



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA

**LA RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL
CONTEXTO DE LA REFORMA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL
ALUMNADO. EL CASO DE LA UAM-IZTAPALAPA**

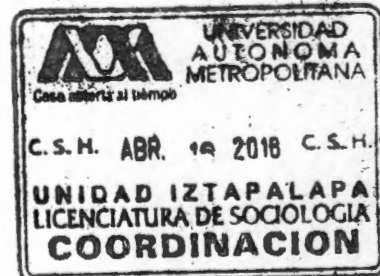
Tesina

**Para obtener el grado de
Licenciado en Sociología**

**Presenta: Agustín Villavicencio Vilchis
Asesor: Juan Manuel Hernández Vázquez**

180416

Ciudad de México, marzo de 2018



Agradecimientos

A mi padre Carlos Villavicencio Martínez (QEPD) por creer en mí y por esperar cada noche mi regreso, a mi madre Ana María Vilchis García por su amor incondicional durante los años que vivimos juntos, a mi asesor y amigo Juan Manuel Hernández Vázquez por ayudarme en los momentos difíciles de mi vida y por enseñarme tanto, a mi pareja Nayeli Muñoz Mercado por creer, por último, a la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa.

Contenido

Agradecimientos	2
Introducción.....	4
I. La relevancia y pertinencia de la educación superior	10
II. La educación obligatoria como contexto de la reforma en el nivel superior	22
III. La educación superior en América Latina.....	28
IV. Reforma educativa a nivel superior en México.	33
V. El proceso de reforma en la UAM Iztapalapa	46
VI. Caracterización de la población estudiada	66
VII. Análisis de la relevancia educativa en la UAM Iztapalapa	80
VIII. Conclusiones	90
Bibliografía.....	94
Anexos	98

Introducción

La relevancia de la educación superior en el contexto de la reforma, desde la perspectiva del alumnado, es una investigación que decidí llevar a cabo porque, soy estudiante de la carrera de Sociología, y he sido participe de un proceso de reforma en el plan de estudios vigente en dicha carrera dentro de la UAM Iztapalapa, además de mi interés por dos conceptos clave para la calidad educativa que son la pertinencia y la relevancia, este último concepto constituye uno de los componentes de la calidad educativa ofrecida en dicha institución; así también, me interesa la visión tan diferente que existe en la perspectiva de los alumnos de las diferentes divisiones dentro del campus Iztapalapa de la UAM. Además de que tengo un interés académico en profundizar acerca de la relevancia como concepto clave en la educación de calidad, y los procesos de reforma en la UAM Iztapalapa, ya que por un lado, existe muy poca investigación acerca de la reforma a nivel superior de la UAM y aún menos, cuando hablamos de los componentes de la calidad educativa y por otra parte, me interesó profundamente aportar estadísticas recientes acerca de temas educativos (dichos datos estadísticos son producto del análisis de la información recabada en “La Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos, RUPA-UAMI 2014”).

La metodología se compone por la realización y análisis de la encuesta “RUPA 2014”, en el análisis de la información se retoma la idea de Delors (1996), en cuanto a que una educación de calidad es aquella que se construye sobre cuatro ejes de aprendizaje: Aprender a hacer, Aprender a conocer, Aprender a vivir juntos

y Aprender a ser. Estos cuatro pilares son retomados para sentar una base operativa de las dimensiones relacionadas con la relevancia de la formación recibida por los estudiantes. Dichas dimensiones se observan en la información obtenida de la encuesta *"La Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos, RUPA-UAMI 2014"*. Esta encuesta fue levantada sobre una población de 283 estudiantes regulares, que cumplieran con ciertos criterios. Algunos de ellos son: contar con al menos la mitad de los créditos cubiertos de su plan de estudios y tener un promedio mínimo de 7.0.

Durante el levantamiento de la encuesta *"La Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos, RUPA-UAMI 2014"*, de la cual fui partícipe, encontramos dos grandes problemas, el primero fue encontrar a los alumnos en el lugar donde deberían estar, ya que se contaba con el salón y horario donde tomarían clases y en algunos casos simplemente no se encontraban (se tuvo que acudir a diferentes clases para localizarlos, además de contactarlos vía correo electrónico). El segundo problema que encontramos fue la poca disposición de muchos alumnos que simplemente no querían llenar la encuesta, se tuvo que recurrir a métodos "extraoficiales", como hablar con ellos para convencerlos y esperar a que terminaran su jornada en la UAM, para encontrarlos antes de que se marcharan a casa. Por el lado institucional, no tuvimos ningún problema ya que la UAM brindo todas las facilidades para ejercer con libertad nuestro ejercicio.

Esta investigación tuvo como premisa, el dar respuesta a varias interrogantes que surgen, a partir de la observación de los procesos educativos y de los estudiantes

de la UAM Iztapalapa, los cuales, en el contexto de la reforma han tenido cambios sustanciales.

El objetivo de la investigación es determinar qué tan relevante resulta ser la educación impartida en la UAM Iztapalapa, desde el enfoque de los estudiantes, para tener una idea de cómo son percibidos los procesos de reforma de la educación superior, en la unidad Iztapalapa de la UAM, así como para dar un diagnóstico de que tan bien o mal están haciendo su trabajo las autoridades educativas, en la importante labor de formar profesionales preparados para insertarse con éxito al mundo del trabajo, y comprometidos con la sociedad en donde se desenvuelven como personas.

Con base en lo anterior, se formularon dos grandes preguntas de investigación, en cuyo desentrañamiento se avanzó con el desarrollo del análisis empírico de esta investigación: ¿Qué tan relevante es la educación superior desde la perspectiva de los alumnos de la UAM Iztapalapa? y ¿Qué tan bien, según los alumnos, está cumpliendo la institución su papel de formar profesionistas con cuatro características fundamentales: personalidad propia; elevada capacidad para vivir en convivencia con la diversidad; preparación suficiente para una exitosa inserción en el mercado laboral; y habilidades robustas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida?

A decir de esta investigación, se encontró que la educación impartida en la UAM Iztapalapa es relevante en tres de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors, aprender a hacer, a vivir juntos y a ser, más no en el aprender a conocer, lo que sugiere que la universidad no está haciendo tan bien su papel

como la encargada de dotar de habilidades y competencias suficientes para cubrir la necesidad permanente de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual incluye el autodidactismo en cada uno de los estudiantes, para que estos egresen mejor preparados para su inserción en el mundo del trabajo.

Resulta de gran importancia estudiar la relevancia de la educación en la UAM Iztapalapa ya que la pertinencia y la relevancia, son dos componentes fundamentales en la formación de la calidad educativa; además de que, hace más de 20 años las reformas en educación superior han planteado que se debe buscar el aumento constante de la calidad en la educación, con la implementación de nuevos métodos y evaluaciones a los alumnos, profesores y directivos de las instituciones de educación. Es importante que la investigación aborde la perspectiva de los estudiantes, ya que son los estudiantes los que reciben la educación, en términos de planes de estudio, asesorías de los docentes, utilización de la infraestructura de las instituciones, etc.; además de que son los únicos que resentirán los efectos de las reformas, al ser ellos los que se incorporan al mundo del trabajo y en la medida en que el número de profesionales egresados que consiga un empleo que logre satisfacer sus necesidades personales y sociales aumente, se podrá observar la eficacia de las reformas. Los beneficios de estudiar la relevancia de la educación superior pueden ser variados, sin embargo lo que se desea obtener al realizar este análisis es un diagnóstico del papel de la UAM como una institución de educación superior, y saber cuáles son los puntos en los que debe poner más atención, así como las áreas en donde se está haciendo un buen trabajo; creemos que esto servirá de referencia para

próximos procesos de reforma dentro de la UAM Iztapalapa, además de ser un precedente en términos educativos para futuras investigaciones o simplemente como referencia.

La pertinencia y la relevancia de la educación son conceptos clave, por ello se decidió comenzar esta investigación con una diferenciación entre conceptos, mostrando los diferentes puntos en donde convergen, así como los puntos donde difieren, sin dejar de lado la premisa que nos marca que la pertinencia atiende necesidades personales del estudiante y la relevancia atiende las necesidades sociales del estudiante y su entorno. Sin embargo, dichos conceptos trabajan en conjunto cuando se habla de calidad en la educación, ya que el objetivo principal de la educación es la mejora constante del nivel de vida de los estudiantes, así como del lugar en donde se desenvuelven.

Posteriormente se habla de la educación obligatoria como contexto de la reforma, se menciona cómo se encuentran actualmente los procesos de reforma educativa en México. Tomando en cuenta diversos factores como lo son el porcentaje del PIB destinado a educación, la legislación vigente en cuanto a las reformas de las instituciones de educación superior, las condiciones socioeconómicas como factor de continuidad escolar, etc.

En el siguiente apartado se exponen aspectos importantes sobre la educación superior en América Latina, donde se abordan los casos de Brasil y Colombia, se resaltan sus más notables avances en términos de reforma a la educación superior.

Posteriormente se aborda la historicidad de la reforma educativa a nivel superior, y se hace un análisis de los diferentes momentos históricos que marcaron acontecimientos importantes en este nivel educativo, los procesos de reforma en educación superior más importantes, así como los organismos diseñados y creados para el incremento de la calidad educativa en orden cronológico; sin embargo solamente se estudian los momentos más relevantes en el contexto de la reforma; así como un breve apartado sobre las críticas a la reforma de educación superior y los diferentes puntos de vista.

En el siguiente apartado, la historicidad y los procesos de reforma se retoman de una manera más específica, es decir en el caso de la UAM Iztapalapa, destacando aspectos importantes como el aumento de la matriculación, las reformas internas, y el sistema de becas de apoyo a la permanencia del personal académico, en este apartado llamado esquema de remuneración complementaria horizontal.

Posteriormente, se habla de la UAM Iztapalapa, lugar del levantamiento de la encuesta *“La Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos, RUPA-UAMI 2014”*. donde se contextualiza y caracteriza a la unidad Iztapalapa en el proceso de reforma. Se hace uso de elementos que son proporcionados tanto por la UAM Iztapalapa en el Archivo General de Alumnos (AGA), así como por la encuesta ya mencionada. Además, se analiza y caracteriza a la población estudiada, haciendo énfasis en aspectos como edad, tiempo de traslado, créditos cubiertos y sexo, entre otros.

Por último, se presenta el análisis y la conclusión; también, se incluye un apartado de anexos, donde se detalla, por ejemplo, la metodología utilizada para esta investigación.

I. La relevancia y pertinencia de la educación superior

Dos componentes de la calidad educativa universitaria difíciles de observar, son la relevancia y la pertinencia, dado el elevado nivel de abstracción implicado en su conceptualización. Distintas orientaciones teóricas coinciden en que dichos componentes implican relaciones de coherencia entre las necesidades que el sistema educativo busca satisfacer y lo que finalmente llega a alcanzar el desempeño concreto de dicho sistema. En lo que discrepan es en que no siempre distinguen las peculiaridades de ambos aspectos de la calidad educativa y en que a veces se confunden conceptualmente, al conceder a la pertinencia relaciones de coherencia entre los objetivos previstos o logrados de la educación y los resultados de esta, referidos a la satisfacción tanto de necesidades personales de los estudiantes, como de necesidades colectivas, definidas socialmente.

Para algunos autores como Martucelli y Martínez (2002: 2) la pertinencia de la educación involucra al mismo tiempo ambos tipos de necesidades: personales y colectivas. Por ello afirman “que la pertinencia se refiere al grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales”. La SEP, ha coincidido con esta orientación teórica. En su Programa Nacional de Educación 2001-2006 precisó que la educación mexicana será “pertinente, porque

responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional" (SEP, 2001: 72).

No obstante, para otros estudiosos, como Gago (2002), la pertinencia sólo involucra relaciones de coherencia con las cuestiones sociales. Así lo pregonaba este autor cuando afirma que "la pertinencia es el grado en que la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad" (:10). En esta misma línea teórica, De la Orden (2007), luego de definir la calidad en términos de relaciones de coherencia entre componentes internos y externos del sistema, dice que "la satisfacción de expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación como funcionalidad o pertinencia" (:17). También la UNESCO (1998) ha concordado con esta orientación conceptual al sostener que "la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen" (:12).

Otras visiones, cuyas concepciones sobre la calidad educativa son más detalladas, coinciden en que la pertinencia de la educación debe ser separada de su relevancia, asociando lo primero a la idea de que este servicio debe guardar relaciones de coherencia con las necesidades de las personas, como seres individuales; y lo segundo, la relevancia, a la idea de que debe ser coherente con la satisfacción de necesidades colectivas, como seres sociales que somos. Así, dichas visiones terminan proponiendo que ambas dimensiones, tanto la pertinencia como la relevancia, no sólo la primera, sean consideradas componentes centrales de la calidad educativa. En este sentido, el INEE, a través de Robles et al (2012: 22) propone que un sistema educativo de buena calidad

tiene entre sus atributos el ser "relevante porque sostiene una congruencia entre los objetivos de la enseñanza y las necesidades de la sociedad a la que sirve. [Y el ser] pertinente porque los objetivos, específicamente los del currículo, guardan correspondencia con las necesidades particulares de los alumnos a los que se dirige". Similarmente, Santos y Delgado (2011) sostienen que la atracción y retención de los jóvenes en las escuelas descansa de manera importante "en la pertinencia y relevancia de los contenidos escolares, esto es, en su adecuación a las necesidades individuales y a las de la sociedad", respectivamente. Con esta misma orientación, Taccari (2007) afirma que la educación de calidad "supone un entronque con las condiciones particulares de las personas (pertinencia) y con los desafíos de desarrollo que debe afrontar (relevancia)". También Martínez et al (2007) plantean que la pertinencia y la relevancia se verifican, respectivamente, cuando los contenidos son acordes con las necesidades educativas de los alumnos y cuando los objetivos son "acordes con las metas sociales" (:40). En esta misma línea, la propuesta de la UNESCO-OREALC (2007) gravita en una órbita conceptual muy similar, cuando propone un análisis de la relevancia en apego al alcance de "los cuatro pilares de la educación" (:14) (aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos) sugeridos por Delors et al (1996), los cuales en sí se encuentran en la esfera de las necesidades sociales; y un análisis de la pertinencia "organizado a partir de las orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas" (:16). De hecho, esta conceptualización operativa de la relevancia y la pertinencia fue inspirada en los desarrollos teóricos que para entonces el INEE ya había alcanzado y que los desarrolladores de aquel

proyecto de evaluación de la situación educativa en América Latina y el Caribe, Cesar Guadalupe y Daniel Taccari, conocieron con oportunidad.

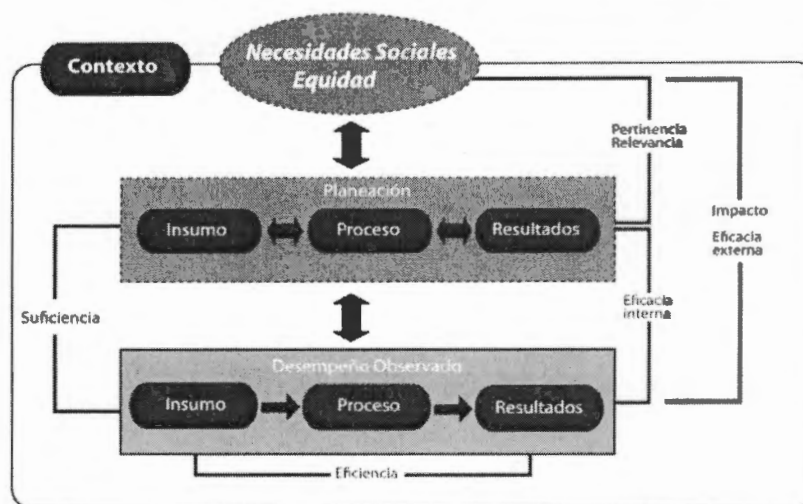
Esta investigación se adhiere a la idea de quienes conciben la pertinencia y la relevancia de la educación superior como dos componentes diferenciados de la calidad educativa, y plantean que lo primero tiene que ver con qué tanto los objetivos educativos previstos y las acciones y resultados concretos se corresponden, o guardan relación de coherencia, con las necesidades de los alumnos; mientras que lo segundo, la relevancia, se refiere al grado en que se da una correspondencia o coherencia con la satisfacción de necesidades colectivas sociales.

No existe un acuerdo sobre lo que debiera entenderse por calidad de la educación, no obstante, el INEE (Robles et al, 2012) y otros estudiosos del tema como De la Orden (2007) coinciden en que este concepto tiene que ver con diversas relaciones de coherencia entre los componentes del sistema educativo, los cuales buscan alcanzar los objetivos y fines de la educación. Así, en el modelo de evaluación de la calidad educativa del INEE se ubica a la pertinencia y la relevancia como dos componentes centrales que relacionan los resultados previstos con la equidad y otras necesidades sociales. El modelo de evaluación del INEE, exhibido más adelante, así lo ilustra (Figura I1).

No existe un consenso sobre lo que ha de entenderse al hablar de necesidades sociales y necesidades de los alumnos. Sin embargo, ha avanzado la idea de que la vinculación de la formación con el sector productivo es una de esas

necesidades fundamentales. Desde hace más de medio siglo se han generado propuestas por adecuar la oferta educativa a las necesidades del mercado laboral¹; de hecho, los planes nacionales y programas sectoriales, empujan la idea de que la educación superior, debe encaminarse a ofrecer un capital humano formado para una inserción exitosa en las dinámicas laborales de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Figura 11. Modelo del INEE para evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional



Fuente: INEE, 2012: 26

En la ley de coordinación de 1978 (Congreso de la Unión, 1978) apenas se insinuaba, sólo para las instituciones de educación superior tecnológica, que debían vincularse con el sector productivo, al indicar que habría un órgano consultivo, el "Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica" para

¹ Martucelli y Martínez (2002: 2) ubican la obra de Coombs (1971) como el motor que avanzó la idea de que las instituciones educativas atraviesan serios retos; entre ellos, "la proliferación de desequilibrios entre educación y el empleo."

coordinar sus actividades y "contribuir a vincularlas con las necesidades y el desarrollo del país" (:3). Tres años más tarde, el Plan Nacional de la Educación Superior (ANUIES, 1981) ya involucraba en esa dinámica a todo el conjunto, al plantear que "la educación superior, en los próximos años, deberá incrementar su capacidad de respuesta a los planteamientos que impone el desarrollo, así como su eficacia ante las exigencias de los sectores productivos y los distintos sectores de nuestra sociedad". Estos vestigios de inquietudes en la esfera política por propiciar una mejor coordinación del sistema educativo reverberan con mayor claridad en el actual Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. El primero dice expresamente que "resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo," mediante planes y programas de estudio apropiados que lleven a "lograr una educación de calidad" (Presidencia de la Republica, 2013: 62); similarmente, el Programa Sectorial reconoce que "no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para [...] la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos" (SEP, 2013: 23).

Las pretensiones gubernamentales de lograr mayor coordinación entre el sistema educativo y el laboral están ejerciendo presión sobre las instituciones de educación superior; sin embargo, necesitan considerar que dichos sistemas siguen lógicas y dinámicas no necesariamente coincidentes, por lo cual llegar a una vinculación significativa es una cuestión difícil, no sólo en México. Dichas presiones, precisamente, han motivado el debate universitario que, para algunos,

se ha resuelto en una crítica a la tendencia tanto a “tecnificar” la educación superior, como a la de “privatizar” las Instituciones de Educación Superior (IES). Posiblemente el peso superlativo dado en el discurso gubernamental a la idea de que la educación se resuelve mejor con calidad y de que hay que evaluar el desempeño de las IES midiendo la calidad de la educación que ofrecen, aportó una carga conflictiva en los años 1980 y sobre todo en los 1990. En la actualidad pareciera que se está asistiendo más a una especie de “consenso inestable” sobre la necesidad de formar también para la participación laboral y que hay que hacerlo con calidad, pero sin perder de vista la importancia de principios propiamente educativos, como el fomento de la curiosidad científica y humanística, en combinación con principios de formación integral.

En todos los países se espera que las instituciones de educación superior jueguen un rol crucial en tiempos de la globalización y la sociedad del conocimiento, por lo que han estado en el centro de las reformas para provocar en ellas profundas transformaciones en sus prácticas y gobernanza. Se considera que están pobremente adaptadas a las nuevas condiciones de la globalización y la economía del conocimiento. Por ello, las políticas gubernamentales están impulsando cambios en áreas como el financiamiento, el aseguramiento de la calidad, la organización y liderazgo, la administración de recursos humanos y características del alumnado. Sin embargo, la experiencia indica que “entre más ha sido desarrollada esta tendencia, menos probable es que la implementación de políticas de reforma sea sencilla” (Musselin y Texeira, 2014: 2).

Hay que tomar en cuenta, además, que el sistema de educación superior mexicano se convirtió en instrumento de contención social, ante la imposibilidad de que masas crecientes de jóvenes pudieran encontrar empleo digno en un contexto de crisis económica y crecimiento demográfico importante. "La demanda de trabajo y la imposibilidad de atenderla hizo que ésta se convirtiera en demanda educativa," contribuyendo así a ralentizar el efecto social de la crisis, al ocurrir en los hechos una especie de "transferencia de responsabilidades" desde el sistema laboral hacia el sistema educativo (Martucelli y Martínez, 2002: 4). Otra cuestión que tomar en cuenta para el caso mexicano es que dicho papel de amortiguador social asignado al apartado educativo superior ocurrió a la par de una política en los años 1990 de diversificación del sistema, que amplificó la enseñanza tecnológica a la vez que tendió a limitar la expansión del sector público universitario en favor del privado mediante un trato de *laissez-faire* por parte del Estado (Kent, 2005). Este trato permisivo se tradujo en la configuración de un sistema privado de educación superior extremadamente diferenciado en su calidad (Silas, 2005). Por un lado incluye instituciones de consolidado prestigio como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Iberoamericana, Universidad de las Américas, Universidad Anáhuac y La Salle que ofrecen status y capital social, además de formación académica; y por otro un amplio conjunto de instituciones "patito" (Rodríguez, 2006), de bajo costo, ofreciendo licenciaturas "de papel" (Igartúa, 2013) para satisfacer una parte de la creciente demanda que se ha refugiado en ellas luego de haber buscado, sin encontrar, lugar en las instituciones públicas.

El escenario actual de la educación superior en México y en el resto del mundo, está llevando a repensar las funciones de las IES con visiones más abiertas a las disyuntivas sociales, mismas que no se limitan a lo económico y productivo, sino que involucran los amplios problemas de las relaciones sociales intra e inter-grupos humanos, y de las relaciones materiales entre estos y sus entornos naturales. En particular, aquellas que han derivado en los problemas ambientales y ecológicos, incluida la sensación de que la especie humana se encuentra amenazada. En ese sentido la relevancia (y también la pertinencia) de la educación superior no se tendría que limitar a las observaciones de lo productivo y económico, sino también a repensar lo social y sus entornos amplios, para que de ello surja una formulación de abordaje integral al problema de la viabilidad del hombre como especie.

La relevancia en los cuatro pilares de la educación

En el actual contexto mundial, se ha tratado de acoplar los planes y programas de estudio con el campo laboral. Los planes sectoriales suelen centrarse en que la educación superior debe ser fiel a la teoría del capital humano, donde la misma educación debe responder a las necesidades propias del capitalismo y la globalización: "la educación superior, en los próximos años, deberá incrementar su capacidad de respuesta a los planteamientos que impone el desarrollo, así como su eficacia ante las exigencias de los sectores productivos y los distintos sectores de nuestra sociedad" (ANUIES, 1981). En ese mismo sentido en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se dice que no es suficiente con aumentar el

número de estudiantes matriculados, sino también hay que aumentar de alguna manera el vínculo que se da entre las capacidades relacionadas con lo laboral y los planes de estudio que generan la educación recibida. “no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para [...] la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos” (SEP, 2013)

Por lo anterior resulta importante el tema de la relevancia de los planes de estudio de las IES, su importancia está en el concepto que nos habla de una clara relación entre la preparación universitaria y el campo laboral. Sin una adecuada pertinencia y relevancia, la educación superior no tendría ningún sentido ya que, en una sociedad, de nada sirve un profesional que no atienda sus necesidades personales y sociales, lo anterior se confirma cuando se habla de una sociedad como la mexicana, sumergida en crisis permanente, económica, medio ambiental, de legitimidad, etc. Entonces la responsabilidad recae en las IES ya que es su labor preparar profesionales que sean capaces de dar respuesta a los problemas nacionales y personales; así las IES han de regirse por medio de intereses y circunstancias del sistema o contexto actual, sin dejar de lado el fomento de posturas críticas y autónomas de sus alumnos.

El sistema de educación superior por un lado sufre las consecuencias de que un número creciente de jóvenes en México aspiraran a un empleo bien remunerado, además con el alto crecimiento demográfico, “La demanda de trabajo y la imposibilidad de atenderla hizo que ésta se convirtiera en demanda educativa,” contribuyendo así a ralentizar el efecto social de la crisis, al ocurrir en los hechos

una especie de “transferencia de responsabilidades” desde el sistema laboral hacia el sistema educativo (Martuscelli, J. & Martínez, 2002).

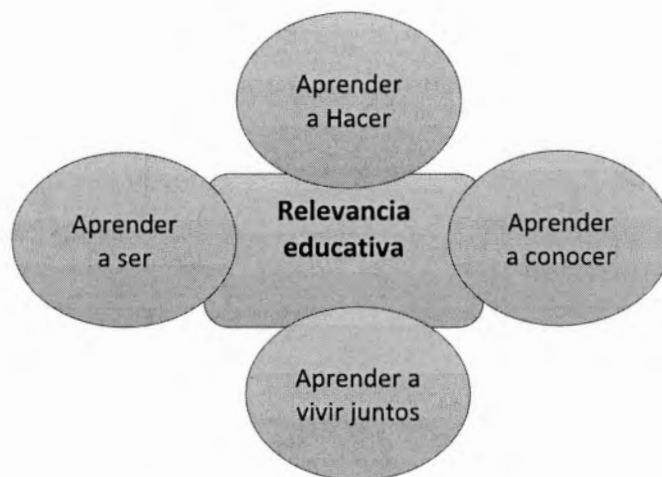
Cuando un alumno termina su preparación profesional en las IES, en teoría debería poder integrarse de inmediato al campo laboral, pero no solo eso, si no hacerlo de manera decorosa, “decente” diría la OIT: donde se obtenga una remuneración suficiente para mantener a una familia y mejorar su bienestar, se goce de prestaciones básicas, con empleo debidamente remunerado y con acceso a la seguridad social; sin embargo, la realidad es que en la sociedad mexicana aun siendo egresado de una IES y teniendo estudios posteriores es difícil encontrar un lugar en el campo laboral. Esto es algo que incluso es reconocido por el propio Gobierno Federal: “El hecho de alcanzar los niveles de escolaridad más altos, no garantiza que los estudiantes se incorporen, una vez graduados al mundo del trabajo” (Presidencia de la Republica, 2007)

Mientras no exista una fuerte vinculación entre la educación superior y el mercado laboral, seguirá existiendo un nivel de calidad cuestionable en la educación del país. En consecuencia, los profesionales egresados de las IES no podrán hacer frente a los retos del México.

“El país ha hecho distintos esfuerzos por dotar de pertinencia a la educación, pero aún falta mucho para acercarla a los requerimientos sociales y económicos. EL PND ofrece condiciones favorables para avanzar en esta dirección. La importancia que se da a la productividad como eje para el desarrollo económico debe facilitar una mayor vinculación de las escuelas con las necesidades sociales y productivas” (SEP, 2013).

Por lo general se piensa que en la relevancia y la pertinencia de la educación superior se encuentra la capacidad para propiciar una adecuada inserción laboral de los egresados, no obstante, esta visión parece demasiado limitada. Este estudio se adhiere a la idea de que hablar de relevancia educativa implica seguir ideas como las de Delors et al (1996) sobre los cuatro pilares de la educación (Figura 12). Así, es posible pensar que la formación recibida en la UAMI es relevante en la medida que sirve para que los estudiantes desarrollen habilidades en cuatro órdenes ligados a aprendizajes para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Figura 12. Componentes del concepto de relevancia educativa, adoptado en esta investigación



Fuente: elaboración propia con base en Delors et al (1996).

El primer tipo de aprendizajes, “aprender a conocer”, ligado al “aprender a aprender”, implica el intercambio de información y la adquisición de conocimientos específicos y capacidades autodidactas que permitan el seguir aprendiendo a lo largo de la vida; “aprender a hacer” se refiere al desarrollo de competencias profesionales que permitan a los egresados insertarse exitosamente en los mercados de trabajo; “aprender a vivir juntos” tiene que ver con el respeto a la diversidad de pensamiento, premisa básica de la convivencia social y el trabajo en equipo; finalmente, “aprender a ser” conlleva el fortalecimiento de la propia personalidad con autonomía de juicio y de responsabilidad personal. Estas habilidades, en esencia, constituyen el núcleo central de habilidades básicas necesarias para un buen desarrollo profesional.

II. La educación obligatoria como contexto de la reforma en el nivel superior

A lo largo de la historia de México se han dado cambios en las diferentes estructuras sociales, económicas y políticas; Estos cambios, en teoría, deben ser para mejorar la situación actual de la población, ya que si la economía de un país no es la ideal para el desarrollo del mismo, debe haber cambios en las estructuras principales, y por lo tanto habrá mejoras en las relaciones con el exterior y en las instituciones, dichos cambios aparecen cuando existe un cuestionable desempeño en el desarrollo de un país, altos índices de delincuencia, corrupción o de pobreza, sin embargo estos ejemplos solo son consecuencia de otros problemas más grandes, y uno de esos problemas de nuestro país está en la educación.

La educación en México juega un papel protagónico, ya que, en México, como en cualquier otro país, el sistema educativo debe cumplir las exigencias de su sociedad y será un elemento crucial en la vida de las personas; los profesionales en diferentes ámbitos laborales ofrecen puestos a los aspirantes con mayores capacidades y conocimientos. Cabe mencionar que la educación no solamente ofrece el acceso a un buen trabajo, también forma al ser humano con diferentes valores y costumbres que necesita para vivir en sociedad.

La educación obligatoria pública en México solo abarca a la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Dicha educación se concibe como laica y gratuita, aunque no siempre se cumplen esas características. "La educación pública en México además de ser gratuita y laica, ha tenido como inspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad y desarrollando a plenitud las facultades humanas." (Presidencia de la Republica, 2007)

Según datos de la OCDE, "como media en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cinco adultos jóvenes (17 %) no ha completado la educación secundaria superior, entre el 30 % y el 40% de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) de Arabia Saudí, Brasil, Colombia, España y Portugal, y más del 50% de los de China, Costa Rica, Indonesia, México y Turquía, no tienen educación secundaria superior". (OCDE, 2015:34)

Una de las características de la educación en México es que existe poca continuidad entre los sistemas básico y superior, ya que cuando los alumnos egresan del nivel básico se enfrentan a diferentes condiciones que no siempre

pueden satisfacer para continuar sus estudios. Como ejemplo de lo mencionado anteriormente se puede observar que la permanencia y conclusión de los estudios de los jóvenes mexicanos está condicionada al nivel académico alcanzado por sus padres, ya que ese aspecto está ligado al nivel social y económico y por lo tanto a las facilidades que el alumno tenga para la conclusión de sus estudios. Existen otros factores como el hecho de que no todas IES cuentan con filiales a nivel medio superior, la UNAM y el IPN cuentan con el sistema de pase automático, sin embargo, instituciones como por ejemplo el Conalep y el Colegio de Bachilleres no corren con la misma suerte, el estudiante en caso de haber estudiado en estas escuelas debe presentar un examen de admisión donde no siempre se puede obtener un lugar en la institución deseada.

De manera que el aspecto socioeconómico de los estudiantes influye de manera importante en la deserción o el seguimiento de sus estudios, según datos de Blanco y Solís (2014) se sabe que antes de los 15 años la incidencia de abandono de los estudios es bastante grande, la población con nivel socioeconómico bajo tiene más posibilidades de abandonar sus estudios que la población con estratos socioeconómico más alto. Para los autores la edad crucial para que un estudiante abandone o no la educación son los 15 años, así mismo las mujeres de cualquier estrato socioeconómico son más propensas a ello, se cree que el abandono escolar derivado de la situación socioeconómica oscila de los 5 a los 18 años, edad que coincide con el fin de la educación obligatoria y también está ligado a ciertos patrones culturales. "hasta los 18 años se acelera de forma constante la incidencia, fenómeno asociado con el fin de la escolaridad obligatoria, con las

características de un sistema de educación medio superior expulsor de alumnos, así como con pautas culturales que vinculan edades cronológicas a roles en alguna medida incompatibles con el de alumno regular” (Blanco y Solis, 2014:54)

Como menciona la Presidencia “Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo” (Presidencia de la Republica, 2007), de tal modo que, no se obtiene la misma calidad educativa en las telesecundarias o en las escuelas urbanas que en las escuelas indígenas, y es que la enseñanza en las escuelas urbanas y privadas es mejor, en muchos aspectos como en la preparación de los profesores hasta en aspectos como las instalaciones adecuadas, así como en las actividades de corte cultural o hasta deportivas, que juntas ayudan a formar la calidad educativa.

Lo anterior se da tratándose de la educación básica, pero la situación no cambia demasiado si de educación superior hablamos, ya que según el plan nacional de desarrollo 2012 el alcance de las IES no es mucho mayor. “Por su parte la educación superior solo capta a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años. De estos la gran mayoría cerca del 94 por ciento, estudia licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente el 6 por ciento cursa estudios de posgrado” (Presidencia de la Republica, 2007).

El problema no es cuestión de asignación de recursos, ya que estadísticamente no se puede asegurar que lo otorgado por el gobierno en términos monetarios a la educación sea poco o insuficiente, ya que sería muy fácil asegurar que la culpa del

mal o buen sistema de educación en el país obedece solamente a la asignación de recursos, sin embargo en México las cosas no pintan nada mal, ya que según datos de la OCDE, en México se le asigna a la educación casi el mismo porcentaje del PIB que en Holanda o Reino Unido, estamos hablando de aproximadamente el 6 por ciento del producto interno bruto, en 2011, por lo tanto en términos relativos el estado otorga recursos importantes, para satisfacer las demandas en cuanto a educación se refiere; un tema aparte sería la distribución de dicho presupuesto; ahí es donde se debería ahondar minuciosamente, ya que el pago de salario a docentes es el rubro donde se destina la mayor parte de los recursos. (OCDE, 2014)

Por el lado constitucional se puede observar que en el artículo 21 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior se dice que el presupuesto será acorde a las posibilidades de la federación.

“la federación dentro de sus posibilidades presupuestales y en vista de las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura de las instituciones públicas de educación superior, les asignara recursos conforme a la ley para el cumplimiento de sus fines. Además, las instituciones podrán llevar a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar sus fuentes de financiamiento” (Congreso de la Union, 1978).

De igual manera en el artículo 23 de la misma ley, se menciona que de acuerdo con las necesidades nacionales y el momento económico social que atravesase el país, es como se realizará la asignación de recursos a educación.

“Los recursos que conforme al presupuesto de egresos de la federación se asignen a las instituciones de educación superior se determinaran atendiendo a las prioridades nacionales y a la participación de las instituciones en el desarrollo del sistema de educación superior y considerando la planeación institucional y los programas de superación académica y mejoramiento administrativo, así como el conjunto de gastos de operación previstos. Para decidir la asignación de los recursos a que se refiere el párrafo anterior, en ningún caso se tomaran en cuenta consideraciones ajenas a las educativas” (Congreso de la Unión, 1978).

La asignación de recursos destinados a la educación es un problema en México, ya que el estímulo para los profesores y personal de las (IES) es muy bajo en ciertos casos y muy alto en otros. Si no existe un incentivo adecuado para la calidad de vida de los trabajadores de la educación, estos no rendirán lo esperado.

“En 2006 México gastó en educación 622.4 millones de pesos, equivalentes al 7.1 por ciento del PIB., sin embargo, el 90 por ciento de los recursos se destinó al gasto corriente, lo que significa que el monto disponible para inversión e innovación es significativamente pequeño en comparación con las necesidades de cambio cualitativo que presenta el sistema educativo” (Presidencia de la República, 2007).

Por lo anterior resulta de gran importancia la función realizada por las IES, sin embargo, es más importante que estas realicen de manera eficaz los objetivos fijados, sobre la calidad en la educación, así como una adecuada pertinencia y relevancia de esta, para el buen desarrollo de sus estudiantes tanto personal

como profesionalmente y que estos sean capaces de dar diagnóstico y solución a los problemas de su entorno, de su país y de ellos mismos.

III. La educación superior en América Latina

Para hablar de educación superior en América latina se debe estar consciente de que vivimos en un sistema regido por la globalización (entendida como la apertura de mercados) y esta condición tiene un papel importante ya que está presente en todos los ámbitos del sector educativo. Desde la destinación de recursos, hasta los profesionales de la educación, están ligados a las condiciones que dicta el contexto actual. Un punto importante es la asignación de recursos o el financiamiento que se les otorga a las instituciones de educación, donde depende la economía de cada país o región para saber cuánto se le destinara a la educación en sí. Tanto el sector público como el privado tienen gran injerencia en los recursos asignados a las instituciones de educación, sin embargo, existen más problemas para la educación a nivel global como lo son los males sociales, la escases, el medio ambiente y demás problemas que se deben tomar en cuenta cuando se habla de educación en América Latina y el resto del mundo. "Otros problemas globales importantes, tienen efectos directos e indirectos sobre la educación. La internacionalización se está presentando en un momento de gran transformación si no de turbulencia. Nunca ha sido más importante ser consciente de la forma de cómo la internacionalización se ve afectada por estos cambios o es por sí sola, factor de cambio" (T. Knight, 2005)

Las condiciones de un país pueden ser benéficas o no, para el desarrollo del sistema de educación, sin embargo muchas veces se da lugar a un fenómeno conocido como la movilidad, donde los estudiantes mejor preparados son los que abandonan sus países de origen para nutrir el conocimiento en las grandes ciudades, donde dicho conocimiento puede ser aprovechado de mejor manera, sin embargo esto representa un problema muy importante para América Latina, ya que se pueden frenar los recursos a la educación por falta de talento.

Las universidades en América Latina se han expandido a medida de sus posibilidades, por ejemplo, en México, Argentina, Uruguay y Venezuela, sin embargo, en todos los países de la región la inversión privada en educación es la que se mantiene cómo la que más ha crecido. Actualmente se viven procesos muy similares entre México y el resto de América Latina. Con diferentes lineamientos y retorica se dan procesos de cambio. En este apartado se tomará el caso de Brasil y de Colombia para contrastar el panorama mexicano con el de otros procesos en diferentes países.

Brasil

La educación superior en Brasil, en el primer periodo de Lula Da Silva se caracteriza por muchos elementos referentes a la educación, el primero de ellos es un documento llamado "Una escuela del tamaño del Brasil", elaborado por una serie de especialistas, dicho documento manifiesta que la educación superior es fundamental para el desarrollo del país. Una de las principales demandas sociales a la llegada de Lula al poder era la educación, así que en 2003 se dieron muchas políticas en términos de educación superior como menciona Barreyro (2010).

“Las principales políticas para la educación superior desarrolladas en el primer gobierno de Lula (2003-2006) estuvieron concentradas en tres cuestiones: la evaluación de la educación superior, la ampliación y la democratización del acceso y la construcción de un proyecto de ley de educación superior, llamado “reforma universitaria”. Las dos primeras: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y Programa Universidad para Todos (PRO-UNI), fueron implantadas y la tercera es un anteproyecto de ley que se encuentra en el Congreso Nacional” (Barreyro, 2010:106).

El programa “Una escuela del tamaño de Brasil” también reconoce que el ingreso a la educación superior es una demanda social, por el lado burocrático se aumenta hasta en un 40 por ciento la ampliación de vacantes, la revisión del sistema de evaluación y sobre todo un programa cuya principal función era proveer apoyo a estudiantes que no cuentan con los recursos suficientes para la educación.

Las carencias educativas de Brasil pudieron observarse desde el periodo de Fernando Henrique Cardoso, cuando se vio la necesidad de modernizar el sistema de educación nacional, ejemplo de ello es la nueva ley de educación de 1996. La principal bandera de dichas reformas era la calidad en la educación, donde las instituciones de educación, los profesores y el alumnado “competían”. Por consecuencia, se buscaba mejorar la calidad en diferentes sectores. Sin embargo, la educación pública mejoró sus niveles en cuanto a matriculación, pero la educación superior no tuvo incremento alguno.

Por otro lado, los gobiernos de Dilma Rousseff y de Lula Da Silva coincidieron en que la responsabilidad de la educación recae en el Estado. Se buscaba un equilibrio social a medida que disminuía las diferencias sociales. La creación de escuelas técnicas federales se incrementó claramente durante el mandato del Partido del Trabajo en Brasil, se crearon más instituciones educativas en los gobiernos de Lula Da Silva y Dilma Rousseff que en mandatos anteriores. Claro ejemplo de ello es la creación del Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y el Empleo (PRONATEC), donde se busca una conexión entre la educación superior, técnica y el campo laboral.

Colombia

Para hablar del caso colombiano sin lugar a dudas se tiene que mencionar el “Plan Decenal de Educación” durante el mandato de Álvaro Uribe Vélez 2006-2016 “Un pacto social por el derecho a la educación” donde existen múltiples parámetros de reforma educativa, sin embargo sobresalen el apoyo a la competitividad y la productividad ligadas a la educación, dichos elementos presentes en el plan decenal son fundamentales para la economía del país, ya que fomentan aspectos que relacionan directamente la educación. Lo anteriormente mencionado forma parte de un programa llamado “Revolución Educativa”. Dicho programa tiene una peculiaridad y es que tiene una gran ideología, busca formar una retórica del estudio y del trabajo, bajo el supuesto de que se busca que todos los colombianos trabajen y estudien a lo largo de toda su vida, y de esta manera lograr que la educación sea el eje fundamental del desarrollo económico colombiano.

“Esto muestra el compromiso por parte del gobierno actual con una política pública enfocada a considerar la educación como el eje fundamental del desarrollo económico. Asimismo, en los últimos años a nivel mundial se ha consolidado un creciente interés en reconocer la importancia de la educación superior en el desarrollo de los países y su impacto para modificar las condiciones de equidad social, la construcción de ciudadanía, la solución de distintos problemas sociales, económicos, culturales, ambientales y políticos.” (Ayala Castro , 2010:89)

En Colombia como en otros países de la región, se tiene la firme idea de que la educación superior es base para el desarrollo de un país, siendo fundamental para la resolución de diversos problemas culturales, económicos, etc. Dicho lo anterior, en Colombia se tiene un gran apoyo a la educación superior ya que se reconoce una cualidad muy importante, la relevancia educativa, misma que es clave para el desarrollo del país. En décadas anteriores los organismos nacionales y los internacionales también menospreciaban la importancia de la relevancia de la educación superior, dándole un mayor peso a la educación básica que, sin dejar de ser importante se complementa con la educación media superior y superior, de modo que estas vayan íntimamente ligadas al campo laboral.

Las carencias que se presentan o puedan presentarse a futuro en ciudades como Bogotá, tales como el aumento en la oferta de IES públicas o privadas y su descenso en calidad educativa deben atenderse mediante planes sectoriales que obedezcan a un plan general que busque asignar de una manera más eficiente los recursos.

“El panorama anterior muestra la necesidad de que el sector de educación superior en los países en desarrollo estructuren políticas públicas para el cambio, proyecten una visión estratégica con objetivos claros a largo plazo para lograr un financiamiento sostenible, promuevan una expansión de la cobertura para buscar el acceso de los grupos poblacionales más débiles, fomenten una diversificación con pertinencia de acuerdo con las nuevas necesidades de desarrollo socioeconómico y con los nuevos mercados emergentes resultantes de la globalización y de los tratados de libre comercio.” (Ayala Castro, 2010:91)

En Colombia la segmentación del sistema educativo provoca que haya pocas universidades que ofrezcan maestría y doctorados, y más apoyo a la investigación, también pocas instituciones que desarrollan maestrías o doctorados en ciencias básicas. De modo que la poca movilidad que existe entre los egresados de IES y el campo laboral evidencian las carencias aún presentes en la educación superior colombiana, la cual es incapaz de ofrecer una adecuada pertinencia y relevancia de la educación que se imparte.

IV. Reforma educativa a nivel superior en México.

Desde hace más de veinte años, en México y en el mundo se han dado una serie de cambios, que, obedecen a las crecientes necesidades de la población mundial. Dichos cambios atienden a la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más globalizado, inmerso en el neoliberalismo. Paulatinamente los países desarrollados cambiaron sus políticas en diferentes aspectos de la vida social, por

ejemplo, en el tema de educación, la mayor característica de estos cambios son las reformas.

Dentro del actual contexto se debe entender por qué aspectos como la globalización, afectan tanto el desarrollo actual de las instituciones en general, como el de las instituciones educativas. "la globalización se puede definir como una interdependencia de redes de transporte de comunicación, y de productos a través de las fronteras internacionales" (Bustos Flores, 2008:161).

Historicidad

El mandato de Luis Echeverría Álvarez, es recordado en parte por la promulgación de la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973, que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, la Ley Federal de Educación es un punto de partida donde se encuentran las bases que darán lugar a las reformas educativas en México; se dice en su artículo número 2 que la educación contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad " La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social" (SEP, 1973). Durante este sexenio se dio un apoyo importante a la educación superior, donde se beneficiaba principalmente a las instituciones de educación públicas, a diferencia de hoy en día; como menciona Latapí, (2005) "en 1970 los subsidios federales representaban un 23.5% de sus ingresos, en 1976

llegaron a constituir el 52.4% [...], las universidades públicas llegaron a disponer de casi 7 veces más recursos que en años anteriores, de 1970 a 1975" (:183).

De tal modo que en el año de 1970 se crearon diversas instituciones de educación superior, tales como el Consejo Nacional de Ciencia Tecnología, en 1974, cuatro años más tarde se fundó la Universidad Autónoma Metropolitana, y cuatro años después se creó la Universidad Pedagógica Nacional; en el mismo sexenio se hizo también el Centro de Estudios y Docencia Económica, (CIDE), y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, (CIESAS).

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, México se encontraba dentro del Fondo Monetario Internacional, para ese entonces el neoliberalismo en el ámbito educativo se afianza en México con Jesús Reyes Heróles al frente de la SEP. Este secretario pretendió poner en marcha la llamada "Revolución Educativa" donde se da un diagnóstico del sistema educativo nacional y se observan deficiencias claras como la baja escolaridad, peligrosa reprobación en primaria, analfabetismo y altos costos unitarios por alumno, lo mismo que desniveles de equipamiento entre educación rural y urbana. Sin embargo, la llamada revolución educativa no pudo ser llevada a cabo como se esperaba y no provocó el impacto necesario en el sistema de educación nacional, debido a su deceso y a la crisis económica.

En el sexenio gobernado por Carlos Salinas de Gortari, se dieron cambios importantes en cuanto a educación superior, siendo la implementación del Programa Nacional para la Modernización Educativa, el más importante, ya que fue una importante reforma encaminada a la modernización del país, en términos

de educación. Dentro de este plan, se contemplaba la aplicación de diferentes objetivos con el fin de alcanzar la modernización de la educación, en sus diferentes divisiones. La educación superior tuvo un papel muy importante dentro del Programa Nacional para la Modernización Educativa, ya que por un lado se dio un diagnóstico inicial de la situación, el cual, entre otros puntos refiere que es necesario atender la alta demanda de la educación superior, con la creación de nuevos institutos que ayuden a descentralizar la misma.

“En las dos últimas décadas la sociedad mexicana ha realizado un esfuerzo extraordinario en materia de educación superior. La matrícula total, incluyendo la de educación normal, pasó de 271 275 alumnos en 1970 a 1 256 942 en 1989. En el mismo lapso, el número de maestros pasó de 25 056 a 128 481 y el de establecimientos de 385 a 1999. Durante esos años se ha integrado un sistema nacional que ha facilitado descentralizar la atención a la demanda mediante la creación de una extensa red de instituciones. La educación superior ha preparado profesionales en las distintas especialidades requeridas para el desarrollo nacional.” (SEP, 1990).

Por otro lado, se plantea la necesidad de crear, formar y actualizar la planta docente. “Las universidades han planteado la necesidad de contar con mecanismos idóneos de planeación que permitan diversificar sus ingresos y reordenar su funcionamiento interno. Conviene una política de formación, reconocimiento y promoción de maestros que posibilite enriquecer la planta docente con profesores de carrera con estudios de posgrado y con profesionales en ejercicio y capacitados para las tareas docentes.” (SEP, 1990).

En el Programa Nacional para la Modernización Educativa se plantearon tres objetivos concretos a atender, entre los cuales estaban: Mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional, atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos con aptitudes para cursar estudios de nivel superior, vincular a las instituciones de educación superior con la sociedad para orientar participativamente el desarrollo de este nivel educativo y contribuir a resolver con los recursos del conocimiento y la organización institucional los grandes retos sociales económicos tecnológicos y científicos del país, fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior, orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones con el apoyo sostenido del Estado para su consolidación e impulsar una mejor y más amplia participación social.

Para llevar a cabo la modernización de la educación superior, el Programa Nacional para la Modernización Educativa, planteo una estrategia que se compone de diferentes puntos, entre ellos, está el de reforzar el compromiso del Estado con las IES, para consolidar el sistema nacional de educación superior mediante el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de Educación Superior (SINAPPES). Posteriormente se plantearon los siguientes lineamientos: Descentralizar y regionalizar, ampliar el campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación, amplificar y agilizar los procedimientos de la

administración pública respecto a la educación superior, apoyar decididamente a la educación superior, aplicar de manera óptima los recursos disponibles, y evaluar permanentemente los logros, y procesos de la educación superior.

El periodo que comprende el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León se caracteriza por que se da continuidad a los procesos iniciados en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, entre los que destacan la búsqueda constante de la calidad educativa, que a su vez está basada en un sistema de evaluación. "En los últimos años se han establecido otras modalidades para mejorar el desempeño académico, basadas en la evaluación y el apoyo individual e institucional. Tal es el caso del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), administrado por la ANUIES, el cual permite respaldar iniciativas personales e institucionales en programas de actualización y posgrado." (SEP,1995). Además, se da respaldo a un sistema de evaluación, en 1994 se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), de la mano de ANUIES.

"En razón de las alteraciones que está viviendo el país, se aprecian cambios en las actitudes que han asumido las entidades participantes en la transformación de la educación pública. Dichos cambios se observan en la relación del Estado con las universidades, pues aquel muestra un mayor interés por conocer y evaluar resultados con objeto de contar con mejores elementos para asignar los recursos a las instituciones universitarias. Por su parte, las universidades públicas han optado por una mayor disposición al diálogo y a la introducción de modificaciones sustantivas que aceleren su modernización. De este modo, se han hecho más conscientes de sus problemas internos, han valorado sus resultados y se han dado cuenta de que, para la superación

de sus problemas, no basta con disponer de mayores recursos, sino que se requiere realizar transformaciones y adecuaciones internas" (ANUIES, 1993).

Posteriormente en el sexenio de Vicente Fox Quesada, se conformó por el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y las bases de dicho programa en cuanto a educación superior concierne, fueron la equidad en la educación, ampliación del sistema educativo y por último la calidad en la educación; sin dejar de lado la asignación de recursos. En este sentido se deben mencionar la creación de diversos programas, por parte del Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, entre ellos está el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES), el Programa PROMEP-SEIT-COSNET, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Fondo de Infraestructura, el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) y el programa de equipamiento del sistema de educación tecnológica.

La ampliación en el sistema educativo fue uno de los puntos importantes dentro de este periodo, las cifras de matriculación crecieron, con respecto a otros periodos. "El sistema de educación superior atiende en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura, en su modalidad escolarizada, a 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años. Esta proporción es significativamente mayor a la de 1990 (12.2%)" (SEP, 2001:189).

En este mismo sentido se crea el PRONABES (Programa Nacional de Becas para Educación Superior), donde se busca otorgar una beca a los jóvenes que estudien en una IES pública.

La equidad de la mano de la calidad de la educación, fueron parte de las premisas planteadas por el gobierno de Vicente Fox, se planeó asegurar una mayor equidad en alcance educativo, es decir que las diferencias entre la población de escasos recursos y la indígena, no fuera tan marcada en comparación con la población de mayores recursos. "Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima." (SEP, 2001).

En 2006, durante el sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, se destacan los objetivos que tiene su gobierno, con respecto a la educación superior, de donde destaca que, se dará continuidad al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), de igual manera aumentar el número de becas otorgadas al personal académico de las IES, para que, con dicho apoyo, se realicen estudios de maestría y doctorado. También se propuso mantener y aumentar los niveles de calidad educativa, mediante el fortalecimiento de la pertinencia de la educación superior, algunos puntos relevantes son:

“Impulsar la revisión y actualización oportuna de los planes de estudios para asegurar su pertinencia, extender y profesionalizar la práctica de realizar estudios de oferta y demanda educativa y de seguimiento de los egresados con propósitos de evaluación institucional y de retroalimentación curricular, reforzar los mecanismos de planeación para conciliar la ampliación de la oferta educativa de las instituciones de educación superior con los imperativos del desarrollo económico y social, fomentar que los programas educativos incorporen enfoques que tomen en consideración normas de competencias profesionales” (SEP, 2008).

A finales del año 2013, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se aprueba en la cámara de diputados y posteriormente en el senado, la reforma a la educación, impulsada por el programa “Pacto por México”, cuyo objetivo principal es que la ciudadanía tenga acceso a una educación de calidad. Un punto importante en esta reforma es establecer alianzas entre las organizaciones sociales y las IES, con el propósito de combatir el rezago educativo y el analfabetismo; fomentar la innovación tecnológica y el autoempleo en los jóvenes; además de respetar la autonomía de las IES.

Discusión

Los planteamientos a favor y en contra de las reformas son variados, sin embargo, la mayoría apunta a la globalización como el factor principal para que surgieran los cambios en la educación superior. Existen diferentes puntos de vista entre los estudiosos del tema, para algunos las reformas a la educación superior solo

buscan la calidad de la educación, algunos otros creen que atentan contra la autonomía universitaria, para otros es un elemento importante del desarrollo económico de un país, ya que la adecuación de planes de estudio va encaminada a satisfacer las necesidades de las industrias o empresas.

Con la aplicación de las reformas a la educación superior, se buscó una descentralización del sistema de educación, como mencionan López & Flores "La descentralización favorecería la autonomía de la administración educativa local, al reducir la subordinación de las instancias estatales a la instancia central nacional, con lo cual esperaban democratizar la educación. La ganancia adicional sería disminuir el pesado y costoso aparato burocrático y, con ello, contribuir al "adelgazamiento" gubernamental" (2006:3).

Sin embargo, las carencias o fallos de las reformas también son retomadas por López & Flores, ya que una de las características de las reformas universitarias es la vinculación del sector empresarial con el sector social, "El sentido de la educación fue tergiversado mediante la promoción de premios a los alumnos que generaban nuevos diseños de venta o de promoción de los productos de las compañías patrocinadoras, como parte del currículo escolar. El argumento pedagógico esgrimido es que esta es la manera directa de vincular la escuela con el campo empresarial y el mundo laboral" (2006:4).

Para otros estudiosos como Ibarra, el papel de las IES es muy importante, ya que son instituciones que están ligadas al progreso social, el autor sugiere que las relaciones entre el Estado y las IES se han ido modificando a lo largo del tiempo, y que ese vínculo ha derivado en que las IES y el Estado trabajen bajo los principios

de la oferta y la demanda. “Las instituciones también han empezado a diversificar su oferta educativa y científica, diferenciando ampliamente su portafolio de “productos” —que ahora son ofrecidos desde las grandes marquesinas publicitarias— al lado de los artículos comerciales con los más altos estándares internacionales de calidad. Con ello, académicos y estudiantes se han visto enfrentados a nuevos modos de existencia basados en el individualismo y la competencia” (Ibarra, 2002). En esa misma línea Ibarra plantea que las reformas que se han dado en México en cuanto a educación superior en los últimos años, buscan que las IES sean autosuficientes, que transmitan y produzcan conocimientos, que cumplan con criterios, tales como la eficiencia terminal, nivel de empleo de sus egresados, y la manera de cumplirlo es, mediante la evaluación de sus elementos, una especie de control de calidad, para que la universidad atienda satisfactoriamente las necesidades de la industria y sociedad, sin por ello ver comprometida su autonomía. “En adelante, las universidades serán responsables de conducirse a sí mismas, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas: la eficiencia terminal, el nivel de empleo alcanzado por sus egresados, la vinculación que mantiene con la industria y la sociedad, y la adecuación de su funcionamiento y su normatividad según lo exijan las circunstancias, son algunas de las medidas que permiten calificar a cada una de las instituciones y compararlas frente a las demás” (Ibarra, 2002).

No obstante, para otros estudiosos del tema, los resultados de las reformas en la actualidad se han estancado, ya que la medición de los resultados de las reformas

universitarias se basa en indicadores, que son mecanismos para el otorgamiento de estímulos, mismos que, forman la idea de que las IES están teniendo un buen desempeño, es decir, están otorgando educación de calidad; tal es el caso de la acreditación, ya que como menciona Brunner, los indicadores son medios y no fines.

“La acreditación ya no es, en muchos casos, un esfuerzo por alcanzar mejores condiciones académicas, sino un trámite burocrático indispensable para la obtención del presupuesto extraordinario. La acreditación se va vaciando del contenido que pudo tener en su diseño inicial, para convertirse en un ejercicio dirigido a verificar la tenencia de ciertos valores expresados en indicadores que, supuestamente, dan cuenta de la calidad académica, sin entender que los indicadores son medios y no fines, y que es la relación entre las cualidades a las que aquéllos remiten las que generan espacios de aprendizaje y producción del conocimiento”. (Brunner, 2011:420).

Otras opiniones apuntan a que el principal problema de las reformas a la educación superior en México, se deben a la poca vinculación entre el mundo del trabajo y la culminación de los estudios, es decir, hoy día no basta con terminar una carrera y obtener un título de alguna especialidad, el problema es la poca oferta laboral por parte del sector público y privado y en menor medida, la poca remuneración que se recibe por trabajo calificado. “Si algo queda claro en la relación entre educación superior y mercado laboral es que decrece la capacidad predictiva de culminar los estudios y encontrar una ocupación congruente con éstos. La muy escasa producción de empleos para este nivel de formación ha

empujado a la baja, en general, el tipo, la calidad y las retribuciones de las ocupaciones disponibles” (Brunner, 2011: 270).

Para el gobierno federal la reforma de educación superior plantea una visión similar a la de los autores antes mencionados, ya que una de sus premisas es el aumento en la calidad de la educación superior y también aumentar la matrícula, según lo expuesto en el marco normativo de la reforma educativa de 2013. La manera en que el gobierno planteó que se lograrían dichas metas fue basarse en Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), además de mantener y aumentar la autonomía de las IES, de tal modo que tanto docentes, alumnos y padres de familia se involucren en la resolución de problemas; por último, la creación de un Sistema Nacional de Becas, enfocado principalmente a los alumnos provenientes de familias con bajos recursos.

Por otro lado, para Margarita Zorrilla, la reforma a la educación superior debe cumplir con ciertos criterios para buscar un cambio favorable hacia el alumnado, uno de los criterios tiene que ver con la necesidad de enfocar los esfuerzos de docentes, padres de familia y sociedad en general para realizar una adecuada tarea educativa, sin dejar de lado la evaluación docente.

“Un elemento más de la reforma tiene que ver con reconocer la necesidad de generar instancias que fomenten la participación de la sociedad para apoyar la tarea educativa y establecer una verdadera “contraloría social”, no coercitiva sino persuasiva y propositiva. Esto se plantea llevar a cabo a través de la creación de figuras colegiadas en las que estén representados los maestros, los padres de familia, la comunidad y las autoridades,

partiendo de la escuela misma y siguiendo con los niveles municipal, estatal y nacional" (Zorrilla, 2001:18).

Existen diferentes planteamientos y opiniones acerca de las reformas de educación superior, en esta investigación, pensamos que las reformas han sido la base de los avances y logros de la misma, ya que históricamente han planteado la actualización permanente, tanto de estudiantes, docentes y planes de estudio; de igual manera se ha propuesto la complementación de la educación por medio de tutorías de los docentes hacia los alumnos, de tal modo que los mismos obtengan una solución a sus problemas escolares y sociales; creemos que las reformas no deben plantear solamente una adecuada asignación de recursos; deben dar solución a los problemas sociales, de las industrias del Estado o privadas y formar profesionales preparados para insertarse exitosamente en el mundo del trabajo, sin dejar de lado la autonomía que identifica a las IES.

V. El proceso de reforma en la UAM Iztapalapa

La UAM, en particular la unidad Iztapalapa, fue creada en el contexto de finales de los años sesenta y principios de los setenta, se debe mencionar que en materia de educación en el país se estaba dando un proceso de reforma que marcaría el camino a seguir en materia de educación., es preciso decir que en esa década el papel protagónico de las IES lo tenían la UNAM y el IPN, las cuales eran consideradas como las IES que generaban la fuerza laboral que sostenía al país,

dotándolo de ingenieros y profesionales que se encargarían de dar solución a los problemas nacionales.

Existía un panorama particular a finales de aquella década, ya que el movimiento estudiantil de 1968 dejó un antecedente muy negativo en la vida universitaria del país. Durante el sexenio de Díaz Ordaz se perpetró la matanza de los estudiantes en la plaza de las tres culturas y se reafirmó que el papel autónomo de las IES estaba en entredicho.

La UAM nace entonces como "organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio" (UAM, 1973) y con un sistema trimestral único en el país, además de una organización distinta a la tradicional napoleónica de facultades e institutos ya que en el nuevo sistema que se implantó en la UAM, se crearon departamentos para combinar docencia e investigación.

Acontecimientos importantes sucedieron a principios de los años setenta en México, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, por ejemplo, se crean las reformas a la ley federal de educación y se crea la ley nacional para la educación de los adultos. Ahora la educación superior es dividida principalmente en semestres y las asignaturas se valoran por medio de créditos.

Siguiendo los estatutos de la constitución acerca de la educación gratuita, los objetivos de la creación de la UAM fueron crear una institución gratuita de educación superior, que fuera un ente autónomo del Estado. También la creación de dicha institución responde a la necesidad creciente de satisfacer la matrícula de

estudiantes que aspiran a la educación superior en la zona metropolitana de la ciudad de México.

“La ciudad de México en ese entonces era un foco de atracción de la migración interna del país “las personas provenientes del campo llegaban en busca del modelo de desarrollo estabilizador, así la ciudad de México contaba cada vez con más ciudadanos, por lo cual la demanda en servicios sociales incluidas las universidades aumentaban cada vez más, tan solo en el entonces Distrito Federal la población aumento más del 125 por ciento entre 1950 y 1970. Al pasar de 3,050,442 a 6,874,165 habitantes, cerca de 40 puntos porcentuales por encima del crecimiento nacional” (Hernández & Rodríguez, 2014).

Para enfrentar esta situación la ANUIES propone crear dos organismos descentralizados a petición del gobierno para atender las necesidades de la educación media superior y superior, por un lado, el Colegio de Bachilleres y por otro la UAM, que a su vez pudieran hacer frente a la demanda de educación creciente del país. Sin embargo, la creación de estas dos instituciones no solo responde a la necesidad de atender a la creciente población, sino también la de trazar la reconciliación entre el sector universitario del país y el Estado, tomando en cuenta la matanza de estudiantes de 1968.

En el contexto de la creación de la UAM el estado se convertía en el actor principal de las reformas, dejando de lado el papel de las elites académicas, así es como se comienza un camino de reforma en educación superior. Con la creación de la Ley de la Coordinación de la Educación Superior de 1978, se establecen marcos

normativos y definiciones más precisas del papel que juega la institución universitaria. En su artículo tercero especifica que “El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y de especialización”. (Congreso de la Unión, 1978)

Con la llegada de López Portillo, se da inicio a un proyecto nacional de gobierno que se dividía en tres partes: dos años de recuperación, dos de consolidación y dos de crecimiento acelerado, el tema educativo superior tomó un lugar central, sin embargo, la crisis en México se volvió muy difícil de sobrellevar. Aspectos internacionales como la guerra del Yom Kipur o guerra de octubre, y después la caída en los precios internacionales del petróleo, propiciaron que las prioridades del gobierno con respecto a la educación superior cambiaran y el apoyo a las universidades bajó. No obstante, se mantuvo el crecimiento de las IES públicas y privadas.

El incremento en la matriculación de los alumnos de la UAM fue acelerado a partir de los años ochenta, llegando a su clímax en 1987, cuando se alcanzó la cifra de 4,400 nuevos alumnos, posteriormente hubo un descenso de la matriculación en 1993. Este proceso de ascenso y descenso de la matriculación que duró 8 años derivó en un ascenso constante a partir de 2004; “A partir de 2004 se ha venido dando un aumento prácticamente constante de más de 90 nuevos alumnos

promedio, cada año de modo que en 2013 alcanzó nuevos ingresos cercanos a los 2,900 casos" (Hernández & Rodríguez, 2014).

Una forma de aproximarnos al proceso de reforma en la UAM puede ser, siguiendo a Gil (2005:14-26), pensando en los grandes periodos por los que la institución ha conducido de regulación de la actividad académica: 1) 1974-1976 Fundación; 2) 1976-1982 Bilateralidad; 3) 1982-1985 Evaluación colegiada; 4) 1985-1989 Evaluación colegiada con nuevo tabulador; 5) 1989... Evaluación colegiada orientada a la des homologación de los ingresos del personal académico.

1974-1976. Fundación

En el periodo de la fundación, hasta el año de 1976, internamente las relaciones laborales y el ingreso, promoción y permanencia de los académicos se regían en los términos de la Ley Orgánica; y externamente, por las disposiciones del apartado B del artículo 123 constitucional.

El ingreso a la UAM usualmente ocurría a través de tres modalidades que los rectores de las unidades, directores de división y jefes de departamento aplicaban a discreción, dado que ellos operaban como instancias únicas de ingreso, promoción y permanencia: a) por invitación expresa a personalidades reconocidas por su trayectoria científica o profesional, b) reclutamiento de grupos de trabajo de otras instituciones y c) incorporación de jóvenes recién egresados. El instrumento normativo, utilizado a partir de 1975 para asignar categoría y nivel académico, era un tabulador que constituía una adaptación del de la UNAM, el cual especificaba categorías con equivalencias entre grados y años de experiencia profesional; pero

en general las promociones no operaron y la gran mayoría de las contrataciones fueron establecidas por tiempo indeterminado y a tiempo completo. La preocupación principal en estos años era la capacidad del personal para diseñar, implementar y operar planes y programas de estudio.

La composición de la remuneración del personal académico es prácticamente el sueldo base contractual, con una compensación de 30% adicional para los académicos con dedicación exclusiva a la UAM, y otras compensaciones a quienes realizaban alguna actividad de administración y/o gestión. Aún no se habían establecido prestaciones académicas, como el sabático, y las sociales se limitaban a las del ISSSTE. El trabajo académico era organizado de forma muy variada. Además de las relaciones implicadas en la estructura organizativa formal: director de división-jefe de departamento-coordinador de carrera- personal académico, el profesorado, en la informalidad cotidiana se organizaba para generar modalidades efectivas para regular su trabajo. Así fue como se formaron colegios de profesores y áreas o grupos académicos orientados a la docencia o la investigación, en los departamentos (Gil, 2005:16).

1976-1982 Bilateralidad

Este periodo estuvo marcado por la adición de las Condiciones Generales de Trabajo (CGT) a la Ley Orgánica, a partir de 1976, cuando fue creado y reconocido el SITUAM, y por la entrada en vigor del Reglamento Orgánico, a partir de 1981.

El ingreso del personal académico, deja de ser a criterio de los órganos personales, para dar paso a las comisiones dictaminadoras por área de

conocimiento como órganos decisorios, los cuales colegiada y bilateralmente, junto con la Comisión Mixta General de Admisión y Promoción del Personal Académico y la Comisión Mixta de Conciliación y Resolución, eran las encargadas de tomar decisiones sobre los cursos de oposición abiertos, para contrataciones definitivas; las evaluaciones curriculares, para las temporales; y los concursos preferenciales, para los ayudantes.

Siguen operando el mismo tabulador de la etapa de fundación y la contratación definitiva a tiempo completo en la orientación de los concursos de oposición. Las remuneraciones siguen siendo reguladas con base en las CGT, negociadas con el sindicato, pero las compensaciones son fijadas en un monto específico, dejando de estar basadas en un porcentaje fijo sobre el salario base. Las condiciones del personal temporal y del adscrito a secciones aún en ciernes, como la de lenguas extranjeras también son reguladas de manera bilateral. En este periodo, las prestaciones académicas, como el sabático, se consideran laborales y entran a formar parte de las CGT; se establecen los procedimientos para apoyar los estudios de posgrado, los cuales son concedidos por los Consejos Divisionales; y en general, las prestaciones sociales se amplían con la negociación bilateral, rebasando las proporcionadas por el ISSSTE.

Mientras no hubo Reglamento Orgánico, las unidades, divisiones y departamentos gozaron de amplios márgenes de libertad para organizar el trabajo académico. Así, las tradiciones disciplinares y las formas específicas de organización de la definieron en buena medida la variedad en la investigación en la UAM. La docencia continuó siendo en este periodo el eje articulador de los espacios

académicos colegiados, pero van surgiendo y consolidándose áreas de investigación en aquellas disciplinas con mayor tradición en ese sentido.

El sindicato, en este periodo, adquiere relevancia como referente simbólico, por lo que los académicos participan en él de manera destacada, apreciando la universidad como espacio para la participación política y de lucha social y democrática (Gil, 2005:17).

Los cambios en las formas de regulación interna del trabajo académico en esta etapa fueron acompañados por una serie de transformaciones en el contexto externo de regulación. Al final del periodo la reforma del artículo tercero constitucional, del 9 de junio de 1980, elevó a rango constitucional la autonomía universitaria y rápidamente después, el 20 de octubre del mismo año, fue reformada también la ley Federal del Trabajo, estableciendo el capítulo XVII del apartado A del artículo 123 como marco regulador de la contratación colectiva académica en las instituciones de educación superior autónomas (Cámara de Diputados, 2012). Estos cambios en la legislación provocaron varios problemas. Uno de indefinición, entre las instancias de autoridad interna, sobre quién debía conducir los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico ¿el Rector General o el Colegio Académico? La junta Directiva resolvió el conflicto en favor del primero. Otro laboral, entre la institución y el sindicato, debido a que la sustitución de la bilateralidad, por órganos colegiados instituidos sin la participación sindical, provocó la resistencia del segundo, a ser anulada su participación en materia de contratación y de regulación del trabajo académico. Además de estos cambios, ya había indicios de la crisis económica que

cuestionaría el modelo de desarrollo nacional. Crisis fiscal del Estado Social que ya no sería enfocada como "problema de caja," sino como problema de productividad y calidad en el contexto de mercado globalizado. Es decir, se pasaría de solamente buscar el control de las variables macroeconómicas, a controlar también variables implicadas en los procesos de trabajo y las relaciones laborales. Esto daría inicio a la polémica sobre la flexibilidad del trabajo y la rigidez de las relaciones sociales al interior de los procesos productivos (De la Garza, 1998)

1982-1985 Evaluación colegiada

Con las nuevas disposiciones de 1980 en la normatividad, se pasaría de un modo de evaluación del trabajo académico en el que convivían la participación sindical y la institucional, a otro en el que quedaba fuera la parte sindical. A partir de entonces, se hicieron más abundantes los referentes legales para normar el ingreso, promoción y permanencia de la plantilla académica, y la institución contó no sólo con la Ley Orgánica y el Reglamento Orgánico de 1981, donde se establecieron las áreas de investigación como instancia orgánica constitutiva de los departamentos, sino también con el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) de diciembre de 1982; y al final del periodo con el Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA) y las Políticas Generales, ambas de marzo de 1985, donde se exhibe a la investigación como la actividad preponderante en la UAM. Estas reglamentaciones regularon las cuestiones académicas del trabajo, pero el Contrato Colectivo de Trabajo continuó rigiendo para las cuestiones estrictamente

laborales. Desde el contexto nacional, también impactó a la UAM la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984.

En este periodo también quedaron instituidas las comisiones dictaminadoras a nivel de toda la UAM, para emitir los juicios relativos a los exámenes de oposición para el personal académico definitivo, y las comisiones dictaminadoras divisionales a nivel de unidad, para resolver las evaluaciones curriculares correspondientes a las plazas eventuales. Estas comisiones se conforman por una mayoría de académicos elegidos por sus pares, y una parte menor de designada por el Rector. Por su parte, las comisiones mixtas continúan, pero su participación se limita a vigilar solamente el cumplimiento de los procedimientos formales.

La agudización de la crisis económica nacional contribuye al deterioro general de las condiciones de trabajo, sobre todo por la caída de los salarios reales y las dificultades para mantener la infraestructura de la universidad, porque sólo una pequeña porción de los académicos pudo sobrellevar la crisis gracias a que logró entrar al SNI. Dado este deterioro, la institución toleró más o menos explícitamente que sus trabajadores académicos tuvieran otro trabajo, a fin de seguir reteniéndolos. Así, resultó que la contratación por tiempo completo en la UAM se alejó del estándar internacional del full profesor y avanzó la erosión de la vida colegiada y “de la ética del trabajo en función de los objetivos institucionales” (Gil, 2005:19).

Durante este periodo la UAM contribuyó al logro de los objetivos gubernamentales de elevar la cobertura de la educación superior, pero este esfuerzo tuvo su contraparte en la caída de la eficiencia terminal (Hernández y Rodríguez, 2015).

Como se observa en la gráfica V1, fue en este periodo cuando la matrícula de nuevo ingreso alcanzó sus máximos históricos de más de 12 500 nuevos alumnos en 1985. Después de esta década de masificación, vino un periodo de descenso continuo hasta 1994, cuando la matriculación de nuevo ingreso llegó a los niveles de principios de los ochentas, menos de 9 mil casos. Después ocurrió un ciclo de ligero ascenso-descenso que duró siete años y, desde los primeros años del nuevo siglo, en promedio se ha mantenido en alrededor de 9400 casos, con ligeras variaciones.

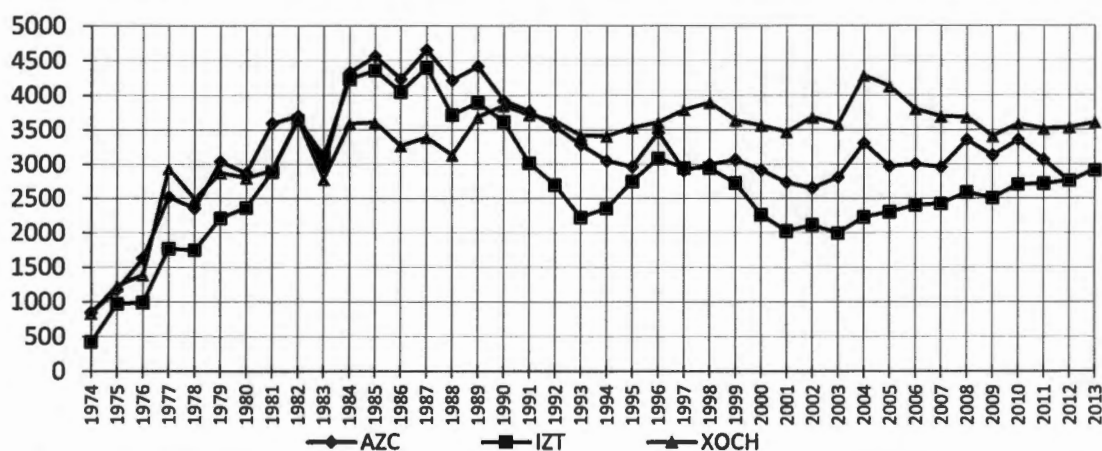
Gráfica V1. Matrícula de nuevo ingreso a licenciatura. UAM 1974-2013



Fuente: Hernández y Rodríguez, 2015: 16.

El caso particular de la UAM-Iztapalapa siguió un patrón de expansión similar al del conjunto de la UAM hasta principios del nuevo siglo, como se aprecia en la siguiente gráfica (V2).

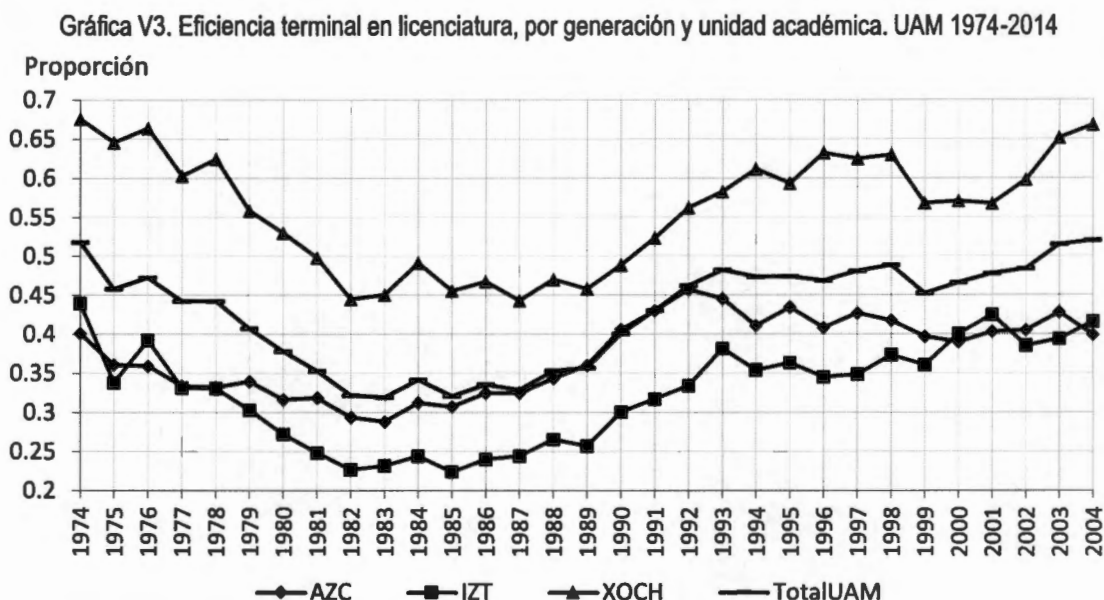
Gráfica V2. Matricula de nuevo ingreso a licenciatura, por unidad académica. UAM 1974-2013



Fuente: Hernández y Rodríguez, 2015: 19.

Las tres unidades académicas vieron caer drásticamente la proporción de estudiantes que concluyeron los estudios de licenciatura, apenas inaugurada la UAM (Gráfica V3). Iztapalapa ha sido la unidad que históricamente ha tenido las más bajas proporciones; Azcapotzalco ha registrado proporciones más altas, pero insuficientes para alcanzar a la unidad Xochimilco, la de mayores tasas de conclusión. En Iztapalapa, la generación de ingreso 1974 registró 44% en la conclusión de estudios, este fue su máximo histórico, pero esta cifra cayó rápidamente hasta llegar a un mínimo de 22% en la generación 1985. Las generaciones subsecuentes, por lo general registraron mejoras paulatinas, pero,

aun así, la última generación analizada (2004), sólo alcanzó 41.6% en la conclusión de estudios.



Fuente: Hernández y Rodríguez, 2015: 17.

1985-1989 Evaluación colegiada con nuevo tabulador

En este periodo no hubo cambios importantes en cuanto a las relaciones laborales académicas ni en cuanto a los procedimientos de evaluación, salvo que se puso en marcha un nuevo tabulador, aprobado por el Colegio Académico como referente para el ingreso y promoción del personal académico, que cuantifica los productos y actividades académicas. Este tabulador representó la culminación de un largo proceso de negociación que modificaría considerablemente el modo de control del trabajo académico. Establece los puntajes mínimos y máximos que se pueden conceder a cada actividad académica posible, con lo cual acota el juicio

de las comisiones dictaminadoras en los concursos de ingreso y las evaluaciones de promoción. Con base en él se miden los antecedentes de los aspirantes, y la productividad de quienes solicitan ser clasificados por la institución en una categoría y/o nivel superior. Dado que el tabulador define las actividades que sí cuentan (las actividades que no cuentan no aparecen), y las que cuentan más al momento de la evaluación del trabajo académico, termina siendo también en sí un instrumento de control que dicta aquello sobre lo que más deben volcarse los esfuerzos laborales académicos y sobre lo que menos importa, desde la perspectiva patronal.

A pesar del esfuerzo implicado en la definición del tabulador para remunerar por mérito al personal académico, su implementación no fue suficiente para retener a una parte importante del personal académico comprometido con la institución, en un contexto nacional de pérdida constante en el poder adquisitivo de los salarios y en el que el acceso a las recompensas económicas del SNI, a pesar de aumentar, dejaba fuera a una parte importante de académicos que no cubrían el mínimo requerido de productividad en investigación. Gil (2005:21) afirma que, en este periodo, para los académicos se aclaró que sumando puntos pueden avanzar en la estructura remunerativa, aunque descuiden las actividades colegiadas y de compromiso con la UAM.

Dada la compactación salarial implicada en el nuevo tabulador (dado que las diferencias salariales entre las categorías y niveles se redujeron considerablemente), éste no sirvió para reducir el riesgo de perder a su personal académico mejor habilitado, el cual tendió a desplazarse definitivamente hacia

otros mercados o a descuidar su filiación con la UAM al buscar simultáneamente fuentes complementarias de ingreso académico o profesional. Ante tal precarización del trabajo, la resistencia abierta no se hizo esperar. Cuatro huelgas intentaron modificar de manera emergente los salarios en estos años, aunque sin mayor éxito.

1989... Evaluación colegiada para la des homologación y deterioro del ingreso

Para fomentar la retención y el compromiso del personal con la UAM, en este periodo la institución ideó un sistema de evaluación que modificó al RIPPA para incluir nuevos programas a través de los cuales los académicos podrían obtener, diferenciadamente, ingresos adicionales a los tabulares, por fuera de la relación bilateral. El nuevo sistema de evaluación constituyó la expresión interna de las intenciones externas, del gobierno federal, de instituir un modelo de evaluación académica por mérito, mediante el condicionamiento de la ampliación de los recursos federales destinados a las instituciones de educación superior, a ya no recompensar homogéneamente el trabajo académico, sino establecer diferenciaciones por mérito, mediante el establecimiento de sistemas de evaluación de la productividad que no formaran parte del salario base. Este sería el inicio de aquella perversión a la que Buendía et al (2017) se refieren cuando dicen que “Queríamos evaluar y terminamos contando”.

En este periodo, el procedimiento de ingreso es el mismo del periodo anterior, pero la permanencia involucró cambios importantes. El tránsito del personal académico entre categorías y niveles, hasta el de Titular C, continuó siendo posible por vía de la promoción, pero se estableció una especie de escalafón

horizontal mediante la implementación de esquemas de becas y estímulos complementarios al salario base, no contractuales, los cuales se fueron multiplicando a lo largo del tiempo. Así, lo que fuera un plan emergente para retener a los académicos, se convirtió en permanente, de modo que ahora ya es percibido como componente naturalmente instituido del ingreso.

El esquema de remuneración complementaria horizontal incluye cinco componentes: Estímulo a la docencia y la investigación, Beca de apoyo a la permanencia del personal académico (antes de 2011 llamada Beca de apoyo a la permanencia del personal académico con base en el desempeño de las funciones universitarias), Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente (antes de 1994 conocido como Monto adicional de beca de apoyo a la permanencia para Titulares C), Beca al reconocimiento de la carrera docente, y el Estímulo a los grados académicos (antes de 1994 conocido como Monto adicional en función del factor escolaridad). Para tener derecho a todos estos estímulos, los académicos requieren estar contratados por tiempo indeterminado (definitiva) con dedicación de tiempo completo, salvo la Beca al reconocimiento de la carrera docente, la cual también se concede a quienes laboran medio tiempo. Cada año, los montos correspondientes son publicados en los Acuerdos del Rector General en el Semanario de la UAM, que es el órgano informativo institucional.

El Estímulo a la docencia y la investigación se ofrece cada año, a partir de 1989, para premiar la productividad académica, sobre todo de investigación. Se deben de haber realizado durante el año actividades que en conjunto sumen, de acuerdo con el TIPPA, 5000, 8000 u 11000 puntos, pero los montos económicos otorgados

han sido rebajados en varias ocasiones, por ejemplo, para el 2004 habían sufrido ya cuatro reducciones: entre 1989-1997 representaban 3, 5 y 7 quincenas del sueldo base, respetivamente; entre 1998-2000, bajaron a 2, 3 y 4 quincenas; entre 2001-2003 volvieron a bajar a 1,2 y 3; y en 2004-2013 una vez más bajaron a 0.5, 1 y 1.5; en 2014-2016 subieron a 1, 1.5 y 2 quincenas, pero en 2017 volvieron a bajar a 0.5, 1 y 1.5 quincenas.

Los montos correspondientes al resto de los estímulos y becas y hasta el año 2015 fueron definidos en múltiplos de salarios mínimos mensuales vigentes en la Cd. de México, pero a partir de 2016 esta práctica fue sustituida por el establecimiento de montos fijos nominales, lo cual ha implicado que su poder adquisitivo también se haya deteriorado en los últimos dos años.

La Beca de apoyo a la permanencia del personal académico, antes de 2011 llamada Beca de apoyo a la permanencia del personal académico con base en el desempeño de las funciones universitarias, se instrumentó en 1990 con inspiración en las Becas al desempeño académico, creadas por el gobierno federal en ese mismo año (Gil, 2005). Su objetivo fundamental es fomentar la permanencia del personal académico que se distingue por su desempeño en investigación, docencia y difusión. Los montos concedidos son específicos para cada categoría y nivel. Hasta el año 2003 iban de 0.5 a 5.5 salarios mínimos mensuales (SMM), pero en el periodo 2004-2015 bajaron a un rango de 0.46-5.1 SMM. A partir de 2016 la tendencia ha sido de baja constante, ya que desde este año se han venido estableciendo montos congelados nominales. En términos de

SMM, cálculos propios muestran que en 2016 el rango de dichos montos ya había bajado a 0.44-4.89 SMM y en 2017 a 0.40-4.47 SMM.

El Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente, antes de 1994 conocido como Monto adicional de beca de apoyo a la permanencia para Titulares C, busca recompensar a los profesores investigadores de la categoría de Titular "C", por su productividad acumulada a lo largo de su trayectoria académica. El rango de puntaje requerido, adicional a los 55 mil puntos, siempre ha estado entre los 22 mil y los 121 mil puntos, y hasta el año 2003 otorgaba compensaciones en el rango 1.0-5.5 SMM, pero disminuyeron también en 2004, representando 0.93-5.1 SMM. A partir de 2016 la tendencia también ha sido de baja constante, debido al estableciendo de montos nominales constantes. Cálculos propios arrojan que en 2016 los montos representaron 0.89-4.89 SMM y en 2017, 0.81-4.47 SMM.

La Beca al reconocimiento de la carrera docente es la única que incluye al personal de medio tiempo, además del de tiempo completo y fue instituida en 1992 en el marco del Programa de Carreara Docente del Personal Académico de las Instituciones de Educación Superior creado por el Gobierno Federal (Gil, 2005). Su objetivo es reconocer y estimular el compromiso del personal académico con las actividades docentes. Mientras en el conjunto de las IES públicas esta beca sustituía a la de permanencia, en la UAM se conservaron las dos. Sólo los dos primeros años, la evaluación se basó en una encuesta a estudiantes sobre cumplimiento y dedicación del profesor, así como en las valoraciones de otras instancias universitarias. A partir de 1994 los montos económicos han sido definidos con base en el número de horas semanales frente a grupo (12, 16, 24 o

30 horas). También esta beca ha visto disminuir sus montos. En el periodo 1992-1993 representaba 0.25-2.75 SMM; en 2004-2015, bajó a 0.23-5.1 SMM; en 2016 y 2017 se fijaron montos fijos nominales que representaron 0.22-4.89 y 0.20-4.47 SMM, respectivamente, según cálculos propios.

Estímulo a los grados académicos, antes de 1994 conocido como Monto adicional en función del factor escolaridad, fue establecido en 1993 para premiar la escolaridad del personal académico, a fin de fomentar su habilitación mediante la obtención de grados. Al principio premió también la obtención de licenciatura, pero a partir del año 2002, sólo recompensa estudios de Maestría y de Doctorado. En 1993 empezó concediendo montos entre 0.125-4.125 SMM; durante el periodo 1994-2001 los posgrados fueron especialmente recompensados y los montos estuvieron en el rango 0.125-5.5 SMM; a partir del periodo 2002-2003 solo se consideran los estudios de posgrado y los montos estuvieron entre 0.25-5.5 SMM; en el periodo 2004-2015, empezaron su caída, bajaron a 0.23-5.1 SMM; en 2016 y 2017 fueron fijados montos nominales que representaron 0.22-4.89 y 0.20-4.47 SMM, respectivamente, según cálculos propios.

En este periodo la reforma educativa también se hizo presente en la UAM mediante las Políticas Operacionales de Docencia "POD" y específicamente en la UAM Iztapalapa a través de las "PODI" Políticas Operacionales de Docencia. Las Políticas Operacionales se traducen como una serie de órdenes y reglamentos que son expedidos por el colegio académico, dichos reglamentos se relacionan con el funcionamiento de las unidades académicas, en este caso de la UAM y para entrar en acción deben ser aprobados por el consejo académico. Para su

elaboración se tomó en cuenta diversos aspectos como lo son las reglas internas de cada institución académica, en el caso de la UAM el reglamento interno o ley orgánica y por supuesto la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, mientras dichas reglas no entren en conflicto con las disposiciones oficiales del país y de la universidad, pueden entrar en vigor.

Las POD y PODI están integradas por programas de actualización permanente del personal académico en aspectos disciplinarios y pedagógicos, que tiene por objetivo que los docentes estén al día con su plan de estudio, mismo que aplicaran en sus alumnos, también deben estar al corriente en actividades pedagógicas que refuercen el conocimiento que imparten. Otro de los elementos importantes dentro de los criterios que conforman las POD es el concepto de “pertinencia académica y social”, que hace referencia a no dejar de lado la relevancia social y la pertinencia personal en torno a la preparación de los alumnos, de esta manera la pertinencia y la relevancia elementos propios de la calidad educativa están presentes en las POD como un elemento principal.

“Revisar periódicamente los planes y programas de estudio y realizar las adecuaciones y modificaciones pertinentes, de manera que éstas respondan a la evolución de las disciplinas, a las exigencias del desempeño profesional, a las necesidades de la sociedad y al aprovechamiento responsable de los recursos naturales.” (Universidad Autónoma Metropolitana, 2017)

Al igual que los criterios establecidos en el artículo 30 del reglamento de Estudios Superiores en las POD se hace referencia a que los criterios son... “relativos a la relevancia social y académica, pertinencia teórico-práctica, demanda social

previsible y ocupación futura de los egresados. La orientación de esta Política es que estos criterios también sean tomados en cuenta, en lo conducente, para las adecuaciones y modificaciones de los planes y programas de estudio.” (Universidad Autónoma Metropolitana, 2017)

Un ejemplo claro de cómo las PODI intervienen dentro de la UAM-I en la actualización de conocimientos y mejora de los mismos en con la creación del portal de internet Virtu@mi en 2007, donde se realizó en primer lugar un inventario de los materiales que se tenían en la universidad referente al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para crear la Oficina de Educación Virtual, que daría paso en Coordinación de Educación Virtual, el 2 de octubre de 2009.

VI. Caracterización de la población estudiada

El estudio enfocó a la población estudiantil de la UAMI que, en el trimestre 2013-octubre, a juicio del equipo de investigación, eran estudiantes regulares con suficiente experiencia académica acumulada para ser considerados informantes calificados. Así, se juzgó que la muestra debía ser extraída de entre aquellos estudiantes que ya tuvieran cubiertos por lo menos la mitad de los créditos contemplados por el plan de estudios cursado; que hayan estado inscritos entre 6 trimestres como mínimo, y 18 trimestres como máximo; y que tuvieran un promedio numérico mayor a 7 en sus estudios de licenciatura dentro de la UAMI (Anexo I).

