



ACREDITAS



Por la mejora continua en Iberoamérica

ACREDITAS, No. 8, noviembre 2022 - febrero 2023

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA EDITADA EN MÉXICO



La Calidad en la Gestión de Instituciones de Educación Superior



Índice

Diálogo

2

Artículo

4

Artículo

8

Artículo

13

Artículo

18

Artículo

22

Artículo

25

Artículo

29

Artículo

33

Artículo

37

Dr. Segundo Píriz Durán
Director académico de Planeta Formación y Universidades y Rector de Universidad de Extremadura

La excelencia en Educación Médica y en las facultades de Medicina
Dr. Jordi Palés Argullós
Catedrático Emérito de Fisiología de la Facultad de Medicina. Universidad de Barcelona. Académico de Número de la Real Academia de Medicina de Cataluña

Elementos clave de éxito en la transformación Educativa Nivel Superior
Dr. Carlos César Maycotte Morales
Presidente del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.

Mujeres STEM: Camino hacia el liderazgo
Dra. Juana Sendra Pons
Directora de Calidad del Colegio Universitario de Estudios Financieros, CUNEF Universidad.
Dra. María Victoria López López
Directora de la Escuela Politécnica Superior CUNEF Universidad

Maestría en Finanzas Empresariales Virtual, oportunidad en la Era Digital
Dra. María del Pilar Enríquez Gómez
Dra. María Esther Carmona Guzmán
Dra. Elena Aguilar Canseco
Académicas de la Universidad Veracruzana

Planificación para fortalecer la garantía interna de la calidad en la Universidad Estatal Península de Santa Elena UPSE, Ecuador
Msc. Kléber Loo Zambrano
Director de la Unidad de Calidad de UPSE
Msi. Carolina Lituma Briones
Desarrolladora de GLOSSALAB-UPSE

La Enseñanza Matemática en el Contexto Internacional
Dr. Antonio Molina Navarro
Dra. Ma. Eugenia A. Díaz Vega
Dra. Elsa G. Lagunes Lagunes
Dra. Margarita Díaz Olalde
de la Universidad Veracruzana

La Codocencia: Resignificación del quehacer Docente
Lic. Patricia Nora Cabaleiro
Dr. Luis Gómez Peña
MLS. Ivonne de la Caridad Rocha Cisneros
Académicos de la Universidad Privada "Franz Tamayo", La Paz, Bolivia

Gobierno Corporativo en el Sector Público para una Educación de Calidad
Mtro. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco
Mtra. Clara Luz Gallegos Parra
Dr. Ernesto Levet Gorozpe
Académicos de la Universidad Veracruzana

El Liderazgo Inspirador del Profesorado, Clave para el Éxito Estudiantil
Dra. Sandra Martín García
Académica Asociada de la Universidad Carlos III de Madrid

Consejo Editorial

ACTIVIDAD LABORAL

Dr. Enrique A. Morales González, Editor Titular

Investigador de la Universidad Veracruzana

Dr. Miguel Ángel Sastre Castillo

Vicerrector de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid

Lic. Jorge Faibre Álvarez

Gerente de Noticias TV Azteca Veracruz

Dra. Ana Isabel Bonilla Calero

Jefa de SIC de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

Comité Científico

ACTIVIDAD LABORAL

Dra. Clelia Martínez Maza

Directora de División de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

Dr. José Carlos Quadrado

Director de la Red Europea para la Acreditación de la Educación en Ingeniería (ENAE)

Mtro. Néstor Raúl Pan

Presidente del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES)

Dr. Alejandro Miranda Ayala

Presidente de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES)

Dr. Miguel Ángel Tamayo Taype

Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Dra. Olga Hernández Limón

Coordinadora de Vinculación Interinstitucional del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

Dr. José Humberto Loria Arcila

Director General del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI)

Mtro. Jesús López Macedo

Director General Académico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Dra. Sonia Bacha Baz

Directora de Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)

Mtra. Elcy Patricia Peñaloza Leal

Directora de Calidad de Educación Superior de Colombia

Dra. Marcia Esther Noda Hernández

Secretaría Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba

Dr. Francisco Javier Álvarez Rodríguez

Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.

Lic. Reinaldo Cifuentes Calderón

Coordinador General de la Red de Administradores Universitarios de América

Dr. Eduardo Ávalos Lira

Presidente del Consejo de Acreditación de Ciencias Administrativas, Contables y Afines

www.acreditas.com

ACREDITAS, No. 8, noviembre 2022 - febrero 2023, es una publicación cuatrimestral electrónica editada por Enrique Atanacio Morales González, calle Mar Caribe, 88, Fracc. Costa Verde, C.P. 94294, Boca del Río, Veracruz. Tel: 01 (229) 2604251, www.acreditas.com. Editor responsable: Enrique Atanacio Morales González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-121710324500-102, ISSN: 2683-3344, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, I.S.C. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco, calle Patricio Chirinos, 55, U.H. Infonavit Lomas del Coyoil, Veracruz, Ver. C.P. 91779, fecha de la última actualización 22 de diciembre de 2022. Los artículos y diálogos representan las opiniones y posturas de sus autores y no son responsabilidad del editor titular de esta publicación. Se autoriza la mención o reproducción del material de la presente publicación siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica www.acreditas.com

Comité de Arbitraje

ACTIVIDAD LABORAL

- Dra. Aránzazu de las Heras
Presidenta de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
- Dra. Nancy Anne Konvalinka
Vicerrectora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Dra. Rocío Yuste Tosina
Vicerrectora de la Universidad de Extremadura (UEx)
- Dra. Sara Ladrón de Guevara González
Ex-Catedrática de la Universidad Veracruzana
- Mtra. María Elena Barrera Bustillos
Vicepresidenta del Colegio Nacional de Ingenieros Químicos y de Químicos AC. (CONIQQ)
- Dra. Violeta Pardo Sedas
Investigadora de la Universidad Veracruzana
- Dra. María Ángeles Serrano García
Catedrática de la Universidad de Salamanca
- Dr. y P. José Manuel Asún Jordán
Rector de la Universidad Cristóbal Colón
- Dr. Carlos Raúl Velázquez Hernández
Rector de la Universidad Centro de Estudios Veracruz
- Dr. Francisco Javier Jiménez Leube
Vicerrector de la Universidad Politécnica de Madrid
- Dr. Juan Manuel Martín García
Vicerrector de la Universidad de Granada
- Dr. Ernesto Pimentel Sánchez
Vicerrector de la Universidad de Málaga
- Dr. Rafael Díaz Sobac
Director General de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Xalapa
- Dr. Juan Manuel Pinos Rodríguez
Investigador de la Universidad Veracruzana
- Dr. Rafael Van Grieken Salvador
Catedrático de la Universidad Rey Juan Carlos
- Dr. Ángel Rafael Trigos Landa
Investigador de la Universidad Veracruzana
- Dr. Luis Alfredo Riveros Cornejo
Decano de la Universidad Central de Chile
- Dr. José María Remes Troche
Investigador de la Universidad Veracruzana
- Dr. Jairo César Nolasco Montano
Investigador de la Universidad Veracruzana
- Dr. Agustín L. Herrera May
Investigador de la Universidad Veracruzana

Comité de Diseño y Redacción

Webmaster

Dr. Juan Manuel Fragoso Terán

Asesor Jurídico

Dr. Carlos Enrique Levet Rivera

Redacción

Lic. Xóchitl Morales Madruga

Dra. Margarita Díaz Olalde

Dra. Silvia Clemente Borbolla

Ing. Miriam del Carmen Flores Castillo

Pil. Maureen Freya Varas Santamaría

Administración Base de Datos

Mtro. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco

Mtro. Enrique Javier Morales Flores

Mtro. Ignacio García Hernández

Diseño Gráfico y Maquetación

LCG. María del Carmen Rodríguez Tostado

PLCC. Ronnie Rogelio Barrios Castillo

Editorial



**Consejo Editorial
ACREDITAS**

Buenas prácticas en la gestión de la calidad universitaria

Estimado/a lector/a,

Es un honor presentarle el último número del año. Tiene como objetivo compartir experiencias del liderazgo en gestión universitaria, que nos ayudan a alcanzar la excelencia en un momento transformador del sistema universitario a nivel mundial. Cuántas veces nos hemos preguntado si estamos llevando a cabo una buena gestión basada en la calidad, teniendo en cuenta que la satisfacción de todos los agentes implicados en el sistema universitario se basa en un proceso complejo.

Toda institución es una entidad social, es decir, está compuesta por personas a las que un líder asigna tareas. En esta asignación se puede producir un desequilibrio a favor de alcanzar éstas en detrimento de las relaciones humanas. Si el líder se centra solo en las tareas, lo habitual es que, a medio plazo, se encuentre con una alta rotación del personal, así como con una falta de calidad en el servicio, además de un bajo nivel de compromiso y de confianza.

Por ello, se debe conseguir un liderazgo a través de la aceptación voluntaria de la autoridad del líder por parte del equipo, mediante un equilibrio entre la asignación de las tareas y las relaciones humanas. Estas últimas serán sólidas dentro de la organización, cuando se conozca y se busque eficazmente la satisfacción de las necesidades de todos sus integrantes.

En este contexto, en ocasiones, surgirán conflictos, que no deberán impedir al líder cumplir con los objetivos de la institución, mediante una capacidad que le permita sobreponerse a situaciones adversas, a través de competencias como la resiliencia, la flexibilidad, la creatividad y la valentía.

Además, un buen liderazgo ayudará a que cada miembro del equipo sepa quién es el líder, sus metas, qué es aceptable y qué no lo es, cómo podrá mejorar personal y profesionalmente con planes de acción personalizados, qué decisiones podrá tomar de acuerdo a su posición en la institución y la importancia de su trabajo dentro del sistema global.

La lectura de los artículos de gestores/as educativos/as, con alta experiencia en este campo, en el presente número, le ayudará a contestar a la pregunta de si es un/a buen/a gestor/a en el contexto de la calidad universitaria y a identificar claves de éxito que pueda aplicar en su gestión.

Deseando que sean de su agrado, me despido.

Dra. Anabel Bonilla Calero



Dr. Segundo Píriz Durán

Director académico de Planeta Formación y Universidades y Rector de Universidad de Extremadura

*Por Dr. Miguel Ángel Sastre
Consejo Editorial ACREDITAS*

El Dr. Píriz Durán, es un referente en el sistema universitario español. De formación veterinario, fue Catedrático en esa disciplina en la Universidad de Extremadura (UNIE), de la que llegó a ser Rector. En esa etapa fue elegido por sus colegas Rectores presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Actualmente es director académico de Planeta Formación y Universidades y Rector de UNIE, una de las más jóvenes universidades creadas en España.

¿Cuál es la visión de la Educación Superior de Planeta Formación y Universidades?

Conectar a las personas con el talento y el conocimiento. Esa es la base sobre la que se debe asentar el modelo educativo de la formación superior de hoy, una formación que debe abarcar todos los niveles para dar respuesta a las diferentes necesidades formativas; junto a ello, una conexión que alimente las sociedades y comunidades donde actuamos, y un compromiso de respeto y servicio hacia el individuo, pero también hacia las empresas y organizaciones que reclaman de las instituciones educativas una mayor responsabilidad en la formación eficaz de los profesionales.

¿Qué papel cumple Planeta Formación y Universidades en el sistema de Educación Superior?

Desde Planeta Formación y Universidades, perteneciente al Grupo Planeta, el mayor grupo editorial del mercado de habla hispana, trabajamos día a día a través de nuestra red internacional de educación superior, formada por 22 instituciones educativas en España, Andorra, Francia, Egipto, Italia, Marruecos, Colombia y EEUU, países donde contamos con campus propios.

Cada año, más de 100.000 estudiantes procedentes de 114 nacionalidades se forman a través de nuestras escuelas de negocios, universidades, escuelas superiores especializadas y centros de formación profesional en una extensa tipología de programas, niveles, disciplinas, modalidades e idiomas. En concreto, contamos con más de 600 titulaciones de las áreas de conocimiento más relevantes. Nuestra metodología, basada en las modalidades online, presencial y blended, junto con un enfoque práctico de todas las materias, supone un elemento diferenciador para el nuevo alumno de hoy.

¿Podría resumirnos cuál es el principal objetivo de Planeta Formación y Universidades?

Todos los que formamos parte de Planeta Formación y Universidades tenemos un objetivo común que nos mueve y nos motiva: una vocación de servicio a la sociedad que se traduce en la máxima conexión con la realidad del mercado laboral y los profesionales -actuales y futuros- encargados de transformarla y que representa el firme compromiso del Grupo Planeta con la educación universitaria y la formación profesional. Además, en nuestra apuesta por la empleabilidad resultan claves los acuerdos que mantenemos con las distintas empresas para que los alumnos puedan realizar una formación práctica, aumentando su conexión con el mundo laboral.

¿Cómo se percibe su labor por parte de la sociedad?

Nuestras instituciones trabajan a diario para dar respuesta a las necesidades del tejido social y económico a través de la educación superior, acompañando al alumno de manera individualizada. Gracias a ello, hemos sido reconocidos recientemente en el ranking de la edición española de la revista Forbes, que ha incluido a cuatro de nuestras instituciones entre las mejores escuelas de negocio y universidades de España: La Universi-

dad Internacional de Valencia, EAE Business School, OBS Business School y Three Points the School for Digital Business, que han sido seleccionadas por valores como la calidad de la enseñanza, la flexibilidad educativa o las salidas profesionales.

¿Cuáles son sus últimos proyectos?

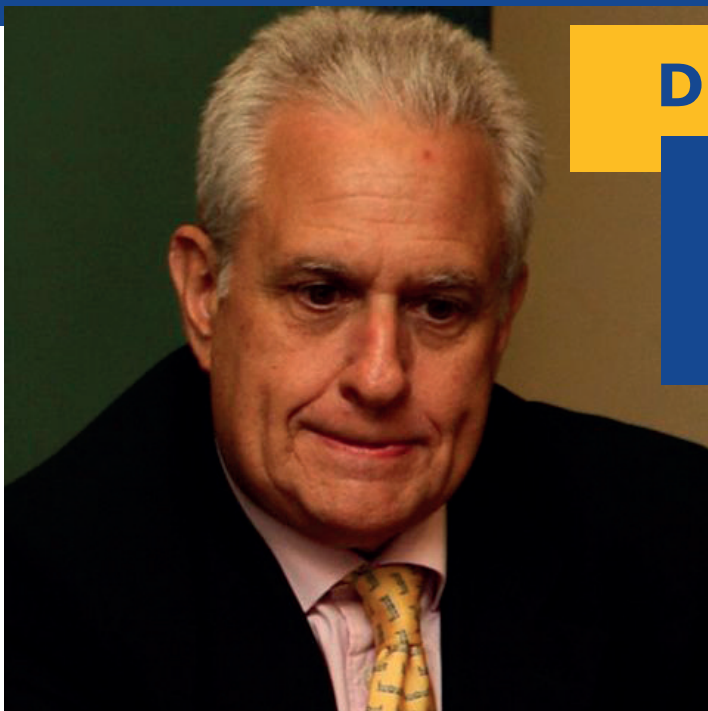
Hace pocas semanas estábamos de enhorabuena con la puesta en marcha de UNIE, nuestra nueva Universidad, con una oferta académica multi-especialista, conectada con la realidad social y económica contemporánea. En el lado más tecnológico, hace un año decidimos apostar por crear la primera escuela de ciencias del entretenimiento en Europa, The Core School que también se encuentra iniciando su andadura y que promete ser una institución clave para los estudiantes, por su ubicación estratégica en el Entertainment Science Campus, el hub educativo de referencia internacional para los profesionales del ocio y el entretenimiento audiovisuales que reúne, bajo un mismo concepto, a The Core School y al Centro de Innovación en Formación Profesional iFP.

¿Podría darnos una última reflexión acerca de la Educación Superior?

La educación, y especialmente la educación superior, es un sector intensamente dinámico que respira de actualidad y debe estar en permanente movimiento para adaptarse a las necesidades de la sociedad y, ser el impulso de un talento que haga progresar a la sociedad, debe ser el propósito constante en nuestras instituciones. No podemos olvidar que el futuro se forma en nuestras aulas y esa responsabilidad que tenemos en nuestras instituciones debe ser el motor de una innovación constante y de una excelencia que contribuya a formar a los mejores profesionales que tendremos en la futura sociedad.



La excelencia en Educación Médica y en las facultades de Medicina



Dr. Jordi Palés Argullós

Catedrático Emérito de Fisiología de la Facultad de Medicina. Universidad de Barcelona Académico de Número de la Real Academia de Medicina de Cataluña

Abstract

The term "excellence" has acquired enormous value in the last year, in all areas of science, research, education, health care and life in general. But excellence is not in itself, an absolute value. Excellence is a relative value, dependent on the social, economic, and geographical context among others. For this reason, rather than asking ourselves whether we want or not excellent universities as medical schools, the answer to which is obvious, we should ask ourselves whether our universities and our medical schools strive to be so within their means.

In the case of Spanish medical schools, we discuss the high level of quality that biomedical research has reached compared to what has happened in education, and the possible causes of this dissociation are described, including the possible role of the international quality rankings of the universities. Finally, mechanisms are pointed out to walk the long road towards excellence that it is not in itself a destination and what should be done in our context.

Key words: Excellence; Medical education; Research in medical education; Teaching in medical education; Medical Schools.

Introducción: La excelencia universitaria, un valor relativo

Actualmente se suele hablar con profusión del término "excelencia" en todos los ámbitos de la ciencia, en la investigación, en la docencia, en la asistencia sanitaria, etcétera. Este término ha adquirido un valor tan grande en nuestra sociedad, que repetimos hasta la saciedad que nuestras instituciones universitarias, sean públicas o privadas, deben ser excelentes; que la investigación que se realiza en ellas sólo se

Resumen

El término "excelencia" ha adquirido en los últimos tiempos un enorme valor en todos los ámbitos de la ciencia, de la investigación, de la docencia, de la asistencia sanitaria y de la vida en general. Sin embargo, la excelencia en sí misma no es un valor absoluto, sino un valor relativo dependiente del contexto social, económico y geográfico que se considere, entre otros. Por ello, más que preguntarnos si queremos o no universidades o facultades de medicina excelentes, cuya respuesta es obvia, deberíamos preguntarnos si nuestras universidades y nuestras facultades de medicina se esfuerzan por serlo dentro de sus posibilidades.

En el caso de las facultades de medicina españolas, discutimos el alto nivel de calidad que ha alcanzado la investigación biomédica en comparación con lo que ocurre con la docencia y se describen las posibles causas de esta disociación, entre ellas, el posible papel de los ránquines internacionales de calidad de las universidades. Finalmente, se apuntan mecanismos para caminar por la larga senda hacia la excelencia, que no es en sí misma un destino, y lo que se debería hacer en nuestro contexto.

Palabras clave: Excelencia; Educación médica; Investigación en educación médica; Docencia en educación médica; Facultades de medicina.

puede financiar si es excelente; que la contratación del nuevo profesorado debe estar basada, al menos en teoría, en la excelencia; y que sólo puede existir enseñanza, asistencia clínica, investigación y proyectos de investigación si son excelentes. La excelencia está por todas partes.

Pero la excelencia no es un valor absoluto. La excelencia es dependiente del contexto social, económico, geográfico, etcétera. Un médico puede practicar una traqueotomía en un quirófano perfectamente equipado y lo hará de forma excelente, consiguiendo los objetivos pretendidos; pero en otra situación, en la cuneta de una carretera, por ejemplo, sin contar con medios adecuados, un médico puede igualmente realizar por necesidad vital una traqueotomía a un accidentado con un bolígrafo, consiguiendo el objetivo de salvar la vida al paciente y, por qué no, lo puede hacer también de forma excelente. Una universidad considerada como excelente como Harvard dispone de grandes medios, de recursos humanos y materiales importantes, pero es posible que una universidad pequeña en un entorno geográfico menos favorecido, dentro de sus posibilidades haga su labor también de una forma excelente.

Lo anterior nos debería llevar a ser muy prudentes cuando hablamos de excelencia, especialmente en el campo educativo y de investigación en nuestras universidades. En este sentido, Gual se formula algunas preguntas retóricas en relación con este tema (Gual, 2011). Entre otras, se cuestiona si alguien en su sano juicio puede estar en contra de la excelencia o no defender la idea de que la investigación, los recursos humanos, el profesorado y los investigadores universitarios necesitan ser excelentes. La respuesta lógica es no. Del mismo modo, si alguien no puede defender la noción de que la generación de conocimiento y su transmisión - las dos principales responsabilidades de las universidades -, no han de perseguir la excelencia. Evidentemente tampoco, por lo tanto, todos deseamos una universidad excelente y unas facultades de medicina excelentes.

Pero también comenta Gual acertadamente, que estas preguntas no son totalmente adecuadas (Gual, 2011). No se trata de preguntarnos cosas obvias como si queremos una universidad excelente, ya que es inherente que una universidad, si es universidad, tiene que ser o tender a la excelencia. De hecho, lo que deberíamos preguntarnos es si nuestras instituciones hacen todo lo posible, desde dentro como desde afuera, para progresar hacia la excelencia y qué deberían hacer para conse-

guirlo. Veamos ahora cuál es en este sentido el contexto español y qué se debería hacer para progresar hacia la excelencia especialmente en las facultades de medicina.

El contexto español. La excelencia en las Facultades de Medicina. Investigación versus Docencia

En relación con el entorno socioeconómico español, tenemos, en general, unas facultades de medicina de aceptable calidad y con buenos recursos humanos; los esfuerzos que realizan tales escuelas y los miembros de la comunidad universitaria para cumplir su misión de generar y transmitir conocimientos van, con toda seguridad, mucho más allá del nivel de los recursos de que disponen. Los procesos de acreditación establecidos por ANECA y agencias autonómicas, así como el otorgamiento de los sellos internacionales en el caso de Medicina, de acuerdo con los criterios de la World Federation for Medical Education-WFME, 2022 han ayudado y ayudarán sin duda a incrementar esta calidad.

Pero, a pesar de ello, nuestras facultades de medicina no son excelentes en sensu estricto o al menos no son reconocidas como tales a nivel internacional en lo que a docencia se refiere. Cabe aquí señalar la iniciativa establecida por la Association for Medical Education in Europe (AMEE), denominada programa ASPIRE que pretende ir más allá del proceso de acreditación tradicional para identificar, reconocer y recompensar la excelencia en educación médica a nivel mundial, a la vez que resaltar, exhibir y ejemplificar las mejores prácticas en la educación de las profesiones de la salud, mejorando el proceso educativo y los resultados de otras instituciones en todo el mundo (AMEE, 2022).

En este programa, las facultades de medicina pueden optar por ser evaluadas para demostrar su excelencia en las siguientes áreas: a) Evaluación de los estudiantes; b) Desarrollo curricular; c) Desarrollo docente; d) Enfoques inspiradores para la educación en profesiones de la salud; e) Uso de la simulación; f) Responsabilidad social de la escuela; g) Participación de los estudiantes en el currículo y en la facultad; h) Aprendizaje y nuevas tecnologías, y i) Colaboración internacional en la formación de profesionales de la salud. No conozco si alguna de nuestras facultades de medicina ha solicitado en algún momento este reconocimiento en alguna de las áreas citadas. Pero, en cualquier caso, ninguna ha obtenido dicho reconocimiento. En su momento, presentamos la candidatura a dicho programa de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, reconocida por lo general como una buena facultad, pero no obtuvo dicho recono-

cimiento. Por tanto, parece claro que para ser reconocidas como excelentes en alguna de las categorías antes citadas, hace falta algo más.

Por tanto, entre dónde creemos estar y dónde deberíamos estar parece existir una gran brecha por superar. ¿Y qué podemos hacer para cerrar esta brecha?

En primer lugar, podemos preguntarnos si, normalmente, en las facultades de medicina es posible que cada individuo o profesor sea a la vez un excelente docente, un excelente gestor, un excelente investigador y profesional médico. Realmente es muy difícil. Usualmente, en las facultades de medicina españolas, la investigación biomédica ha alcanzado en los últimos tiempos un alto estándar debido, entre otras causas, a un aumento de la financiación y a la evaluación por métodos objetivos de la calidad de la investigación que determina todavía más financiación, lo cual redundando en la calidad, estableciéndose un círculo virtuoso.

Por otra parte, mayoritariamente, la promoción en la carrera académica se basa principalmente en los resultados de la investigación biomédica, no en la calidad docente ni en la investigación en educación médica en este caso. Además, si nos fijamos en los tan populares ránquines de calidad de las universidades, veremos que mayoritariamente reflejan la excelencia en investigación. Así, por ejemplo, el Ranking Shanghai de las universidades mundiales se basa exclusivamente en la investigación y en el Times Higher World University Ranking; la docencia únicamente representa un 30%. Así, la función docente se convierte en el eslabón débil de la cadena al ser poco considerada.

Sin embargo, para algunos autores, ignorar la docencia en los ránquines tiene serias implicaciones. Así, Van Damme, director del Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE, escribe:

"The myopia of rankings — focusing on competitive research and less on teaching and learning — is well known. Probably the best service that future rankings could offer to the global community is to become more meaningful with regard to that other noble function of universities, advanced teaching and learning. A world-class research environment is a necessary but not sufficient condition for excellence in teaching and learning". (Van Damme, 2010, párr. 7)

En nuestras universidades, por lo general, existe un escaso reconocimiento de las tareas docentes. Incluso, en muchas universidades a más producción de investigación biomédica, se exige

menos carga docente al profesorado (RD-Ley 14/2012, de 20 de abril) y una poca consideración de la calidad docente en la promoción académica del profesorado.

También existe un escaso reconocimiento en la educación médica como campo científico, una ausencia de una formación específica en investigación en educación médica, lo cual propicia que esta actividad se base mayoritariamente en el voluntarismo y el "amateurismo"; además, la falta de financiación específica para la investigación en este campo científico agrava la situación, dificultando que se progrese adecuadamente hacia la excelencia.

¿Qué podemos hacer para progresar hacia la excelencia?

Ante lo expuesto previamente, para contestar a la pregunta de qué deberían hacer nuestras facultades de medicina para progresar a la excelencia. Ramani, en un artículo en Medical Teacher, ofrece algunas recomendaciones para lograr que nuestras facultades de medicina progresen hacia la excelencia, especialmente en el campo de la docencia (Ramani, 2006). Revisemos algunas sugerencias y reflexionaremos sobre ellas desde la perspectiva española.

En primer lugar, se plantea la necesidad de que las facultades establezcan claramente los resultados de aprendizaje y enseñanza para ayudar a los profesores en sus tareas docentes. En teoría, este punto debería cumplirse, ya que todas las facultades están obligadas a hacer públicos sus resultados en los procesos de verificación y acreditación. Otra cosa es que todos miembros del profesorado los conozcan.

En segundo lugar, indica que es necesario establecer el vínculo entre la práctica médica basada en la evidencia. Este suele ser un problema muy común en nuestro entorno. Tenemos grandes investigadores y clínicos que comulgan totalmente con el paradigma de la medicina basada en la evidencia y lo cumplen a rajatabla. Muchos de estos investigadores son al mismo tiempo docentes; pero estos, en su labor docente, olvidan todo el rigor científico que les caracteriza y en su función docente se basan fundamentalmente en la tradición.

Ello no deja de extrañar, ya que el clínico en ningún caso utiliza un determinado tratamiento en un enfermo sin tener evidencia clínica adecuada de que funciona. Entonces, ¿por qué en la docencia se utiliza una determinada metodología educativa sin tener evidencia de que es útil y funciona correctamente? Cabe referirnos en este punto el movimiento BEME (Best Evidence

Based Medical Education) que pretende impulsar en los profesores la implementación en su práctica de los métodos y enfoques basados en la mejor evidencia disponible, intentado alejarse de la educación basada en la opinión (Best Evidence Based Medical Education, 2022).

En este mismo sentido, Miller, padre de la educación médica moderna, afirmaba que las decisiones de los docentes deben tomarse en el desarrollo de sus tareas, no basarse en las costumbres implantadas, sino que deben estar basadas en evidencias científicas; además, abogaba por considerar la Educación Médica como un ámbito de conocimiento como cualquier otro, con su cuerpo de doctrina propia cuyo objetivo es investigar con el fin de generar conocimiento experto que se aplique a la mejora de la práctica educativa (Miller, 1980). Esto no significa que todos los profesores deban realizar investigación en educación médica, pero sí conocer las fuentes que recogen las evidencias sobre la práctica educativa.

A todo ello le debemos sumar otro aspecto negativo que dificulta progresar en el camino de la excelencia, que es la falta de promoción de la investigación en educación médica mediante una financiación institucional adecuada. En nuestro país existen muy pocas oportunidades de financiación a nivel nacional y muy escasa a nivel local para este tipo de investigación. De ahí que no nos debe extrañar la escasa productividad nacional en este campo con repercusión internacional (Palés, 2020).

Muy ligado a lo anterior está la necesidad de establecer actividades de desarrollo docente de los profesores, que son un instrumento importante para crear un ambiente de aprendizaje positivo para los docentes. En nuestro país se realizan algunas actividades de formación y actualización del profesorado, pero la asistencia suele ser escasa.

Otro aspecto muy significativo apuntado en el Ramani es el de la evaluación de la actividad docente, es decir, valorar esta función y decir a los profesores cómo enseñan, facilitarles los medios para la mejora y recompensar la calidad en los procesos de promoción académica (Ramani, 2006). En nuestro contexto, la evaluación de la docencia, no siempre fácil, se hace formalmente, pero hemos de reconocer que tiene muy poco impacto, especialmente en los procesos de selección de profesorado. Para conseguir estos objetivos es necesario promover una cultura institucional que valore la docencia de forma muy equivalente a la de la investigación.

Conclusiones

Para terminar, debemos reconocer que el valor de la excelencia en las universidades es un valor relativo, muy dependiente del contexto social y económico donde desarrollan sus actividades. En las universidades se debe aspirar a la excelencia no solamente en la generación del conocimiento, la investigación, sino también en su transmisión, es decir, en la docencia, ya que ambos son sus objetivos fundamentales e innegociables. Debemos considerar que la excelencia en sí misma no es un destino, sino un viaje continuo. Para discurrir por este largo camino que nunca se acaba podemos tomar diferentes medidas que otros ya han aplicado con éxito.

Referencias bibliográficas

- 1 Association for Medical Education in Europe (AMEE). (2022, Septiembre). ASPIRE to excellence Award. <https://amee.org/awards-prizes/aspire-award>
- 2 Gual, A. (2011). *La universidad que queremos (I). La excelencia no se compra, se persigue*. Educación Médica, 14(4), 195-197. DOI: 10.33588/fem.144.612
- 3 Best Evidence Medical and Health Professional Education. (2022, Septiembre). The BEME Collaboration. <https://www.bemecollaboration.org>
- 4 Miller, G. E. (1980). *Educating medical teachers*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- 5 Palés-Argullós, J. (2020). Aportaciones científicas de la educación médica española a los congresos de la Association for Medical Education in Europe (AMEE) en el período 2000-2019 FEM, 23(3), 129-134. DOI: 10.33588/fem.233.1056
- 6 Ramani, S. (2006). Twelve tips to promote excellence in medical teaching. *Medical Teacher*, 28:1, 19-23. <https://doi.org/10.1080/01421590500441786>
- 7 Real Decreto-Ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, BOE, nú.,96, de 21/04/2012. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2012/04/20/14/con>
- 8 Van Damme, D. (2010). Mapping the plateaux as well as the peaks. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2010-11/world-ranking-analysis/mapping-the-plateaux-as-well-as-the-peaks>
- 9 World Federation for Medical Education in Europe (WFME). (2022, Septiembre). The WFME standards. <https://wfme.org/standards/>

Elementos clave de éxito en la transformación Educativa Nivel Superior



Dr. Carlos César Maycotte Morales

Presidente del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. Miembro asociado de la Confederación Mundial de Asociaciones de Educación Superior para la Agricultura y las Ciencias de la Vida GCHERA.

Resumen

La Universidad Americana de Beirut (AUB), en asociación con la Confederación Mundial de Asociaciones de Educación Superior para la Agricultura y las Ciencias de la Vida (GCHERA), La Universidad EARTH y la Fundación WK Kellogg lanzaron un proyecto sobre "Transformación de la Educación Superior". Este proyecto busca compartir cinco elementos clave del éxito practicados por la Universidad EARTH y otros con universidades en México y Haití, y todo a través de la red universitaria mundial de GCHERA.

La meta del proyecto es abogar por la educación de los futuros líderes con el compromiso de servir la sociedad-líderes capaz de afectar positivamente cambios en su entorno, la promoción de la paz y la comprensión, respetando la diversidad al tiempo que contribuye soluciones para los grandes retos del Siglo XXI. El propósito del proyecto es animar y facilitar procesos de cambio dentro de la universidad, así como para promover un mayor compromiso de la universidad con la comunidad en general para lograr los objetivos gemelos de producir líderes futuros y agentes de cambio, además de fomentar una mayor prosperidad y equidad en la sociedad.

Palabras Clave: Transformación; Educación superior; Líderes; Cambio; Equidad.

Abstract

The American University of Beirut (AUB), in partnership with the World Confederation of Higher Education Associations for Agricultural and Life Sciences (GCHERA), EARTH University and the W.K. Kellogg Foundation has launched a project on "Transforming Higher Education." This project seeks to share five Key Elements of Success practiced by EARTH University and others with universities in Mexico and Haiti, and although the GCHERA's global university network.

The goal of the project is to advocate for the education of future leaders with the commitment to serve society-leaders able to positively affect changes in their environment, promoting peace, and understanding, and respecting diversity while contributing solutions for the major challenges of the 21st Century. The project's purpose is to encourage and facilitate processes of change within the university as well as to promote greater engagement of the university with the wider community to achieve the twin goals of producing future leaders and agents of change, as well as fostering greater prosperity and equity in society.

Keywords: Transforming; Higher education; Leaders; Change; Equity.

Introducción

El siglo XXI ha presentado diversos retos y desafíos a la educación, los principales son el de cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje apropiándose de tecnologías, procesos de innovación y metodologías disruptivas para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.

El modelo educativo actual es obsoleto porque que no fomenta la iniciativa, la creatividad y la imaginación, debido a que fue creado en una época en donde la inminente aparición de la revolución industrial, requería empleados dóciles, disciplinados y productivos, por lo tanto, la educación era una imposición y no derivaba en satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes impidiendo así, el desarrollo de las habilidades.

Si una de las principales características del modelo actual es la pasividad, entonces, el reto es cambiar a una enseñanza activa, consciente, innovadora y disruptiva, al final es transformar la escuela en su conjunto, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje empleado hasta la fecha es el mismo que se ha aplicado por muchos años: los profesores son la autoridad, ejercen el control, dictaminan la utilidad del conocimiento transmitido, son refractarios a nuevas tecnologías y los alumnos solo son receptores pasivos de este proceso. Esto debe cambiar, porque alumnos y profesores tienen que aprender de forma conjunta y desarrollar los mismos intereses, cumplir los mismos objetivos y alcanzar las metas establecidas.

Los cinco elementos clave de éxito

La Universidad Americana de Beirut (AUB), en asociación con la Confederación Mundial de Asociaciones de Educación Superior para la Agricultura y las Ciencias de la Vida (GCHERA), La Universidad EARTH y la Fundación WK Kellogg lanzan el proyecto "Transformación de la Educación Superior", cuyo principal objetivo es dar a conocer la donde se hace patente que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante. A través de este proyecto se hace manifiesto y patente la importancia de atender los cinco elementos clave de éxito para impulsar el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes.



1) Aprendizaje experiencial. Los años finales del siglo XX e inicios del siglo XXI han sido testigo de los grandes avances que se han destacado en la agricultura, el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico, pero de igual manera se han presentado grandes desafíos que obligan a establecer estrategias para combatir el cambio climático, evitar la pérdida de biodiversidad, eliminar la pobreza y cerrar la brecha educativa, entre otros.

Generar agentes de cambio, líderes éticos con conocimientos, destrezas, valores y experiencia que desarrollen soluciones innovadoras para atender esos retos, son base fundamental de la transformación educativa.

La formación de la juventud para desempeñar tal papel exige un ecosistema educativo complejo, uno de cuyos elementos más esenciales consiste en el enfoque al aprendizaje. Sin embargo, el modelo convencional de educación, al que Pablo Freire llama el "concepto bancario" del aprendizaje, en el que la información simplemente se deposita en el alumno, sigue siendo el modelo predominante y, según muchos, claramente es obsoleto. Tal modelo de aprendizaje es especialmente inadecuado para formar dirigentes capaces de desafiar el statu quo, cuestionar el estado actual del mundo y dirigir los procesos de cambio.

La adopción de metodología de aprendizaje vivencial promete muchísimo en la transición desde una filosofía y un modelo educativos fundamentados mayormente en la transferencia del conocimiento hacia un modelo que se focalice en la participación activa del alumno al construir su conocimiento. El aprendizaje vivencial se adecúa particularmente bien al mundo complejo y cambiante de cualquier disciplina.

Al concentrarse en la índole subjetiva del aprendizaje, en el centro del proceso educativo se encuentra el alumno, en lugar del docente o la asignatura. Es de particular importancia que las metodologías de aprendizaje vivencial fomenten la integración del aprendizaje propositivo y la adquisición de destrezas y competencias prácticas en el contexto de los problemas del “mundo real”.

2) La universidad comprometida con las comunidades. La integración de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación para enfrentar los problemas y las necesidades locales es una responsabilidad y una oportunidad para la Universidad. Si los estudiantes, los profesores y la comunidad universitaria trabajan en forma colaborativa con las comunidades será más fácil abordar los retos comunitarios y enfrentar los desafíos globales; pero también formar profesionales, ciudadanos responsables y preocupados con el bienestar colectivo.

A principios del año 2000, las universidades se enfocaron en investigar y medir los resultados del aprendizaje-servicio, y las evidencias surgidas resaltaron que las actividades esporádicas de aprendizaje-servicio no eran las formas más efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes ni el impacto en las comunidades. Surge así, un nuevo paradigma de participación comunitaria en el que los intereses y las necesidades de la comunidad vuelven a ocupar el centro, enfatizando la importancia de relaciones recíprocas a largo plazo con organizaciones o grupos locales y comunitarios, la asociación con estos actores es un elemento clave para las universidades.

La Fundación Carnegie define el Compromiso con la Comunidad “como la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y sus comunidades más grandes (local, regional/ estatal, nacional, global) para el intercambio de conocimiento y recursos de beneficio mutuo en un contexto de asociación y reciprocidad”. El compromiso de la universidad con la comunidad debe ser una relación a largo plazo en la que cada parte aporta sus necesidades y activos y, a través del proceso colaborativo, se definen metas y resultados que beneficien de igual manera a todos los actores. El énfasis está puesto en la reciprocidad, apuntando a que la relación es en doble vía y que debe beneficiar a ambas partes simultáneamente.

La promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación vinculados con la realidad comunitaria son un excelente escenario para formar estudiantes utilizando la experiencia y la práctica en la búsqueda de soluciones a los retos locales y globales. Enfrentar las complejas situaciones de la realidad es fundamental para comprender, analizar y fortalecer los procesos de toma de decisiones para resolución de problemas. Asimismo, esta vinculación permite desarrollar la sensibilidad y el compromiso social y ciudadanía entre los estudiantes, promoviendo la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía, el diálogo y otras capacidades y valores fundamentales para la construcción de liderazgos éticos que puedan promover cambios en la sociedad. De la mano con la comunidad, analizando sus desafíos y oportunidades, los estudiantes pueden consolidar su formación empresarial, replicando experiencias o promoviendo proyectos empresariales con los pobladores.

3) El liderazgo basado en la ética y los valores. La ética refiere a todo un campo disciplinar de las ciencias filosóficas, que estudia el bien y el mal, sus relaciones con la moral y sus implicaciones en el comportamiento humano. Los valores éticos son aquellos componentes que regulan, y a la larga definen, la conducta de un individuo. El comportamiento entonces, también el de un líder, se rige por aquellos valores que posea, y estos definen su efectividad como conductor de equipos. En el mundo actual, donde la corrupción y la desconfianza se encuentran en el centro de las preocupaciones de gobiernos, instituciones y de la ciudadanía en su totalidad, y los avances en la aceptación de los derechos humanos y la democratización de la información invalidan cada vez más los liderazgos impositivos, excluyentes, autoritarios y poco transparentes, solo un liderazgo regido por valores puede generar la credibilidad, el optimismo y la motivación necesarios para conducir a la sociedad a un mejor futuro.

