdf>
- Giraldo Monroya, Gladys (2005). Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de educación superior. *Cinta de Moebio*, 22 (2).
- Miranda Hernández, Olga Lidia (2003). Complejidad y educación: tentaciones y tentativas. (Trabajo presentado en el *Primer Taller Cubano sobre el Enfoque de la Complejidad*). Instituto de Filosofía del CITMA. Cuba.
- Morilla García, Fernando y Dormido Canto, Sebastián (1998). *Colección de ejercicios. Asignatura: Ingeniería de Sistemas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Informática y Automática. Facultad de Ciencias.
Recuperado de: http://www.dia.uned.es/~fmorilla/MaterialDidactico/IS_Coleccion.pdf
- Romero Pérez, Clara (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, (6).
- Ruelas Barajas, Enrique, Cocho, Germinal y Villegas, Moisés (2006). Complejidad, sistemas de salud y calidad. Ruelas B. E., Mansilla, R. y Rosado J. (coords.). *Las ciencias de la complejidad y la innovación médica. Ensayos y modelos*. (pp. 11-24). México: Secretaría de Salud e Instituto de Física del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades, UNAM.
- Senge, Peter M. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Gránica.
- Shannon, Roberto E. (1988). *Simulación de sistemas. Diseño, desarrollo e implantación*. México: Trillas.
- Taeli Gómez, Francisco (2009). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25). Recuperado de: 25 URL: <http://polis.revues.org/400>
- Westbrook, Robert B. (1993). *John Dewey (1859-1952)*. Perspectivas, revista trimestral de educación comparada, 23 (1-2), pp.289-305. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf