



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



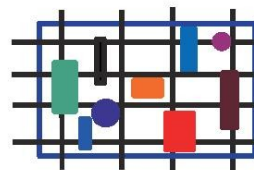
EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA
EN MATERIA DE ACCESO EN LA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS: EL PROPEDEÚTICO
A NIVEL LICENCIATURA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:
NELLY EBLIN BARRIENTOS GUTIÉRREZ

DIRECTOR DE TESIS
DRA. MARÍA DEL PILAR ELIZONDO ZENTENO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
DICIEMBRE 2013



Doctorado en
Estudios
Regionales

Dra. María del Pilar Elizondo Zenteno

DIRECTORA DE TESIS

Dr. Ulises Coello Nuño

Dra. Elisa Cruz Rueda

Dra. Verónica Castellanos León

Dr. Lisandro Montesinos Salazar

SÍNODO



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 13 de Noviembre de 2013.

Oficio No. CIP/1118/2013.

C. NELLY EBLIN BARRIENTOS GUTIERREZ

Promoción: TERCERA
Matrícula: 11162026
Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS
Presente.

" EVALUACION DE LA GESTION EDUCATIVA EN MATERIA DE ACCESO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS: EL PROPEDEUTICO A NIVEL LICENCIATURA ".

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.



Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora

Vo. Bo.

P.A.O.

Dra. Leticia Pons Bonifas

Coordinadora



RGCM/LPB/mcmd*
C.c.p.- Expediente/Minutario.

A mi familia, padre y hermanas, por su amor y aliento;
a mi directora de tesis, por su amistad, consejo, paciencia y buena guía;
a mi sínodo, por su orientación y cuidado en la tarea;
a las autoridades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,
por su colaboración y buena voluntad.

Contenido

.....	203	
Anexo 2.....		301
Anexo 3.....		334
Anexo 4.....		372

INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XX la historia de la educación superior en México revela momentos sustantivos que permiten entender los cambios imperantes que ha sufrido la educación en las últimas décadas, cambios centrados en la forma en que las instituciones públicas traducen las políticas públicas en su vida cotidiana en hechos concretos y que se vinculan fuertemente a los esfuerzos del Estado por garantizar respuestas a las demandas sociales frente a una realidad compleja, cambiante y tensiones que recorren los espacio macro y micro regionales, como aquellas implicadas en el aseguramiento del acceso real a la población a la educación superior.

Para el mundo, como para América Latina, diversas preocupaciones relacionadas a la mejora de vida de las poblaciones, el desarrollo traducido en múltiples factores ha derivado en observar derechos concretos y comunes a los países preciándose a éstos como necesarios o consustanciales al desarrollo y progreso de las regiones, considerando a algunos de estos derechos como bienes que corresponden a todo individuo por el sólo hecho de su condición humana, como es el caso del derecho a la educación.

A partir de los marcos normativos internacionales el derecho a la educación, entonces, ha sido manifestado en este siglo como central en la política mexicana. Y así como las tendencias de diferentes políticas internacionales dejan ver que no sólo interesa la adopción de ideas que destaquen las ventajas de la educación en los países sino que, además, estén en la condición de ofrecer garantías para un acceso real de sus poblaciones. En consecuencia, México ha impulsado políticas y ha realizado modificaciones a sus marcos normativos para, primero, dar un reconocimiento categórico de los derechos humanos como derecho ciudadano de los mexicanos y, segundo, ha implementado políticas de garantía del acceso a la educación, observables en indicadores como las políticas de calidad educativa y evaluación, o criterios de igualdad y equidad educativa que muchas veces redundan en indicadores de la calidad de la misma.

Por supuesto, este acceso real no sólo implica marcos normativos de referencia y consideraciones del Estado-federación, sino también la reestructuración de los

planteamientos teóricos y metodológicos de la educación en los países y sus instituciones, lo cual, a su vez, demanda un conocimiento histórico para reconocer las transformaciones necesarias a las que las Instituciones de Educación Superior se encuentran, hoy, de frente.

En ese esquema de cambio, las Instituciones de Educación Superior, obligadas a reestructurar sus propios planteamientos, han incorporado prácticas de planeación distintas en cada década de su historia, y de forma reciente han encontrado en la gestión educativa un camino que permite vincular el quehacer de la universidad con las demandas sociales, así como conciliar las aspiraciones del Estado como regulador de la vida nacional.

En América Latina, la gestión educativa tuvo lugar a partir de los años 80' bajo dos corrientes cercanas a la disciplina: la de administración y la de planificación que acompañó a los sistemas educativos centralizados. Hoy para los países americanos connota tanto las acciones de planear como de administrar y se relaciona al entorno interno orientado a alcanzar los fines que la institución persigue. Para América latina el estudio de la gestión educativa ha demostrado que ésta permite transformar a los individuos y a la sociedad, puesto que impulsa el progreso social, da valor al orden, al trabajo y al esfuerzo de los grupos humanos; da sentido y utilidad a todas las tareas utilizadas; legitima la inversión social, en dinero, esfuerzos y tiempos; repiensa y fundamenta el sentido de la escuela y se encamina a alcanzar la misión y objetivos institucionales. Estos últimos, los objetivos institucionales, expresiones concretas de las políticas educativas de un país.

En el caso de México la gestión educativa tiene un desarrollo incipiente como disciplina, y es vinculada con la gobernabilidad y los balances e integraciones entre lo técnico y político en educación y trata de desarrollar proyectos teóricos y prácticos para el mejoramiento de la calidad educativa. La gestión educativa en el país es vista como un proceso que se preocupa por una formación integral y que se relaciona al alcance de la calidad educativa.

En México las orientaciones de las políticas públicas en la materia persiguen elevar la calidad educativa, ampliar absorción y cobertura de la oferta educativa y asegurar la permanencia del estudiantado que logra ingresar a una universidad pública, lo que ha

significado que dentro de los problemas focales de la gestión educativa se encuentra lograr que la inversión financiera educativa redunde en acciones concretas que permitan aspirar a algún tipo de justicia social de la población mexicana, particularmente de la más desfavorecida, recurriendo para ello a mejores estrategias de planeación y administración, y empleando como motor de la mejora la gestión educativa a fin de garantizar el acceso a la educación superior pública, como una de las estrategias relevantes.

En este documento se da cuenta de los resultados de un estudio de caso centrado en una universidad pública estatal de uno de los estados que ha padecido en más de 10 décadas el mayor índice de pobreza, marginación y retraso de la nación mexicana: Chiapas. El estudio persiguió como objetivo general el evaluar la gestión educativa del curso propedéutico de la oferta educativa de licenciatura de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas para favorecer el cumplimiento de las políticas de calidad. A lo largo del texto el lector verá cómo un propedéutico universitario frente a las garantías de demanda para el acceso real de las poblaciones menos favorecidas puede cobrar diversas caracterizaciones y constituirse en experiencias numerosas al interior de una Institución de Educación Superior, convirtiéndose incluso en un nuevo mecanismo de selección escolar o de contención de la demanda educativa.

Tras caracterizar las expresiones del propedéutico en una Institución de Educación Superior pública estatal, en el estudio se propone el uso de la gestión educativa para la mejora del mismo, y su orientación clara para fortalecer el acceso real a la educación superior. Para lo anterior la metodología que se ha utilizado durante el proceso de investigación es mixta. Del enfoque cuantitativo destaca el estudio teórico longitudinal para el establecer el análisis de contexto de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas durante el periodo 2000-2010, así como las técnicas de muestreo, encuesta y análisis de datos de la información obtenida. Del enfoque cualitativo se hizo uso del método estudio de caso, y se emplearon las técnicas de descripción, entrevista y análisis de documentos.

El reporte de la investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos permite identificar los rasgos que caracterizan al acceso en el siglo en curso; ayuda a comprender el

cómo se han ido transformando las Instituciones de Educación Superior y sus demandas a lo largo del tiempo, como el acceso, y pone de relieve la urgencia de mejoras educativas en el ámbito chiapaneco, con particularidad al garantizar el acceso en las Instituciones de Educación Superior. Para ello explica cómo la transformación histórica de las Instituciones de Educación Superior y las nuevas políticas públicas en educación en el vocablo “acceso” depositan preocupaciones más allá del ingreso a la educación superior; informa sobre los periodos históricos de la educación en México, con especial interés en las transformaciones del espacio de educación superior pública, y revela las particularidades del caso chiapaneco en materia de acceso, precisando los más graves inconvenientes para garantizar el mismo.

El segundo capítulo hace posible establecer la correspondencia entre los cambios de las IES y la preocupación del Estado mexicano por garantizar el acceso a la población y, además, consiente identificar las ventajas de la gestión educativa para el concilio de las medidas que el Estado ofrece como políticas públicas y las transformaciones necesarias de las Instituciones de Educación Superior frente a los cambios del siglo en curso, tales como sus políticas de calidad relacionadas a sus criterios de selección. Para ello, se establece en él los cambios sustantivos que en este siglo afrontan las instituciones públicas de educación superior relacionadas al acceso, tales como los mecanismos de selección escolar y reducción del abandono, las políticas de calidad y evaluación que emprenden y su estrecha relación con las formas de financiamiento, y se explica de manera general cómo se constituye el término gestión educativa y cómo se puede pensar en ella como una herramienta que concilia las preocupaciones macro (entendidas como las políticas públicas o mandatos formales) con las preocupaciones micro (entendidas como todas aquellas relativas a los actores educativos).

El tercer capítulo busca descubrir el marco normativo legal de la educación superior en México en materia de acceso, así como informar de manera breve sobre la constitución histórica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas como universidad pública en Chiapas, ofreciendo, además, características de ésta en el siglo en curso. Lo anterior a fin de contextualizar el caso de estudio. Este capítulo presenta, entonces, los marcos de acción

en materia de acceso de las IES en México desde las políticas públicas internacionales, nacionales y municipales, y los principales rasgos de la citada Universidad.

El cuarto capítulo ofrece no sólo el análisis del caso sino, además, las recomendaciones de mejora bajo el esquema del modelo de gestión empleado, el cual distingue tres dimensiones particulares: político – ideológica, técnico – pedagógica y organizativa – externa. En él se pretendió, entonces, caracterizar el proceso de gestión educativa para el propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; identificar y describir el impacto del curso propedéutico en el aseguramiento de la calidad educativa, y realizar una propuesta de perfeccionamiento de la gestión educativa para el propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, concretamente en el propedéutico que ofrece para su oferta educativa de licenciatura.

Finalmente, el documento contiene un apartado de conclusiones en donde se inscriben las principales afirmaciones relacionadas al campo de la gestión educativa a las que se puede llegar tras el proceso de investigación. Como colofón, cabe mencionar, además, que el documento cuenta con cuatro anexos, en donde el lector podrá hacer consulta de gráficas y tablas que se aluden a lo largo del documento y que para la facilidad en la lectura no se incluyen en la redacción misma de los capítulos.

**CAPÍTULO I. EXPANSIÓN EDUCATIVA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

1.1. Significado del acceso en la educación superior

Cuando hablamos de acceso aludimos a un concepto amplio, que implica reconocer un proceso de ingreso, permanencia y egreso (Elizondo Zenteno, 2008) que el estudiante lleva a cabo dentro de un periodo de tiempo ideal, y mediante el cual podemos dar cuenta si las políticas del Estado en materia educativa logran o no dar alcance a los objetivos para lo cual fueron trazadas.

Sin embargo, el acceso a lo largo del tiempo no ha tenido las mismas implicaciones, puesto que en algunos momentos de la historia la educación superior era un privilegio para pocos, aquellos que eran calificados como los más aptos. Para dar cuenta de esa diferencia, que iba más allá de la clase económica y social -pues por periodos implicaba una distinción de género, étnica, o de condición física e intelectual- se observa el cambio histórico del papel de la selección escolar como un mecanismo de diferenciación e ingreso a la educación superior y la inclusión de nuevos mecanismos que, aunque la selección no sea su fin primario, juegan un papel importante para el ingreso y permanencia del estudiante, como el propedéutico en las universidades.

A medida que la educación superior se masificó en los países el acceso a la educación superior es un tema que emerge, particularmente cuando la demanda social es cada vez más fuerte y éste comienza a ser considerado internacionalmente como un derecho para el pueblo por los Estados. Entonces, la preocupación por el acceso en las políticas públicas se hace notoria, y se incorpora a las principales reflexiones que el Estado establece sobre lo social.

Brunner (2006) explica que en años recientes las universidades y las Instituciones de Educación Superior enfrentan un proceso de masificación generalizada, y en consecuencia una mayor demanda social al acceso. Y que si bien no todos los países han universalizado la cobertura, quienes no lo han hecho utilizan diversas estrategias para expandir la matrícula.

Además, Brunner señala que tales países no sólo responden mediante un incremento de la oferta, sino, además, con una diversificación de las oportunidades, lo que lleva, en sus propias palabras, a una “creciente diferenciación y mayor complejidad de los sistemas”, con grados diversos de privatización y formas distintas de financiamiento. Estos sistemas diversificados, a su vez, se obligan bajo ese contexto a un alta demanda para informar sobre la calidad de la enseñanza superior y una fuerte presión para establecer procedimientos públicos de aseguramiento de la calidad, que implica, además, interés por definir prioridades de investigación que se relacionen y orienten por las estrategias nacionales de desarrollo.

Juarros y Martinetto (2005) explican, con relación a los cambios que han sufrido históricamente las instituciones educativas y el contexto que hoy viven, que mientras en el siglo XX el análisis en educación superior se centraba en el ejercicio de la ciudadanía y en la búsqueda de igualdad político jurídica, y en la posguerra en las políticas de bienestar, durante las últimas décadas la igualdad y justa distribución de oportunidades se ha convertido en la principal preocupación, incluyendo en ello la educación superior.

Así, el acceso en el siglo XXI obliga a la revisión de las políticas públicas que los estados ofrecen para que la educación superior dé respuesta a las problemáticas que se motivaron en un escenario específico y que constituyen hoy una respuesta a las tensiones de lo global, local e incluso nacional.

Estas políticas públicas de los Estados en su generalidad se orientan por criterios que buscan evitar la discriminación y la exclusión y persiguen la inclusión y la integración social. Asimismo, alientan la diversificación de los sistemas de educación superior y fomentan el potencial de los estudiantes pertenecientes a grupos sub representados, e impulsan la generación de condiciones adecuadas para la realización de estudios superiores. Para conseguir tales fines las políticas educativas internacionales estimulan a los países a garantizar un lugar en la oferta educativa superior a un joven en edad de cursar un programa educativo en dicho nivel y, además, estiman importantes evitar la exclusión, la

deserción y el fracaso escolar. Establecen la necesidad de garantía del Estado al acceso a la educación superior.

En virtud de ello, el acceso se convierte en un proceso que representa, más allá del ingreso al nivel educativo, la posibilidad de respuesta a las problemáticas que motivaron al Estado a implementar una política pública educativa en materia de educación superior, por lo cual evitar su deserción, alentar el curso de una trayectoria académica satisfactoria, propiciar la titulación y la incorporación al mercado laboral o productivo son aspectos medulares y constitutivos del acceso en los países.

Pero, a pesar de las aspiraciones sociales que se puedan construir desde las políticas públicas internacionales en materia de educación, algunos autores opinan que el acceso en el siglo en curso se erige más allá de una demanda democrática o humana. De Sousa Santos (2005), a saber, piensa que en este siglo la educación superior modifica su papel de bien social al enfrentar mundialmente una post masificación producto de una tendiente globalización y mercantilización de las universidades, acompañada por la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública, lo que le otorga un valor como capital educativo, en donde el acceso ha perdido terreno como demanda democrática. De igual forma, señala un cambio en el papel que los Estados le otorgan a la educación superior, y expresa que:

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80 (De Sousa Santos, 2005, pág. 29).

En ese sentido, la universidad pública tiende a privatizarse y a jugar un papel como producto de mercado. Así, por ejemplo, se pueden observar la creación de oferta educativa en países extranjeros, sucursales a modo de franquicia, proliferación de cursos en línea que ofrecen un gran número de diplomas y acreditaciones, venta de materiales propios, organización de congresos internacionales, entre otros.

En síntesis, en la trayectoria de la educación:

En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico *dumping* social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-*dumping* (De Sousa Santos, 2005, pág. 63).

Y bajo la tendencia mercantilista que cobra la educación superior en el siglo, aparece como otro punto de interés las consideraciones que realizan algunos estados al vincular las políticas públicas educativas en materia de educación superior con la empleabilidad, como es el caso del Estado mexicano. Asociación en la que difieren algunos autores, pues si bien se reconoce un valor importante del acceso en la educación superior para el bienestar social, a diferencia de décadas atrás, hoy el acceso en sí mismo no es garantía para ningún país de una mayor producción tecnológica o científica, y mucho menos de un mayor grado de empleabilidad.

Al respecto Márquez Jiménez expresa que “aun cuando es un factor necesario, no es suficiente para promover por sí misma el desarrollo y la justicia social” (Márquez Jiménez, 2011, pág. 170) y argumenta en cuanto al desempleo en México que éste responde a un desajuste de carácter estructural, el cual difícilmente puede ser resuelto sólo por el sistema educativo.

Otros factores que hacen distinto el acceso y determinan mecanismos cada vez más diversificados para la selección escolar son, por una parte, las dificultades para cursar educación media por las poblaciones de los países menos desarrollados, particularmente en los latinoamericanos, donde la educación media no es llevada a cabo por todas las personas que están en la edad de cursarla. Y, por otra parte, las dificultades de las personas de clase trabajadora para sufragar los costos que implica asistir a la universidad, particularmente de aquellas personas que pertenecen a comunidades comúnmente marginadas o discriminadas. Para esto último, De Sousa señala que

En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u

otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas (De Sousa Santos, 2005, pág. 64 y 65).

En el caso de México, antes de los años 50's del siglo XX, y con relación a la selección escolar, sólo se registraban datos tales como el número de demandantes y aceptados. Es después de ese periodo que comienzan a generarse indicadores que permitieron conocer la tasa de titulación o deserción de los estudiantes universitarios. Básicamente, antes de mediados del siglo XX las reflexiones sobre acceso, a diferencia del siglo en curso, no hacían pensar en el necesario acompañamiento del que da cuenta De Sousa líneas atrás, ni en las perspectivas a futuro de la población que transitaba por un proceso formativo de educación superior. Y, por supuesto, la selección escolar en las universidades no contaba con mecanismos diversificados que permitieran pensarla más allá de la discriminación estudiantil centrada en el mérito académico.

Hoy podemos afirmar que no hay acceso a la educación superior si ésta no garantiza mediante sus políticas y acciones concretas la inclusión y equidad educativa. Es pues, la marginación e inequidad educativa la contraparte del acceso, y éstas tienen su expresión más concreta en los mecanismos de selección escolar, las acciones que se emprenden para evitar la deserción y los criterios de calidad que priman y guían a todos los actores de la institución a fin de garantizarla.

Bajo esa mirada, la marginación puede entenderse como un mecanismo de exclusión educativa que se hace presente mediante: 1) el no ingreso al sistema educativo y al aprendizaje formal (marginación por exclusión); 2) la exclusión del sistema escolar antes de haber adquirido las habilidades necesarias (marginación por deserción) o, 3) la diferencia en calidad de aprendizajes en algunos sectores de la sociedad (exclusión por inclusión) (Aguerrondo, La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Argentina, 2009).

En consecuencia, se afirma que son tres las formas básicas de la marginación: por exclusión, por deserción y por inclusión.

Aguerrondo (2009) señala qué causas propician los tres tipos de marginación. Cada causa demanda como necesario para elaborar estrategias que garanticen una educación más democrática y menos marginal la revisión de los mecanismos de selección escolar, la revisión de los indicadores de deserción escolar, así como la revisión de los criterios e indicadores de calidad a partir de los cuales la institución orienta sus acciones, como lo indica la siguiente tabla:

MARGINACIÓN		
Tipo	Causa	Necesario para entenderlo
Por exclusión	Por no realizarse el ingreso al sistema educativo y al aprendizaje formal.	Revisar los mecanismos de selección escolar
Por deserción	Por abandono del sistema escolar antes de haber adquirido las habilidades necesarias.	Revisar los indicadores de deserción escolar.
Por inclusión	Por la diferencia en calidad de aprendizajes en algunos sectores de la sociedad	Revisar los criterios e indicadores de calidad que priman.

Tabla A. Marginación. Elaboración propia. Fuente: (Aguerrondo, La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Argentina, 2009).

En las experiencias universitarias los mecanismos que permiten y fortalecen el ingreso y estancia del estudiante, como el propedéutico, debieran, en consecuencia, facilitar el ingreso al mayor número de estudiantes, evitar el abandono y estimular la calidad de los aprendizajes, puesto que estas tres acciones representarían lo necesario para garantizar que se den políticas inclusivas.

Ahora, bien, al hablar de equidad educativa se piensa en el carácter democrático de la educación, en la cual todo mexicano tiene derecho a la educación pública, lo que implica que la equidad se cumple no sólo al ingresar a una IES sino cuando se trabaja con todos los alumnos, se reconocen las dificultades específicas, se realiza un trabajo diferenciado entre quienes más necesitan y existe un convencimiento pleno de que todos los alumnos pueden aprender (Aguerrondo, La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo, 2012).

Así, las experiencias escolares vinculadas a los mecanismos de selección, como el propedéutico, entonces, deberán ofrecerse a todo tipo de población y la institución tendrá

que esforzarse por identificar las necesidades específicas de cada estudiante a fin de ofrecer oportunidades diferenciadas de aprendizaje.

1.2. Expansión educativa y acceso a la educación superior en México

Durante las últimas décadas del siglo XX y el transcurso del siglo XXI sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación fueron implementados a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Dichos sistemas se incorporaron tratando de garantizar la calidad educativa de la educación superior, particularmente después de mediados del siglo XX, cuando en América Latina se vive en plenitud un periodo de expansión educativa que para varios países, como el caso de México, ha redundado en el fenómeno educativo llamado masificación, lo cual implica que la educación superior ha devenido multitudinaria, lo que significa que un número creciente de jóvenes de diversos orígenes socioeconómicos demanden y obtengan ingreso a la educación superior que se ofrece en su país. Esa búsqueda, se vincula, por supuesto, a una demanda social por democratizar las prácticas del Estado y garantizar que los servicios que presta, en este caso el educativo, sean un derecho para todos los ciudadanos.

A partir de dicha expansión educativa en América Latina se ha señalado como problema para las Instituciones de Educación Superior asegurar el acceso a educación superior a toda la población que lo demande bajo criterios orientados por la calidad académica y competitividad, razón que ha dado pie al establecimiento de regulaciones públicas orientadas a garantizar tales criterios. Y es que internacionalmente se ha reconocido la participación de la educación superior como elemento que contribuye al desarrollo y la erradicación de la pobreza.

Después de la Segunda Guerra Mundial la masificación de la educación superior ha sido un fenómeno observado en América Latina y México, en donde la Universidad ha jugado un papel fundamental en la producción del conocimiento científico, incluso cuando en México la educación superior, representada por la universidad, alcanza su consolidación hasta el siglo XX tras la Revolución Mexicana, y sólo un sector reducido de la población ha tenido

y tiene acceso desde entonces a ella. Es más, durante los años 70's, considerado el de mayor crecimiento de la educación superior en América Latina, en México para ese periodo sólo 5 de cada 100 jóvenes en México lograban llegar a estudios de educación superior (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006).

Incluso, a pesar de que un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señala que en el 2008 México es el país que, de sus miembros¹, destinó el mayor porcentaje del gasto público a la educación como proporción del gasto total, una estimación del 2009 de la Secretaría de Educación Pública (SEP)² muestra un promedio nacional de escolaridad de 8.3 años³, lo significa que la población en general en México no logra concluir la escuela secundaria⁴, nivel educativo obligatorio según el artículo 3º de la Constitución Política del país.

Aún más, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señalan que el número probable de años de enseñanza formal desde la primaria hasta la educación superior fue para México en el 2010

¹ Al 2011 la OCDE cuenta con 30 miembros, de los cuales se integran para América del Norte Canadá y Estados Unidos (1961), México (1994) y Chile (2000).

² Fundada a iniciativa del Lic. José Vasconcelos Calderón, a través de la publicación del decreto en el Diario Oficial de la Federación, el 3 de octubre de 1921, expresa hoy como propósito esencial “crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden” (Fuente: <http://www.sep.gob.mx/>).

³ Sin incluir la educación preescolar, obligatoria en México.

⁴ En México, la educación básica, considerada como obligatoria según el artículo tercero de la Constitución Política, está integrada por: preescolar (De 3 a 6 años), con un periodo de 3 años de duración; primaria (De 6 a 12 años), con un periodo de 6 años de duración; secundaria (De 12 a 14 años), con un periodo de 3 años de duración. Y en los últimos meses está en proceso de aprobación el bachillerato (De 15 a 18 años), con un periodo de 3 años de duración. Lo anterior significa que en México la educación obligatoria dura un periodo de 12 años; y en breve será de 15 años.

de 13.7; mientras que en países como Cuba, Argentina y Chile fue de 16.2, 16.1 y 14.7, respectivamente. Para países de Europa Occidental como Irlanda, Noruega y Países Bajos fue de 18.3, 17.5 y 16.9, y para Estados Unidos 16.8 (UNESCO, 2012).

En conjunto tales datos permiten afirmar que a pesar de que la masificación para la década de los 70's de la educación superior en México fue un fenómeno al que se refirió como un hecho que representa la demanda creciente y el ingreso de un mayor número de jóvenes en relación con décadas anteriores, para el siglo XXI esa misma demanda de educación superior significa un reto en materia de política pública, a fin de comprometer al Estado mexicano a establecer acciones que garanticen a un mayor número de mexicanos el acceso a la educación superior, situación distinta hace poco menos de un siglo, fecha en la que la preocupación central era alfabetizar a la población mexicana.

Para entender la conformación de la demanda del acceso en materia de educación superior hacia el Estado mexicano a partir de de expansión educativa en México, se exponen de manera resumida algunos datos relevantes de la educación superior en México en el siglo XX y XXI, datos agrupados bajo el orden periódico propuesto por el Informe de Educación Superior para América Latina, el cual señala que en México es posible reconocer al menos cinco etapas en el devenir histórico de la educación superior mexicana: 1) el origen y la conformación (1910-1950); 2) la expansión no regulada (1950-1980); 3) la crisis y el reordenamiento institucional (1980-1989); 4) la modernización (1989-2000), y 5) la consolidación y perspectivas a futuro (2000-2012...2030) (CINDA, 2012). Para ver la correspondencia entre estos periodos y los titulares del poder ejecutivo en el país y el estado de Chiapas, consultar el Anexo 1, Tabla 1.

1.2.1. El origen y la conformación (1910-1950)

En el caso de México para 1900 se contaba con una población de 13.6 millones de habitantes,

[...] de los cuales sólo 1.4 vivían en 33 ciudades. El grado de urbanización (Gu) de 10.6% en ese año evidencia que al inicio de ese siglo el país era básicamente rural. En el sistema de 33 ciudades

predominaban localidades pequeñas, las cuales concentraban casi la mitad de la población urbana, mientras que el resto se distribuía en seis localidades medianas, siendo la ciudad de México la principal con 345 mil habitantes, seguida por Guadalajara con 101 mil (Garza G. , 2002, pág. 8).

Y para 1910 la población en México era de 15, 160, 369 habitantes, de los cuales el 80% era analfabeta (INEGI, 2011).

Este periodo se considera como de origen y de conformación de la educación superior en México. Y si bien desde 1857 la educación juega un papel relevante para el Estado mexicano, pues es en la constitución de dicho año donde por primera vez se alude a una educación elemental pública, gratuita, obligatoria y laica, en el siglo XIX sólo existía la Universidad de México y la educación superior sólo era brindada por los colegios de la ciudad de México y aquellos estados donde ya se ofrecía estudios superiores desde la época colonial, tales como Puebla, Michoacán, Oaxaca, Nuevo León y Durango. Estos centros, en general, representaron focos de oposición política, por lo cual fueron clausurados durante ese siglo (Suárez Zozaya, 2010).

Es la Constitución de 1917 la que le otorga un mayor vigor al gobierno federal en lo educativo; establece la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes, y da pauta a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) unos años después (García Salord, 2010). Además, con dicha constitución se establece que la universidad debía convertirse en un departamento dependiente del Ejecutivo y formaría parte de la Secretaría de Gobernación (Suárez Zozaya, 2010). A partir de la constitución de 1917, en México se fundan un gran número de Instituciones de Educación Superior, y se realizan modificaciones a nuestra constitución en materia educativa.

Para la década de los 40's surgen importantes instituciones del país que fortalecen la investigación científica vinculada a las universidades como el Instituto Nacional de Cardiología, cuyo fundador fue el doctor Ignacio Chávez. De igual forma, el laboratorio Rosenblueth constituyó en México una importante referencia de desarrollo científico en el país, particularmente entre 1940 y 1960, que daría pie a la fundación en 1962 del Centro de Investigación de Estudios Avanzados en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Garza, 1988).

Esta época se caracterizan por la aparición de diversas instituciones educativas que impulsarían fuertemente la educación superior en el país, así como la investigación, y algunos otros eventos que fortalecerían las tareas sustantivas de las universidades en México en el siglo actual (Ver Anexo 1, Tabla 12).

En cuanto al crecimiento demográfico y urbanización en el país, a mediados del siglo XX Garza señala que

Las décadas de los años 40 y 50 constituyeron una primera etapa del *milagro económico mexicano*, y en la primera el producto interno bruto (PIB) creció a 5.8% anual, cifra que aumentó a 6.3% en la segunda. Este acelerado crecimiento económico, que se prolongó hasta 1980, estimuló al desarrollo urbano, y entre 1940 y 1950 la Tu [Tasa de urbanización] alcanzó 3.3%, la más alta en todo el siglo XX, al crecer el Gu [Grado de Urbanización] de 20 a 28 por ciento (Garza G. , 2002, pág. 9).

De 1950 a 1960 la matrícula en educación superior en México se duplica, pasando de 40 a 80 mil alumnos. De 1960 a 1964 la matrícula crece de 80 a 125 mil estudiantes; y de 125 a 225 mil al llegar a 1970 (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012). Sin embargo, para 1950 las preocupaciones por hacer efectiva la educación básica en América Latina y México persistían, así como incluir la educación secundaria como parte del proceso formativo básico de la población.

1.2.2. La expansión no regulada (1950-1980)

Específicamente en el nivel primario, de los años 50 a los 90 se da un aumento sucesivo de la expansión del servicio en América Latina, en donde la mayoría de los países que integran la región va alcanzando el 90% de escolarización en dicho nivel (SITEAL, 2012). En 1970 la media de la escolaridad es de 3.38 años (Martínez Rizo, Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000., 2002).

En cuanto al nivel secundario entre 1950 y 1990, a diferencia de lo que ocurrió con el nivel primario, existió una gran variedad de situaciones entre los países latinoamericanos con respecto a la finalización de dicho nivel. En países como Nicaragua y Honduras, completar la educación secundaria parecía ser una posibilidad solamente para los sectores más altos

(SITEAL, 2012). Para México, a principios de los 70s el 50% de la población en edad escolar para ingresar a la secundaria no lo hacía. (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

Dada la relación que existe entre los niveles que anteceden a la educación superior, secundaria y bachillerato, hacia 1960 la demanda real de estudiantes de educación superior en México era cubierta en un 90%, sin embargo la demanda de aquellos estudiantes que estaban en la edad comprendida para dicho nivel educativo y potencialmente podrían demandar el acceso no alcanzaba ni el 10% (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

Aun así, a partir de estos años se inicia a hablar en México de un crecimiento de la educación superior. Y es para entonces cuando la demanda de ingreso a educación superior y la capacidad de las instituciones que la ofrecían para absorber el número de estudiantes que requieren de dicho servicio dieron pautas a establecer políticas y mecanismos para determinar, reglamentar y gobernar el ingreso a éstas. Y es que

La recomposición del perfil socioeconómico de los estudiantes alentada por el proyecto de desarrollo económico junto con la expansión general de los servicios educativos básico y medio, fueron los factores que incidieron en el incremento, hasta entonces sin precedentes, de la matrícula de enseñanza superior (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

Puesto que para 1969 el Secretario de Educación Superior, Agustín Yáñez, dio a conocer un plan para abrir las puertas de la educación superior a los hijos de los campesinos se amplió con ello las oportunidades de acceso a la enseñanza superior a los sectores sociales excluidos del servicio.

Al salir el niño de la primaria rural de seis años, podría inscribirse en los Centros de Capacitación para el Trabajo Rural (un año), o en los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial (un año), o bien, pasar directamente a las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (3 años) o a los Institutos Tecnológicos Regionales (Ingeniería industrial de cuatro años) (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006, pág. 138).

Para inicios de los años 70's en México existían 52 Instituciones de educación Superior, de las cuales, 19 eran institutos tecnológicos y 33 universidades, muchas de ellas de reciente formación (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006).

A finales de los sesenta y principios de los 70's el subsidio a la educación superior pública se guiaba por la demanda social que este nivel sufría, puesto que se consideraba que la educación superior era aún un nivel educativo en expansión incipiente. Desde los sesenta y hasta mediados de los setenta el gobierno fijaba los subsidios con base a la cantidad de los estudiantes matriculados en las Instituciones de Educación Superior pública (Navarro Leal, La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria, 1993). Además, fue característico de los años 70's un incipiente posgrado y el inicio del crecimiento de las instituciones privadas que ofrecían educación superior (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006).

Si bien a partir de los años 70s el acceso a la educación superior puede calificarse de masificado y diverso, para esta década se caracteriza, además, por una permanencia restringida y desfavorable a los estudiantes con perfiles socioeconómicos bajos (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

En el periodo 1970-1980 la tasa de crecimiento de la matrícula de enseñanza superior fue la más alta de todos los ciclos del sistema escolar mexicano con un 12.5% anual; y la absorción de los egresados del ciclo anterior mantuvo niveles elevados cercanos a los registrados en la década anterior. Sin embargo el volumen de población ingresada no se conservaba a lo largo de los ocho semestres que, en promedio, forman el recorrido escolar de las licenciaturas. Algunos estudios estimaron índices de titulación en ese periodo de alrededor del 20% (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

Cabe añadir que a partir de la década de los 70's, las observaciones hacia la educación superior en materia de acceso en México se orientaron por la presión internacional por elevar la calidad educativa universitaria, particularmente cuando se afrontó por las Instituciones de Educación Superior una clara tendencia del Estado a recortar los recursos presupuestarios para la educación pública debido al aumento de la deuda nacional.

Hacia finales de los setenta el régimen establece algunos criterios para la asignación de los subsidios en donde no prima como criterio básico la cantidad de estudiantes matriculados a las Instituciones de Educación Superior (IES) a las que se les otorga financiamiento. Se implanta en esta década el esquema del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), se eleva la autonomía a rango constitucional y se promulga la Ley de Coordinación de la Educación Superior. Tras estas acciones se fija un subsidio ordinario a las IES y todos los subsidios adicionales se condicionan al cumplimiento con el Plan Nacional de Educación Superior y los esquemas y propuestas del SINAPPES (Navarro Leal, La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria, 1993).

Y aunque para la década de los 70's la educación superior pública contó con subsidio federal, la infraestructura se concentraba en mayor parte sólo en el D. F. y sólo una quinta parte de la matrícula correspondía a las mujeres (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006). A finales de los 70s, en 1978, la educación se descentraliza al crearse delegaciones de la SEP en los estados (UNAM, 2012). Cabe observar que en 1978 se aprueba Ley de Coordinación de la Educación Superior, que perseguía como finalidad el planear el uso racional de recursos financieros y humanos en la formación de cuadros técnicos y superiores en la federación y en los estados (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006). Hasta antes de este periodo la educación superior se caracterizaba por ausencia en la regulación de muchas de sus políticas, entre ellas la de acceso.

1.2.3. Crisis y reordenamiento institucional (1980-1989)

Al comenzar la década de 1980 la matrícula de enseñanza superior se había triplicado con respecto de 1970 llegando a 820 mil estudiantes (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012), y se contaban con 892 escuelas de educación superior (SEP, 2012). Esto significó una mayor competencia por el recurso asignado a las instituciones educativas públicas y, en consecuencia, una mayor selectividad en el ingreso y en las posibilidades de permanencia y egreso del estudiantado de educación superior.