La formación de valores no podría ser el resultado de la transmisión pasiva de un concepto, es algo más complejo que esto; en el ámbito de la práctica educativa y sus connotaciones morales, se pueden establecer al menos dos postulados troncales de aceptación generalizada. Primero, que se enseña lo que sabemos, pero contagiamos y comprometemos con lo que somos. Y segundo, nadie puede dar a los demás lo que no posee; son

postulados que están fuera de cualquier cuestionamiento, el liderazgo basado en valores se basa en ellos. De lo que trata, básicamente, es del predominio de los valores personales en el accionar de los líderes y exige, como consecuencia, de un liderazgo en formación de valores de cada profesor.

La formación de valores a diferencia del aprendizaje de un concepto o del dominio de una técnica, demanda esfuerzos intencionales, sistémicos, pluridimensionales orientados al desarrollo de la personalidad de cada miembro de la comunidad académica. Exige concretar acciones curriculares y co-curriculares dentro de un proyecto educativo, para ello es necesario vincular lo cognitivo con lo afectivo entendiendo que en el proceso los estudiantes tienen necesidades, intereses y motivaciones.

4) Educación empresarial y el desarrollo de negocios integral a la formación. El nuevo milenio se caracteriza por la presencia de desafíos sin precedentes: el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales, el conocimiento científico-tecnológico, la inteligencia artificial y la interdependencia financiera (a nivel local, nacional y regional) han promovido el desarrollo de cadenas de valor globales y una economía compartida, pero presionadas por un aumento de la población mundial, de la migración y de la urbanización. Estos desafíos están transformando no solo el modo de vivir y comunicarse de las personas, sino la forma en que las empresas llevan a cabo sus actividades, forzándolas a ser más productivas y competitivas. Lo que conlleva en la necesidad de contar con una fuerza de trabajo más especializada y flexible al mismo tiempo.

Es así como la educación emprendedora juega un papel clave, ya que tiene como objetivo hacer más que preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo; debe equipar a los estudiantes con las competencias que necesitan para convertirse en ciudadanos activos, responsables, comprometidos con el desarrollo de su país, de su comunidad y de su entorno al tiempo que se es social y ambientalmente responsable.

La educación emprendedora desarrolla en los estudiantes, la capacidad de influenciar el futuro, comprender las interacciones multidisciplinarias, anticipar el corto y el largo plazo, establecer objetivos claros y con propósito, con capacidad de prever las consecuencias de sus acciones.

Estos estudiantes al graduarse poseen la capacidad de inyectar a la economía nuevas empresas generando con ello empleo, promoviendo la competencia y fomentando la innovación. En particular las nuevas empresas son responsables del desarrollo de innovaciones radicales que generan mercados completamente nuevos o perturban sustancialmente los mercados existentes, al encontrar nuevas oportunidades sin explotar o soluciones innovadoras a una variedad de problemas identificados. Además, la educación emprendedora ha demostrado ser una potente herramienta de integración, ya que el trabajo colaborativo permite quebrar las barreras de clases sociales, de edad, de género, de orientación sexual y de diferencias raciales. Ya que es a través de experiencias prácticas empresariales realizadas en equipos, que se da paso para el desarrollo del trabajo colaborativo, el respeto y la tolerancia, permitiendo desarrollar el pensamiento crítico, la búsqueda de resolución de problemas y la solución a los conflictos que puedan surgir.

5) La toma de decisiones en resolución de problemas, resolución de conflictos por el diálogo. Los problemas son circunstancias que obstaculizan el normal desenvolvimiento de los hechos deseados en cualquier esfera de la práctica humana. Los conflictos son un tipo de problemas cuya característica principal es la confrontación.

Los problemas son, por definición, inconformidades con la realidad percibida; no pueden ser entonces, deseados, pero son inevitables y tienen un importante papel en el desarrollo del pensamiento, del conocimiento, de la sociedad. Un mundo sin problemas es un mundo sin inspiración hacia el cambio y, por consiguiente, un mundo estático. Este escenario es tan triste como imposible, porque el ser humano manifiesta necesidades siempre crecientes, por consiguiente, inconformidades con el statu quo, y como consecuencia aparecen los problemas. La resolución de estos problemas conduce entonces a una realidad mejor, que será en algún momento insuficiente, y evocará un nuevo problema. Son entonces los problemas el motor e inspiración del desarrollo personal, y en consecuencia social.

Sin embargo, los problemas, y especialmente cuando asumen la forma de conflictos, son una inconformidad con la realidad percibida, y no con la realidad misma. La percepción es un pro-

ceso en que el individuo organiza e interpreta las impresiones de sus sentidos, pretendiendo asignar significado al entorno. Por tanto, la percepción está determinada no solo por la realidad externa del individuo, sino también por sus experiencias, actitudes, motivos e intereses.

Los problemas no se basan en la realidad, sino en la forma en que la realidad es interpretada, y esto complejiza el tema. Si esto se aplica a un conflicto interpersonal, tenemos al menos dos percepciones, sensibles, gravitando en una relación. Con justa razón los problemas interpersonales son tan comunes, y difíciles de abordar.

Para entender los problemas debemos abordar el fenómeno de la percepción, y para solucionarlo debemos encontrar la manera de aprender de su naturaleza, y el diálogo ha sido desde hace milenios una fórmula cierta de aprendizaje. Una estrategia posible para preparar un diálogo es concebir preguntas generadoras, que son aquellas que invitan a generar ideas, valoraciones y perspectivas alrededor de alguna situación.

Conclusión

Al final, el objetivo es entender que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se debe fomentar que el alumno desarrolle sus propias habilidades cognitivas para aprender y aprender de manera significativa. Esto es, la capacidad de prestar atención de forma sostenida y entretenida, procesar la información, interpretarla, y hacerla propia.

Hoy estamos preparando a los jóvenes con herramientas del pasado para enfrentar un futuro incierto, para desarrollar sus futuras actividades laborales en empresas que aún no se han creado, para resolver problemas que aún no se han detectado, para usar tecnologías que aún no se han inventado, por lo tanto, debemos transitar del qué se enseña, al cómo se enseña y a partir de ahí hacer varios cuestionamientos, ¿cómo será la educación en un futuro?, ¿cómo debemos formar académicamente a nuestros jóvenes?, ¿qué puedo hacer el día de hoy para ser parte de la solución y transformar la educación? Principalmente.

Finalmente, desde nuestro ámbito de responsabilidad y compromiso, impulsemos esa transformación educativa y el tercer contrato social por la educación por el bien de todos.

Referencias bibliográficas

- 1** Alvarado, I. (junio de 2021). *Educación empresarial y el desarrollo de negocios integral a la formación*. Obtenido de Transforming Higher Education: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/4-Entrepreneurial-education-and-business-development-spa.pdf>
- 2** Díaz, I. P. (junio de 2021). *El liderazgo basado en la ética y los valores*. Obtenido de Transforming Higher Education: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/3-Ethics-and-values-based-leadership-spa.pdf>
- 3** Díaz, I. P. (junio de 2021). *La toma de decisiones en resolución de problemas; resolución de conflictos por diálogos*. Obtenido de Transforming Higher Education: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/5-Decision-making-conflict-resolution-through-dialogue-spa.pdf>
- 4** French, J. B. (junio de 2021). *Aprendizaje Experiencial*. Obtenido de Transforming Higher Education: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/1-Experiential-learning-spa.pdf>
- 5** Jim French, R. B. (14 de Junio de 2020). *Teoría del cambio para transformar la educación*. Obtenido de American University of Beirut: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/Proyecto-THE-teoria-de-cambio.pdf>
- 6** Mazzola, J. (junio de 2021). *La Universidad comprometida con las comunidades*. Obtenido de Transforming Higher Education: <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/2-University-engagement-with-the-community-spa.pdf>

Mujeres STEM: Camino hacia el liderazgo



Dra. Juana Sendra Pons

**Directora de Calidad del
Colegio Universitario de
Estudios Financieros,
CUNEF Universidad.**



**Dra. María Victoria
López López**

**Directora de la Escuela
Politécnica Superior
CUNEF Universidad**

Resumen

En este artículo se debate sobre la igualdad de género y el liderazgo dentro de las disciplinas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM). El objetivo de este es invitar a reflexionar sobre esta preocupante brecha de género e intentar analizar los motivos por los que desde etapas tempranas se produce esta desigualdad. Para ello, se presentan los resultados de un proyecto que están llevando a cabo las autoras en CUNEF Universidad, ubicada en Madrid, España.

Palabras clave: Liderazgo; Brecha De Género; Brecha Digital; STEM; Mujer.

Abstract

This article discusses gender equality and leadership within the disciplines of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). The aim is to invite reflection on this worrying gender gap and try to analyze the reasons why this inequality occurs from preliminary stages. To this end, the results of a project being conducted by the authors at CUNEF University are presented, located in Madrid, Spain.

Keywords: Leadership; Gender Gap; Digital Gap; STEM; Woman.

Introducción

La Real Academia Española define **líder** como:

1. Persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad.
2. Persona o entidad que va a la cabeza entre los de su clase, especialmente en una competición deportiva.

Según el Diccionario panhispánico de dudas, el sustantivo líder es común en cuanto al género (el líder y la líder), aunque también se admite lidereza como forma femenina. En lo que sigue adoptaremos la palabra líder para referirnos, indistintamente, a cualquier modalidad de género.

Si nos preguntamos qué caracteriza a un líder (Mon, 2001) podríamos enumerar varios aspectos esenciales, como la capacidad de comunicación, motivación, organización, comprensión, etc. Un líder tiene que ser capaz de asumir responsabilidades, ser innovador, resolutivo, creativo, luchador, valiente, dispuesto, asertivo, perseverante, etc. Un líder debe saber tomar decisiones, que, en su gran mayoría, serán importantes y de gran repercusión y alcance para el colectivo que lidera.

Como vemos, no es sencillo ser líder, pero lo cierto es que el buen liderazgo no entiende de géneros. Sin embargo, observamos que, aunque poco a poco la mujer se va incorporando a los puestos de liderazgo, todavía hay muchos campos donde persiste una gran brecha de género, especialmente en las disciplinas STEM (Science, Technology, Engineering

y Mathematics). (Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2022)

La Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (UNCSTD) (Consejo Económico y Social, 2022) de las Naciones Unidas en su Informe sobre el 25º período de sesiones (28 de marzo a 1 de abril de 2022), destaca que:

54. Observa con gran preocupación que, si bien la brecha digital de género se ha ido reduciendo en el ámbito mundial —el 57 % de las mujeres utiliza ahora Internet, frente al 62 % de los hombres—, las mujeres siguen estando marginadas digitalmente en muchos de los países más pobres del mundo, pone de relieve la brecha digital de género, que persiste en el acceso de las mujeres a las tecnologías de la información y las comunicaciones, y en el uso, incluso en la educación, el empleo y otras esferas del desarrollo económico y social y, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, sobre el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas, exhorta a los Estados Miembros a que adopten todas las medidas apropiadas, especialmente mediante la mejora sustancial de la educación de las mujeres y las niñas y su participación en las tecnologías de la información y las comunicaciones como usuarias, creadoras de contenido, empleadas, emprendedoras, innovadoras y dirigentes.

Ante la anterior preocupación de la UNESCO podemos añadir la desigualdad de género que se observa en las áreas STEM. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO, 2019), se calcula que sólo el 35% de los estudiantes matriculados en las carreras vinculadas a las disciplinas STEM en la educación superior, son mujeres. Este porcentaje se reduce al 3% en carreras relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o al 8% en carreras de ingeniería.

Algunas áreas con mayores ingresos, como la Ingeniería Informática, presentan los porcentajes más bajos de mujeres trabajadoras (Consejería de Educación e Investigación, 2020). En las grandes empresas tecnológicas la representación femenina en puestos de liderazgo está entre un 20% y un 30% y en los puestos técnicos estos porcentajes están por debajo del 20%. Pero no sólo se trata de un problema de ingresos, sino también del hecho de que las carreras profesionales STEM constituyen los empleos del futuro para fomentar el desarrollo sostenible, impulsar la innovación, garantizar el bienestar social y el crecimiento inclusivo. Se prevé que, en los próximos años, la demanda STEM crezca considerablemente y que los profesionales STEM sean los más buscados por las empresas del futuro.

Esto nos lleva a destacar la importancia de la presencia femenina en el ámbito STEM (Bello, 2020) (Bybee, 2013) La integración de la mujer, la igualdad y la complementariedad de género, es la mejor combinación de progreso, desarrollo y de futuro. Según el informe de 2017 de la UNESCO:

La igualdad de género en STEM permite la igualdad de los derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y hombres y de las niñas y niños en estos campos del conocimiento y de estudio. Se refiere a la educación formal y a los diplomas que adquieren los individuos a lo largo de su formación en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Lamentablemente, se observa que el número de mujeres que se matriculan en estudios universitarios STEM no va en aumento y, además, se aprecia un abandono en niveles educativos más altos, sobre todo en aquellos dirigidos a una carrera investigadora. Esta brecha se hace más evidente a nivel de estudios de máster y doctorado y se dispara en el paso al mercado laboral.

¿Por qué las mujeres no se deciden por las carreras STEM a la hora de elegir sus estudios superiores? (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015) hace referencia a las razones por las que se produce esta diferencia de género a la hora de escoger estudios STEM, como la menor confianza en sí mismas, confianza se ve agravada por la asignatura de matemáticas (un pilar muy importante en las carreras STEM), preferencia por carreras con mayor orientación social, y estereotipos y expectativas sociales. Todo esto nos indica que deberíamos analizar qué está sucediendo en niveles educativos anteriores a la universidad y en el entorno social.

Iniciativas encaminadas a cerrar la brecha de género STEM

Queda claro que la mujer no crece al nivel que debería en el ámbito STEM, pero ¿qué estamos haciendo para revertir esta infrarrepresentación de género STEM?, ¿qué estamos haciendo para impulsar y fomentar un mayor crecimiento de empleadas, emprendedoras, innovadoras, dirigentes y, por qué no, líderes STEM, como exhorta la UNESCO?

La Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (UNCSTD) (Consejo Económico y Social, 2022) menciona que:

55. Observa las numerosas iniciativas orientadas a cerrar la brecha digital de género, tales como, entre otras, el Día Internacional de las Niñas en las TIC (Unión Internacional de Te-

lecomunicaciones), la Alianza Mundial para la Igualdad de Género en la Era Digital (iniciativa "Iguales") y los premios Iguales en la Tecnología (Unión Internacional de Telecomunicaciones y Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres), la Red eTrade para Mujeres (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo), los Indicadores de Género para Medios de Comunicación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Women on the Homepage (las mujeres en la página de inicio, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la encuesta mundial sobre el género y los medios de comunicación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el Grupo de Trabajo sobre Banda Ancha y Género de la Comisión sobre la Banda Ancha, el Foro sobre Mejores Prácticas de Género y Acceso del Foro para la Gobernanza de Internet, la labor sobre cuestiones de género que se está realizando en el Foro de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, y la labor del Banco Mundial en varios países destinada a promover oportunidades para las mujeres y las niñas en las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como la labor de muchos otros interesados al respecto.

Como podemos ver, son numerosas las actividades, iniciativas y proyectos que se están llevando a cabo con carácter mundial para fomentar el crecimiento inclusivo de la mujer dentro del ámbito STEM. No hay más que teclear "chicas STEM" en nuestro navegador para que nos aparezcan un sin fin de entradas y espacios que pretenden dar visibilidad a acciones que promueven vocaciones STEM dentro del sector femenino.

Por ejemplo, la web <https://code.intef.es/chicasstem/> (Ministerio de Educación y formación profesional de España, s.f.) entre otras iniciativas, ofrece el programa "StemTalentGirl", que se presenta como un proyecto educativo de alto impacto para fomentar las vocaciones científico-tecnológicas entre las estudiantes de 3º, 4º de ESO y Bachillerato, cuyo objetivo es el de inspirar y educar a las jóvenes para que descubran el mundo de las STEM antes de tomar las decisiones sobre su futuro académico.

El Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), que se autodefine como "la mayor organización profesional técnica del mundo, que agrupa a más de 420.000 ingenieros, científicos, tecnólogos y profesionales en más de 160 países, que se dedican al avance en la innovación tecnológica y a la excelencia en beneficio de la humanidad", organi-

za una comunidad virtual que tiene como objetivo unir a las chicas que aman STEM en todo el mundo. Existe una multitud de iniciativas menores como el proyecto "CHICAS Aprendiendo, haciendo y transformando" (www.chicasstem.com) dirigido a chicas de entre 12 y 16 años en la Ciudad de Juárez, con la inquietud de conocer el significado, aplicación y experiencias en áreas STEM.

Proyecto chicas STEM CUNEF universidad

En esta sección presentamos un proyecto iniciativa de la Escuela Politécnica Superior (EPS) de Colegio Universitario de Estudios Financieros. El equipo lo forman 5 profesoras y 21 alumnas de la EPS que participan voluntariamente en el objetivo de comprender el problema de la ausencia de motivación por las carreras STEM en las mujeres y la percepción de toda la sociedad en su conjunto de este problema. En la etapa inicial, se puso de manifiesto el problema planteado, se analizaron otras iniciativas nacionales e internacionales similares y se decidió realizar un estudio a partir de encuestas propias. Se diseñó una encuesta que permitiese conocer un poco más de cerca la opinión de jóvenes y de su entorno familiar y social, sobre esta brecha de género STEM.

Puesto que la difusión de la encuesta se realizaría principalmente mediante grupos de WhatsApp, se incluyó una pequeña cabecera con un descriptor del acrónimo STEM (para la correcta comprensión de la temática) y el objetivo de la encuesta: fomentar y aumentar la representación femenina en las carreras STEM. Además, se diseñó de tal forma que pudiese completarse en un tiempo máximo de 2 minutos, con el fin de motivar su rápida compleción. Se puede acceder a la encuesta en <https://forms.office.com/r/waUASM5jXh>. En el diseño se pretendía que fuese rápida de contestar y amigable para todo tipo de usuarios. Para su lanzamiento se eligió Forms de Microsoft Office por ser muy accesible y visualizable desde cualquier dispositivo, especialmente desde teléfonos smartphones. Estos dispositivos son los preferidos por el público más joven, público de especial interés en nuestro estudio. La encuesta se difundió por varias vías incluyendo la participación de Colegios e Institutos de Educación Secundaria de Madrid. En total se obtuvieron 589 respuestas, recabadas en el período de abril-junio de 2022.

La encuesta consta de 6 preguntas muy sencillas y directas de elección múltiple. La cuestión 1 pregunta sobre el conocimiento o no de la terminología STEM ("1. ¿Conoces las carreras STEM? ☐ SI ☐ NO"). Las cuestiones 2 y 3, son las preguntas clave y se centran en obtener información sobre las razones por las que una mujer debería o no estudiar una carrera STEM, véase Ilustración 1.

2. ¿Por qué razón una chica debe estudiar una carrera STEM? (escoge un máximo de 3 respuestas)

- ☐ Porque son inteligentes y creativas
- ☐ Para mejorar la diversidad de opiniones
- ☐ Porque son carreras con mucha demanda laboral
- ☐ Porque es con lo que se siente identificada
- ☐ Porque es acorde con sus capacidades
- ☐ Porque se debe mejorar la presencia femenina en estas áreas
- ☐ Para romper el estereotipo de las carreras para chicos
- ☐ Para tener una buena formación y una mejor situación laboral
- ☐ Para aportar en el desarrollo de la tecnología en el futuro
- ☐ Para aportar en el desarrollo de la sociedad en el futuro

3. ¿Por qué razón una chica no debería estudiar una carrera STEM? (escoge un máximo de 2 respuestas)

- ☐ Porque no le gustan las matemáticas
- ☐ Porque no le gusta estudiar
- ☐ Porque puede sentirse discriminada al ser un sector mayoritariamente masculino
- ☐ Porque son carreras difíciles
- ☐ No hay ninguna razón
- ☐ Porque según la sociedad es una carrera de chicos y tiene menos probabilidades de triunfar

Ilustración 1. Opciones para las preguntas 2 y 3 de la encuesta.