Con base en la información censal sobre los alumnos, ofrecida por la universidad a través de sus registros administrativos (UAM, 2013), es posible emprender una caracterización general de la población estudiada, misma que estuvo conformada por un total de 2 596 estudiantes de licenciatura, de los cuales, 54.2% pertenecían a CSH, 30.8% a CBS y 14.9% a CBI (tabla VI1). La tabla VI1 muestra varias características interesantes.

Tabla VI1. Características seleccionadas de la población estudiada por sexo y división. Alumnos UAM-I. Trim. 2013-O

Característica	Sexo	CBI	CSH	CBS	Total
Población (número de alumnos)	Hombre	252	582	284	1 118
	Mujer	136	826	516	1478
	Total	388	1 408	800	2 596
Sexo (%)	Hombre	65.0	41.3	35.5	43.1
	Mujer	35.1	58.7	64.5	56.9
	Total	100	100	100	100
Promedio en media superior	Hombre	8.6	8.1	8.2	8.2
	Mujer	8.7	8.5	8.5	8.5
	Total	8.7	8.3	8.4	8.4
Promedio UAMI	Hombre	8.1	8.5	8.1	8.3
	Mujer	8.1	8.6	8.2	8.4
	Total	8.1	8.6	8.2	8.4
Edad al ingreso (años)	Hombre	20.5	21.0	19.9	20.6
	Mujer	19.0	19.5	19.0	19.3
	Total	19.9	20.1	19.3	19.9
Porcentaje de créditos cubiertos	Hombre	66.9	72.2	68.2	70.0
	Mujer	68.8	71.9	69.9	70.9
	Total	67.6	72.0	69.3	70.5
Número de trimestres realmente cursados	Hombre	13.5	12.5	12.9	12.9
	Mujer	14.1	12.2	13.0	12.7
	Total	13.7	12.3	13.0	12.7

Fuente: Cálculos basados en AGA 2013-O (Hernández y Rodríguez, 2015).

Composición por sexo

A nivel de la UAMI, predominan las mujeres en la población estudiada (56.9%). A nivel de las divisiones académicas, ocurre lo mismo sobre todo en CBS (63.5%), seguida de CSH (58.7%); en CBI, por el contrario, son los hombres quienes más participan (65.0%). Este patrón muestra que aún pervive una especie de autoselección, con raigambres tanto culturales como fenotípicas, por vía de la cual las mujeres tienden a participar menos en disciplinas cuyo ejercicio profesional podría requerir un esfuerzo físico mayor.

Promedio de calificaciones

En general, los alumnos con el mejor promedio en sus calificaciones de educación media superior se encuentran en CBI (8.7). En CSH y CBS se registran promedios similares (8.5). Sorprende que mientras en CBI y CBS los promedios alcanzados durante la licenciatura son sensiblemente inferiores a los logrados en media superior, tanto por hombres como por mujeres, en CSH ocurra lo contrario; ambos sexos registran mejores calificaciones en los estudios de licenciatura que en los de media superior. Por ejemplo, los alumnos estudiados de CBI llegaron con 8.7 de promedio en media superior, pero en la licenciatura habían bajado a 8.1 cuando se levantó la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA), como parte de esta investigación; en cambio, los alumnos de CSH llegaron con 8.3, y su promedio ya había subido a 8.6 cuando se levantó dicha encuesta. Probablemente este fenómeno se deba a que los estudios en ciencias

sociales sean menos exigentes que en las ingenierías y las llamadas “ciencias exactas”.

En cuanto a las diferencias por sexo, el promedio logrado en la educación media superior por las alumnas de la población objetivo es superior al de los hombres (8.5 vs. 8.2) y este patrón es el mismo de todas las divisiones académicas. En todas las áreas académicas las mujeres llegan a la UAMI con un promedio logrado en media superior al de los hombres y conservan su ventaja durante los estudios de licenciatura, salvo en CBI, donde ambos sexos tienen promedio similar.

Edad cuando se ingresa a la UAMI

La edad de los estudiantes constituye un indicador adicional sobre el mejor logro de las mujeres en comparación con los hombres. Obsérvese que ellas llegan a la UAMI con 1.3 años menos que ellos (19.3 vs. 20.6 años). Como se verá más adelante, esta diferencia a favor de las mujeres tiende a mantenerse durante los estudios de licenciatura. Se considera que la diferencia es favorable a las mujeres porque es altamente probable que la diferencia se deba a fenómenos diferenciados de rezago, resultantes de fenómenos igualmente diferenciados de matriculación oportuna, aprobación, extra edad y abandono temporal en los que las mujeres tienden a reprobar menos y a transitar más ágilmente entre niveles educativos; esto ha sido recurrentemente observado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Robles et al, 2014: 234-298). Adicionalmente resulta interesante que las alumnas de CSH llegan con medio año más de edad, en promedio, que sus pares de CBI y CBS (19.5 vs. 19.0 años).

Créditos cubiertos y trimestres realmente cursados

La división en la que los alumnos llevan cubierto el mayor número relativo de créditos es CSH (71.9%), seguida de CBS (68.8%) y CBI (68.8%). Este orden podría representar la dificultad que tienen los alumnos para avanzar en sus estudios dentro de cada una de las divisiones. CBI parece ser la división en la que es más difícil aprobar materias. Esta hipótesis también se despierta al analizar lo que ocurre con el número de trimestres realmente cursados (número de trimestres en que los alumnos se inscriben a alguna materia). Nuevamente CBI se encuentra en la posición más desventajosa. Es la división en la que, en promedio, más trimestres llevan cursados los alumnos (13.7), a pesar de que, como mencionamos antes, han cubierto una menor proporción de créditos. En mejores situaciones se encuentran CBS (12.9 trimestres) y CSH (12.5 trimestres). Esta desventaja de CBI afianza la idea de que los estudios en esta división implican mayor grado de dificultad para los estudiantes, que los de las otras dos divisiones.

Nuevamente, las mujeres también aventajan a los hombres de la población estudiada en el porcentaje de créditos cubiertos y de trimestres realmente cursados, salvo en CSH. Al trimestre 13-O, en el conjunto UAMI, habían acumulado casi un punto porcentual más de créditos que los hombres (70.9% vs. 70%) habiendo cursado casi el mismo número de trimestres promedio (mujeres, 12.7 vs. Hombres, 12.9); sin embargo, este patrón de ventaja femenina no ocurrió en CSH. En esta división el patrón se invierte; son los hombres quienes han cubierto ligeramente más créditos (72.2% vs. 71.9%) durante un número promedio de trimestres muy parecido (12.5, hombres vs. 12.2, mujeres).

La encuesta levantada, a propósito de esta investigación, La Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos 2014 (RUPA 2014), permite complementar la caracterización con información que los archivos administrativos de la UAM no contienen. Los detalles del muestreo y el levantamiento se especifican en el anexo I. La siguiente tabla (tabla VI2) contiene las estimaciones de algunas características interesantes.

Tabla VI2. Estimaciones de características seleccionadas. Alumnos UAM-I, 2014

Característica	UAMI	Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS
Tiempo de traslado a la UAMI (Horas)	1.3	1.3	1.4*	1.2#	1.3	1.4‡
Edad al momento de la encuesta (Años)	24.5	25.4	23.8*	24.2	24.6	24.5
Estado civil (% solteros)	90.8	95.1	87.5	95.9	90.4	89.0
Tiene beca (%)	24.4	19.5	27.9	16.3	33.1#	13.1
Trabaja (%)	34.8	42.7	28.9*	21.2	36.2	38.6
Trabajo subordinado ¹ (% sobre los que trabajan)	87.2	87.1	87.4	88.8	84.4	91.5
Autoempleado (% sobre los que trabajan)	12.8	12.9	12.7	11.3	15.6	8.5
Contrato verbal (% sobre trabajo subordinado)	50.1	46.8	53.6	69.0	46.9	50.4
Antigüedad en el empleo actual (Años)	3.2	3.8	2.5*	2.9	3.3	3.0
Jornada semanal (de los que trabajan)	22.5	21.5	23.6*	16.7#	24.2#	21.1‡
Remuneración mensual (Pesos)	3676.5	4413.3	2870.0*	2289.2#	4121.8#	3233.5‡
Remuneración horaria (Pesos/h)	55.1	65.5	44.0*	55.9	56.1	53.1
Tiempo semanal dedicado a actividades distintas a estudiar en la UAM (Horas)	28.7	30.9	27.0*	24.5#	30.0	28.2
Tiempo semanal dedicado a... (Horas)						
Trabajo	7.7	9.1	6.6*	3.5#	8.6	8.0‡
Estudios fuera de la UAM	2.3	2.5	2.2*	1.8#	2.6	2.2
Recreación y esparcimiento	6.1	7.2	5.2*	6.7	6.8#	4.4‡
Deportes	3.0	3.8	2.4*	3.5#	2.9	3.0
Quehaceres del hogar	5.7	5.0	6.2*	4.6#	5.6	6.3‡
Cuidar niños, ancianos o enfermos	2.1	0.9	2.9*	2.5	1.6#	2.6
Mantenimiento a vivienda, vehículos, muebles, etc.	0.8	1.1	0.5*	0.9#	0.6#	1.0
Servicios gratuitos a la comunidad	0.5	0.6	0.5	0.1#	0.7	0.5‡
Construir o ampliar la vivienda	0.2	0.2	0.2	0.6#	0.1#	0.2‡
Otra actividad	0.4	0.2	0.5*	0.0#	0.6#	0.2‡

¹Trabaja para otra persona o en negocio familiar.

* Diferencias estadísticamente significativa entre hombres y mujeres, con 95% de confianza.

Diferencias estadísticamente significativa entre CBI y CSH, con 90% de confianza.

‡ Diferencias estadísticamente significativa entre CSH y CBS, con 90% de confianza.

‡ Diferencias estadísticamente significativa entre CBS y CBI, con 90% de confianza.

Fuente: Cálculos basados en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos, UAMI 2014

Ninguna de las variables métricas involucradas se ajusta a la distribución Normal; sin embargo, la prueba no paramétrica de Mann-Whitney sobre la mediana, ayudó a precisar los análisis. Generalmente cuando las diferencias de medianas resultaron significativas, también lo fueron las diferencias de medias. Los análisis que a continuación se detallan discurren principalmente en torno de la media porque es el parámetro más comúnmente aprehensible.

Tiempo de traslado a la UAMI

Los alumnos invierten, en promedio, 1.3 horas cada vez que se trasladan a la UAMI, sin embargo, son las mujeres las que realizan un poco más de esfuerzo en este sentido, ya que tardan alrededor de 6 minutos más que los hombres. A nivel de las divisiones académicas, los datos dan idea de que quienes estudian en CBS (1.4 h) tienden a tardar más tiempo en llegar a la universidad, seguidos por los de CSH (1.3 h) y los de CBI (1.2 h), aunque vale aclarar que el volumen de información no es suficiente para emprender una comparación contundente entre CBI y CSH.

Edad al momento de la encuesta (Años)

En promedio, cuando se entrevistó a los alumnos de la UAMI seleccionados en la muestra, éstos tenían 24.5 años cumplidos. Recuérdese que la población sujeta a estudio es aquella que tiene más del 50% de créditos cubiertos, lo cual implica que se trata de jóvenes con bastante tiempo de experiencia acumulada en la UAMI; de hecho, casi 13 trimestres cursados, como se resaltó antes (tabla VI1). Una comparación entre las distintas divisiones académicas muestra que no hay

evidencia estadística suficiente para afirmar que haya diferencias en las edades, aunque parezca que los alumnos de CBI sean ligeramente más jóvenes que los de CSH y CBS (24.2 años vs. 24.6 y 24.5 años, respectivamente).

La evidencia estadística permite realizar una comparación de edades entre alumnos de ambos sexos, de la cual se desprende la existencia de brechas de género significativas, ya que, a lo largo de su estancia en la UAMI, las mujeres amplifican su distancia respecto de los hombres. Si al momento de ingresar a la institución tenían 1.3 años menos que éstos, al acumular alrededor de 13 trimestres cursados, ya tienen 1.6 años menos, en promedio.

Estado civil (% solteros)

La soltería predomina entre los estudiantes de la UAMI, casi 91% son solteros. A pesar de que el volumen de información no permite hacer estimaciones precisas, ofrece indicios de que la condición de soltería ocurre menos entre las mujeres (87.5%) que entre los hombres (95.1%), y menos en CBS (89%) que en CSH (90.4%) y que en CBI (95.9%). De hecho, pruebas no paramétricas indican que hay suficiente evidencia estadística sobre la existencia de asociación significativa entre el estado civil y el sexo de los alumnos ($\chi^2 = 45.2$), aunque con cierta debilidad (V de Cramer = 0.132), y entre el estado civil y la división académica en la que estudian ($\chi^2 = 22.7$ con V de Cramer = 0.07). Es posible avanzar la idea de que quizás, la mayor dificultad en los estudios de CBI contribuya a retardar la formación del hogar propio entre sus estudiantes, en comparación con los otros dos campos divisionales de formación universitaria.

Beca

Alrededor de una cuarta parte de la población estudiada recibe alguna beca (recuérdese que se trata de alumnos en un estado avanzado de estudios) y de ésta, la gran mayoría (92%) recibe el apoyo del programa PRONABES.

El alumnado que recibe más apoyos para estudiar es el perteneciente a CSH. Ésta es la división con la mayor proporción de alumnos becados (33.1%), seguida por CBI y CBS, con proporciones por debajo de la mitad de la registrada en CSH (16.3% y 13.1%, respectivamente). Las pruebas no paramétricas refuerzan la idea de que el tener beca guarda cierta relación con la división a la que se pertenece ($\chi^2 = 126.3$ con V de Cramer = 0.22).

El análisis por sexo muestra que las alumnas, al parecer, tienden a recibir apoyos más frecuentemente que sus pares masculinos (27.9 % vs. 19.5%); sin embargo, con el volumen de información disponible no es posible realizar estimaciones concluyentes. Los análisis no paramétricos tampoco dan indicios de asociación entre el sexo y tener beca.

Participación laboral

La información de la encuesta sugiere una tendencia importante a la participación laboral por parte de los estudiantes de la UAMI. Poco más de un tercio (34.8%) trabajaba al momento del levantamiento. Respecto a lo que ocurre en las divisiones, aunque los datos no son concluyentes, hay indicios de que los alumnos que trabajan en mayores proporciones podrían encontrarse sobre todo en CBS

(38.6 %) y CSH (36.2%) y menos en CBI (21.2%). En cuanto a la diferenciación por sexo, hay evidencia estadística suficiente de que los hombres tienden a participar más en el campo laboral que las mujeres (42.7% vs. 28.9%). De hecho, los análisis no paramétricos dan idea de que efectivamente el trabajar se encuentra, en alguna medida, relacionado con el sexo ($\chi^2 = 13.1$ con V de Cramer = 0.12) y con la división en la que se estudia ($\chi^2 = 30.0$ con V de Cramer = 0.11).

La jornada semanal de los que trabajan no es para nada despreciable; de hecho, la jornada promedio supera el medio tiempo, (22.5 h). En las divisiones, quienes más tiempo dedican al trabajo son los alumnos de CSH (24.2 h), seguidos de cerca por CBS (21.1 h) y al final por los de CBI (16.7 h). Estas cifras muestran que en CSH los alumnos trabajan en promedio 45% y 15% más tiempo semanal que en CBI y CBS, probablemente debido a que la clase de estudios que realizan sean menos demandantes que en estas divisiones.

Los datos sobre otros aspectos del trabajo de los estudiantes indican que en la mayoría de los casos (87.2 %) se trata de trabajo subordinado; que casi la mitad no tiene contrato escrito (50.1 %); que su remuneración mensual asciende, en promedio, a 3 676. 5 pesos, equivalentes a 1.8 veces el salario mínimo vigente en el Distrito Federal (Conasami, 2014); y que su jornada semanal promedio rebasa el medio tiempo (22.5 horas).

Un análisis complementario sobre los salarios y las jornadas semanales, mismo que aparece en la tabla VI3, muestra que si bien, quienes trabajan para otra persona son los que tienen mayores ingresos (\$3 979.5), también son los que más

tiempo le dedican a esta actividad (24.3 horas). Los empleos en que los alumnos están mejor remunerados son aquellos en los que trabajan para otras personas (164 \$/h) y los ubicados en los negocios familiares (172 \$/h); estos últimos, también son los menos demandantes en tiempo (15.1 horas semanales)

Tabla VI3. Estimaciones del salario y jornada semanal promedio, según tipo de trabajo. Alumnos UAM-I, 2014.

Tipo de trabajo	Aspecto	Total UAMI	LIC*	LSC
Trabajo para otra persona	Frecuencia (%)	71.60	63.38	78.60
	Salario mensual (\$)	3979.5	3782.5	4176.4
	Jornada semanal (h)	24.3	23.2	25.3
Trabajo en negocio familiar	Frecuencia (%)	15.60	10.41	22.73
	Salario mensual (\$)	2593.4	2261.2	2925.7
	Jornada semanal (h)	15.1	14.0	16.1
Trabajo en mi propio negocio	Frecuencia (%)	12.79	8.15	19.52
	Salario mensual (\$)	2804.8	2466.7	3142.9
	Jornada semanal (h)	18.8	16.8	20.9

LIC Límite inferior de confianza; LSC Límite superior de confianza.

* Estimaciones con 90% de confianza.

Fuente: Cálculos basados en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos UAMI 2014.

De regreso al análisis de la información mostrada en la tabla VI2, al observar la cuestión laboral a nivel de las divisiones, sobresale que el contrato verbal tiende a ser más frecuente entre los alumnos de CBI (69%) y CBS (50.4%) que entre los de CSH (46.9 %); de hecho, el análisis estadístico indica que el tipo de contrato guarda alguna relación con la división en la que se estudia ($\chi^2 = 22.5$ con V de Cramer = 0.13). Asimismo, el examen de los datos arroja que las remuneraciones mensuales y por hora trabajada son mejores para los de CSH (4 121.8 pesos y 56.1 \$/h) en comparación con las otras dos divisiones (CBI: \$2289.2 y 55.9 \$/h; CBS: \$3233.5 y 53.1 \$/h). Este resultado contrasta con lo encontrado en investigaciones sobre los egresados. En esta población, quienes reciben mejores

ingresos laborales son los egresados de CBI (Rodríguez, Hernández y Mecalco, 2007: 62).

En cuanto al análisis por sexo, los datos muestran que en las alumnas de la UAMI se reproduce el fenómeno de discriminación de género que en el ámbito laboral aún pervive en nuestra sociedad. Ellas reciben menores remuneraciones que los hombres tanto mensual (2 870 pesos vs. 4 413.3 pesos) como por hora trabajada los datos indican que las alumnas trabajadoras reciben casi 70% de la remuneración horaria recibida por los alumnos.

Conocer la antigüedad en el empleo es un asunto importante porque da idea del tiempo que los alumnos han desempeñado al mismo tiempo los roles de estudiante y trabajador. En promedio, los que tenían trabajo al momento de ser encuestados, habían estado trabajando durante los últimos 3.2 años, lo cual indica que habían tenido participación laboral durante buena parte de los 13 trimestres en que realmente se habían inscrito a UEAs. Asimismo, nuevamente se verifica la idea de que son los hombres los que más tiempo llevan combinando estudio con trabajo porque mientras ellos registraron 3.8 años de antigüedad, las alumnas registraron 2.5 años. Entre las divisiones no se captaron diferencias significativas; el alumnado de las tres ha venido trabajando alrededor de tres años en el trabajo reportado al momento de la encuesta.

Dedicación a otras actividades, además de estudiar en la UAMI

El cálculo global de los tiempos dedicados a actividades ajenas a los estudios en la UAMI, que fueron captadas por la encuesta, indica que gastan demasiado

tiempo, al menos 28.7 h por semana en asuntos no directamente relacionados con su logro escolar; más si son hombres (30.9 h vs 27 h de las mujeres) y si estudian en CSH (30 h). Sin lugar a duda, la actividad que más tiempo les absorbe es el trabajo remunerado (7.7 h/sem), sobre todo si son hombres (9.1 h/sem vs. 6.6 h/sem de las mujeres) y si estudian en CSH o CBS (8.6 y 8 h/sem respectivamente vs. 3.5 h de CBI). Cabe resaltar que si se consideran los tiempos dedicados a trabajos remunerados y no remunerados (trabajo + quehaceres del hogar + cuidado de niños, ancianos o enfermos + labores de mantenimiento + construir o ampliar la vivienda + servicios comunitarios) la diferencias por sexo se anulan (16.86 h/sem, hombres y 16.98 h/sem, mujeres).

La información para el conjunto de la UAMI muestra que después del trabajo remunerado, las tres actividades que más tiempo semanal absorben son recreación y esparcimiento (6.1 h/sem), quehaceres del hogar (5.7 h/sem) y práctica deportiva (3 h/sem). Este patrón no es general. En el caso de las mujeres y el conjunto de alumnos de CBS los quehaceres del hogar absorben más tiempo que la recreación y esparcimiento.

Nuestros alumnos dedican un tiempo nada despreciable a otros estudios fuera de la UAMI (2.3 h/sem), principalmente los pertenecientes a CSH (2.6 h/sem). Al cuidado de niños y ancianos, el conjunto de alumnos UAMI invierte cerca de dos horas (2.1 h/sem), pero en el caso de las mujeres el tiempo asciende a casi las 3 horas (2.9 h/sem). En cuanto a las labores domésticas, aunque las mujeres son las que más tiempo les dedican (6.2 h/sem), la participación de los hombres no deja de ser importante (5 h/sem).

Un análisis a nivel de las divisiones, arroja que quienes más tiempo dedican al trabajo remunerado son de CSH y CBS; a los estudios fuera de la UAM, también de CSH y CBS; a recreación y esparcimiento, CSH y CBI; a deportes, CBI; a quehaceres domésticos, CBS y CSH; al cuidado de niños, ancianos y enfermos, CBS y CBI; al mantenimiento de la vivienda, vehículos y muebles, CBS y CBI; al trabajo comunitario, CSH y CBS; a construir o ampliar la vivienda, CBI, seguido de CBS y al final, CSH.

En otras palabras, los alumnos de CBI son los que dedican menos tiempo promedio a trabajo remunerado, quehaceres domésticos, estudios fuera de la UAM y trabajo comunitario, y más a deportes, construir o ampliar la vivienda, recreación y esparcimiento (parecido a CSH), cuidar niños y ancianos (parecido a CBS), mantener la vivienda o vehículos (similar a CBS).

Por su parte, los de CSH, son los que más tiempo dedican a las actividades no especificadas, como la participación en asociaciones estudiantiles; se parecen a CBI por estar entre los que más tiempo dedican a recreación, lo mismo que a CBS por trabajo remunerado, estudios fuera de la UAM, quehaceres domésticos y trabajo comunitarios. Asimismo, se distinguen por ser los que menos tiempo dedican a labores de mantenimiento, construcción y ampliación de la vivienda propia, y a cuidar niños y ancianos, lo mismo que a los deportes (similar a CBS).

Finalmente, los alumnos de CBS son de los que más tiempo dedican, junto con los de CSH, al trabajo remunerado, estudios fuera de la UAM, quehaceres del hogar y servicios gratuitos a la comunidad; y junto con los de CBI, son también de los más

dedicados al cuidado de niños, ancianos o enfermos y al mantenimiento de su vivienda. Asimismo, son los menos dados a recreación y esparcimiento, lo mismo que, junto con los de CSH, a los deportes.

VII. Análisis de la relevancia educativa en la UAM Iztapalapa

Esta investigación retoma información recabada en la encuesta “La Reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos, UAMI 2014” (RUPA 2014), que fue aplicada a 283 estudiantes de todas las carreras que formaron una muestra probabilística estratificada con asignación de Neyman (Anexo 1). Los diferentes estratos se definieron para que la información recabada lograra representar a una población objetivo de 2596 estudiantes, y que a su vez nos permitiera hacer estimaciones por las variables de sexo y por la división académica a la cual pertenecen. Entre ellas están: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS).

La población incluyó a estudiantes que cumplieran con ciertas características, es decir que fueran estudiante con un buen desempeño escolar, para dicho fin se requirió que fueran alumnos con al menos 50 por ciento de créditos cubiertos, que han estado inscritos alrededor de 6 y 18 trimestres, y que cuenta con un promedio igual o mayor a 7.0 en la escala de 0 a 10.

Se realizó una selección inicial teórica de las variables iluminadoras de cada una de las dimensiones de la relevancia educativa en la UAMI, de acuerdo con los planteamientos de Delors (1996) sobre los cuatro pilares de la educación.

A fin de ayudar a desentrañar la perspectiva de los alumnos de la UAMI, fue construida la serie de índices sumativos simples que se muestran en la tabla VII1.

Tabla VII1. Variables seleccionadas en cada dimensión de Relevancia educativa en la UAMI. Encuesta RUPA-UAMI 2014

Dimensión	Variables
AH. Aprender a hacer II24,II25,II26,II27,II28,IV3	II24 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base científica. II25 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base humanística. II26 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica. II27 Mi formación en la universidad me acerca al ejercicio profesional. II28 Estoy aprendiendo cosas útiles para mi vida laboral. IV3 Las prácticas profesionales de mi carrera sirven para encontrar mejores empleos.
AC. Aprender a conocer II33,III11,III13,III14,III16,III7,III23,III24,II25	II33 Estoy desarrollando habilidades para aprender por mi propia cuenta. III11 Leo más de lo que requiere los programas de los cursos. III13 Comparto información académica por internet. III14 intercambio información con alumnos de otras carreras. III16 Asisto por iniciativa propia a eventos académicos dentro de la universidad. III17 Realizo actividades artísticas (cine, teatro, danza, etc.) o deportivas. III23 Leo información académica en idioma extranjero. III24 Aunque los profesores no lo requieran, realizo resúmenes o esquemas conceptuales de mis lecturas. III25 Leo constantemente sobre diversos temas.
AV. Aprender a vivir juntos I19,I20,I21,I22	I19 En mi carrera se fomenta la ética profesional. I20 En mi carrera se fomenta la conciencia de responsabilidad social. I21 En mi carrera se discuten problemas nacionales. I22 En mi carrera se fomentan los valores sociales.
AS. Aprender a ser II19,II21,III30	II19 Estoy orgulloso de pertenecer a esta universidad. II21 Mi universidad me ayuda a realizarme como persona. III30 Participo en alguna organización estudiantil independiente de las autoridades de la universidad para promover cambios en mi universidad.

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta RUPA-UAMI 2014.

Si bien, el instrumento captó en la mayoría de los casos muchas más variables que las incluidas, las anotadas son las que saturaron satisfactoriamente en el índice correspondiente. La selección final de las variables que conformaron cada uno de los índices fue realizada de manera iterativa mediante la técnica de análisis factorial policórico por componentes principales, descartando variables con escasa saturación, hasta que la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (coeficiente KMO) fuera mayor a 0.5; y la medida de confiabilidad de las escalas, el coeficiente Alfa Ordinal, registrara valores cercanos a 0.8 o superiores. Así

finalmente, seis variables se ajustaron bien como indicadores del Aprender a hacer; nueve, del Aprender a aprender; cuatro, del Aprender a vivir juntos; y dos del Aprender a ser.

La tabla VII2 muestra los valores medios de los índices calculados a partir de la encuesta. Cabe mencionar que las pruebas de normalidad realizadas (Shapiro-Francia y de sesgo y curtosis) solo indicaron normalidad para el índice AA, no obstante, los análisis refieren a los datos promedio, más no a los medianos, porque este estadístico es menos comprensible para la mayoría de los lectores y porque las conclusiones son similares.

Tabla VII2. Valores promedio de los índices de relevancia basados en la encuesta RUPA-UAMI 2014

Índice	Escala	Punto medio	UAMI	Sexo		División		
				Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS
AH	6-24	12.5	16.2	16.2	16.1	16.5	15.8	16.6
AC	9-36	24	23.8	24.1	23.6	23.0	24.1	23.8
AV	4-16	10	12.7	12.5	12.9	12.0	13.2	12.4
AS	2-8	5	7.3	7.1	7.4	7.1	7.3	7.3

Abreviaturas: AH Aprender a hacer; AC Aprender a Conocer; AV Aprender a vivir juntos; AS Aprender a ser.

Nota: En todos los índices no hubo diferencias estadísticamente significativas por sexo ni división.

Fuente: cálculos propios en STATA, con base en la encuesta *La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA)*, UAMI 2014.

Se observa que los valores medios de casi todos los índices superan los puntos medios de las escalas correspondientes, excepto en el caso del Aprender a conocer, con una distancia que va de una a dos desviaciones estándar. Esto da idea de que las valoraciones de los estudiantes son altamente positivas sobre la formación que reciben, en cuanto a la dotación de habilidades y competencias para desenvolverse en el mundo del trabajo, científico o tecnológico (aprender a

hacer); para el respeto a los demás y a sí mismos, atendiendo líneas de conducta profesional ética, con responsabilidad social y apegadas a valores sociales, todas ellas premisas básicas de la convivencia social y el trabajo en equipo (aprender a vivir juntos); y para el fortalecimiento de la propia personalidad con autonomía de juicio y de realización personal (aprender a ser). No obstante las elevadas valoraciones en estos aspectos, los datos dan idea de que los propios estudiantes no sienten que la universidad los esté dotando, en igual medida, de habilidades y competencias suficientes para desenvolverse con solvencia en un mundo altamente cambiante y globalizado en el que privan el intercambio fluido de información y la necesidad de actualización permanente mediante la adquisición autodidacta de conocimientos específicos, base del seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sin duda que la universidad deberá solventar estos huecos detectados por los estudiantes en la formación que les está siendo ofrecida.

Aprender a hacer

Se observa que las respuestas ofrecidas por los universitarios tuvieron un alto nivel positivo, con una media que es casi siempre superada, sin embargo, hay consideraciones muy importantes a tomar en cuenta, por ejemplo que los estudiantes de la UAM-Iztapalapa tienen una valoración muy positiva de la educación que están recibiendo; es decir, que en general se piensa que la universidad les está otorgando las armas necesarias para su desarrollo en el campo laboral una vez terminados los estudios. Los resultados del primer índice "Aprende a hacer" mostraron un puntaje promedio algo elevado de 16.2 en una escala que comprende de 6 a 24 unidades con su punto medio en 12.5 (tabla

VII2). Podemos observar de igual manera que en este apartado tanto hombres como mujeres obtuvieron una valoración muy similar de 16.1 y 16.2 respectivamente, sin embargo, cuando vemos el índice correspondiente a división académica observamos que los alumnos de CBS fueron quienes mejor puntaje obtuvieron, un puntaje de 16.6, los correspondientes a CBI de 16.5 y por último los de CSH con 15.8. Las diferencias porcentuales pueden deberse a que las divisiones tanto de CBI como de CBS basan gran parte de su conocimiento en pruebas prácticas, aplicando lugares destinados a la experimentación (laboratorios, talleres, etc.) y esto sin duda liga la disciplina al ambiente laboral de una manera más directa que en el caso de la división de CSH.

La mayoría de los alumnos (arriba del 70%) concuerdan en que la UAM Iztapalapa les está ofreciendo una base científica y tecnológica adecuada que les brindara las herramientas necesarias para su buen desenvolvimiento en el campo laboral, sin embargo no podemos desestimar la cifra más baja referente al apartado del conocimiento técnico dentro de la Tabla VII3 "Mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica" donde a nivel de divisiones el puntaje más bajo lo obtuvo CSH que alcanzo 68.3% comparado con los 88.0% de CBS. Estos datos nos dan la idea de que habría que replantear si es adecuado el trabajo de campo o laboratorio y las prácticas profesionales, ya que todo esto influye directamente en la percepción de los alumnos, sobre todo de la división de CSH. Resulta de suma importancia este tema ya que el trabajo de campo y laboratorio, así como las prácticas profesionales, son la mejor manera de acercar al estudiante con la realidad que encontrará una vez busque participar en los medios de trabajo, en

principio se supone que, si un universitario obtiene una adecuada formación de campo, se acercara a una mejor incursión en el campo laboral.

Tabla VII3. Porcentaje de acuerdo en los componentes del índice AH (Aprender a hacer), por división en cada unidad académica. Encuesta RUPA-UAM 2014

Ítem	Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS	UAMI
II24 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base científica.	83.4	85.5	91.5	78.6	91.9	84.6
II25 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base humanística.	81.5	86.5	72.5	92.2	76.1	84.4
II26 Mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica.	78.7	76.7	89.9	68.3	88.0	77.5
II27 Mi formación en la universidad me acerca al ejercicio profesional.	85.1	83.5	90.2	80.1	88.5	84.2
II28 Estoy aprendiendo cosas útiles para mi vida laboral.	84.9	86.7	90.2	82.3	90.4	86.0

CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.
Fuente: cálculos propios en STATA, con base en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA), UAMI 2014.

Aprender a Conocer

El valor medio del índice “Aprender a Conocer”, resulta no ser tan elevado como en los demás casos, ya que en este podemos observar que se sitúa en 23.8 puntos, justo por debajo del punto medio de la escala, el cual se ubica en 24 puntos (tablaVII2). Con estas cifras podemos decir que a pesar de que la universidad debería prepararlos para seguir aprendiendo, los alumnos no perciben que la UAM Iztapalapa este formándolos para seguir obteniendo conocimientos, después de su paso por la escuela; es decir, en su vida laboral o en su entorno. Por otro lado, no hay diferencias notables entre ambos sexos, ya que los hombres registraron 24.1 puntos y las mujeres 23.6 puntos respectivamente. Aunque esta diferencia por sexo es pequeña, nos da una idea de que las mujeres son el grupo que en su mayoría piensa que después de su formación universitaria no estarán preparadas para seguir adquiriendo conocimiento en los diferentes ámbitos en los que se desarrollen. Por otro lado, existe una diferencia mínima entre divisiones ya

que CBI obtuvo 23.0 puntos, CSH 24.1 puntos y CBS 23.8 puntos, lo que nos da idea de que los alumnos de CSH tienen una opinión ligeramente favorable acerca de que la universidad los está preparando para seguir aprendiendo después de terminada su educación superior. Quizá el resultado de esta parte de la investigación obedezca a que en CSH el ambiente crítico, en cuanto a postulados y teorías, induzca a los alumnos a buscar opiniones distintas a las observadas, lo cual es un síntoma de que el alumnado egresa con el interés de seguir aprendiendo.

En la tabla VII4 observamos a detalle la proporción de respuestas positivas en cada uno de los componentes del "Aprender a Conocer". Podemos observar respuestas un tanto desfavorables con respecto a este índice ya que por ejemplo, solo el 49.6%, menos de la mitad, lee más de lo que requieren las asignaturas; solo el 40.3% intercambia información con alumnos de otras carreras, solamente el 44.8% lee información en idioma extranjero; solo el 41.6% expresó que realizaba resúmenes o esquemas conceptuales de sus lecturas; el 48.3 comparte información por internet; y aunque el 57.5 asistió por cuenta propia a eventos académicos, la mayor parte de los reactivos del índice indican que la percepción que se tiene acerca de "Aprender a Aprender" es más bien desfavorable, esto es un síntoma de que el profesorado debe propiciar más mecanismos o habilidades en los alumnos para que sigan aprendiendo después de su paso por la universidad y a lo largo de su vida; aunque el resultado también podría deberse a la "costumbre" académica que vienen arrastrando los alumnos desde su paso por

la primaria, secundaria y medio superior, donde el interés por Aprender a Aprender” quizás haya sido igual de bajo o casi nulo.

Tabla VII4. Porcentaje de acuerdo en los componentes del índice AA (Aprender a conocer) por división en cada unidad académica. Encuesta RUPA-UAM 2014

Ítem	Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS	UAMI
II33 Estoy desarrollando habilidades para aprender por mi propia cuenta.	91.5	91.0	90.7	91.9	90.4	91.2
III11 Leo más de lo que requiere los programas de los cursos.	52.4	47.5	44.6	55.1	42.3	49.6
III13 Comparto información académica por internet.	49.7	47.3	36.5	52.2	47.1	48.3
III14 intercambio información con alumnos de otras carreras.	40.7	40.0	37.8	41.2	40.0	40.3
III16 Asisto por iniciativa propia a eventos académicos	58.4	56.9	52.1	65.0	46.9	57.5
III17 Realizo actividades artísticas (cine, teatro, danza, etc.) o deportivas.	66.3	65.1	67.9	67.4	61.2	65.6
III23 Leo información académica en idioma extranjero.	50.0	40.9	58.4	36.1	53.8	44.8
III24 Aunque los profesores no lo requieran, realizo resúmenes o esquemas conceptuales de mis lecturas.	32.7	48.3	20.5	45.6	44.7	41.6
III25 Leo constantemente sobre diversos temas.	66.2	58.0	58.8	64.3	57.7	61.4

CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: cálculos propios en STATA, con base en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA), UAMI 2014.

Aprender a vivir juntos

En México, como en otros países la convivencia es un valor que es de mucha importancia en las relaciones sociales, ya que la convivencia se rige por reglas y tenemos que seguirlas para vivir en armonía. Por ello, los aspectos incluidos en el índice “Aprender a vivir juntos” son elementos importantes en la formación de los alumnos dentro de la universidad, los cuales crean su propia comunidad. La tabla VII2 muestra que el índice “Aprender a vivir juntos” tuvo un resultado con el predominio de valoraciones positivas, el valor medio fue de 12.7 en una escala que va de 14 a 16 puntos. No hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres, ya que obtuvieron 12.5 y 12.9 puntos promedio, respectivamente. Al nivel de las divisiones hubo poca diferencia de puntos promedio, ya que CBI obtuvo

12.0, CSH obtuvo 13.2 y CBS obtuvo 12.4 puntos. Si bien es cierto que CSH obtuvo, este no fue fundamentalmente distinto.

Los componentes del índice “Aprender a vivir juntos” fueron sin excepción positivos con puntajes bastante altos (Tabla VII5); el 84.1% considero que en su carrera se fomenta la ética profesional, el 84.6% considero que dentro de su carrera se fomenta la conciencia de responsabilidad social, el 74.1% cree que en su carrera se discuten problemas nacionales, y el 80.2% considera que dentro de su carrera se fomentan los valores sociales. Con base en la información antes mencionada podemos decir que el proceso de sociabilización dentro de la universidad juega un papel importante, que influye de manera directa en la educación de los universitarios y que la UAM I destaca en este aspecto de manera sobresaliente.

Tabla VII5. Porcentaje de acuerdo en los componentes del índice AV (Aprender a vivir juntos por división en cada unidad académica. Encuesta RUPA-UAM 2014

Ítem	Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS	UAMI
I19 En mi carrera se fomenta la ética profesional.	83.2	84.8	88.3	83.4	83.3	84.1
I20 En mi carrera se fomenta la conciencia de responsabilidad social.	84.2	85.0	82.4	86.4	82.6	84.6
I21 En mi carrera se discuten problemas nacionales.	77.4	71.6	61.7	85.7	59.7	74.1
I22 En mi carrera se fomentan los valores sociales.	76.2	83.2	72.0	87.3	71.7	80.2

CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: cálculos propios en STATA, con base en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA), UAMI 2014.

Aprender a ser

El promedio del índice “Aprender a Ser” es de 7.3 puntos, cifra que sobrepasa el punto medio de la escala, de 5 puntos; es decir hubo una respuesta positiva si tomamos en cuenta que la escala es de 2 a 8. No se encontraron diferencias grandes entre hombres y mujeres ya que registraron 7.1 y 7.4 puntos respectivamente. Sucedió lo mismo en el caso de las divisiones ya que estas obtuvieron 7.1 puntos para CBI, 7.3 puntos para CSH y de igual manera 7.3 puntos para CBS. Los reactivos del índice “Aprender a Ser” en general fueron valorados positivamente como se observa en la tabla VII6, siendo solamente 2, 95.8% los estudiantes aseguraron estar orgullosos de pertenecer a esta universidad y un 91.7% aseguro que la universidad les ayuda a realizarse como personas. Sin lugar a dudas este índice nos da una idea de cómo la universidad inculca un sentimiento de pertenencia entre los alumnos, lo cual, más allá de lo que significa en términos de educación, contiene una alta carga social ya que brinda un status, el de pertenecer a la universidad y tener todos los beneficios que esto implica, no solamente es el hecho de pertenecer a una institución, sino que en más, los estudiantes de dicha institución se formarán como profesionales y como personas con responsabilidad social.

Tabla VII6. Porcentaje de acuerdo en los componentes del índice AS (Aprender a ser) por división en cada unidad académica. Encuesta RUPA-UAM 2014

Ítem	Hombre	Mujer	CBI	CSH	CBS	UAMI
II19 Estoy orgulloso de pertenecer a esta universidad.	92.5	98.3	95.6	94.1	99.0	95.8
II21 Mi universidad me ayuda a realizarme como persona.	88.2	94.4	83.9	92.7	93.8	91.7

CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: cálculos propios en STATA, con base en la encuesta La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos (RUPA), UAMI 2014.

VIII. Conclusiones

Esta investigación encontró, a juzgar por las valoraciones estudiantiles sobre la formación recibida, que esta, es relevante en tres de los cuatro pilares de la educación, que son: aprender a hacer, a vivir juntos y a ser, más no en el aprender a conocer. Los datos indicaron que la institución está jugando un buen papel en cuanto a la dotación de habilidades y competencias para Aprender a hacer en el mundo del trabajo, científico o tecnológico; en cuanto al Aprender a vivir juntos, con respeto a los demás y a sí mismos, fomentando el desempeño profesional ético, con responsabilidad social, y apegado a valores sociales, premisas básicas todas ellas de la convivencia social y el trabajo en equipo; y en cuanto al Aprender a ser, mediante el fortalecimiento de la identidad estudiantil, con autonomía de juicio y de realización personal. No obstante las elevadas valoraciones en estos aspectos, los datos también mostraron que la universidad no lo está haciendo tan bien en cuanto a la dotación de habilidades y competencias suficientes para el Aprender a conocer, con solvencia en un mundo altamente cambiante y globalizado en el que privan el intercambio fluido de información y la necesidad de actualización permanente mediante la adquisición autodidacta de conocimientos específicos, base del seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Es importante que la universidad enfrente este reto, identificado por los propios estudiantes en la formación que les está siendo ofrecida.

Con el análisis de los cuatro pilares de la educación y la encuesta “Rupa 2014” en esta investigación, podemos observar la lista de prioridades del alumnado de la UAM Iztapalapa, en primer lugar se encuentra “Aprender a Hacer” sección con

puntaje altamente positivo, sin embargo no podemos omitir la parte referente al apartado del conocimiento técnico en el reactivo “mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica” donde pudimos observar que la división de CSH fue la que menor porcentaje de aceptación obtuvo, con 68.3%, comparado con el 88.0% de la división de CBS. Pensamos que el alto grado de respuestas positivas que obtuvieron las divisiones de CBI y CBS se deben en su mayoría a que en esas divisiones se basa el conocimiento en prácticas de campo y de laboratorio; tendríamos que replantear el hecho de que las prácticas de campo, laboratorio y profesionales son las adecuadas en las 3 divisiones dentro de la UAM Iztapalapa, ya que, como pudimos observar la realización de dichas prácticas repercuten en la percepción de los alumnos, con respecto a su formación universitaria y son la mejor manera de acercar al estudiante con la realidad que encontrará una vez que se sume al mundo laboral actual. “Aprender a Ser” por otro lado, tuvo una respuesta positiva por parte de los alumnos, lo que nos da una idea de que dentro de la universidad se está inculcando un alto sentido de pertenencia, lo que trae consigo una alta carga social, un estatus, mismo que es brindado por el hecho de pertenecer a una universidad, creemos que los estudiantes de esta institución obtendrán una formación como profesionales con una gran responsabilidad social. “Aprender a Vivir Juntos” nos habla de temas de mucha importancia, como la convivencia la cual creemos que es fundamental, no solo para un espacio como la UAM, sino para la sociedad en general; en este apartado se obtuvo una valoración positiva a decir de los alumnos, como en el caso del ítem “¿considera que dentro de su carrera se fomentan valores sociales?” en donde se obtuvo un porcentaje de respuestas positivas del 80.2%, lo cual nos

indica que la UAM Iztapalapa, está haciendo un buen trabajo en temas tan importantes como la convivencia o la sociabilización de los alumnos, ya que estos elementos influyen directamente en la educación de los mismos. Por último se encuentra "Aprender a Conocer" el cual obtuvo un puntaje de respuestas positivas más bajo que el de los demás apartados; ya que por ejemplo solo el 44.8% lee información en idioma extranjero; solo el 49.6%, lee más de lo que requieren las asignaturas, consideramos que "Aprender a Conocer" tiene un resultado negativo, dicho lo anterior creemos que el profesorado debe buscar nuevas habilidades para fomentar en los alumnos el hábito de seguir aprendiendo después de su paso por la universidad, desarrollen el autodidactismo y el hábito de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En esta investigación, la relevancia de la educación tuvo una gran importancia, ya no solo es un elemento que forma parte de la calidad educativa, si no también, ha tenido un papel protagónico en las reformas educativas de nivel superior de los últimos 20 años, planteamientos de la SEP, de la OCDE, de gobiernos de Latinoamérica y México principalmente, concuerdan en que la educación superior debe contar con reformas que aseguren la búsqueda constante de la calidad educativa tanto en el profesorado, en los directivos, en los planes de estudio y en los alumnos; justo en estos últimos recae la importancia de plantear esta investigación desde su perspectiva, ya que en primer lugar ellos son los que resentirán el efecto de las nuevas políticas en educación, siguiendo el plan de estudios, haciendo uso de la infraestructura de las IES, serán guiados por los docentes en diferentes etapas de su formación, y al final ellos son los que se

integran en el mundo del trabajo; de su formación dependerá si encuentran un trabajo bien remunerado, que logre satisfacer sus necesidades personales y sociales. En esta investigación creemos que es muy importante que se dimensione la relevancia de la educación superior, ya que en primer lugar se logra hacer un análisis de la labor que está llevando a cabo la UAM Iztapalapa desde la perspectiva de sus principales actores, los estudiantes; y se obtuvieron conclusiones que nos llevan a pensar que la UAM está haciendo un buen trabajo, sin embargo convendría que la universidad reforzara los temas en donde como resultado de esta investigación, se aprecia que tiene oportunidades de mejorar, desde la perspectiva de los alumnos, y así dotar de más herramientas a los mismos para que logren un desempeño ejemplar como profesionales. Ahora se tienen argumentos sólidos para decir que la educación en la UAM Iztapalapa, según sus alumnos, parece relevante en cuanto a que se siente que los prepara para el mundo del trabajo; a convivir en armonía con los demás y a fortalecer su identidad y seguridad como personas. No obstante, las respuestas de los propios alumnos indican que, aún es un reto para la institución formar para estar en condiciones de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, después de concluir los estudios universitarios. La UAM Iztapalapa ha atendido las necesidades de sus estudiantes mediante reformas educativas, dichos cambios son reales y se encuentran plasmados en las Políticas Operativas de Docencia, sin embargo, debe comprenderse que esta investigación observa y analiza la perspectiva de los estudiantes en cuanto a la educación recibida. Los estudiantes tienen una clara idea de lo que quieren obtener con su formación universitaria, sin embargo, hay una diferencia entre dicha expectativa y la realidad concreta.

Bibliografía

Alonso, Cecilia; Blanco, Emilio; Fernández, Tabaré y Solís, Patricio (2014). Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. Cd. de México: INEE.

ANUIES (1981). Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991. Revista de Educación Superior. 10 (39). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/39>

____ (1993). Avances de la universidad pública en México. Recuperado en octubre de 2017, de la dirección: <http://publicaciones.anuies.mx>: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista89_S3A4ES.pdf

Ayala Castro, M. V. (2010). Financiamiento de la educación Superior en Colombia reflexiones para un próximo Futuro. Revista de la Educación Superior. 89-102.

Barreyro, G. B. (2010). La educación superior en el primer gobierno de Lula da Silva en Brasil: políticas, actores y grupos participantes. Revista de la Educación Superior. pp. 105-116.

Buendía, A.; García, S.; Grediaga, R; Lendesman, M.; Rodríguez, R.; Rondero, N.; Rudea, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: 90 alternativas para la evaluación del trabajo académico. Sociológica. 32(92). pp. 309-326.

Brunner, J.; Ferrada, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). pp. 420-422.

Bustos Flores, C. (2008). Universidad y globalización. Venezuela, Universidad de los Andes. pp. 160-170.

Cámara de Diputados (2012). Ley Federal del Trabajo. Datos generales de sus reformas. Cd. de México: Cámara de Diputados.

Congreso de la Unión (1978, 29 de diciembre). Ley de Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. México D.F.: Cámara de Diputados.

De la Garza, E. (1998). Modelos de industrialización en México. México, D.F.: UAM.

De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. En INEE.

Conceptos, Metodologías y Experiencias para la Construcción de Sistemas de Indicadores Educativos. Memoria del Primer Seminario Internacional de Indicadores Educativos. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 5-22.

Delors, J. (Coord) (1996). La educación encierra un tesoro. París: Ediciones UNESCO

Gago, A. (2002). Apuntes acerca de la evaluación educativa. México D.F.: SEP.

Gil, M. (Coord.), Casillas, M. et al (2005). La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Hernández, J. y Rodríguez, J. (2014). La reforma educativa en la UAM-Iztapalapa. La formación profesional y el campo laboral desde la perspectiva de los estudiantes. Cd. de México: UAM (Reporte de investigación no publicado)

Ibarra Colado, E. (2002). "La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas". Revista Mexicana de Investigación Educativa. 7(14). pp. 75-105. México.

Igartúa, Santiago (2013, marzo 7). Licenciaturas de papel. Proceso, No.1896.

Kent, R. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México. Revista de la Educación Superior, 34-2 (134). abril-junio, pp. 63-79. México D.F.: ANUIES.

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>

Latapí, Pablo (1980). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México D.F.: Nueva Imagen.

Martínez, F.; Robles, H.; Hernández, J.; Zendejas, L.; Pérez, M. (2007). Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativo. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 280.

Martuscelli, J. & Martínez, C. (2002). Problemas de la Pertinencia de la Educación Superior en el Mercado Laboral. Memoria del tercer congreso nacional y segundo internacional Retos y Experiencias de la Universidad, 6-9 de noviembre. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Musselin, C. & Teixeira, P. (Eds.) (2014). Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation. Dordrecht, Netherlands: Springer.

OCDE (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, París: OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en

OCDE (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, París: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2015-es.pdf?expires=1523213156&id=id&accname=guest&checksum=C379F24A1218DC92CF1B3D014B95F1A4>

Presidencia de la Republica (2007). Plan nacional de desarrollo 2007-2012. México, D.F.: Autor.

Presidencia de la Republica (2013). Plan nacional de desarrollo 2013-2018. México, D.F.: Autor.

Robles, H. (Coord.); Hernández, J.; Peralta, Y, et al (2012). Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Rodríguez, R. (2006). Relaciones peligrosas. Segunda parte. Campus Milenio. No.166.<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=274>

Santos, A. & Delgado, A. (2011). Capítulo 1. Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior. En INEE. La Educación Media Superior en México. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. pp. 13-44.

SEP (1973). Ley Federal de Educación 1973. México D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP).

____ (1990-1994) Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, Diario Oficial de la Federación, México D.F.: Cámara de Diputados.

____ (1995-2000). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación, México D.F.: Cámara de Diputados.

____ (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP).

____ (2008). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Enero 2008, Diario Oficial de la Federación, México D.F.: Cámara de Diputados.

____ (2013, 13 de noviembre). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. México D.F.: Cámara de Diputados.

Silas, J. (2005). Realidades y tendencias de la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*. 27(109-110), julio-diciembre, pp. 7-37. México D.F.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

T. Knight, Peter (2005), "El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia". Madrid: NARCEA. pp. 139-141.

Taccari, D. (2007). Marco conceptual y metodológico del sistema regional de indicadores educativos de la UNESCO Santiago en el marco de EPT / PREALC. En INEE. *Conceptos, Metodologías y Experiencias para la Construcción de Sistemas de Indicadores Educativos*. Memoria del Primer Seminario Internacional de Indicadores Educativos. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 23-36.

UAM (2017). Acuerdos 02, 03, 04, 05/2017 del Rector General. *Semanario de la UAM*. 23(25) (3 de marzo).

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. En Universidad de Guadalajara (2004). *Temas de educación superior*. Guadalajara, México: Autor, pp. 7-18.

UNESCO-OREALC (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Universidad Autónoma Metropolitana. (enero de 2017). www.uam.mx. Recuperado en octubre de 2017, de http://www.uam.mx/legislacion/legislacion_enero_2017.pdf

Zorrilla, Margarita. La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*. (18) enero-junio, 2001. pp. 11-23 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

Sitios Web

http://www.azc.uam.mx/informacion_general/historia.php

http://www.izt.uam.mx/la_uami/historia.htm

<http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/historia/>

Anexos

Anexo I. El diseño del Muestreo

El levantamiento en campo de la encuesta RUPA 2014 se realizó sobre una muestra probabilística estratificada con asignación de Neyman. Se cuidó que al final se tuviera una muestra robusta para realizar estimaciones adecuadas. Los cálculos de los tamaños muestrales fueron realizados considerando la posibilidad de tener estimaciones con al menos 90% de confianza, sobre variables propias para la estimación de proporciones poblacionales. El levantamiento piloto permitió prever que las variables críticas eran de esta naturaleza, puesto que cálculos previos arrojaron que la variabilidad presente en variables métricas, propias para la estimación de medias poblacionales, por lo general requería tamaños de muestra más pequeños. La selección del 90% de confianza se justifica 1) porque los recursos disponibles obligaron a diseñar muestras lo más estrechas posibles, a fin de garantizar la calidad del levantamiento; 2) porque las muestras finalmente seleccionadas resultarían más amplias debido al redondeo (en las divisiones se amplificaron entre 7% y 12%); y 3) porque los cálculos fueron realizados considerando máxima variabilidad. Lo anterior permitió prever que al final se podrían tener estimaciones aceptables con mayores niveles de confianza, incluso en las variables propias para estimar proporciones.

Los estratos fueron definidos cuidando que la información finalmente levantada tuviera representatividad por sexo, a nivel de toda la UAMI, y por División académica, también a nivel de toda la UAMI. Se previó 10% de sobre-muestra para subsanar la pérdida de casos que podrían no estar dispuestos a contestar la encuesta. La selección de los casos se realizó en forma automatizada mediante el paquete STATA 11-SE, cuidando que hubiera representación proporcional de hombres y mujeres en cada plan de estudios

A continuación, se muestran las fórmulas utilizadas para los cálculos de los tamaños muestrales y para la asignación de casos a los estratos, de acuerdo con la técnica de Neyman (Anderson et al, 1999: 890-892).

Tamaño muestral:

$$n = \frac{(\sum_{h=1}^H N_h \hat{s}_h)^2}{N^2 \left(\frac{E}{Z}\right)^2 + \sum_{h=1}^H N_h \hat{s}_h^2}$$

Donde:

H=N° de estratos

N_h =Población en el estrato h.

$\hat{s}_h$ = Desviación estándar en el estrato h = $\sqrt{\hat{p}_h \hat{q}_h}$

N=Población TOTAL.

E=Error máximo admisible.

Z=1.65 para 90% de confianza

Asignación del tamaño muestral n al estrato h, según Neyman:

$$n_h = n \left(\frac{N_h \hat{s}_h}{\sum_{h=1}^H N_h \hat{s}_h} \right)$$

A continuación, se describen los detalles del proceso de selección de los casos sobre los cuales operó finalmente el levantamiento.

Selección de casos

La Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM) opera bajo planes de estudio trimestrales. Las carreras se organizan dentro de tres grandes divisiones académicas: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS). Las muestras fueron calculadas para estar en condiciones de realizar estimaciones por sexo, a nivel de Unidad, y por División, sobre una población objetivo, constituida por alumnos regulares en el trimestre 13-Otoño: alumnos activos (inscritos al trimestre), con al menos 50% de créditos cubiertos, que han estado inscritos entre 6 y 18 trimestres, y que tienen un promedio numérico mayor a 7 en una escala de 0 a 10.

Para identificar a los alumnos con las características señaladas, el proyecto dispuso del Archivo General de Alumnos (AGA) de la UAM. En la tabla 1 se muestran los tamaños de las poblaciones objetivo, así como las muestras calculadas y las finalmente seleccionadas. Se puede ver que, de una población objetivo, para toda la UAMI, con 2596 alumnos, se calculó una muestra total de 272 casos, los cuales se convirtieron, a la hora de la selección, en 296 casos finalmente por encuestar (casi 9% más de lo calculado), distribuidos entre las divisiones correspondientes. A CBI finalmente le correspondieron 46 casos (12% más de lo previsto por los cálculos); a CSH, 160 casos (8.8% más); y a CBS, 90 casos (7.1% más).

Tabla 1. Poblaciones objetivo, muestras calculadas y muestras seleccionadas por División. UAM-Iztapalapa

División	Poblaciones objetivo	Muestras calculadas	Muestras seleccionadas
CBI	388	41	46
CSH	1,408	147	160
CBS	800	84	90
Total	2,596	272	296

Abreviaturas: CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: Elaboración propia con base en el *Archivo General de Alumnos* de la UAM, trimestre 13-Otoño.

Dado que el objetivo era realizar estimaciones no solo por División a nivel de Unidad, sino también por sexo a nivel de Unidad, se cuidó la representatividad de estas subpoblaciones de modo que las muestras por sexo quedaron como se muestra en la tabla 2. Así la muestra con 296 casos finalmente seleccionados para la aplicación fue formada por 127 hombres (8.5% más del número previsto en los cálculos) y 169 mujeres (9% más), extraídos respectivamente de poblaciones con 1 118 hombres y 1 478 mujeres.

Tabla 2. Poblaciones objetivo, muestras calculadas y muestras seleccionadas por sexo. UAM-Iztapalapa

Sexo	Poblaciones objetivo	Muestras calculadas	Muestras seleccionadas
Hombre	1,118	117	127
Mujer	1,478	155	169
Total	2,596	272	296

Fuente: Elaboración propia con base en el *Archivo General de Alumnos* de la UAM, trimestre 13-Otoño.

Aunque los cálculos no contemplaron representatividad a nivel de carrera, se cuidó que el número de casos destinados a conformar las muestras, estuvieran proporcionalmente repartidos entre las mismas, a fin de potenciar las posibilidades de arribar, al final, a estimaciones adecuadas. Esta forma de distribuir los casos seleccionados derivó en un robustecimiento de los tamaños muestrales, debido al procedimiento de redondeo seleccionado. Cualquier fracción, por pequeña que fuera, fue redondeada al entero inmediato superior. La tabla 3 muestra detalladamente cómo fueron distribuidas las muestras entre los planes de estudio, de modo que todos participaron de manera proporcional, según su composición por sexo.

Por ejemplo, en la carrera correspondiente al plan 22 (Licenciatura en Ingeniería Biomédica), impartida en la División de CBI, en el trimestre 13-otoño tuvo una población objetivo de 126 alumnos, 33 de los cuales eran hombres y 28 mujeres. Con base en la participación relativa de estas subpoblaciones se calculó que en la muestra prevista de 78 casos para CBI, 10.4 casos correspondían a esta carrera, 3.5 de los cuales debían ser hombres y 7.1 mujeres. Estas fracciones de casos calculados para el plan de estudios mencionado se convirtieron en 8 mujeres y 4 hombres finalmente seleccionados, por efecto de redondear al entero inmediato superior. La selección de los alumnos se realizó de manera automatizada por medio del paquete STATA 11-SE.

Tabla 3. Poblaciones objetivo, muestras calculadas y muestras seleccionadas, por división, sexo y plan de estudios. UAM

IZTAPALAPA		Población			Muestra calculada			Muestra seleccionada		
Div.	Plan de estudios	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
CBI	22	33	28	61	3.5	3.0	6.4	4	3	7
	23	9	12	21	1.0	1.3	2.2	1	2	3
	24	18	16	34	1.9	1.7	3.6	2	2	4
	25	33	6	39	3.5	0.6	4.1	4	1	5
	26	36	10	46	3.8	1.1	4.9	4	2	6
	27	52	9	61	5.5	1.0	6.4	5	1	6
	28	28	16	44	3.0	1.7	4.6	3	2	5
	29	9	19	28	1.0	2.0	3.0	1	2	3
	30	34	20	54	3.6	2.1	5.7	4	3	7
	Total	252	136	388	26.6	14.4	41	28	18	46
CSH	37	142	240	382	14.8	25.1	39.9	15	26	41
	38	39	44	83	4.1	4.6	8.7	5	5	10
	39	30	53	83	3.1	5.5	8.7	4	6	10
	40	57	30	87	6.0	3.1	9.1	6	4	10
	41	50	43	93	5.2	4.5	9.7	6	5	11
	42	44	87	131	4.6	9.1	13.7	5	10	15
	43	49	49	98	5.1	5.1	10.2	6	6	12
	44	14	27	41	1.5	2.8	4.3	2	3	5
	45	87	75	162	9.1	7.8	16.9	10	8	18
	46	48	148	196	5.0	15.5	20.5	5	16	21
	121	22	30	52	2.3	3.1	5.4	3	4	7
	Total	582	826	1408	60.8	86.2	147	67	93	160
CBS	52	70	144	214	7.4	15.1	22.5	8	16	24
	53	42	73	115	4.4	7.7	12.1	5	8	13
	54	29	42	71	3.0	4.4	7.5	3	5	8
	55	8	20	28	0.8	2.1	2.9	1	3	4
	56	79	137	216	8.3	14.4	22.7	9	15	24
	57	56	100	156	5.9	10.5	16.4	6	11	17
	Total	284	516	800	29.8	54.2	84	32	58	90
Total Iztapalapa		1118	1478	2596	117	155	272	127	169	296

El levantamiento de la información

Durante el trimestre 13-primavera, que transcurrió entre los meses de abril y julio, se realizó un levantamiento piloto para probar el instrumento cuya versión final se muestra en el anexo II de este informe. Dicho levantamiento consistió en aplicar la versión inicial del cuestionario a 107 estudiantes, cuidando que las tres divisiones estuvieran representadas. Con base en este ejercicio preliminar se lograron dos cosas, en primer lugar, se pudo afinar un instrumento cuantitativo auto aplicable, previsto para que durara de 20 minutos aproximadamente; en segundo lugar, se pudo verificar cuáles serían las variables críticas para el cálculo del tamaño de muestra adecuado, mismo que permitiría lograr la representatividad prevista del levantamiento definitivo.

El operativo del levantamiento definitivo en campo se inició en la semana 8 del trimestre 14-Otoño (septiembre-diciembre). Al final de este se habían logrado levantar 168 cuestionarios. Faltaban por levantar 127 casos; por ello fue necesario prolongar la fase intensa de levantamiento durante los dos trimestres siguientes, 14-invierno y 14-Primavera. En estos trimestres se levantaron prácticamente todos los casos restantes, quedando sólo 36 casos por levantar, de los 296 previstos originalmente. Los últimos 23 casos fueron recuperados, durante el trimestre 14-otoño.

La tabla 4 muestra la distribución de los casos finalmente levantados y el porcentaje de cobertura en cada uno de los planes de estudio ofrecidos por la UAMI. Como se puede observar, se logró cubrir casi la totalidad (96%) de la muestra total seleccionada. A nivel de las divisiones, en CSH fue donde más dificultades aparecieron a la hora del trabajo de aplicación, pero, aun así, se logró captar 94% de la cuota prevista originalmente; en CBS la aplicación involucró menos obstáculos que en CSH, de modo que se llegó a levantar 96% de la muestra originalmente seleccionada. En cuanto a CBI, ésta fue la división cuyos estudiantes recibieron mejor a los encuestadores y fueron más propensos a contestar, por lo que al final no quedó un solo cuestionario sin ser aplicado.

La cobertura vista a nivel de cada carrera también da idea de la calidad con la que finalmente operó la fase de levantamiento. De los 26 planes de estudio que ofrece la UAMI en el nivel licenciatura, sólo en nueve no se alcanzó a cubrir la totalidad de los casos previstos y en ninguno, excepto en los planes 45 y 53, códigos que corresponden a Ciencia Política y a Biología experimental, respectivamente, el número de casos faltantes superó la unidad en alguno de los sexos. En el primer caso no se lograron recuperar dos cuestionarios dirigidos a hombres, y en el segundo, también dos cuestionarios, pero dirigidos a mujeres. La cobertura por sexo también resultó bastante satisfactoria, a nivel de toda la UAMI se logró levantar 96% de los casos contemplados en la muestra original de mujeres y 95% de los casos originales en la de hombres.

Por lo anterior, se puede concluir que, finalmente, el volumen de casos faltantes quedó bastante balanceado, lo cual refuerza la impresión de que el levantamiento en campo se realizó con calidad suficiente para sostener que la información recabada es suficientemente robusta, al menos por lo que toca al resultado de la aplicación en campo.

Tabla 4. Muestras seleccionadas, muestras levantadas y porcentaje de cobertura por división, sexo y plan de estudios. UAM

IZTAPALAPA		Muestras seleccionadas			Muestras levantadas			Cobertura (%)		
Div.	Plan de estudios	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
CBI	22	4	3	7	4	3	7	100	100	100
	23	1	2	3	1	2	3	100	100	100
	24	2	2	4	2	2	4	100	100	100
	25	4	1	5	4	1	5	100	100	100
	26	4	2	6	4	2	6	100	100	100
	27	5	1	6	5	1	6	100	100	100
	28	3	2	5	3	2	5	100	100	100
	29	1	2	3	1	2	3	100	100	100
	30	4	3	7	4	3	7	100	100	100
	Total	28	18	46	28	18	46	100	100	100
CSH	37	15	26	41	14	25	39	93	96	95
	38	5	5	10	4	4	8	80	80	80
	39	4	6	10	4	6	10	100	100	100
	40	6	4	10	5	4	9	83	100	90
	41	6	5	11	6	5	11	100	100	100
	42	5	10	15	5	10	15	100	100	100
	43	6	6	12	6	5	11	100	83	92
	44	2	3	5	2	3	5	100	100	100
	45	10	8	18	8	8	16	80	100	89
	46	5	16	21	5	16	21	100	100	100
	121	3	4	7	3	3	6	100	75	86
	Total	67	93	160	62	89	151	93	96	94
CBS	52	8	16	24	8	16	24	100	100	100
	53	5	8	13	5	6	11	100	75	85
	54	3	5	8	2	5	7	67	100	88
	55	1	3	4	1	3	4	100	100	100
	56	9	15	24	9	14	23	100	93	96
	57	6	11	17	6	11	17	100	100	100
	Total	32	58	90	31	55	86	97	95	96
	Total Iztapalapa	127	169	296	121	162	283	95	96	96

El color rojo de algunas cifras indica que se trata de un censo.

Abreviaturas: CBI, Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH, Ciencias Sociales y Humanidades; CBS, Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: Elaboración propia con base en el Archivo General de Alumnos de la UAM, trimestre 13-Otoño.

La lentitud del proceso de levantamiento tiene varias aristas explicativas, tanto del lado de los aplicadores como del lado de los alumnos seleccionados para formar parte de las muestras originales. Del lado de los aplicadores se debe reconocer que, dadas las restricciones presupuestales, ninguno fue aplicador profesional contratado, todos fueron alumnos activos en los últimos trimestres de la carrera de

Sociología, todos voluntarios sin experiencia previa en levantamientos con rigor probabilístico, por lo que se entiende que algunos hayan caído rápidamente en el desánimo cuando se tornaba difícil encontrar a los alumnos que habían de ser encuestados. A pesar de que se identificaron los horarios y salones de las UEAs en las que los alumnos seleccionados se inscribieron, a la hora de acudir a buscarlos, frecuentemente resultó que habían faltado a clase ese día o incluso, habían decidido ya no asistir más, a juzgar por el historial de faltas acumuladas, según información proporcionada por el profesor o los compañeros de grupo. De acuerdo con información del área de Sistemas Escolares se estima que alrededor de 7% de los alumnos inscritos al iniciar cada trimestre, renuncia en la quinta semana de clases, y otro porcentaje importante se inscribe, pero no asiste a lo largo del trimestre, ni renuncia con oportunidad a las UEAs en que originalmente se inscribió. Otra dificultad del lado de los alumnos tiene que ver con la frecuentemente débil disponibilidad para contestar en el momento o para devolver el cuestionario ya resuelto. El equipo de encuestadores pudo constatar que, en ocasiones, esta cultura poco favorable a responder cuestionarios fue alimentada por algún profesor que orientó a más de algún alumno para que no contestara “porque podía no contestar, si no quería, puesto que no estaba obligado a hacerlo, y porque deberían de haberlo buscado en su domicilio, no en el salón de clases.

Anexo II: Cuestionario "La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos"



Este cuestionario tiene el propósito de profundizar el análisis sobre los procesos de reforma que se han emprendido en tu universidad.²

Todas tus respuestas son confidenciales. Nadie podrá saber cuáles fueron las tuyas ni las de tus compañeros. Los resultados se usarán con fines estadísticos y de investigación.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Danos las que más coincidan con tu opinión.

Por favor contesta todas las preguntas sinceramente. Expresa cualquier duda al aplicador.

¡GRACIAS!