A partir de 1982 la SEP incluye en sus cifras estadísticas la contabilidad de aquellas instituciones que ofrecen estudios de posgrado, con lo cual el número de escuelas de educación superior es para dicho año de 1,039 (SEP, 2012). Para esta década el promedio de escolaridad de un mexicano es de 5.44 años (Martínez Rizo, Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000., 2002). Y la población mayor de 25 años pasó de contar con 2.4 años de educación promedio en 1960 a tener 4 años de educación promedio en 1980. En contraste, otros países, como Corea, tuvieron aumentos mucho más notables en la educación promedio de su población en el mismo lapso (de 3.2 a 6.8 años) (Esquivel, 2003).

Durante esta década, además, por primera vez, en 1986, la regulación de las instituciones de educación pública del país son consideradas en la política pública como tema de interés e incluidas en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (Buendía Espinosa, 2011).

En 1987 la deuda nacional creció de un 18% a un 49% del gasto federal. En consecuencia, la educación perdió el 35% del financiamiento usual y el gasto educativo nacional bajó del 5.3% al 3.3% del PIB (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006).

Al finalizar los 80's la educación superior pública pierde el predominio de su autonomía institucional y académica, pues la educación privada comienza a competir con la misma (López Segrera, 2008). Para esta década podría señalarse, dado esos factores, una clara crisis de la educación superior. “Después de 1980 el desarrollo de los sistemas nacionales de educación y las categorías curriculares y de evaluación se explican por modelos universales más que por factores nacionales” (Restrepo Gómez, 2006).

1.2.4. Modernización (1989-2000)

Para principios de los 90s, la globalización implicó para América Latina la aplicación de las estrategias neoliberales, con ello las políticas de un estado de bienestar

fueron sustituidas por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos. Estas estrategias de mercado ocasionaron un deterioro en la calidad de las universidades públicas y un acelerado crecimiento de la universidad privada. Aunque a pesar de ello durante esta década la educación superior tuvo una gran expansión en América Latina (López Segrera, 2008).

Durante los 90s también se dio en América Latina un fuerte crecimiento del nivel de postgrado y el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología en países como Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela y Colombia. Asimismo, se desarrollaron algunas instituciones virtuales, como el Instituto Tecnológico de Altos Estudios, en Monterrey, México; la Universidad Virtual de Brasilia, que coordina la red de ocho universidades llamadas Universidad Virtual de Centro-Oeste (UNIVIRCO)” (García Guadilla, 2003)

Otro hecho de interés, y en América Latina con mayores repercusiones sólo para aquellas instituciones que contaban con mayores recursos, fue la participación que tuvieron las tecnologías en el ámbito educativo, en especial la aparición en 1992 de la *world wide web* (www) (García Guadilla, 2003).

Para 1995 se registraron 82 millones de estudiantes de educación superior matriculados en todo el mundo, lo que significaba que en menos de medio siglo, de 1960 a 1995, se había sextuplicado la cifra.

Para el caso de México, así como para los países sudamericanos asociados al Mercosur fue el Tratado de Libre Comercio un hecho fundamental para reorientar los servicios públicos, como tal es el caso del educativo.

Por otra parte, dentro de este mismo periodo, de 1988 a 1994, bajo el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se impulsó lo que se llamó una modernización educativa, mediante el Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994 y el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. Dicha modernización educativa se pensaba tanto para la educación básica

como para la media superior, educación para adultos, educación superior, posgrado e investigación. Se crea, en ese sexenio la nueva Ley General de Educación, en 1993, y se orienta la política educativa a la búsqueda de la calidad educativa bajo el enfoque económico neoliberal de solidaridad y eficacia del gobierno federal.

Bajo ese sexenio se introducen nuevos elementos que condiciona la negociación de subsidios otorgados por el Estado a las Instituciones de Educación Superior públicas. Las principales orientaciones que se trazan para ese periodo las ofrecen el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), que como resultado trae la creación de comisiones en el interior del Consejo Nacional de la Planeación de la Educación Superior (CONPES), entre los cuales destacan la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), el Centro Nacional de Evaluación (CONEVAL) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) (Navarro Leal, La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria, 1993).

Esos últimos se conformarían como un grupo de organizaciones institucionalizadas de prestigiosos académicos de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) del país, que evalúan las tareas y los programas educativos de las IES que lo soliciten. Históricamente fueron 4 Comités los que inician los trabajo evaluativos en 1991, siendo éstos instalados por el Secretario de Educación en turno, Manuel Bartlett Díaz. Para 1993 el Secretario Conjunto del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) instala 4 comités más. Y el último en 1994 para conformar hasta hoy 9 comités, a fin de impulsar la calidad de la educación superior en el país (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C., 2011).

Destaca para el periodo el impacto que tuvo el Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994 en las Instituciones de Educación Superior en la forma en que a partir de dicho programa los recursos a las instituciones son racionalizados y la forma en que se estimaba la atención de la matrícula:

[...] que las universidades con más de 30 mil alumnos de licenciatura racionalicen su crecimiento; que aquellas con una matrícula entre 10 mil y 30 mil alumnos establezcan políticas de crecimiento

tendientes a que éste sea moderado; que aquellas con matrícula menor a los 10 mil alumnos planeen su crecimiento para alcanzar un desarrollo adecuado y el cumplimiento de todas sus funciones académicas

1.2.5. Consolidación y perspectivas del futuro (2000-2012)

Para el 2002, de casi 56 mil millones de pesos aprobados para la educación media y superior, 20 mil millones fueron absorbidos por las cinco principales universidades del Distrito Federal, lo que hizo notorio una inequidad en la distribución de recursos en el resto de las universidades federales de la capital del país. Ese mismo año, además, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación realizó el estudio Estadística de la Educación Superior Mexicana y detectó que sólo el 19% de los adultos entre 20 y 24 años tiene acceso a la educación superior.