Las cuestiones 4, 5 y 6, nos ayudan a conocer la población encuestada: edad, género y nivel de estudios, respectivamente.

Resultados

En la encuesta participaron 589 personas (316 mujeres, 226 hombres y 43 sin indicar género). Solo un 61,8 % declaró conocer el término STEM (364 personas), y solo el 40% poseía estudios universitarios, dado que se puso más empeño en la participación de jóvenes de entre 14 y 18 años (330 encuestados eran menores de edad). La Ilustración 2, muestra estos resultados.

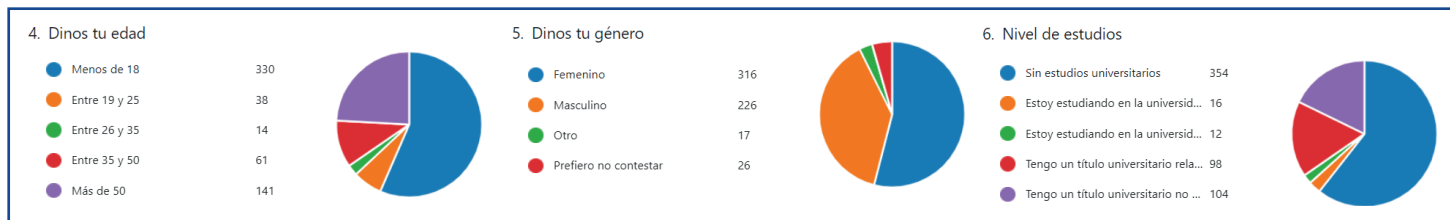


Ilustración 2. Resultados de las cuestiones 4, 5 y 6 de la encuesta.

Respecto a las preguntas objeto del estudio, cuestiones 2 y 3, cuyos resultados se muestran en la Ilustración 3, distinguimos entre la pregunta 2, "¿por qué razón una chica debe estudiar una carrera STEM?", y la pregunta 3 "¿por qué razón una chica no debería estudiar una carrera STEM?". En la primera, observamos que con una frecuencia inferior a 100, se recogen todas las respuestas que hacen referencia a desigualdad de género (mejora de la diversidad, presencia femenina, romper estereotipos). Las opciones que recogen frecuencias por encima de 200 son las respuestas relativas a la motivación personal y a los valores sociales (mejora de la situación laboral, desarrollo personal y participación en el desarrollo futuro de la sociedad).

Respecto a la pregunta 3, observamos que la menor frecuencia (inferior a 50) es donde se enmarcan las respuestas relativas al género (discriminación de género y menor probabilidad de triunfar por razones de género). Por encima de 100, destacan las respuestas

relativas al estudio y a las matemáticas. Por último, es digno de mención, que la única respuesta con una frecuencia por encima de 200 fue: "No hay ninguna razón por la que una chica no deba estudiar un grado STEM" con 390 respuestas (>66%).

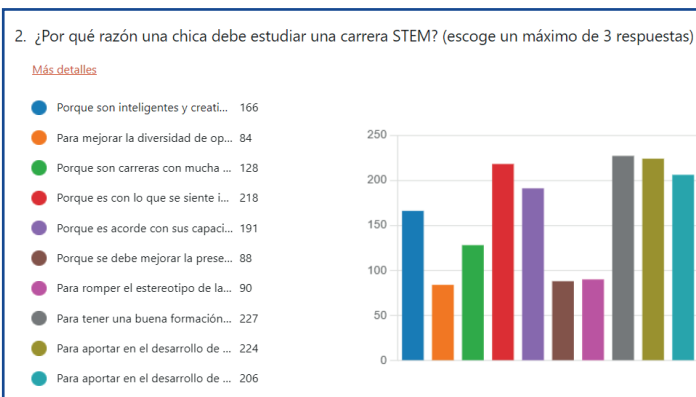


Ilustración 3 (a). Resultados de las preguntas 2 y 3 de la encuesta.

3. ¿Por qué razón una chica no debería estudiar una carrera STEM? (escoge un máximo de 2 respuestas)

[Más detalles](#)

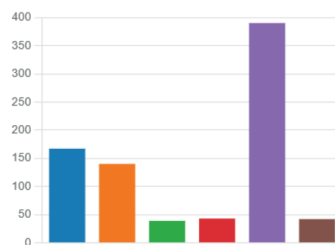
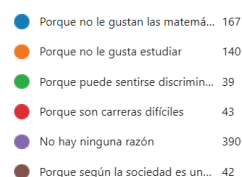


Ilustración 3 (b). Resultados de las preguntas 2 y 3 de la encuesta.

Conclusiones y trabajo futuro

Los resultados analizados en este trabajo muestran que las razones por las que una estudiante debe o no realizar una carrera STEM (universitaria o profesional) no están directamente relacionadas con la diferencia de género. Esto nos invita a analizar el problema desde otra perspectiva: la necesidad de sumar habilidades y aptitudes de ambos géneros para el progreso hacia una sociedad moderna. Una sociedad moderna requiere fomentar el desarrollo sostenible, impulsar la innovación, garantizar el bienestar social y el crecimiento inclusivo.

Por una parte, en este trabajo hemos analizado la visión de la sociedad sobre la presencia de la mujer en las carreras STEM mediante una encuesta, donde los resultados muestran una aplastante aceptación de la igualdad de capacidades entre géneros. Se observa una gran aceptación de habilidades propias del género femenino como importantes en las carreras STEM: creatividad e inteligencia, entre otras. Por otra parte, también hemos reflexionado sobre estudios previos que plantean una sociedad de éxito visto como un ecosistema donde todos los individuos aportan sus habilidades para poder crecer en su conjunto.

Concluimos que una forma de aumentar la representación femenina en el ámbito STEM es dar mayor visualización al enriquecimiento que las capacidades y aptitudes de la mujer aportan a los proyectos tecnológicos. Por lo tanto, los sistemas de cuotas aplicados en las administraciones públicas serían sistemas adecuados, aunque vistos desde una nueva perspectiva: la mejora de las capacidades y aptitudes en el equipo. La integración de la mujer, la igualdad y la complementariedad de género, es la mejor forma de garantizar progreso, desarrollo y futuro.

Referencias Bibliográficas

- 1 Abreu, A., Faith, B., Hrynicky, T., Madariaga, I. S., & Spini, L. (2018). *Caminos al éxito: aportes del enfoque de género al liderazgo científico en los desafíos globales*. Obtenido de Cátedra Regional UNESCO; Gender INSITE: <https://www.catunescomujer.org/caminos-al-exito-aportes-del-enfoque-de-genero-al-liderazgo-cientifico-en-los-desafios-globales/>
- 2 Bello, A. (Mayo de 2020). *Las mujeres en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en América Latina y El Caribe*. Obtenido de ONU Mujeres: <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/mujeres-en-ciencia-tecnologia-ingenieria-y-matematicas-en-america-latina-y-el-caribe>
- 3 Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. NATSA Press.
- 4 Consejería de Educación e Investigación|. (2020). *Educación en STEM, un reto para el futuro de Madrid*. Obtenido de Comunidad de Madrid: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/ste-madrid#:~:text=Educación%20en%20STEM%2C%20un%20reto%20para%20Madrid,-El%20desaf%C3%ADo%20de&text=La%20educación%20combinan%20las,disciplinas%20desde%20la%20propia%20existencia>
- 5 Consejo Económico y Social. (2022). *Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de las Naciones Unidas; Informe sobre el 25º período de sesiones (28 de marzo a 1 de abril de 2022)*. Obtenido de Naciones Unidas: https://unctad.org/system/files/official-document/ecn162022d4_es.pdf
- 6 Institute of Electrical and Electronics Engineers. (2022). *¿Eres una chica que ama STEM? ¡Únete a esta nueva comunidad virtual!* Obtenido de <https://tryengineering.org/es/news/are-you-a-girl-who-loves-stem-join-this-new-virtual-community/>
- 7 Mon, Á. d. (2001). *Paradigmas del liderazgo, claves de la dirección de personas*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- 8 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education, Aptitude, Behavior, Confidence*. Obtenido de PISA, OECD Publishing: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>

Maestría en Finanzas Empresariales Virtual, oportunidad en la Era Digital.

Académicas de la Universidad Veracruzana



Dra. María del Pilar Enríquez Gómez
Coordinadora de la Maestría en Finanzas Empresariales



Dra. María Esther Carmona Guzmán
Docente de la Maestría de Finanzas Empresariales



Dra. Elena Aguilar Canseco
Docente de la Maestría de Finanzas Empresariales

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) al pertenecer a la era digital, realizan innovaciones ofreciendo programas virtuales ya sea a nivel licenciatura o posgrado, otorgando estudios de calidad a nivel de especializaciones, maestrías o doctorados. La Universidad Veracruzana es una IES de vanguardia y es considerada competitiva ante universidades nacionales e internacionales, puesto que ha contribuido a la formación de profesionales acorde a las necesidades sociales, económicas, culturales y sustentables. Dado el entorno globalizado, las IES deben mantenerse actualizadas y ofrecer programas educativos de calidad inmersos en la era digital, por lo que la Universidad Veracruzana (UV) a través del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), ofrece a la sociedad, la Maestría en Finanzas Empresariales (MFE) en modalidad virtual.

Palabras Clave: Posgrado; Modalidad Virtual; Innovación; Competitividad.

Abstract

Higher Education Institutions (HEIs) belonging to the digital ages as well as innovating by offering virtual

programs either at the undergraduate or postgraduate level, granting quality studies at the specialties level, masters or PhD. The Universidad Veracruzana is a cutting-edge HEI and is considered competitive with national and international universities since it has contributed to the training of professionals according to social, economic, cultural and sustainable needs. Given the globalized environment, HEIs must keep up-to-date and offer quality educational programs immersed in the digital age, which is why the Universidad Veracruzana (UV) through the Open Teaching System (OTS), offers society a Master's Degree in Financial Business (MFB) in virtual mode.

Keywords: Postgraduate; Virtual Modality; Innovation; Competitiveness.

Introducción

Las empresas actualmente demandan personal con estudios de posgrado, adquiriendo una ventaja competitiva, que les permite obtener un ascenso y formarse para hacer frente a los retos personales y profesionales. Es por ello, que las IES, a través de los posgrados, contribuyen a la actualización de los estudios, ofrecien-

do programas académicos de calidad, enfocados a las nuevas tendencias que el ámbito laboral exige y fortaleciendo las competencias adquiridas en el aula con la finalidad de formar seres humanos con mejores competencias profesionales e integrales, que den respuesta a las necesidades institucionales y de la sociedad. “Las IES brindan respuesta a la demanda de las personas que quieren tener un mejor desempeño mediante una capacitación mayor que ofrece la licenciatura”. (Berzunza-Criollo, 2020).

Hoy en día, la era digital ha permitido y brindado mayores oportunidades de capacitación para quienes desean realizar estudios de posgrado, superando las barreras de espacio y tiempo, por lo que la UV a través del SEA, ofrece a la sociedad el posgrado MFE en modalidad virtual.

Desarrollo

En el año 2019 las autoridades del SEA tomaron la decisión de implementar un posgrado en finanzas, adscrito a la Coordinación Académica Regional de Veracruz, estas acciones fueron derivadas de la necesidad de ofrecer a la sociedad una opción de posgrado en temas financieros a partir de un análisis de factibilidad para ofertar una maestría en finanzas.

Este análisis lo realizó un grupo de académicos, quienes pudieron estudiar que egresados de licenciaturas en el área Económico-Administrativa, tenían el deseo de seguir preparándose en un posgrado que fuera novedoso e innovador. Se encuestaron tanto estudiantes de licenciatura del área Económico-Administrativa como egresados y empleadores de la misma. Con la información recabada, se justifica la pertinencia del posgrado, dada la ventaja competitiva detectada en comparación con otras IES de las que sobresalen el bajo costo, ubicación geográfica e interés sobre contenidos relativos a los mercados financieros, emprendimiento e inversión y capacitación del capital humano en las organizaciones, lo cual dio la pauta a crear una maestría en el área de las finanzas, que permitiera fortalecer el crecimiento económico de las organizaciones en el contexto social y económico que se vive actualmente, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional.

Como resultado de este estudio, se aprobó la propuesta de ofertar la MFE el 9 de diciembre de 2019.

1. Campo profesional y mercado laboral

Las empresas requieren líderes capacitados y especializados en la toma de decisiones, en pro del desarrollo de las organizaciones y su crecimiento sustentable, por lo que es preciso que las mismas cuenten con el personal idóneo para dichas tareas, siendo así las finanzas un área de negocios a través de la definición de estrategias empresariales. En tal sentido, se menciona que “el campo de las finanzas está estrechamente relacionado con la economía y la contabilidad, por lo que los administradores financieros deben entender las

relaciones entre estos campos” (Block, Hirt, & Danielson, 2011) y por su parte las estrategias se consideran “como el conjunto de acciones relacionadas que los administradores toman para mejorar el desempeño de su compañía”. (Hill, Jones, & Schilling, 2015).

La MFE nace buscando beneficio e impacto en empresas ubicadas en los municipios de Veracruz, Alvarado, la Antigua, Boca del Río, Manlio Fabio Altamirano y Medellín, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Número de empresas en municipios colindantes con Veracruz

MUNICIPIO	No. de empresas registradas en la DENUE
La Antigua	1,856
Boca del Río	7,885
Manlio Fabio Altamirano	301
Veracruz	27,962
Alvarado	2,257

Fuente: *Elaboración propia, consultado en <https://www.inegi.org.mx/temas/directorio/>*

Se muestra que existen 40,261 empresas en los municipios de Alvarado, la Antigua, Boca del Río, Manlio Fabio Altamirano, Medellín y Veracruz, empresas cuyo personal puede cursar el posgrado mencionado, y por ende coadyuvar al fortalecimiento de las mismas en cuanto a cultura financiera. Asimismo, se aprecia que 35,847 empresas radican en la zona conurbada Veracruz Boca del Río, representando el 89% del total de la tabla. Dado lo anterior, se consideró pertinente y justificable, concebir la creación de un posgrado virtual en Finanzas Empresariales en la región conurbada Veracruz Boca del Río, por ser una región con alto índice de empresas, mismas que requieren fortalecer sus finanzas con un enfoque multidisciplinario, con miras a mejorar su posicionamiento en el mercado a través del establecimiento de estrategias empresariales.

2. Análisis documental

La propuesta del posgrado MFE, basa su visión bajo la perspectiva del Fondo monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), en pro del crecimiento económico sostenible y el desarrollo empresarial. Es por ello, que las finanzas públicas deben abordarse, partiendo del hecho que la actividad económica como tal, es vulnerable a fenómenos políticos y económicos provocados por diversos aspectos, siendo las elecciones y negociaciones comerciales como las que México tiene con Estados Unidos y Canadá un ejemplo de ello.

Lo anterior atiende también a la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual presenta una oportunidad para que los países de la región reduzcan sus desigualdades en pro del desarrollo, destacándose acciones como la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que muestran propuestas concretas de la ONU, mismos que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9. Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos celebrados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).
14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restaurar y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Fuente: *Elaboración propia, consultado en (Organización de las Naciones Unidas, 2022)*

3. Educación en línea

En marzo 2018 se crea el Consejo Consultivo para la Consolidación de la Educación en Línea en la Universidad Veracruzana (CCCEL-UV), como órgano para proponer y coordinar las estrategias, mecanismos y acciones para el cumplimiento de las fases de desarrollo de la educación en línea, realizando el análisis y la gestión de los requerimientos normativos, académicos, tecnológicos, administrativos y financieros necesarios. El CCCEL-UV está integrado por las máximas autoridades de la Universidad Veracruzana, en ese año encabezado por la Rectora Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González. Los programas educativos virtuales son seleccionados de manera colaborativa por la Secretaría Académica, las Direcciones Generales de Área Académica y Vicerrectorías, Dirección General del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana Intercultural, de la Unidad de Estudios de Posgrado, y de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. "Esto permite brindar solución a los problemas actuales y futuros que la sociedad genera, difundiendo conocimientos, desarrollando investigación científica y tecnológica en todos los campos de las ciencias" (Universidad Veracruzana, 2022).

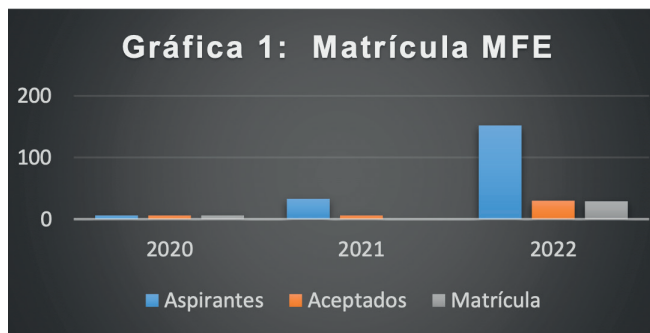
4. Maestría en Finanzas Empresariales modalidad virtual

En agosto del 2020 la MFE en plena pandemia COVID-19, recibió a la primera generación con seis estudiantes que como resultado de la pandemia, demandó una serie de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la impartición de clases se realizó de forma remota. Posteriormente y derivado de estas adecuaciones realizadas para impartir el posgrado a distancia, se decidió innovar e implementar la virtualización de todas sus experiencias educativas, convirtiéndolo en un pos-

grado en modalidad virtual al cien por ciento. Esta oferta se justifica y se hace viable dado los grandes avances tecnológicos en materia educativa que existen hoy en día, la capacitación en el uso de las TIC a los miembros del Núcleo Académico Básico (NAB) de la MFE, así como el apoyo de una célula de desarrollo conformada por expertos en virtualización adscrita al SEA, quienes acompañaron y orientaron en la digitalización de las Experiencias Educativas (EE) de dicho posgrado. Esto, aunado a la emergencia sanitaria que se vivió a nivel mundial, dio cabida a la oportunidad de innovar mediante la oferta de la MFE modalidad virtual y así lograr un alcance nacional e internacional. De tal suerte que, a partir de octubre 2020 se realiza una adaptación en el Plan de Estudios, sin afectar los contenidos de los programas de las experiencias educativas, trasladando su desarrollo a la plataforma institucional EMINUS 4 adaptando su contenido mediante actividades, evaluaciones, foros y demás herramientas que dicha plataforma ofrece; esto se logra a través del apoyo de expertos en contenido que son los académicos que imparten las EE del posgrado en cuestión.

Las modificaciones que se realizaron para ofertar la modalidad virtual de la MFE se presentaron ante el consejo consultivo de posgrado el día 28 de enero de 2021, logrando su autorización a través de Junta Académica del Programa Educativo de Contaduría para el 8 de abril de 2021. En el año 2021 a pesar de contar con 33 aspirantes, solo 6 fueron admitidos y se toma la decisión de no ofertar en ese periodo alumnos de nuevo ingreso, sino hasta el 2022. De tal suerte que durante 2021 se dio seguimiento puntual a la virtualización de las EE, obteniendo como resultado la virtualización de 20 EE tanto disciplinares como optativas de la MFE.

Para el año 2022, la demanda superó a la oferta, ya que fueron 152 aspirantes los que se registraron, 63 entrevistados y de esos 54 presentaron todas las pruebas, siendo aceptados 30 de acuerdo a lo estipulado por la Coordinación de la MFE y al final quedaron formalmente inscritos 29 estudiantes.



Fuente: Elaboración Propia

La impartición de la MFE en modalidad virtual opera a través de la plataforma de aprendizaje distribuido de la UV "EMINUS versión 4", que apoya el desarrollo de procesos educativos, posibilita el control tanto de los contenidos de avances programáticos como de comunicación entre el docente y estudiante, así como entre los propios estudiantes, de manera síncrona o asíncrona. Es por ello que dentro de los planes de trabajo de la MFE se contempla la implementación del rediseño formal virtual de las EE, aunado a la búsqueda constante de indicadores que permitan contar con reconocimientos dada su pertinencia, brindando mayores oportunidades de capacitación para quienes desean realizar estudios de posgrado sin que existan barreras de espacio y tiempo.

Conclusiones

Al implementar una maestría en modalidad virtual, se brinda oportunidad a la sociedad para tener un aprendizaje significativo utilizando diseños instruccionales que permiten a los estudiantes explotar su autonomía y cumplir con disposiciones aplicables a entornos digitales, lo cual implica mayor disciplina y responsabilidad en el proceso y resultado de su aprendizaje.

La virtualización de la MFE, permite la interacción a través de una plataforma institucional tecnológica, misma que se adapta a la educación virtual en una era digital donde no existen espacios y tiempos definidos, con actividades flexibles asíncronas, donde los estudiantes pueden desempeñarse profesionalmente y al mismo tiempo crecer académicamente con apertura a múltiples oportunidades, tanto laborales como académicas, abriendo las puertas a que interactúen como verdaderos ciudadanos globales. Asimismo la MFE permite fortalecer las finanzas de empresas con un enfoque multidisciplinario, con miras a mejorar su posicionamiento en el mercado al capacitar a su capital humano.

Referencias Bibliográficas

- 1 Clemente Lechuga, C., García Montoya, F. Y., & Rosas Luarca, O. H. (2015). *Alternativas para nuevas prácticas educativas*. Tlaxcala, México: Amapsi.
- 2 Lombana Coy, J. (2012). Pertinencia de la educación en la competitividad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 74. Recuperado el 06 de diciembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935007>
- 3 Lozano Rodríguez, A., & Gallardo, K. E. (2017). Taxonomía de competencias para la innovación educativa. En M. S. Ramírez Montoya, & J. Ricardo Valenz, *INNOVACIÓN EDUCATIVA Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pág. 270). España: EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
- 4 Arnaut, A., & Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, A.C.
- 5 Block, S., Hirt, G., & Danielsen, B. (2011). *Fundamentos de Administración Financiera*. México, D.F., México: Mc Graw Hill.
- 6 Berzunza-Criollo, M. C. (2020). Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 85-90.
- 7 Fondo Monetario Internacional. (2018). *Página Principal del FMI, Diálogo a Fondo, Blog del FMI temas económicos de América Latina*. Recuperado el 5 de Febrero de 2019, de *Las Perspectivas de México en cinco gráficos*: <https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=10280>
- 8 Fondo Monetario Internacional. (01 de 2019). *Página principal del Fondo Monetario Internacional*. Recuperado el 5 de Febrero de 2019, de *Diálogo a Fondo Blog del FMI sobre temas económicos en América Latina, América Latina y el Caribe en 2019: Una expansión moderada*: <https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=10656>
- 9 González Hermoso de Mendoza, A. (s.f.). *La Innovación: un factor clave para la competitividad de las empresas*. Recuperado el 21 de noviembre de 2019, de <file:///C:/Users/SEEVERAD65/Desktop/LIBROS/INNOVACION/INNOVACION%20EN%20LAS%20EMPRESAS.pdf>
- 10 Hill, C., Jones, G., & Schilling, M. (2015). *Administración Estratégica*. México D.F., México: Cengage Learning.
- 11 Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Objetivos de Desarrollo. Obtenido de Naciones Unidas Guatemala*: <http://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>
- 12 Peñaloza, M. (mayo de 2005). *Competitividad: ¿nuevo paradigma económico?* *Forum Empresarial*, 27. Obtenido de <file:///C:/Users/SEEVERAD65/Desktop/LIBROS/INNOVACION/competitividad%20nuevo%20paradigma.pdf>
- 13 Retos y expectativas de las organizaciones, U.-C.-3. (2019). *Maestría en Finanzas Empresariales*. Veracruz, Ver., México: Universidad Veracruzana.
- 14 Rimari Arias, W. (2018). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. 20. Obtenido de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf
- 15 Universidad Veracruzana. (2022). *Educación en Línea. Obtenido de Acerca de la educación en línea en la Universidad Veracruzana*: <https://www.uv.mx/educacionenlinea/acerca-de/>

Planificación para fortalecer la garantía interna de la calidad en la Universidad Estatal Península de Santa Elena UPSE, Ecuador



**Msc. Kléber Loor
Zambrano**

**Director de la Unidad
de Calidad de UPSE**

**Msi. Carolina
Lituma Briones**

Desarrolladora de GLOSSALAB-UPSE



Resumen

En octubre del 2020, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), entregó a las autoridades de la Universidad Estatal Península de Santa Elena [UPSE] el nuevo certificado de ACREDITACIÓN, por haber alcanzado los estándares determinados en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019, demostrando así que los esfuerzos realizados lograron resultados satisfactorios para la única universidad pública de la provincia de Santa Elena. Una vez finalizada la evaluación externa y lograda la acreditación, la UPSE inicia un nuevo proceso establecido en el Reglamento de Evaluación Externa de Instituciones de Educación Superior, el artículo 32 indica: "Las universidades y escuelas politécnicas acreditadas elaborarán un plan de aseguramiento de la calidad, tomando como insumo el informe de evaluación externa. El plan de aseguramiento de la calidad incluirá al menos objetivos, metas, indicadores, medios de verificación, acciones, presupuesto y cronograma, y será remitido al CACES en un plazo máximo de cuatro meses posteriores a su notificación de acreditación". El presente artículo tiene como objetivo difundir las acciones de planificación de la garantía interna de la calidad de la UPSE para renovar la acreditación, que se realizaron sobre el nivel de cumplimiento de las actividades programadas en el Plan de Aseguramiento de la Calidad 2021-2025, utili-

zando como metodología la aplicación de los lineamientos emitidos en el instrumento técnico de acompañamiento a la ejecución de los planes de aseguramiento de las universidades y escuelas politécnicas acreditadas.

Palabras Claves: Acreditación; Calidad; Acompañamiento; Instrumento Técnico.

Abstract

On October 26th, 2020, the Higher Education Quality Assurance Council (CACES), delivered to the authorities of the Peninsula State University of Santa Elena [UPSE] the new certificate of ACCREDITATION for having reached the standards determined in the Model of External Evaluation of Universities and Polytechnic Schools 2019, thus demonstrating that the efforts made had positive results for the only public university in the province of Santa Elena. Once the external evaluation has been completed and accreditation has been achieved, the UPSE begins a new process established in the Evaluation Rules of Regulation for External Evaluation of Higher Education Institutions. Article 32 states "Accredited universities and polytechnic schools shall draw up a quality assurance plan, using the external evaluation report as input". The quality assurance plan shall include at least objectives,

goals, indicators, means of verification, actions, budget, and schedule, and shall be submitted to CACES within four months of its notification of accreditation. This article aims to disseminate the internal quality assurance planning actions of the UPSE to renew accreditation, which were carried out on the level of compliance with the activities programmed in the 2021-2025 Quality Assurance Plan, using the application of the guidelines as a methodology issued in the technical instrument accompanying the implementation of insurance plans of accredited universities and polytechnic schools.

Keywords: Accreditation; Quality; Accompaniment; Technical Instrument.

Introducción

En agosto de 2018, la Asamblea Nacional de Quito, Ecuador aprobó la LOR LOES – Ley Orgánica Reformatoria de la Ley de Educación Superior; una de las reformas realizadas fue el cambio de denominación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) por Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), organismo encargado de regular, planificar y coordinar el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Dentro de las funciones de este Consejo se mantienen la evaluación externa, la acreditación y, adicionalmente, se determina que el CACES apoyará el aseguramiento interno de la calidad de las IES.

Con base en las nuevas funciones asignadas en la LOR LOES 2018, este Consejo trabajó en el establecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y en el Modelo de Evaluación Institucional. Para la estructuración del primero, el CACES emite la Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas; cabe resaltar que este sistema está fundamentado en la autoevaluación permanente que deben ejecutar las IES, como estrategia de mejoramiento y con la participación de todos los estamentos de las instituciones.

Para el CACES, el principio de la calidad establecido en la Constitución y en la LOR LOES 2018, se conecta con los demás principios que rigen el Sistema de Educación Superior y busca un equilibrio entre las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, agregando la función de la gestión institucional como un eje transversal importante en el desarrollo de las universidades.

Respecto a los modelos de evaluación, el CACES emitió dos documentos preliminares en 2019, el

primero presentado el 9 de enero, el segundo el 12 de marzo y la versión final el 17 de junio, denominado “Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas”. Bajo este parámetro fueron evaluadas todas las instituciones del Sistema de Educación Superior, el modelo consta de 4 ejes de evaluación: Docencia, Investigación, Vinculación con la Sociedad y Condiciones Institucionales (CACES, 2019).

El 16 de septiembre de 2019, la Universidad Estatal Península de Santa Elena inicia su proceso de acreditación, mismo que se desarrolló en las siguientes etapas: carga de información en la plataforma SIIES y verificación de la información por parte del CACES; evaluación en campo (denominada: visita de verificación técnica); análisis de la información que se entregó al comité de evaluación externa (visita técnica); evaluación en campo (denominada: visita in situ); notificación del informe preliminar y entrega de informe final y certificado de acreditación. Estas actividades propiciaron que el 26 de octubre del 2020, el entonces presidente del CACES, entregara a las autoridades de la universidad el nuevo certificado de ACREDITACIÓN por haber alcanzado los estándares determinados en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019, demostrando que los esfuerzos realizados tuvieron resultados satisfactorios para la única universidad pública de la provincia de Santa Elena.

Una vez finalizada la evaluación externa y lograda la acreditación, la UPSE inicia un nuevo proceso establecido en el Reglamento de Evaluación Externa de Instituciones de Educación Superior, cuyo artículo 32 indica: “Las universidades y escuelas politécnicas acreditadas elaborarán una planificación de aseguramiento de la calidad, tomando como insumo el informe de evaluación externa. La planificación de aseguramiento de la calidad incluirá al menos objetivos, metas, indicadores, medios de verificación, acciones, presupuesto y cronograma, y será remitido al CACES en un plazo máximo de cuatro meses posteriores a su notificación de acreditación”.

Con base en esta premisa, la universidad elaboró la planificación conformando equipos de trabajo de acuerdo con los ejes del modelo de evaluación externa, que fueron: Docencia, Investigación, Vinculación y Condiciones Institucionales. Esta planificación se encuentra en el repositorio digital de la universidad.

Metodología

Se realizó el acompañamiento y seguimiento a los responsables del cumplimiento del Plan de Ase-

guramiento de la Calidad [PAC] para una correcta ejecución de las actividades, se deben aplicar las directrices del documento denominado "Instrumento técnico de acompañamiento a la ejecución de los planes de aseguramiento de las universidades y escuelas politécnicas acreditadas". Después se debe identificar y sugerir propuestas de mejoras a los responsables del cumplimiento del PAC.

Además, se socializaron las actividades propuestas en el PAC con cada directivo responsable de su cumplimiento, considerando el proceso de transición de directivos de algunas dependencias y proporcionar directrices que permitan el cumplimiento de las actividades planificadas en el PAC. (Dirección de evaluación y acreditación de universidades y escuelas, 2021)

El cronograma del primer seguimiento se ejecutó desde agosto hasta septiembre del presente año, con algunas modificaciones a las fechas propuestas en el cronograma preliminar, debido a las actividades laborales de los directores, académicos y administrativos. Para el desarrollo del seguimiento al Plan de Aseguramiento de la Calidad y considerando las modalidades del trabajo académico y administrativo por efectos de la pandemia por covid19, se implementó la siguiente estrategia: Solicitar a la Dirección de TIC's, la creación de un correo institucional (plan.aseguramiento@upse.edu.ec) con la finalidad de utilizar la herramienta One Drive, que permite la gestión documental. De igual manera se comunicó y socializó con los informantes calificados el uso de esta misma. Posteriormente para programar el ingreso de la documentación, de acuerdo con las carpetas creadas para cada dependencia y a las actividades que tienen bajo su responsabilidad. Después, revisar y validar la documentación presentada por los informantes calificados. Finalmente, se elaboró el reporte preliminar de seguimiento al cumplimiento de actividades.

Resultados

El Plan de Aseguramiento de la Calidad (PAC), tenía programadas 118 actividades para el año 2021; con corte al 17 de diciembre de 2021, se cumplieron las siguientes: 57 actividades ejecutadas con un porcentaje de cumplimiento mayor a 80% hasta el 100%, lo que representa un 48.31%; 16 actividades ejecutadas con un porcentaje de cumplimiento mayor a 50% hasta el 80%, lo que representa un 13.56%; 25 actividades ejecutadas con un porcen-

taje de cumplimiento mayor a 20% hasta el 50%, lo que representa un 21.19%; 20 actividades no ejecutadas, lo que representa un 16.95%.

Conclusiones

La documentación presentada por las unidades académicas y administrativas deben cumplir las características de calidad. Las actividades definidas en el PAC se deben ejecutar con el compromiso de las unidades académicas y administrativas, y deben cumplirse en las fechas establecidas realizando acompañamiento con la finalidad de mejorar los resultados obtenidos.

Se deben realizar ajustes al Plan de Aseguramiento de la Calidad conforme a las necesidades de las dependencias; además, las normativas, manuales de procesos y procedimientos que han sido elaboradas y aprobadas, deben ser socializados con los diferentes estamentos institucionales.

Referencias Bibliográficas

1 CACES. (2019). *MODELO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS*. Obtenido de Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.: https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

2 Dirección de evaluación y acreditación de universidades y escuelas. (Agosto de 2021). *CACES, Instrumento Técnico para realizar el acompañamiento a la ejecución de los planes de aseguramiento de las universidades y escuelas politécnicas acreditadas*. Obtenido de <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/2022/DOCUMENTOS%20WEB%20UEP/Instrumento%20t%C3%A9cnico%20acompa%C3%B1amiento%20ejecuci%C3%B3n%20plan%20de%20aseguramiento%20UEP%20acreditadas.pdf>

3 Reyna, C. B., & Díaz, M. B. (2 de Agosto de 2018). *LOR LOES - Ley Orgánica Reformativa de la Ley de Educación Superior*. Obtenido de Asamblea Nacional., República del Ecuador: <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/LEY%20ORG%C3%81NICA%20REFORMATORIA%20A%20LEY%20ORG%C3%81NICA%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%2002-08-2018.pdf>

La Enseñanza Matemática en el Contexto Internacional



Dr. Antonio Molina Navarro
Secretario de la Facultad de Ingeniería de la Construcción y el Hábitat (FICH), Universidad Veracruzana



Dra. Ma. Eugenia A. Díaz Vega
Enlace de Internacionalización de la FICH, Universidad Veracruzana



Dra. Elsa G. Lagunes Lagunes
Enlace de Equidad de Género de la FICH, Universidad Veracruzana



Dra. Margarita Díaz Olalde
Integrante del Consejo Técnico de la FICH, Universidad Veracruzana

Resumen

La enseñanza en la globalización se afirma que ha sufrido un cambio en su forma, debido a los avances de la globalización que implica una mayor interacción entre actores, sociedades y acontecimientos separados dando lugar a una mayor integración entre asuntos locales y externos de diversa índole, y por supuesto el estudio de las matemáticas no pueden quedar exentas y por ello es necesario reconocer y hacer saber a los estudiantes, que en el siglo XXI, deben prepararse para recibir cualquier información y procesarla de manera consciente, de manera tal que requiere una distribución diferente de la inteligencia, no sólo cognitiva sino emocional, lo que implicaría estimular la innovación, la creatividad y la capacitación constante, pero también las parte emotiva del individuo, para poder producir y manejar con éxito dicha emoción, información y conocimiento.

Palabras Claves: Enseñanza; Globalización; Sistemas Educativos.

Abstract

Due to the progress caused by globalization, it is stated that teaching within the globalization context, has suffered a shift on its methods, implying a greater interaction among agents, societies and separated events, consequently causing an increased integration of both local and external affairs. The study of mathematics is not the exception; therefore, it is necessary to acknowledge that students in the XXI century must be prepared to receive any type of information and become more aware when processing

it. It is for this reason, that a different distribution of intelligence is required; not only of the cognitive side, but also the emotional side, which would imply simultaneously stimulating innovation, creativity and continuous training as well as the emotional part of the individual, in order to successfully produce and manage emotion, information and knowledge

Keywords: Teaching; Globalization; Educational systems.

Artículo

Definir el contexto internacional en nuestros días no es cosa fácil, las profundas y rápidas transformaciones en todos los campos de la vida moderna es algo que caracteriza al mundo en que vivimos. La computación, la informática, la telemática, el fax, el correo electrónico, la multimedia, las redes electrónicas; en fin, lo que se conoce hoy como las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) constituyen actores fundamentales del progreso socioeconómico y su desarrollo vertiginoso está ejerciendo una gran influencia en las relaciones económicas, políticas y sociales de la humanidad.

Los rasgos estructurales de los sistemas educativos son un antecedente necesario para ubicar en su justa medida los resultados internacionales, así como para dimensionar a los países. En general, se puede afirmar que un sistema educativo se ve influenciado por aspectos tales como el contexto social, político y económico; la evolución histórica, la legislación y políticas, la estructura del sistema, las formas de administración y organización,

el financiamiento educativo, el sistema de información y evaluación, y los retos y oportunidades que regularmente enfrenta. Incluso, los datos comparativos del desempeño estudiantil evaluado por PISA (Canales, D., Díaz, A. y Flores, G. 2006) son útiles para que los países participantes tengan la información sobre la calidad relativa de sus respectivos sistemas educativos en una perspectiva internacional y globalizada, la educación juega un papel muy importante: el de preparar a los nuevos ciudadanos del mundo para poder adaptarse a los cambios que se vayan dando, "en la economía del siglo XXI la calificación científica y profesional de la fuerza del trabajo constituye el arma competitiva fundamental" (Chomsky, N. y Dieterich, H. 1998). La globalización es un término que tiene su origen en el capitalismo y su uso se expandió y generalizó en la década de los ochenta (Kaplan, M. 2002), estableciéndose en campos tan diversos como la economía, la sociología, las relaciones internacionales y las artes. Los autores David Held y Antony McGrew la definen (Held, D. y McGrew, A. 2000) como el creciente grado de interacción, integración y correlación entre los distintos actores, sectores y niveles del sistema internacional.

Finalizando el siglo XX, se tiene un nuevo estadio de desarrollo del capitalismo en su fase imperialista, considerada como una transformación del capitalismo monopolista de Estado, caracterizada por un nivel superior de la internacionalización del capital, que no se limita sólo a la producción, sino que abarca al comercio, las comunicaciones, el transporte, la cultura, las finanzas, los servicios, lo social, lo político e ideológico. A este proceso actual se le llama globalización (Soros, G. 2002) y consiste en la internacionalización de las relaciones de producción capitalistas, donde se pone de manifiesto una fuerte interconexión e interdependencia entre las economías nacionales del Sistema Económico Capitalista Mundial, y se ha visto acelerada debido a diversos factores: 1) el desarrollo de una revolución científico y técnica; 2) el crecimiento de la exportación del capital; 3) el crecimiento del comercio internacional; 4) el incremento de la actividad del capital financiero y 5) ha tenido en las políticas económicas neoliberales, una fuerte palanca para su expansión a todo el mundo.

Esto impacta consistentemente a la enseñanza y por supuesto las matemáticas no pueden quedar exentas por ello es necesario reconocer y hacer saber a los estudiantes, que en el siglo XXI, deben estar preparados para recibir cualquier información y procesarla de manera consciente, de manera tal que requiere una distribución diferente de la inteligencia, no sólo cognitiva sino emocional, lo que implicaría estimular la innovación, la creatividad y la capacitación constante, pero también las parte emotiva del individuo, para poder producir y manejar con éxito dicha emoción, información y conocimiento.

En este mismo marco de ideas Thurow (Pérez. Esclarín, A. 1999) afirma que en el mundo globali-

zado que nos rodea, las industrias básicas como la microelectrónica, la biotecnología, las nuevas industrias basadas en las ciencias de los materiales, las telecomunicaciones, la aviación civil, la robótica y la informática, dependerán más de la capacidad emocional y cerebral que pueda adaptarse y recrear las nuevas tecnologías, que de la mano de obra en las industrias.

La mayor parte de los estudiosos de la globalización coinciden en que la base tecnológica de la misma radica en el carácter cada vez más inmaterial de la producción (Estefanía, J.1996), en el desarrollo informático de los medios de comunicación, en la transferencia de conocimientos y de gestión en tiempo real de los flujos financieros, así como en la estandarización de los mercados.

Por ello, como bien expone John Gray (Gray, J. 2000), la globalización no es un estado final, no tiene hacia la homogeneización, ya que no se trata de una integración universal equilibrada.

La globalización (Pariat, M. 2002), cambia el concepto de educación y el rol del docente, ya que la tecnología de la información modifica el acceso al conocimiento. La idea de profesor va asociada a la de productor de conocimiento, capaz de teorizar y construir y, por lo tanto, fomentar en el estudiante habilidades de creación y producción intelectual.