Folio:

Por favor marca con una "X" o escribe tu respuesta a las siguientes preguntas

1. Matrícula: _____

2. Carrera: _____

3. División: 1.CBI 2.CSH 3.CBS

4. ¿Cuántos trimestres dura tu carrera?

Ejemplo: | 1 | 2 | Trimestres

| | | Trimestres

5. ¿Qué trimestre cursas actualmente?

Ejemplo: | 0 | 9 | Trimestre

| | | Trimestre

6. ¿Cuánto tiempo tardas en llegar a la universidad?

| | Horas | | | Minutos

7. ¿Cuál es tu edad?--- | | | Años | | | Meses

8. ¿Cuál es tu sexo? _____

9. ¿Cuál es tu estado civil?

- 1) Soltero(a)
- 2) Casado(a)
- 3) Unión libre
- 4) Divorciado(a), separado(a)
- 5) Viudo(a)

10. ¿Tienes actualmente beca para estudiar la licenciatura?

- 1) Sí
- 2) No → Pasa a la 12.

11. ¿Qué institución te da la beca?

- 1) Pronabes
- 2) Una fundación
- 3) Otra.Cuál: _____

12. ¿Trabajas además de estudiar?

- 1) Sí
- 2) No → Pasa a la 19.

13. ¿Qué tipo de trabajo es?

- 1) Trabajo para otra persona.
- 2) Trabajo en negocio familiar.
- 3) Trabajo en mi propio negocio. → Pasa a la 15.

14. ¿Qué tipo de contrato tienes?

- 1) Verbal o de palabra
- 2) Escrito temporal o por obra determinada
- 3) Escrito de base, planta o por tiempo indefinido?

15. ¿Cuánto tiempo llevas en ese trabajo?

| | | Años | | | Meses

16. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?--- | | | Horas.

17. ¿Cuánto obtienes en total al mes por tu trabajo?

\$ _____ al mes.

18. ¿Cuál es el nombre del oficio, puesto o cargo?

19. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a las siguientes actividades?

Ejemplo: Otros estudios fuera de la UAM---| 0 | 0 | Horas

a. Otros estudios fuera de la UAM _____ | | | Horas.

b. Recreación y esparcimiento _____ | | | Horas.

c. Deportes _____ | | | Horas.

d. Quehaceres del hogar _____ | | | Horas.

e. Cuidar sin pago a niños, ancianos o enfermos- | | | Horas.

f. Reparar o dar mantenimiento a vivienda, muebles, electrodomésticos o vehículos ----- | | | Horas.

g. Servicios gratuitos a la comunidad ----- | | | Horas.

h. Construir o ampliar mi vivienda ----- | | | Horas.

i. Otra.Cuál: _____ | | | Horas.

² Cuando se habla de "alumnos", "profesores", "tutores"... debe entenderse en sentido genérico como "alumnas y alumnos", "profesoras y profesores", "tutoras y tutores"... , salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente femenina o masculina.

Primera parte

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a diversos aspectos de la enseñanza en tu universidad. Marca con una "X" la casilla que mejor coincida con tu opinión según la siguiente escala:

4 = Totalmente de acuerdo
3 = Algo de acuerdo
2 = Algo en desacuerdo
1 = Totalmente en desacuerdo

No.	¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	4	3	2	1
I 1.	Cuando la materia lo requiere, los profesores realizan demostraciones en el campo.				
I 2.	Cuando la materia lo requiere, los profesores realizan demostraciones en laboratorios.				
I 3.	Los profesores crean estrategias de aprendizaje que toman en cuenta mis conocimientos previos.				
I 4.	Los profesores toman en cuenta las opiniones de los alumnos para trabajar en clase.				
I 5.	Los profesores expresan comentarios orales o escritos a los trabajos que realizan los estudiantes.				
I 6.	Los profesores estimulan la participación de sus alumnos en clase.				
I 7.	Los profesores estimulan que busque información por mi cuenta para responder mis dudas académicas.				
I 8.	Los profesores escuchan nuestras opiniones aun cuando no estén de acuerdo con ellas.				
I 9.	En la clase, los profesores desalientan el diálogo con ellos.				
I 10.	Los profesores recurren a debates, ejercicios prácticos o estudios de caso para desarrollar sus clases.				
I 11.	Me doy cuenta que los profesores realizan cambios para mejorar sus clases.				
I 12.	Las clases son predominantemente expositivas (solo el profesor habla).				
I 13.	El único recurso didáctico que utilizan los profesores es el pizarrón.				
I 14.	Los profesores exponen predominantemente con presentaciones digitales (Power Point, Prezi, etc.)				
I 15.	Es común que mis profesores se comuniquen conmigo para fines académicos por Facebook, correo electrónico u otros medios digitales.				
I 16.	Los profesores aplican menos exámenes ahora que cuando entré a la carrera.				
I 17.	Los profesores aprovechan los resultados de los exámenes para revisar temas en que los alumnos salimos mal.				
I 18.	Asistir a clases es básicamente sentarme y escuchar.				
I 19.	En mi carrera se fomenta la ética profesional.				
I 20.	En mi carrera se fomenta la conciencia de responsabilidad social.				
I 21.	En mi carrera se discuten problemas nacionales.				
I 22.	En mi carrera se fomentan los valores sociales.				
I 23.	En mi carrera existen mecanismos de participación de los alumnos en la organización y cambio de planes y programas de estudio.				
I 24.	Estoy al tanto de que en mi universidad hay o hubo recientemente una Reforma Universitaria.				

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones con opciones de respuesta "SI", "NO", "NO SÉ". Marca con una "X" la casilla que mejor coincida con tu respuesta.

No.	Marca con una "X" tu respuesta a las siguientes preguntas	SÍ	NO	NO SÉ
I 25.	¿Está en proceso de modificación el plan de estudios de tu carrera?			
I 26.	Has participado en programas de intercambio con otra universidad?			
I 27.	¿Existen tutorías en tu carrera?			
I 28.	¿Has leído material en idioma extranjero por iniciativa propia?			
I 29.	¿Alguno de tus profesores ha incluido lecturas obligatorias en algún idioma extranjero?			

I	30.	¿Has presentado trabajos de la carrera en seminarios y/o congresos?			
	No.	Marca con una "X" tu respuesta a las siguientes preguntas	SÍ	NO	NO SÉ
I	31.	¿Has colaborado para un artículo que fue o va a ser publicado?			
I	32.	¿Estás colaborando en el desarrollo de un invento o innovación que será patentada?			
I	33.	¿Tienes una opinión favorable sobre la limpieza en las áreas comunes de la universidad?			
I	34.	¿Los servicios de comida en la universidad están subsidiados?			
I	35.	¿Tienes una opinión favorable sobre los servicios del comedor universitario?			
I	36.	¿Has hecho propuestas de mejora de los servicios del comedor a las autoridades responsables?			
I	37.	¿Ha habido últimamente alguna renovación de mobiliario en el salón de clase?			
I	38.	¿Consideras adecuado el mobiliario para el tipo de clases que recibes?			
I	39.	¿Existe en tu universidad algún programa de intercambio de alumnos con otras universidades?			
I	40.	¿Tienes tutor en la universidad? 1) SÍ 2) NO → Pasa a la segunda parte. 9) NO SÉ → Pasa a la segunda parte.			
I	41.	¿Buscaste a tu tutor durante los últimos cuatro meses? 1) SÍ 2) NO			
I	42.	¿Te convocó tu tutor durante los últimos cuatro meses? 1) SÍ 2) NO			

Segunda parte

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a diversos aspectos de la enseñanza en tu universidad. **Valora qué tan importante** es para ti lo que describe el enunciado, independientemente de si es algo común o no en tus clases en la Universidad.

Marca con una "X" la casilla que mejor coincida con tu opinión según la siguiente escala:

- 4 = Totalmente de acuerdo.
3 = Algo de acuerdo
2 = Algo en desacuerdo
1 = Totalmente en desacuerdo

No.	¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	4	3	2	1
II 1.	En mi formación profesional, son muy importantes las prácticas profesionales.				
II 2.	En mi formación profesional, son muy importantes las prácticas de laboratorio.				
II 3.	Es más importante llegar al resultado correcto que comprender el procedimiento				
II 4.	Lo que me importa es la calificación, más que aprender la materia.				
II 5.	Los profesores deben complementar las exposiciones de los alumnos en clase.				
II 6.	Los alumnos deben resolver sus dudas buscando información por su cuenta.				
II 7.	Los profesores creen que lo saben todo.				
II 8.	Aprendería más y mejor si para evaluar el profesor pidiera desarrollar proyectos y/o resolver problemas.				
II 9.	Aprendería más de mis errores si el profesor me explicara el porqué del número o la letra que pone como calificación en los exámenes.				
II 10.	Entiendo mejor las los cursos donde el profesor expone con presentaciones digitales (Power Point, Prezi, etc.)				
II 11.	Entiendo mejor los temas tratados en el curso cuando el profesor utiliza diferentes actividades que me involucran en el aprendizaje.				

II	12.	Los métodos de enseñanza empleados por los profesores me ayudan a desarrollar un pensamiento crítico.				
II	13.	Los métodos de enseñanza empleados por los profesores me ayudan a desarrollar mi creatividad.				
	No.	¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	4	3	2	1
II	14.	Me agrada estar en el campus.				
II	15.	Preferiría que mis cursos fueran a distancia o por Internet.				
II	16.	Prefiero los cursos presenciales que de educación abierta, a distancia o por Internet.				
II	17.	Si fuera posible estudiaría la misma carrera pero por internet.				
II	18.	Entre mis mejores amigos se encuentran algunos de mis compañeros.				
II	19.	Estoy orgulloso de pertenecer a esta universidad.				
II	20.	El tiempo que paso en la universidad, me hace sentir que hago lo correcto.				
II	21.	Mi universidad me ayuda a realizarme como persona.				
II	22.	Cuando comento noticias o problemas del país con mi familia lo hago pensando en lo que he aprendido en mi carrera.				
II	23.	El programa de tutorías ha contribuido al mejoramiento de mi desempeño académico.				
II	24.	Mi formación en la universidad me brinda una sólida base científica.				
II	25.	Mi formación en la universidad me brinda una sólida base humanística.				
II	26.	Mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica.				
II	27.	Mi formación en la universidad me acerca al ejercicio profesional.				
II	28.	Estoy aprendiendo cosas útiles para mi vida laboral.				
II	29.	Estoy aprendiendo mucha teoría que no tiene utilidad práctica.				
II	30.	Estoy desarrollando habilidades para buscar y organizar información obtenida de internet, bases de datos u otras fuentes.				
II	31.	Mi formación en la universidad me capacita para ingresar a un posgrado si así lo decido.				
II	32.	Soy el principal responsable del éxito en mis estudios.				
II	33.	Estoy desarrollando habilidades para aprender por mi propia cuenta.				
II	34.	Mi universidad debería establecer más convenios con otras universidades y validar los cursos, trimestres, o semestres tomados en otras universidades.				
II	35.	Digo algo a mis compañeros cuando ellos tiran basura en el suelo.				

Tercera parte

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas que posiblemente haces en tu universidad. Por favor contesta pensando en las acciones que efectivamente realizas.

Marca con una "X" la casilla de la frecuencia que mejor coincida con tu respuesta, de acuerdo a la siguiente escala:

- 4 = Siempre
- 3 = Muchas veces
- 2 = Algunas veces
- 1 = Nunca

	No.	¿Qué tan frecuentemente haces lo siguiente?	4	3	2	1
III	1.	Comento a los profesores cuando sus clases no son prácticas.				
III	2.	Busco la manera de que los profesores escuchen mis opiniones en clase.				
III	3.	Participo en clase habiendo estudiado previamente los temas.				
III	4.	Cuando expongo en clase, me esfuerzo al máximo para preparar el tema.				
III	5.	Solicito al profesor que comente mis trabajos.				
III	6.	Estudio los temas del curso aunque las clases sean aburridas.				

III	7.	Busco información por mi cuenta aunque no me lo pidan los profesores.				
III	8.	Busco a mis profesores para que me den asesoría fuera de clase.				
III	9.	Expreso mis opiniones aunque el profesor no esté de acuerdo conmigo.				
III	10.	Hago sugerencias a mis profesores para que mejoren sus clases.				
	No.	¿Qué tan frecuentemente haces lo siguiente?	4	3	2	1
III	11.	Leo más de lo que requieren los programas de los cursos.				
III	12.	Resuelvo mis tareas en reuniones con compañeros.				
III	13.	Comparto información académica en Internet.				
III	14.	Intercambio información con alumnos de otras carreras.				
III	15.	Actualmente estoy participando con un profesor en su investigación.				
III	16.	Asisto por iniciativa propia a eventos académicos dentro de la universidad.				
III	17.	Realizo actividades artísticas (cine, teatro, danza, etc.) o deportivas.				
III	18.	Asisto a eventos artísticos (cine, teatro, danza, etc.) que organiza la universidad.				
III	19.	He tomado cursos optativos de la misma carrera.				
III	20.	He tomado cursos optativos de otras carreras.				
III	21.	He tomado cursos por iniciativa propia a través de internet.				
III	22.	Solicito que se me asigne un tutor cuando no lo tengo.				
III	23.	Leo información académica en idioma extranjero.				
III	24.	Aunque los profesores no lo requieran, realizo resúmenes o esquemas conceptuales de mis lecturas.				
III	25.	Leo constantemente sobre diversos temas.				
III	26.	Cuando estoy conectado a internet dedico mucho tiempo a buscar información sobre mi carrera.				
III	27.	Cuando estoy en Internet dedico mucho tiempo a conversar sobre cuestiones de mi carrera.				
III	28.	Busco información por mi cuenta sobre las reformas universitarias.				
III	29.	Platico con mis compañeros acerca de las reformas universitarias.				
III	30.	Participo en alguna organización estudiantil independiente de las autoridades de la universidad para promover cambios en mi universidad				
III	31.	Asisto a las discusiones de los órganos universitarios para discutir las reformas universitarias.				
III	32.	Participo en discusiones de los órganos universitarios sobre las reformas universitarias.				
III	33.	Participo en alguna organización externa a la universidad para promover cambios en ella.				
III	34.	He buscado acercarme al ejercicio profesional por mi propia cuenta.				

Cuarta parte

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a la utilidad de los estudios que cursas para tu vida laboral. Marca con una "X" la casilla que mejor coincida con tu opinión según la siguiente escala:

- 4 = Totalmente de acuerdo.
3 = Algo de acuerdo
2 = Algo en desacuerdo
1 = Totalmente en desacuerdo

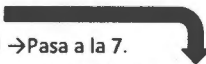
	No.	¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?	4	3	2	1
IV	1.	El trabajo de campo o de laboratorio que he realizado durante mi carrera me va a servir para tener un mejor empleo. () No he realizado trabajo de campo o de laboratorio.				
IV	2.	Las ferias del empleo organizadas por mi universidad sirven para encontrar mejores empleos. () Mi universidad no ha organizado feria de empleo alguna durante mis estudios. () No he asistido ni me han comentado al respecto.				

IV	3.	Las prácticas profesionales de mi carrera sirven para encontrar mejores empleos. () No hay prácticas profesionales en mi carrera. () No he realizado prácticas profesionales ni me han comentado al respecto.				
IV	4.	La asociación de exalumnos de mi carrera me va a servir para encontrar un mejor empleo. () No hay asociación de exalumnos en mi carrera.				
IV	5.	Voy a participar en la sociedad de exalumnos o a contribuir en la formación de la misma.				
No. Marca con una "X" tu respuesta a lo siguiente:						
IV	6.	Pienso que mis estudios universitarios deberían de servirme para tener al menos una jerarquía laboral de: Marca solo una opción 1) Obrero 2) Empleado sin personal a mi cargo 3) Jefe o supervisor 4) Director, subdirector 5) Empresario 6) Consultor, asesor o profesionista (ejercicio libre de la profesión) 7) Creo que mis estudios no me ayudarán a tener trabajo				
IV	7.	Cuáles de las siguientes acciones has realizado, a fin de que tus estudios universitarios sirvan al menos para tener un puesto como el que señalaste en la pregunta anterior: 1) He buscado empleo en un área relacionada con mi carrera. 2) He hecho propuestas de modificación al plan de estudios. 3) He participado en la promoción de mi carrera entre empleadores. 4) Ninguna acción. 5) Otra. Cuál: _____				
IV	8.	La red inalámbrica de mi universidad es: Marca solo una opción 1) Excelente 2) Suficiente 3) Insuficiente 4) Pésima 0) No tenemos red inalámbrica.				

Quinta parte

No. En las siguientes preguntas, anota el número o marca con una X la respuesta que consideres correcta						
V	1.	De las siguientes fuentes de financiamiento de la Universidad, señala el orden de importancia que consideras debe tener cada una. Escribe números del 1 al 4 en el paréntesis de modo que 1 indica la menor importancia. No repitas los números. () Cuotas de inscripción, colegiaturas y servicios () Aportación gubernamental () Convenios con empresas e instituciones () Donaciones				

No.	En las siguientes preguntas, anota el número o marca con una X la respuesta que consideres correcta
V 2.	¿Qué considera más importante en su formación universitaria? Señala el orden de importancia que consideras tiene para ti cada una de las opciones. Escribe números del 1 al 7 en el paréntesis de modo que 1 indica la menor importancia y 7 la mayor importancia. No repitas los números. () Formar para el trabajo () Formar en valores y ética profesional () Formar para ofrecer soluciones a problemas sociales () Formar para ser mejores personas y ciudadanos () Formar para resolver preguntas científicas y tecnológicas () Formar para fomentar una sociedad más justa () Formar con un sentido de responsabilidad social
V 3.	¿Cómo calificas los servicios de vigilancia de tu universidad? Marca solo una opción 1) Excelente 2) Suficiente 3) Insuficiente 4) Pésimo 0) No tenemos

No.	Marca con una "X" tu respuesta a lo siguiente:																																										
V 4.	¿Has sabido de problemas de inseguridad dentro de las instalaciones de tu universidad? 1) SI  2) NO → Pasa a la 7.																																										
V 5.	Marca la frecuencia con que se presentan los siguientes problemas de inseguridad dentro de tu universidad. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Muy frecuente</th> <th>Algo frecuente</th> <th>Poco frecuente</th> <th>Nada frecuente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Asalto y robo a universitarios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Violación y ultraje a alumnos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Riñas y golpes entre universitarios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Violencia derivada del tráfico de drogas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Otro ¿Cuál? _____</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Muy frecuente	Algo frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente	a. Asalto y robo a universitarios					b. Violación y ultraje a alumnos					c. Riñas y golpes entre universitarios					d. Violencia derivada del tráfico de drogas					e. Otro ¿Cuál? _____																
	Muy frecuente	Algo frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente																																							
a. Asalto y robo a universitarios																																											
b. Violación y ultraje a alumnos																																											
c. Riñas y golpes entre universitarios																																											
d. Violencia derivada del tráfico de drogas																																											
e. Otro ¿Cuál? _____																																											
V 6.	¿Ha habido medidas adecuadas para resolver esos problemas de inseguridad en tu universidad? 1. SI 2. NO																																										
V 7.	¿En qué orden escogerías a las siguientes personas para buscar soluciones a problemas de inseguridad en tu universidad? <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Primer lugar</th> <th>Segundo lugar</th> <th>Tercer lugar</th> <th>Cuarto lugar</th> <th>Quinto lugar</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Directivos de la universidad</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Autoridad policial de la localidad</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Representante estudiantil ante los órganos de la universidad</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Directivo inmediato de la carrera</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Otro ¿Cuál? _____</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Primer lugar	Segundo lugar	Tercer lugar	Cuarto lugar	Quinto lugar	Nunca	a. Directivos de la universidad							b. Autoridad policial de la localidad							c. Representante estudiantil ante los órganos de la universidad							d. Directivo inmediato de la carrera							e. Otro ¿Cuál? _____						
	Primer lugar	Segundo lugar	Tercer lugar	Cuarto lugar	Quinto lugar	Nunca																																					
a. Directivos de la universidad																																											
b. Autoridad policial de la localidad																																											
c. Representante estudiantil ante los órganos de la universidad																																											
d. Directivo inmediato de la carrera																																											
e. Otro ¿Cuál? _____																																											

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre la utilidad de los servicios y actividades que la Universidad ofrece. Marca con una "X" la casilla que mejor coincida con tu opinión según la siguiente escala:

- 4 = Totalmente de acuerdo.
 3 = Algo de acuerdo
 2 = Algo en desacuerdo
 1 = Totalmente en desacuerdo

No.	¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?	4	3	2	1
V 8.	La forma de realizar los trámites escolares es eficaz.				
V 9.	Los servicios de biblioteca son eficaces.				
V 10.	Los servicios de cómputo son eficaces.				
V 11.	Los servicios médicos para los alumnos son eficaces.				
V 12.	Los servicios psicológicos para los alumnos son eficaces. () No hay servicios psicológicos en mi universidad.				
V 13.	Los servicios deportivos para los alumnos son eficaces.				
V 14.	Siempre que puedo, participo en actividades que tienden a mejorar los servicios para los universitarios en la institución.				
V 15.	Las actividades de extensión y difusión de la cultura que organiza la universidad son atractivas. () Las actividades de promoción y extensión de la cultura son muy limitadas.				
V 16.	Los horarios de clase se sincronizan bien con el uso de las instalaciones. () Difícilmente encuentro cupo en los horarios que requiero.				
V 17.	La vinculación que la institución ha logrado con el entorno económico de la región es muy importante. () Hay un total divorcio entre la universidad y su entorno económico.				
V 18.	El programa de movilidad de alumnos que maneja la universidad, nos ha dado nuevas opciones en nuestro desarrollo. () El programa de movilidad de alumnos es un programa muy limitado.				
V 19.	La bolsa de trabajo que maneja la universidad es útil para vincularnos al medio laboral. () La bolsa de trabajo de la universidad apenas si se conoce y es muy limitada.				
V 20.	Las actividades que realizo en el servicio social aportan conocimientos útiles de mi profesión. () No he realizado servicio social.				
V 21.	Siento que las actividades de servicio social de mi carrera son una pérdida de tiempo.				
V 22.	Mis representantes estudiantiles ante los órganos de gobierno de la universidad han apoyado las propuestas que los alumnos hemos hecho para mejorar el servicio social o las prácticas profesionales. () No hay representantes estudiantiles en mi universidad. () No conozco a mis representantes estudiantiles.				

Sexta parte

Contesta con sinceridad las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué acciones has realizado, para que mejoren los servicios culturales que brinda la universidad?

3.- ¿Qué acciones has realizado para que mejoren los servicios de actividades deportivas?

5.- Dime en tres palabras o frases cortas lo que entiendes por *Reforma Universitaria*.

1. _____
2. _____
3. _____

2.- ¿Qué acciones has realizado para que mejore el servicio en las salas de cómputo?

4.- ¿Qué acciones has realizado cuando tu aula tiene instalaciones deficientes o inadecuadas?

6.- En una escala de uno a tres ¿qué tanto de lo que acabas de mencionar consideras que está ocurriendo en tu universidad? Uno indica lo que menos ocurre y tres, lo que más ocurre.

- ()
- ()
- ()

7.- Si tienes algo que agregar sobre las reformas en tu universidad, escríbelo a continuación:

¡Gracias por tu colaboración!