El profesor debe ayudar al alumno a construir su propio conocimiento sobre la base de buscar y usar críticamente la información. La educación en este contexto debe propiciar que el educando se sirva de su propio entendimiento, con independencia y sin la conducción de otro, desarrollando su inteligencia emocional y crítica, así como la apertura a lo novedoso.

La educación ha desempeñado un importante papel en la transmisión de los valores políticos y sociales y, ante los desafíos de naturaleza política o social, se acentúan su papel y su responsabilidad. Vivimos una etapa caracterizada por la gestión del conocimiento y del capital intelectual, donde la mecánica globalizadora tiende a asegurar el nivel de participación de los ciudadanos. Por ello, se requiere de sistemas educativos que aseguren niveles satisfactorios de cohesión social que faciliten la integración de los individuos en la sociedad global.

El impacto de la globalización en el currículo (Ravall, J. 2008) radica en los valores educativos dominantes que son el individualismo y la competencia. El proceso de transición que vive la sociedad contemporánea es realmente profundo y abarcador. Se hace necesario transformar los contenidos y las actividades del currículo escolar, ya que los niños y jóvenes necesitan herramientas y competencias nuevas para sus vidas adultas. El sistema escolar está sometido

a grandes fuerzas de transformación derivadas en gran medida de la globalización y de los procesos económicos, culturales y políticos.

Durante las últimas tres décadas previas al inicio del siglo XXI, la problemática del currículo ha producido una amplia gama de teorizaciones que muestran el conjunto de decisiones globales que deben tomarse junto a su fundamento (Torres, J. 1994) y así, organizar una propuesta de enseñanza consistente y realizable. Actualmente el currículo (Silva, M.2001) es el instrumento para analizar, desarrollar y proyectar la enseñanza y para potenciar las prácticas en la escuela y en los docentes. Tiene la doble función de hacer explícitas las intenciones educativas y orientar la labor educativa. En el caso particular del currículo del área de Ciencias Exactas, donde se ubica la Matemática, desde la década de los noventa se elaboraron proyectos auspiciados por la OCDE (Black, P. y Atkin, J. 1996) y destinados a aumentar el atractivo por estas materias. Estos proyectos surgieron en 13 de los países de la OCDE porque ya era imperante que el currículo se centrara más en los estudiantes que en los temas, abarcando problemas y acontecimientos del mundo moderno e integrándolos al estudio de las distintas ciencias. Había que definir las necesidades de los estudiantes en términos educativos e introducir en las aulas los contenidos que hacen que la ciencia sea más controvertida. Respetar los contenidos mínimos por imperativo legal y mantener el equilibrio entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales, donde predominara un concepto de ciencia como actividad constructora del conocimiento.

Las comunidades educativas están hoy comprometidas con esa necesidad de cambio la cual se hace posible sólo por consenso de las propias comunidades. Definir prioridades de la secuencia del cambio supone relegar otros aspectos; si bien los procesos institucionales y las estrategias de política económica globalizantes, admiten la definición de proyectos institucionales, así como la capacidad de innovar, el pluralismo pedagógico y la adaptación a la diversidad cultural de la población.

Los nuevos postulados pedagógicos de aprender a aprender tienden a romper con la esclerosis del típico autoritarismo escolar, pues la capacidad de acceso a grandes volúmenes de información es un hecho, y significativa es la velocidad en la generación de conocimientos. La educación no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de información (Tudesco, J. C. 1998), sino a desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos.

La educación, mundialmente es uno de los principales temas de preocupación y, en los mejores casos, de ocupación de los organismos internacionales y nacionales tales como el Banco Mundial, el Fondo de Cultura Económica, el Fondo Monetario Internacional, pero en mayor medida de la UNESCO, ONU, CEPAL, CONACYT, ANUIES, SEP, entre otros. No solamente han acaparado

el tema de la educación (Jalife-Rhame, A. 2000), sino también aspectos muy focalizados como la formación de recursos humanos y su papel en la reorganización económica y la competitividad nacional e internacional.

Todos estos aspectos como el contexto social, político y económico; la revolución histórica, la legislación y políticas, la estructura del sistema, las formas de administración y organización, el financiamiento educativo, el sistema de información y evaluación, y los retos y oportunidades, influyen regularmente en un sistema educativo.

El postulado central de las propuestas de reforma educativa mundial y nacional se centran en lo que se considera el impacto de la globalización en la educación (Jalife-Rhame, A. 2000), con su consecuente énfasis en los cambios en la organización del trabajo, bases técnicas de la producción, competencias, mundo laboral, revolución científico-tecnológica, vinculación productiva, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio y sociedad del conocimiento.

Todo lo expuesto confirma que el entorno internacional económico, social y cultural actual ha cambiado profundamente con relación al que prevalecía a finales del siglo pasado, por lo cual, los desafíos y retos a los cuales se enfrenta la educación actualmente, son numerosos y complejos, lo que dificulta la estandarización de todos sus procesos. La educación del siglo XXI se configura en el intento de formar las actitudes, valores y conocimientos de los ciudadanos de un mundo cada vez más cosmopolita.

Se perfila como una actividad compleja, implicada en múltiples escenarios antes poco conocidos, cargada de preguntas con respuestas diversas, ocupada en la construcción de un modelo humano y social inmerso en la necesidad de tomar conciencia de nuestras propias limitaciones. Ejes rectores de los procesos educativos son los profesores, quienes asumen en este escenario diverso las funciones de la docencia, la investigación y el desarrollo de tareas administrativas y de gestión. La elaboración y selección del método didáctico a seguir en la enseñanza de la ciencia deberá tener justificación psicológica, lógica y educativa.

Ante la necesidad de formar profesores con diferentes competencias y una visión nueva acerca del conocimiento, éstos habrán de tener la preparación profesional que les lleve a la comprensión epistemológica del pensamiento que subyace a una formación adecuada de los alumnos, cuya intención sea integrar el saber aprender con el saber, y el saber ser con el saber convivir. Esto significa privilegiar la esencia humanista de la educación (Morín, E.1995), motivar a la necesaria comprensión de la complejidad humana y considerar la importancia de incluir la dimensión ética, que realmente da significado y trascendencia a la formación de los individuos.

En el contexto internacional vigente se impone la necesidad de formar profesores con diferentes competencias y una visión nueva acerca del conocimiento que ostentan y que transmiten en las aulas. La existencia de nuevas plataformas de conocimiento es originada por la misma sociedad que posiciona a la ciencia y tecnología así como relaciones de convivencia tanto nacional como internacional, como ejes del desarrollo social, económico, financiero o de capital, esto impacta la investigación, la producción de conocimientos, los aprendizajes, por citar algunos, todo lo cual conduce a la puesta en marcha de iniciativas de reforma académica, curricular y de paradigmas pedagógicos.

En el proceso de iniciativas curriculares existe una gran tarea que cumplir con respecto a la formación de los profesores para los nuevos retos. Uno de estos desafíos se relaciona con las metodologías de enseñanza centradas en los alumnos y su aprendizaje basado en la formación por competencias. En este contexto, De Vries (De Vries, W. 2005) señala que las exigencias hacia los profesores no se enfocan solamente en cuestiones administrativas, ahora también es necesario participar en un proceso de cambio que los lleve a ser más conscientes y sistemáticos para generar actividades y fundamentarlas con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En congruencia con lo anterior, las competencias del profesor requieren que conozca la profesionalidad de su práctica docente y las necesidades de los alumnos, para que con base en ello, planee experiencias de aprendizaje de manera sistemática e intencionada que incluyan actividades y formas de evaluar pertinentes y relevantes para el desarrollo deliberado que el estudiante debe lograr.

El profesorado del siglo XXI necesita una formación que le facilite un profundo conocimiento de sí mismo y de la naturaleza de su trabajo, así como de un amplio rango de habilidades relacionadas con su profesión: sociales, de planificación, de información, de renovación y principalmente de adaptación a los cambios principalmente.

Más allá de los conceptos acuñados para caracterizar la sociedad contemporánea y sobre la situación de nuestro país en ese contexto, el hecho es que el desarrollo científico-técnico y las transformaciones económicas y socioculturales están modificando todos los escenarios, lo cual obliga a replantear todos los elementos implicados en el acto didáctico y por ende, en la formación docente. El profesor de Matemáticas se enfrenta actualmente a un sinnúmero de saberes pluridisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios que lo obligan a realizar cambios en su sistema de enseñanza/aprendizaje, de modo que oriente su labor hacia un cambio paradigmático, que permita al docente y al estudiante, dar nuevas explicaciones a la realidad del quehacer y, además, consienta la construcción de conocimientos que no serán definitivos, sino que estarán en continua reorganización.

Referencias bibliográficas

- 1 Black, P. y Atkin, J. 1996. *Changing the subject: Innovations in science, Mathematics and Technology Education*. Londres, OCDE. (Black y Atkin, 1996)
- 2 Canales, D., Díaz, A. y Flores, G. 2006. *Resultados Nacionales de la opción Grado Modal en PISA 2006*. INEE. México. (Canales, Flores, 2006)
- 3 Chomsky, N. y Dieterich, H. 1998. *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Ed. Crítica. Barcelona. España. (Chomsky y Dieterich, 1998)
- 4 De Vries, W. 2005. *Calidad, Eficiencia y Evaluación de la Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea*. España. (De Vries, 2005)
- 5 Estefanía, J. 1996. *La nueva economía. Globalización. Temas de debate*. Madrid. España. (Estefanía, J., 1996)
- 6 Gray, J. 2000. *Falso Amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Ed. Paidós. Barcelona. España. (Gray, J., 2000)
- 7 Held, D. y McGrew, A. 2000. *The global transformations reader. An introduction to the globalization debate*. Polity Press. Great Britain. (Held y McGrew, 2000)
- 8 Jalife-Rhame, A. 2000. *Op. Cit.* (Jalife-Rhame, 2000)
- 9 Jalife-Rhame, A. 2000. *El lado oscuro de la globalización*. Ed. Cadeno y Europa. México. (Jalife-Rhame, 2000)
- 10 Kaplan, M. 2002. *Estado y Globalización*. Universidad Nacional Autónoma de México. (Kaplan, 2002)
- 11 Morín, E. 1995. *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona. España. (Morín, 1995)
- 12 Pariat, M. 2002. "Educación, formación y desarrollo en la turbulencia de la mundialización". En revista: "Investigación y desarrollo. Universidad del Norte". División de Humanidades y Ciencias Sociales. Ed. Uninorte. Vol. 10. No. 1. Barranquilla. España. (Pariat, M., 2002)
- 13 Pérez. Esclarín, A. 1999. *Educación para el Tercer Milenio*. Ed. Bilbao. Caracas. (Pérez E., 1999)
- 14 Ravanal, J. 2008. "Globalización: impacto en el currículo". En Revista Electrónica: El Profesor. Vol. 1. No. 1. (Ravanal, J., 2008)
- 15 Silva, M. 2001. *Investigación. Impacto del proceso de difusión escolar: de la intención a la acción*. Universidad de Chile. En "Revista Enfoques Educativos". Vol. 3. No. 1. Chile. (Silva, M., 2001)
- 16 Soros, G. 2002. *Globalización*. Ed. Planeta. Barcelona. España. (Soros, 2002)
- Torres, J. 1994. *La planificación del currículo integrado en Globalización e Interdisciplinariedad*. Ed. Morata. Madrid. España. (Torres, J., 1994)
- 17 Tudesco, J. C. 1998. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Argentina. (Tudesco, 1998)

La Codocencia: Resignificación del quehacer Docente

Académicos de la Universidad Privada "Franz Tamayo", La Paz, Bolivia



Dr. Luis Gómez Peña
Director de Carrera de Medicina



Lic. Patricia Nora Cabaleiro
Docente de la Carrera de Medicina.



M.L.S. Ivonne de la Caridad Rocha Cisneros
Asistente de Admisión, Registro y Control Académico

Resumen

Este documento recoge las percepciones sobre el nivel de satisfacción de los docentes, con la implementación de las codocencias como dispositivo pedagógico en la formación de médicos. La experiencia tuvo lugar en los dos primeros semestres de la carrera de medicina en la sede Santa Cruz, de la Universidad Privada "Franz Tamayo". Las apreciaciones docentes fueron recogidas a través de un grupo focal realizado durante la gestión I - 2022 y en entrevistas semiestructuradas a informantes calificados. La codocencia es una estrategia pedagógica que representa un cambio paradigmático en el quehacer docente. Reconfigura las dinámicas de relacionamiento entre docentes y entre docentes y estudiantes, con lo cual genera tensiones y desafíos que cuestionan las relaciones de poder al crear un escenario obligado de negociación de contenidos, tiempo, protagonismo y autoridad frente al estudiante. El documento, reflexiona sobre las causas que podrían explicar el creciente sentimiento de insatisfacción de los docentes, con la implementación de las codocencias y sus resultados en la Sede Santa Cruz de la Universidad Privada "Franz Tamayo (UNIFRANZ)" y sugiere algunas líneas de acción para impulsar la implementación de las codocencias en la formación de médicos.

Palabras Clave: Codocencia; Planificación Docente; Corresponsabilidad; Educación Superior; Medicina.

Abstract

This document collects the perceptions about the level of satisfaction of the teachers, with the implementation of co-teaching as a pedagogical device in the training of doctors. The experience took place in the first two semesters of the medical degree at the Santa Cruz campus of the "Franz Tamayo" Private University (UNIFRANZ). Teachers' assessments were collected through a focus group conducted during management I-2022 and in semi-structured interviews with qualified informants. Co-teaching is a pedagogical strategy that represents a paradigm change in teaching. Reconfigures the relationship dynamics between teachers and among teachers and students, thereby generating tensions and challenges that question power relations by creating a forced scenario of content negotiation, time, prominence, and authority in front of the student. This document points out the causes that could explain the growing sense of dissatisfaction of teachers with the teaching-learning process and its results at the Santa Cruz' campus of the Private University "Franz Tamayo" (UNIFRANZ) and suggests some lines of action to promote the implementation of co-teaching in the training of doctors.

Keywords: Co-Teaching; Teacher Planning; Co-responsibility; Higher Education; Medicine.

La transformación obligada de la Educación Superior

Los cambios vertiginosos producidos en la esfera de la educación en las últimas décadas, tanto en el ámbito psicopedagógico como en el social, junto a la creciente masificación de la educación superior, desafían a las universidades a tener aspectos diferenciadores que las muestren como más pertinentes para la formación de profesionales (Gibbon, 1998). En esta nueva configuración del proceso educativo, el paradigma docente tradicional muda hacia la función de un facilitador de la construcción del aprendizaje y, esta transformación, se extiende a los espacios formales de educación con la puesta en práctica de dispositivos pedagógicos innovadores como la codocencia.

La profesionalización del docente universitario se considera uno de los grandes retos de la Educación Superior y constituye la base para la solución de otros grandes problemas planteados en la universidad actual (Rojas González, 2017). Esto se manifiesta en una preparación limitada de los profesores para la gestión de la enseñanza, la planificación docente (Marín, 2013) y en estrategias generales, para resolver problemas de forma colaborativa (Rodríguez, 2012), además de un claro déficit en el dominio de las competencias profesionales docentes, lo que hace, en muchas ocasiones, que no se produzcan los resultados esperados y no se pueda garantizar la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Tejada, 2013).

Las tensiones que se generan en la implementación de innovaciones educativas, pasan también por no disponer de un código deontológico claro y compartido por los profesionales de la educación superior. En muchas ocasiones, los docentes universitarios se identifican primero con su especialidad y luego con la docencia, entonces ésta se convierte en algo secundario desde la perspectiva del ejercicio profesional, poniendo de manifiesto más preocupación por la actualización y el desarrollo de competencias específicas de la especialidad que por las y los docentes, de tipo psicopedagógico (Tejada, 2013). Esta caracterización de la profesión docente, que no es ajena a la realidad que se vive en la carrera de medicina de la Sede Santa Cruz de la UNIFRANZ, representa un desafío para la implementación de metodologías activas de aprendizaje.

La codocencia, es un dispositivo pedagógico que hace referencia al trabajo colaborativo entre dos o más docentes dentro del aula, para alcanzar un resultado de aprendizaje que trasciende las delimitaciones de las disciplinas par-

ticulares (Rodríguez, 2014). Esta colaboración se desarrolla en forma cooperativa tanto en la planificación como en la ejecución y en la evaluación (Ustrell, 2015). Para su implementación se requiere de coordinación para definir los resultados esperados, la alternancia de roles (diferentes, iguales o complementarios) así como, funciones entre el equipo, compromiso, interdependencia e interacción.

Desde esta perspectiva, las codocencias representan un cambio paradigmático en el quehacer docente que cuestiona las relaciones de poder y transforma la interacción entre docentes, al crear un espacio obligado de negociación de contenidos, protagonismo, reconocimiento y autoridad frente al estudiante. Al mismo tiempo establece una forma más horizontal de interacción con el estudiante, al pasar de un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Se puede decir entonces, que la codocencia es un dispositivo pedagógico que le da un nuevo significado al quehacer docente en la educación superior.

Bolivia, en 2009, en sincronía con las tendencias globales, impulsó la reforma educativa que se enmarca en la Ley de Educación N°070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, la cual establece un hito en la modernización del Sistema Educativo Nacional.

La Universidad “Franz Tamayo” (UNIFRANZ), en coherencia con las transformaciones del contexto educativo, a partir del 2017 afronta el rediseño curricular de toda su oferta académica sobre la propuesta del enfoque basado en competencias, con el objetivo de formar profesionales entrenados para movilizar el conocimiento y comprometerse con el razonamiento crítico y la conducta ética, de modo que sean competentes para participar activamente en el abordaje de situaciones diversas y proveer una respuesta local conectada con situaciones globales.

En el año 2019, la UNIFRANZ profundiza su transformación académica con el diseño de un modelo disruptivo, llamado “Experiencias Avanzadas de Cambio” (EAC), que potencia el aprendizaje significativo para alcanzar una formación profesional pertinente con las nuevas exigencias del mercado laboral y en respuesta a las demandas de las diferentes instituciones reguladoras de la Educación Superior. Dentro de las innovaciones pedagógicas planteadas en las EAC, se introdujeron las codocencias como modalidad de interacción docente – discente.

Este documento recoge las percepciones sobre el nivel de satisfacción de los docentes, de pri-

mero y segundo semestre del ciclo básico de la carrera de medicina, en la Sede Santa Cruz de UNIFRANZ, con la experiencia de implementación de las codocencias como dispositivo pedagógico para la formación de médicos, realizada en la Gestión I-2022.

La codocencia en el marco de las experiencias avanzadas de cambio

La “experiencia de aprendizaje”, en el contexto pedagógico de UNIFRANZ, es entendida como un escenario diseñado por el docente y centrado en el estudiante para que éste se implique en la construcción de un aprendizaje práctico, a través de situaciones vivenciales, flexibles y originales, capaces de generar emociones que trasciendan el momento y provoquen nuevas necesidades de aprendizaje. Las EAC modeladas en la carrera de medicina de UNIFRANZ, responden a este enfoque y se operacionalizan tomando como referencia las metodologías activas de aprendizaje y la propuesta de evaluación auténtica de las competencias médicas, conocida como Pirámide de Miller.

Las EAC se desarrollan a través de cinco Tipologías de Experiencias de Aprendizaje (TEA) en las que se aplican diferentes metodologías activas en forma progresiva a lo largo de la semana y consideran momentos de motivación y metacognición (TEA 1 CONOZCO), aprendizaje basado en problemas (TEA 2 COMPRENDO), aula invertida (TEA 3 EXPERIMENTO), evaluación del nivel de logro de la competencia en un escenario simulado (TEA 4 DEMUESTRO) y finalmente la evaluación del nivel del logro de la competencia en un escenario real (TEA 5 TRANSFORMO). Todas las TEA aportan elementos significativos para la evaluación formativa, continua y procesual, del nivel de logro del estudiante y su formación autónoma.

En la Gestión I-2022 se introdujo por primera vez la codocencia como dispositivo del quehacer docente para la gestión del trabajo en aula, en el desarrollo de las actividades planteadas en la TEA 2 en primer y segundo semestre de la carrera de medicina. Las codocencias tomaron como punto de referencia la asignatura que según el plan de estudios contaba con mayor carga horaria en cada semestre, la cual compartía el tiempo de aula con todas las demás asignaturas correspondientes al nivel académico. De esta forma se capacitó a los docentes en el significado de la codocencia y se dieron algunos lineamientos para la aplicación de estas.

En el mes de abril se realizó un grupo focal con docentes y estudiantes de los semestres im-

plicados en la experiencia, para identificar su percepción sobre las EAC y entre otros aspectos también se valoró las codocencias como estrategia de interacción durante la actividad en aula. Desde la perspectiva de los docentes, las codocencias representaron una modalidad nueva y poco conocida de llevar adelante la sesión de clase, con contenidos que no se integraban completamente y con periodos de clase muy prolongados y agotadores. Otro aspecto que se resaltó, fue la poca pertinencia de los casos clínicos propuestos con relación a los contenidos académicos, lo que representó un desafío aún mayor de integración de disciplinas y del trabajo colaborativo entre los docentes, lo que produjo un creciente sentimiento de insatisfacción con el proceso y sus resultados.

A partir de las opiniones recogidas en el grupo focal, se pudo reconocer que uno de los factores más influyentes en la forma en que se desarrollaron las codocencias, fue la comprensión inacabada de esta estrategia pedagógica de trabajo en aula, así como del potencial de aprendizaje que implica para el estudiante. El incremento de la frecuencia de uso de la metodología, produjo reducción de las resistencias, aunque no por completo.

Otro factor relacionado con la renuencia a la implementación de las codocencias, fue la limitada planificación de estas que estuvo asociado a la falta de tiempo protegido para las actividades de preparación, sobre todo en los docentes de tiempo horario. La falta de organización dio como resultado prácticas improvisadas o, en algunos casos, que los docentes distribuyeran de forma alternada el tiempo de clase asignado para que cada uno pudiera facilitar su contenido en contraposición con el espíritu de las EAC, que buscan superar la fragmentación del conocimiento.

Estas condiciones en la implementación de las codocencias llevaron a que la experiencia de algunos docentes estuviera señalada por un sentimiento de insatisfacción con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados, a partir de la percepción de que los tiempos de relacionamiento con el estudiante estaban disminuidos y que esto provocaba una menor profundización en los contenidos teóricos indispensables para la formación del médico. Por otro lado, la apreciación de los estudiantes sobre la aplicación de las codocencias fue bastante positiva, ellos percibieron esta estrategia como potenciador de su autonomía de aprendizaje.

Como resultado de la experiencia, las codocencias fueron reformuladas para la siguiente gestión. Se propone ahora una implementa-

ción progresiva de este dispositivo, aunado a esfuerzos sostenidos en el fortalecimiento de las capacidades docentes durante el progreso del semestre, así como de un acompañamiento más cercano del trabajo en aula, con lo que se espera que estas nuevas prácticas instalen la codocencia como estrategia plausible del quehacer docente en las EAC de UNIFRANZ.

Reflexiones finales

La codocencia, entendida como modalidad de trabajo colaborativo exige lograr acuerdos entre los docentes involucrados, lo que implica la puesta en práctica de habilidades de negociación, escucha activa, comunicación asertiva y actitud propositiva. El desarrollo incipiente de este tipo de capacidades, fue una de las limitaciones para la planificación docente en forma cooperativa.

El limitado fortalecimiento de las capacidades de los docentes en los enfoques y herramientas para la aplicación de codocencias, así como el insuficiente acompañamiento del trabajo en aula, redujeron las posibilidades de la instalación de este dispositivo como una práctica permanente.

Como en cualquier otro ámbito de la vida, es poco probable que la imposición del cambio de una práctica tenga éxito. El uso de dispositivos pedagógicos innovadores, como la codocencia requiere de un proceso de reflexión que ponga en evidencia la necesidad del cambio, la difusión de buenas prácticas y de casos exitosos, el fortalecimiento de las capacidades específicas y el acompañamiento durante la aplicación de la innovación.

La dedicación secundaria del ejercicio de la docencia universitaria, así como las limitadas competencias psicopedagógicas que caracterizan el perfil del docente en la educación superior, contribuyen a crear un limitado sentido de corresponsabilidad en el logro del perfil del egresado y por lo tanto menor disposición para el trabajo colaborativo, entre docentes y dentro del aula.

Referencias bibliográficas

1 Bekerman, D. D. (2010). *La pareja pedagógica en el ámbito universitario: un aporte a la didáctica colaborativa*. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8. doi:doi:10.4067/S0718-50062010000600002

2 Gibbon, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Recuperado el 17 de abril de 2022, de <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20si>

3 Marin, M. (2013). *Una aproximación a la profesionalización docente: el caso de la facultad de enfermería*. *REVISTA ELECTRÓNICA PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE*, 5(9), 15-23. Recuperado el 10 de julio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746093>

4 Rodríguez Zidán, E. G. (2013). *La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor*. (U. C. (<http://www.ucu.edu.uy>), Ed.) *Páginas de educación*, 6(1), 61-81. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761578>

5 Rodriguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar en la comuna de Tomé*. Tesis inédita. Recuperado el 10 de julio de 2022, de http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf

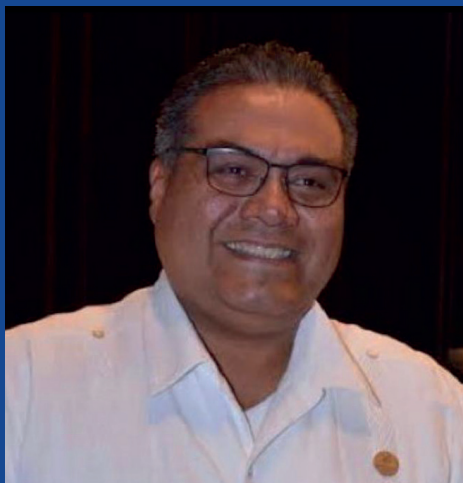
6 Rodríguez, F. (2014). *La coenseñanza: una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>

7 Rojas González, C. (2017). *La profesionalización del docente universitario: un reto actual*. *MENDIVE*, 15(4), 507-522. Recuperado el 9 de julio de 2022, de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182>

8 Tejada, J. (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. Recuperado el 10 de julio de 2022, de <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada.html>

9 Ustrell, M. (2015). *La codocencia como herramienta de inclusión*. Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de educación, Barcelona. Recuperado el 25 de junio de 2022, de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3573>

Gobierno Corporativo en el Sector Público para una Educación de Calidad



Mtro. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco
Docente de la Facultad de Ingeniería
Mecánica y Ciencias Navales



Mtra. Clara Luz Gallegos Parra
Docente del Sistema de Enseñanza
Abierta



Dr. Ernesto Levet Gorozpe
Docente del Sistema de Enseñanza
Abierta

Académicos de la Universidad Veracruzana

Resumen

Actualmente el sector público está sujeto a la mejora continua, con la finalidad de otorgar una mejor atención a los usuarios de los servicios públicos, es por ello que esta investigación tiene como objetivo principal destacar la importancia de la implementación del gobierno corporativo en los servicios públicos en el tema de educación de calidad, la metodología utilizada es de tipo descriptiva a partir del pacto de las Naciones Unidas, donde se transversaliza el objetivo 4 que apuesta a la educación de calidad específicamente en el punto 4.3, con el objetivo 16 referente a la Paz, Justicia e Instituciones Sólidas, impactando en los puntos 16.5, 16.a y 16.b, como limitaciones de estudio tenemos la implementación del gobierno corporativo en las empresas públicas, las cuales se encuentran constantemente en resistencia al cambio por parte de los colaboradores existiendo una lucha interna para lograr un gobierno corporativo en el sector público exitoso, como conclusión podemos decir que la instauración del gobierno corporativo es imprescindible en el sector público para brindar mejores servicios a la sociedad.

Palabras clave: Educación de calidad; Gobierno Corporativo; Ética empresarial; Resistencia.

Abstract

Currently the public sector is subject of continuous improvement in order to provide better service to

users of public services, which is why this research has as its main goal to highlight the importance of the implementation of corporate governance in public services in the subject of quality education, as the methodology used is a descriptive type from the United Nations pact, where objective 4 focuses on quality education, specifically in point 4.3 is clearly complemented or crosscuts, with objective 16, which refers to Peace, Justice and Solid Institutions impacting on points 16.5, 16.a and 16.b, as study limitations we have that public companies which are constantly in resistance to change by employees, there is an internal struggle to achieve successful corporate governance in the public sector, in conclusion we can say that the establishment of the corporate governance is essential in the public sector to provide better services to society.

Keywords: Quality education; Corporate governance; Business ethics; Endurance.

Introducción

Durante el foro mundial de las Naciones Unidas llevado a cabo en Incheon, República de Corea y de acuerdo con lo establecido en él que se aprobaron la visión de los 17 objetivos del desarrollo sostenible. En esa línea de auscultación científica en el tema del gobierno corporativo, se suma particularmente en los servicios públicos el tema de educación de calidad considerado como fundamental en cualquier país siendo sin duda, toda vez que se encuentra

priorizado dentro de los ODS definidos por la ONU (Las Naciones Unidas, 2015), en el objetivo número 4. *"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*, que de manera específica en las metas señala:

4.3. *"De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria."*

Donde también la ONU (Las Naciones Unidas, 2015) claramente establece, que la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

Impactando a su vez en el objetivo 16: Paz, Justicia e Instituciones Solidas (Las Naciones Unidas, 2015), atendiendo lo establecido en el artículo 26 de la declaración de los Derechos Humanos en 1948, que tiene como compromiso el ejercicio de forma sistemática a los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos, otras organizaciones y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, en donde aprobaron una nueva visión para las Naciones Unidas para el 2030, teniendo como metas:

16.5 *"Reducir considerablemente la corrupción y el soborno en todas sus formas".*

16.a *"Fortalecer las instituciones nacionales pertinentes, incluso mediante la cooperación internacional, para crear a todos los niveles, particularmente en los países en desarrollo, la capacidad de prevenir la violencia y combatir el terrorismo y la delincuencia".*

16.b *"Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible".*

Esta investigación tiene como objetivo destacar la importancia de la implementación del gobierno corporativo en los servicios públicos los cuales sirven como base de fundamento para las decisiones del Estado y representan un medio para otorgar a los ciudadanos recursos y servicios que coadyuven a mejorar la calidad de vida. En México desde la década de los noventa, se decidió realizar una intervención en el sector público con la finalidad de generar cambios para la mejora continua, creando una eficacia y eficiencia en la administración pública (Deloitte, 2010).

Desarrollo

Educación de Calidad, de acuerdo con el autor esta nace en la escuela a partir de la que entidades fomentan las políticas públicas en la educación y políticas institucionales las cuales se hacen parte de la escuela (Jerez, 2008). Mientras que define a la educación de calidad como la búsqueda constante de reconocer la unidad y complejidad del ser humano, esta debe planearse de forma integral en todo lo que concierne a lo humano, integrando a las ciencias especializadas con un enfoque monista en donde se convoque a la unión de lo diverso, entre los lazos intrínsecos a través de lo social, económico, tecnológico, ética y otras esferas de la vida humana (Guzmán, 2015).

El autor Irairgui define a la ética como "gestión en orden a producir y generar bienes y excedentes, debe acomodarse a unos principios normativos los cuales derivan en la observación o cumplimiento por este comportamiento empresarial de deberes y obligaciones" (Irairgui, 2014, pág. 86), a su vez el autor Herrera define a la ética empresarial como un puente hacia el futuro de la empresa vivida como una cultura donde todos los miembros de la misma encuentran sentido a su vida, es decir, es el puente de la tercera ola de conocimientos, en donde se necesita un nuevo hombre más responsable, más capaz de hacer juicios de valor, tomar decisiones, de trabajar en equipos multidisciplinarios, multiétnicos y multinacionales, por lo que se debe combinar la eficiencia económica con libertad individual, equidad social y respeto por los valores absolutos (Herrera, 2010, pág. 30).

El gobierno corporativo según lo definen Fernandez y Fabre, es como un argumento sobre estructuras adecuadas, ocupándose de diversos aspectos desde la gestión del recurso humano, innovación, finanzas y comunicación; dentro de un contexto social en cuanto a normativas aplicables y a iniciativas propias (Fernandez & Fabre, 2014). A su vez la Bolsa Mexicana de Valores (BMV) define el gobierno corporativo como un marco de normas y prácticas en el cual las estructuras y procesos aseguran la rendición de cuentas, equidad y transparencia de una empresa (Bolsa Mexicana de Valores, 2015).

De acuerdo con el autor Fons la ética empresarial es un paradigma teórico que explica el desarrollo empresarial y crecimiento a través de claves de comportamiento correcto, ligado al concepto de la cultura de la empresa tomando en cuenta los valores que convierten a la empresa en una comunidad y las personas como parte del grupo desarrollando un bienestar psicológico, emocional y social (Fons, 2011),.

En cuanto a la resistencia al cambio Cummings y Worley, argumentan que Lewin propuso una alternativa para disminuir la fuerza que sostienen los niveles para reforzar o ingresar nuevas fuerzas de apoyo, para evitar la resistencia (Cummings & Worley, 2007), en donde nos establecen que tenemos como un proceso de tres etapas:

Descongelamiento: periodo en el cual se comienza a rechazar ideas o prácticas que se desean modificar.

Cambio: momento en el cual se trabaja para modificar estructuras y comportamientos buscando nuevas conductas y valores.

Re-congelamiento: Es la fase en la cual se busca encontrar un nuevo estado de equilibrio, es una fuerza de soporte y estructura dentro de las organizaciones.

Por lo que de acuerdo con Trader-Leigh, nos menciona que la mayoría de los cambios nos llevan a la resistencia, es una reacción la cual se produce con mayor fuerza en aquellos casos que los cambios están dispuestos a alterar los valores ya implicados (Trader-Leigh, 2002).

Una educación de calidad instaurada dentro de las empresas resulta ser imperativa para llevar a cabo un buen manejo de la ética empresarial y de la mano con la instauración y seguimiento del manejo de un buen gobierno corporativo es indispensable para el funcionamiento de las empresas públicas coadyuvando con el buen manejo del personal en materia de ética, con un enfoque estructurado en el buen comportamiento y buscando las buenas prácticas, mejora continua y estructura en las organizaciones, para lograr los objetivos de la organización respetando a los involucrados en ella. La resistencia al cambio es tan presente en las organizaciones como la rutina diaria pero no es imposible, se requiere una implementación eficaz y eficiente logrando el trabajo en equipo y logro de los objetivos creando herramientas que sirven de referencia para conductas éticas, mediante sensibilización a través de programas y documentos en donde se transmita y difunda los valores éticos que persigue la empresa.

Este impacto en la empresa pública de educación es importante resaltar la población que estaría siendo beneficiada en contraste con la educación en instituciones privadas. De acuerdo con los resultados de la encuesta del INEGI para medir el impacto COVID-19 tenemos, que el 76% de la matrícula inscrita corresponde al sector público y solo el 24% al privado como se muestra en la imagen 1. Dentro de las 389 Instituciones de Educación Superior (IES) que se encuentran registradas de acuerdo con la cifra declarada por la misma fuente (INEGI, INEGI resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19, 2021).

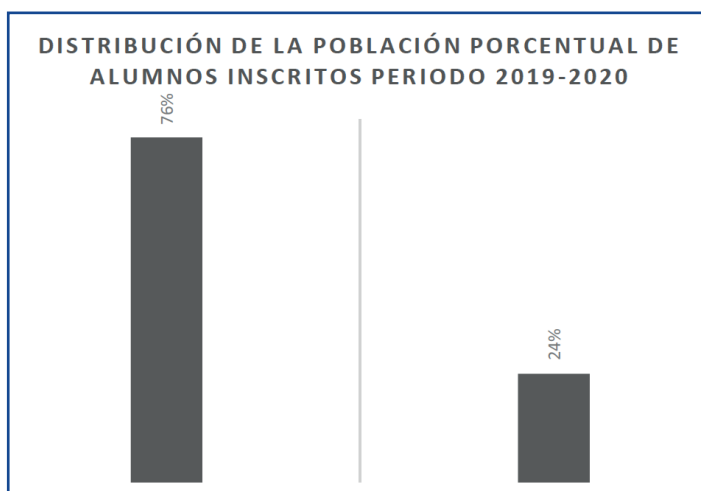


Gráfico 1

Por lo que, de acuerdo con las Naciones Unidas cumpliendo el objetivo 16 respecto a la Paz, Justicia en Instituciones sólidas, podemos decir que para conformar un buen gobierno corporativo deberá hacerse desde las siguientes fases:

- Creación de códigos de conductas éticas.
- Creación de departamentos como creación de comités de éticas internos.
- Programación de formación de ética.
- Canales de recolección de quejas o de información.
- Auditorias en materia de ética.
- Desarrollo de buenas prácticas institucionales.
- Búsqueda de la mejora continua y la evaluación periódica.

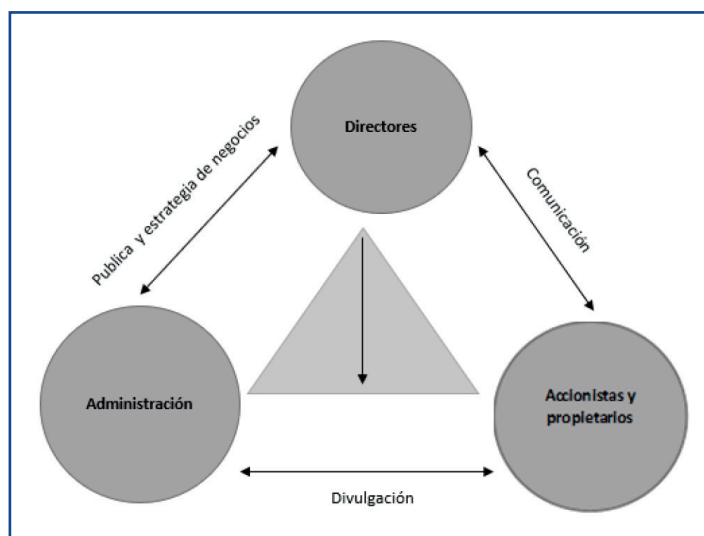


Figura 1. Triángulo del buen gobierno corporativo. [Fuente: (CAF, 2012)]

Los directivos son los responsables de alinear las perspectivas en conflicto, pero igualmente válidas de la administración y los accionistas sobre cuestiones como estructura de directores, control, gestión de riesgos y los derechos de los accionistas.

Metodología aplicada

Como metodología aplicada es descriptiva ya que se analiza y visualiza la importancia del gobierno corporativo en las empresas públicas considerando su alto impacto en las del tema de Educación Superior, describiendo los comportamientos de los que se componen los elementos y relación que existe entre el seguimiento y evaluación del alcance de los objetivos dentro de las organizaciones. Canales sistematizados de recolección de información acerca de propuestas para las buenas prácticas de gobierno en las empresas públicas, que faciliten la comunicación interactiva entre sus colaboradores.

Resultados

Al realizar el estudio en materia de gobierno corporativo se puede detallar la importancia de la inmersión en la ética, las buenas prácticas institucionales, establecimiento de sistemas de mejora continua y evaluaciones periódicas dentro de las organizaciones. Siguiendo las tendencias que el mundo económico requiere, contar con una capacitación para los empleados como lo exigen los mercados laborales, ya que en las últimas décadas ha sido cambiante y emergente de acuerdo con las necesidades de la población. Por lo que se debe realizar conciencia en la instauración del gobierno corporativo de calidad en el sector público de la educación.

Conclusiones

La presentación de la investigación es destacar la importancia del buen gobierno corporativo en las empresas del sector público impactando a las que atiende el tema de educación. Es imperativo tomar en cuenta las acciones a realizar que conlleve a realización de proyectos atractivos creando la permanencia y transparencia en las organizaciones previniendo conflictos y sobre todo logrando los objetivos 4 y 16 promoviendo las buenas prácticas institucionales, sistemas de mejora continua, evaluación periódica, paz, justicia e instituciones sólidas de calidad. Por lo que la tarea del gobierno corporativo debe establecerse como una estrategia concreta en donde se materialice un programa tangible de proyectos de colaboración.

Referencias bibliográficas

- 1 Bolsa Mexicana de Valores . (2015). *Bolsa Mexicana de Valores* . Obtenido de <https://www.bmv.com.mx/es/mi-empresa-en-bolsa/gobierno-corporativo>
- 2 CAF. (2012). *Gobierno corporativo en América Latina: Importancia para las empresas de Propiedad Estatal*. CAF, vol 6.
- 3 Cummings, T., & Worley, C. (2007). *Desarrollo Organizacional y cambio* . México: Thomson .
- 4 Deloitte. (2010). *Deloitte*. Obtenido de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/mx/Documents/risk/Gobierno-Corporativo/practicas-gobcorp-en-sector-publico.pdf>
- 5 Fernandez, I. F., & Fabre, J. C. (2014). *Ética y Responsabilidad Empresarial* . Bilboa, España: Desclee de Brouwer.
- 6 Fons, M. (2011). *Valores y ética empresarial: un enfoque Sociológico*. Madrid, España: Editorial Trotta, S.A. .
- 7 Guzmán, J. Y. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago de Chile: RIL editores.
- 8 Herrera, H. M. (2010). *Responsabilidad social y etica empresarial*. Bogota : Ecoe Ediciones .
- 9 INEGI. (23 de marzo de 2021). *INEGI resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- 10 INEGI. (21 de julio de 2022). *Maestros y escuelas por entidad federativa ciclos escolares 2000/2001 - 2021/2022*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- 11 Irairgui, J. (2014). *Etica y actividad empresarial*. Madrid España: Biblioteca Nueva.
- 12 Jerez, S. R. (2008). *Calidad, Educacion y semiótica*. Universidad Sergio Arboleda .
- 13 Las Naciones Unidas. (10 de 12 de 2015). *Las Naciones Unidas*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- 14 Trader-Leigh, K. E. (2002). *Identifying resistance in managing change*. *Journal of Organizational Change Management*, 138-155.

El Liderazgo Inspirador del Profesorado, Clave para el Éxito Estudiantil

Dra. Sandra Martín García

Académica Asociada de la Universidad Carlos III de Madrid



Resumen.

El objetivo de este artículo es recopilar y analizar las contribuciones existentes en la literatura sobre el impacto del liderazgo inspirador de los profesores universitarios en el éxito del alumnado. Se realizó una revisión de 15 trabajos que analizan esta relación, publicados en la última década en diferentes países. Los hallazgos indicaron que el liderazgo inspiracional/transformacional de los profesores se asoció positivamente con la motivación, la satisfacción, el rendimiento académico y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: liderazgo docente, liderazgo inspirador, liderazgo transformacional, motivación, resultados de los estudiantes.

Abstract.

The purpose of this article is to collect and analyze the existing contributions in the literature on the impact of the inspiring leadership of university professors on student success. A review of 15 papers analyzing this relationship, published in the last decade in different countries, was carried out. The findings indicated that teachers' inspirational/transformational leadership was positively associated with student motivation, satisfaction, academic performance, and learning.

Keywords: professor leadership, inspiring leadership, transformational leadership, motivation, student outcomes.

Introducción

Los estilos de liderazgo afectan -positiva o negativamente- la forma en que los miembros de una organización funcionan y tienen éxito, impactando en las actitudes, el rendimiento y la motivación de los seguidores (Drucker, 1996; 1999). En consecuencia, el liderazgo se ha convertido en un área de interés para la investigación académica a partir del reconocimiento de su importancia para el éxito o el fracaso de las organizaciones. Desde la teoría organizativa se han estudiado ampliamente diversos modelos de liderazgo (burocrático, carismático, autocrático, laissez faire, etc.) y muchos de ellos se han trasladado al campo educativo. Entre estos modelos, existe uno que sobresale por su vigencia y aceptación general en educación: el liderazgo transformacional (Bass, 1985), que se sustenta en las siguientes dimensiones: influencia idealizada (carisma), estimulación intelectual, motivación inspiracional, consideración individualizada y tolerancia psicológica. Para Bass (1990) el liderazgo transformacional es una forma superior porque se basa en la motivación del individuo para lograr un compromiso con una causa mayor y compartida.

Un rasgo para destacar en el estilo de liderazgo transformacional es la importancia otorgada a la motivación inspiracional. Este es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser exitoso, debe tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas (García-Rangel et al, 2014), ya que el aprendizaje se construye principalmente en los "espacios intersubjetivos", es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en ese contexto (Villa y Villar, 1992, p.17).

Para Zenger et al (2009, p.30), "inspirar a los demás es el elemento de predicción más determinante para establecer quién es un líder extraordinario, (...) y (...) también la mejor manera de predecir la satisfacción y el grado de implicación con su trabajo de los colaboradores". Para estos autores, los principales atributos de un lí-

der inspirador son: ser un modelo para seguir y ser empático, compasivo y comprensivo (Zenger et al, 2009). En este sentido, hay que destacar que la empatía, permite tener una comprensión de la experiencia de la otra persona porque se asumen como propias sus emociones. Pero esta comprensión debe complementarse con la compasión cuando se plantea qué se puede hacer para apoyar a la persona a su desarrollo y a superar sus dificultades. De esta manera, la compasión es una intención frente a una emoción, y debería ser un componente del liderazgo efectivo (Hougaard et al, 2021).

Leithwood y Sun (2012) afirman que se ha investigado poco sobre el impacto de las prácticas de liderazgo de los profesores en la satisfacción de los estudiantes, y menos aún en el campo de la enseñanza superior. En este sentido, es interesante analizar los efectos del estilo de liderazgo de un profesor en la motivación de los estudiantes y sus capacidades para aprender, tomando como eje el modelo de liderazgo inspirador y su influencia en el éxito de los estudiantes, en el ámbito de la educación superior.

Metodología

El propósito del presente estudio es realizar una revisión bibliográfica sobre el modelo de liderazgo inspirador y su influencia en el éxito de los estudiantes, en el ámbito de la educación superior. La búsqueda de publicaciones académicas se realizó a través de bases de datos públicas como Google Académico, ResearchGate, Redalyc, Scielo, entre otras, utilizando como criterios de búsqueda expresiones (en español y en inglés) que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Revisión de la literatura sobre liderazgo inspirador de los profesores y su influencia en el éxito de los estudiantes universitarios.

Criterios de búsqueda	Total de resultados de la búsqueda	Artículos seleccionados por resumen	Artículos incluidos
liderazgo de profesores	268	30	4
liderazgo inspirador / liderazgo inspiracional	454	25	3
liderazgo transformacional	1229	50	8
TOTALES	1951 (*)	105	15

Fuente: elaboración propia.
Nota: (*) se incluyen resultados de búsqueda en español y en inglés.

De los 1951 trabajos académicos encontrados, se descartaron 1846 publicaciones: 73 duplicados, 150 incompletos o no accesibles de forma pública, y 1623 que no analizaban el tema en el nivel superior, quedando una primera selección de 105 publicaciones cuyos resúmenes se ajustaban a las variables que se busca examinar en esta revisión. Finalmente, se seleccionaron 15 trabajos de diferentes países, incluyendo aquellos cuya fecha de publicación no excedía los 10 años de antigüedad.

Resultados

De la revisión bibliográfica realizada se desprende que el estilo de liderazgo transformacional de los profesores de educación superior es el que obtiene mejores resultados con el alumnado (Acosta y Ponce, 2019; Balwant et al, 2019; Gallo et al, 2016; González et al, 2013; Pérez Ortega et al, 2015), que para Bass (1985) se construye a partir de dimensiones tales como: carisma, consideración individual, estimulación intelectual y motivación inspiracional. A partir de esta última dimensión es posible analizar la correlación existente entre la motivación e inspiración de los profesores y el éxito de los estudiantes.

Diversos trabajos han encontrado una correlación positiva entre el liderazgo transformacional de los docentes y la motivación de los estudiantes universitarios (Balwant, 2016, Islam et al, 2012; Noland y Richards, 2014; Rosalis, 2019; Trigueros et al, 2020). Además, se halló una correlación positiva entre estilo de liderazgo y la satisfacción de los estudiantes, sus percepciones de credibilidad del profesor, rendimiento académico, aprendizaje afectivo y aprendizaje cognitivo (Balwant, 2016: Costa et al, 2018; DeDeyn, 2021; Noland y Richards, 2014). Por otra parte, cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional del profesor (influencia idealizada / atribuida, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada), se correlaciona positivamente con el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y con el avance en su carrera (Balwant et al, 2019; González et al, 2013; Noland y Richards, 2014; Pérez Ortega et al, 2015).

El factor de motivación inspiradora también fue un predictor significativo de las mejores calificaciones de los estudiantes. Asimismo, se determinó que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el grado de motivación al logro alcanzado por el grupo de estudiantes con docentes con estilos de liderazgo preponderantemente transformador y el grado alcanzado por el grupo de estudiantes con docentes con liderazgo preponderantemente transaccional (DeDeyn, 2021; Draghi Ramat, 2019).

El estudio realizado por Williams et al (2016) demostró que la enseñanza inspiradora se destaca por ser atractiva y desafiante, y los estudiantes universitarios la consideran como uno de los componentes de la excelencia docente. Los estudiantes también destacaron que los profesores inspiradores impulsan las prioridades pero dejan espacio para que todos se desarrollen, brindándoles la confianza para identificar sus debilidades y buscar soluciones, además de lograr un mayor involucramiento con su práctica. En la misma línea, Huerta Camones (2016) halló que el liderazgo docente

(medido por las variables innovación, motivación y empatía) influye positiva y significativamente en la eficacia de los estudiantes.

Conclusiones

Los artículos analizados demuestran la importante influencia del estilo de liderazgo transformacional y su efecto positivo en la motivación de los estudiantes universitarios. De acuerdo con este análisis, y en palabras de Zegler et al (2009, p.203): "La inspiración es un componente poderoso del repertorio de un líder. (...) Es la cualidad más valorada por los seguidores (...) y ofrece la correlación más alta con el índice de compromiso y satisfacción de los seguidores".

Los resultados obtenidos en esta revisión permiten afirmar que los profesores inspiradores motivan a los alumnos en su desarrollo personal, compromiso con su carrera y que sientan satisfacción con el trabajo realizado. La inspiración que proyecta un profesor conjuga diversos atributos de liderazgo como plantear desafíos, crear una visión compartida, comunicarse efectivamente, trabajar en equipo, mostrar empatía, saber escuchar; y la mayoría de los estudiantes reconoce estos atributos como un indicador de la excelencia de sus profesores. Al dominar estas habilidades, es posible "conectar con la empatía, pero liderar con compasión" (Hougaard et al, 2021) para apoyar a los estudiantes a superar obstáculos y dificultades, y conducirlos al éxito.

Finalmente, se puede concluir que el profesor como líder inspirador es el que promueve espacios de enseñanza – aprendizaje en los que los estudiantes se sienten con la suficiente confianza y seguridad para participar, preguntar, hacer comentarios, socializar sus opiniones, sin temor a equivocarse o sentirse juzgado o criticado. Este modelo de liderazgo del profesor propone una superación del modelo tradicional -tan arraigado en la educación superior- poniendo al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y favoreciendo una formación integral. El verdadero docente es (o debería ser) un líder inspirador que tiene la capacidad de descubrir, valorar y estimular el potencial de sus alumnos.

La experiencia personal me dice que cada vez que un estudiante descubre que puede conseguir cosas que no imaginaba, a partir de una conversación, una pregunta, una mirada apreciativa del docente, agradecen, se sienten más cercanos, más vinculados y con una mayor motivación hacia la materia a estudiar y con un nivel de atención y concentración mayor. El liderazgo inspirador del docente permite que el estudiantado moldee su cabeza con una mirada crítica de aquello que estudia, potenciando su

capacidad de análisis, de observación y de razonamiento, que les permite presentarse en el mundo con capacidades y competencias imprescindibles hoy en el mercado laboral como son el pensamiento crítico y la inteligencia emocional.

Referencias bibliográficas

- 1 Acosta, D. y Ponce, E. (2019). Estilos de liderazgo en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 15(68), 175-179. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-175.pdf>.
- 2 Balwant, P. (2016). Transformational Instructor-Leadership in Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Leadership Studies* 9(4), 1-52. https://www.researchgate.net/publication/299403852_Transformational_Instructor-Leadership_in_Higher_Education_Teaching_A_Meta-Analytic_Review_and_Research_Agenda.
- 3 Balwant, P., Birdi, K., Stephan, U. y Topakas, A. (2019) Transformational instructor-leadership and academic performance: a moderated mediation model of student engagement and structural distance. *Journal of Further and Higher Education*, 43(7), 884-900. https://eprints.whiterose.ac.uk/127696/10/Transformational_instructor-leadership_Balwant.pdf.
- 4 Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. Free Press.
- 5 Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-36. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.1330&rep=rep1&type=pdf>.
- 5 Costa, J.H., Froemming, L.M., Araujo, F.O. y Nunes, J. M. (2018). ¿Puede el liderazgo de profesores aumentar la satisfacción de estudiantes? Una revisión de la literatura. *Revista Produção e Desenvolvimento*, 4(3), 15-28. https://www.researchgate.net/publication/329244881_PUEDE_EL_LIDERAZGO_DE_PROFESORES_AUMENTAR_LA_SATISFACCION_DE_ESTUDIANTES_UNA_REVISION_DE_LA_LITERATURA.
- 6 DeDeyn, R. (2021). Teacher Leadership and Student Outcomes in a US University Intensive English Program. *TESL-EJ - The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(4), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288653.pdf>.
- 7 Draghi Ramat, C. (2019). Liderazgo docente para favorecer la motivación al logro del estudiante, de la maestría en docencia universitaria en una universidad privada de Lima [tesis

de maestría]. Universidad Tecnológica de Perú. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/2182/Claudia%20Draghi_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

8 Drucker, P. (1996). *El líder del futuro*. Deusto.

9 Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Grupo Editorial Norma.

10 Gallo, B., Gallo, M. y Sánchez Chero, M. (2016). Modelo de liderazgo transformacional para los docentes universitarios de la Región Lambayeque. *UCV-HACER – Revista de Investigación y Cultura*, 5(2), 100-111. https://www.academia.edu/76371464/Modelo_de_liderazgo_transformacional_para_los_docentes_universitarios_de_la_Regi%C3%B3n_Lambayeque.

11 García-Rangel, E., García Rangel, A. y Reyes Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>.

12 González, O., González, O., Ríos, G., y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328424005.pdf>.

13 Hougaard, R., Carter, J. y Afton, M. (2021). Connect with Empathy, But Lead with Compassion. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2021/12/connect-with-empathy-but-lead-with-compassion?mkt_tok=ODU1LUFUWi0yOTQAAAGG-YqTBhV0CndX-tHNW0FqcgrdCTsiRy07_MIVc7rFoO5N5yD2NDu-YWUdP2lgigg8fDr40bxchuBV0T3JW_syBxxABRwnVrG7InmJKBbfTEfus.

14 Huerta Camones, L. (2016). Influencia del liderazgo docente en la efectividad de la Escuela de Posgrado de la UNE. *Anales Científicos*, 77(2), 125-132. https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/acu/article/view/482/pdf_19.

15 Islam, T., Aamir, M., Ahmed, I. y Muhammad, S. (2012). The Impact of Transformational and Transactional Leadership Styles on the Motivation and Academic Performance of Students at University Level. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 237-244. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11824>.

16 Leithwood, K. y Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school lea-

dership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X11436268>.

17 Noland, A. y Richards, K. (2014). The Relationship Among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 14(3), 5-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060434.pdf>.

18 Pérez Ortega, G., Guarín Herrera, L. y Romo Morales, G. (2015). Liderazgo transformacional en los docentes universitarios desde la perspectiva estudiantil. Estudio de caso: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 203-218. https://www.researchgate.net/publication/327505564_Liderazgo_transformacional_en_los_docentes_universitarios_desde_la_perspectiva_estudiantil_Estudio_de_caso.

19 Rosalis, K. (2019). Effect of a Professor's Leadership Style on the Motivation Level of Students [tesis doctoral]. Northcentral University. <https://www.proquest.com/openview/9653511d-40ff7b08ac7479df672d4f41/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.

20 Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J.M., Mercader, I., López-Liria, R. y Rocamora, P. (2020). The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-12. https://www.researchgate.net/publication/345133437_The_Influence_of_Transformational_Teacher_Leadership_on_Academic_Motivation_and_Resilience_Burnout_and_Academic_Performance.

21 Villa, A. y Villar, L. (coords) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

22 Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E. y Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education. *Cogent Education*(3), 1-12. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1154259?needAccess=true>.

23 Zenger, J.H., Folkman, J.R. y Edinger, S.K. (2009). *El líder inspirador. Cómo motivan los líderes extraordinarios*. Traducción: J. Casellas Guitart. Profit Editorial. <https://docer.com.ar/doc/10n8nx>.

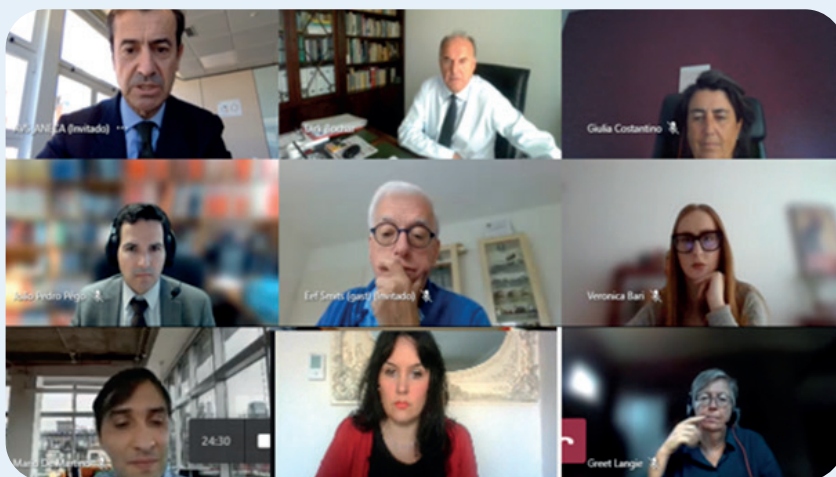
La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) presenta los avances del plan de evaluación de impacto, de control de calidad y de la supervisión del proyecto europeo.

"Engineers for Europe" (E4E)

El proyecto E4E, está liderado por la Federación de Asociaciones Profesionales de Europa (FEANI) que engloba a las asociaciones nacionales de ingenieros/as de 33 países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

E4E es una iniciativa, financiada por la Comisión Europea, que integra a 13 socios de 8 países diferentes. Tiene por objeto fomentar las relaciones entre la academia, la profesión y la industria, para potenciar la visibilidad de la Ingeniería en Europa, mediante un análisis profundo desde todas las dimensiones, que ayude a diseñar su futuro.

El equipo de ANECA es multidisciplinar e integrado por académicos/as y estudiantado de Instituciones de Educación Superior de Chile, España y México, así como profesionales de la ingeniería y expertas de calidad: Alfonso Vallés Sales (ANECA), Anabel Bonilla Calero (ANECA),



ANECA, durante una sesión compartida con la dirección del proyecto europeo "Engineers for Europe" (E4E), celebrada virtualmente el 7 de noviembre de 2022, ha presentado el Plan de Evaluación de Impacto, de control de calidad y de supervisión vertebrador del proyecto.

Esther Balboa García (ANECA) y Ana Isolina Martín de Blas Álvarez (ANECA), Isabel Vera Trallero (IIE), Alejandra Stehr (Universidad de Concepción de Chile), Juan Manuel Díaz Cabrera (Universidad de Córdoba), Javier Rainer Granados (UNIR), Adela Ramos Escudero (Universidad Politécnica de Cartagena), Leticia Morales Trujillo (Universidad de Sevilla), Enrique Morales González (Universidad Veracruzana, México).



En la foto miembros del Equipo de ANECA E4E-RIC en la reunión interna mantenida el 19 de octubre de 2022.

La propuesta de ANECA consiste en una aproximación a las ingenierías en Europa que haga frente a los problemas complejos que plantea la sostenibilidad desarrollando un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan la detección, implantación y seguimiento de las competencias verdes, digitales, emprendimiento y de resiliencia que debe alcanzar una generación de personas ingenieras comprometidas socialmente.



Co-funded by
the European Union



Erasmus+

INGENIERÍAS POR EUROPA (E4E)



PROYECTO E4E 2022-2025