Como conclusión de interés en el estudio se señaló que existía un rezago educativo en la cobertura y que se requería el doble de infraestructura de la que ya se tenía construida en la década de los 90. Cabe hacer mención que ese año el número de millones de mexicanos analfabetas o que no concluyeron la educación básica fue de treinta (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006). Mientras que en el 2000 el INEGI reporta una población total de 97, 483, 412 habitantes en México (INEGI, 2003). Es decir, casi una tercera parte de la población mexicana se encontraba en condiciones de analfabetismo.

Para el 2005 se reportó para educación superior que dicho nivel era el que tenía menor cobertura en México, alcanzando sólo el 23% (Vidales, Pérez, Cordero, & Flores, 2006). Para el año 2008 de las 2, 441 Instituciones de Educación Superior que habían en el país, 146 pertenecían a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)⁵ 122 eran públicas y 24 privadas (CINDA, 2012). Para el 2012 la Asociación está conformada por 165 universidades e Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado (ANUIES, 2012).

⁵ Creada en 1950, como asociación no gubernamental que agremia a múltiples instituciones de educación superior en México.

De acuerdo a esta asociación, para el periodo 2008-2009 la matrícula en educación superior (pregrado) fue de 2 millones 296 mil 381 estudiantes, de los cuales 1 millón 533 mil 271 estudiantes (66.76%) fueron atendidos por Instituciones de Educación Superior Públicas, y 763 mil 110 estudiantes (33.24%) asistieron a alguna institución del sector privado (ANUIES, 2009). Del subsector público, el 44% de la matrícula fue atendido por las universidades públicas federales, estatales y estatales con apoyo solidario.

Para el 2010 México alcanza la cifra de 6, 289 escuelas que ofrecen Educación Superior, incluyendo cualquier tipo de estudios de posgrado (SEP, 2012). Para ese año las tasas netas de escolarización según nivel educativo son de 95.9% en primaria, 71.9% en secundaria y 22.4 % en superior (SITEAL, 2012). En el Anexo 1, Tabla 13 se ofrecen más datos relevantes de la expansión educativa en educación superior en México en las décadas descritas.

En años recientes, y tomando en cuenta que para la mayoría de los países, e incluso los de más bajos ingresos, a partir de la década de los 70's se inició un proceso de masificación de la educación superior, Brunner (2006), fundado en una anterior clasificación de M. Trow, ha catalogado a los países y su creciente demanda en 4 rangos, empleando los tres primeros para aludir a la masificación y una cuarta nomenclatura para la universalización de ésta: inicial, intermedia, avanzada y universal. Cada categoría se representa por un rango porcentual de cobertura de la demanda en los países y que se indican como de 14 a 33%; de 34% a 50%; de 51 a 74%, y más del 75%, respectivamente.

Así mismo, Brunner ordena los porcentajes alcanzados de acuerdo a una tipificación relacionada al ingreso *per cápita* de los países para establecer su tasa de participación en educación superior: ingreso alto; ingreso medio alto; ingreso medio bajo; ingreso bajo. Con tales rangos de tasa, se indica que para el 2004 sólo Corea y Finlandia, países catalogados con ingreso alto, habían alcanzado la universalización de la educación superior, mientras que países como Noruega, Australia, Países Bajos, España, Inglaterra y Estados Unidos se

tipificaban con una masificación avanzada; y Alemania, con una masificación intermedia. Todos los países mencionados clasificados con ingreso alto (Ver Anexo 1, Tabla 14).

En cuanto a los países de ingreso medio alto, para el caso americano, Argentina y Chile se tipifican con una masificación intermedia, mientras que México es calificado con una masificación inicial. Cuba, como país de ingreso medio bajo, es tipificado, también, con una masificación inicial (Ver Anexo 1, Tabla 15).

Con relación a las estrategias de expansión de la matrícula prevalecientes Brunner (2006) reconoce tres tendencias: pública, privada y mixta. La última supone una combinación de las dos anteriores. Finlandia y Corea, los únicos dos países calificados en la fase de universalización, cuentan con estrategias distintas. Para el primer caso la expansión de la matrícula ha sido vía de la oferta educativa pública, mientras que para el segundo caso, vía de la oferta educativa privada.

Para Noruega, Australia, Países Bajos, Estados Unidos, España, Inglaterra y Alemania, todos han empleado la vía de la oferta educativa pública, y Australia se destaca de entre ellos por su bajo índice de privatización. México y Argentina, por su parte, también han acudido a la misma estrategia; México con un índice de privatización medio y Argentina, bajo. Chile ha optado por la vía de la oferta educativa privada, situación que ha traído polémicas y manifestaciones de diferentes sectores del país, como el estudiantil, en años recientes. Cuba no se incluye en la clasificación de Brunner, y dado el régimen político del país nos permite inferir su carácter público.

Aunque, vemos una mayoría de países optando por la estrategia pública, Brunner (2006) nos advierte que hay una fuerte tendencia a revertir ese fenómeno, y en el caso particular de El Salvador, Filipinas, Japón, Corea, Indonesia, Colombia, Brasil, Nicaragua, República Dominicana, Chile y Costa Rica la mitad o más de su matrícula se ubica en la oferta educativa privada.

Cabe observar que el crecimiento de la oferta educativa privada en educación superior para los países no sólo es síntoma de una fuerte mercantilización de la educación, sino, además, es centro de las más controversiales disputas sobre calidad educativa y el papel del Estado en relación al carácter democrático que se aspira guarde y las exclusiones que lo limitan. Frente a esto De Sousa expresa que la educación superior

Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de postgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

Más en los países periféricos y semiperiféricos donde había un sector público universitario, el desarrollo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado, actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones (De Sousa Santos, 2005, pág. 88).

Ahora bien, con relación al tamaño del sistema de las instituciones educativas, Brunner ofrece una escala con 5 tipificaciones, en relación con el número promedio de estudiantes matriculados y la frecuencia del continuo aumento de las instituciones que él denomina proliferación (baja y alta): muy pequeños (menos de 300 mil estudiantes); pequeños (entre 300 y 500 mil estudiantes); medianos (entre 500 mil y un millón de estudiantes); grandes (entre un millón y 5 millones de estudiantes); muy grandes (más de 5 millones de estudiantes).

Bajo estas categorías, Noruega aparece como un país de proliferación alta con un sistema pequeño; Australia, como un país de proliferación baja con un sistema mediano; Países Bajos no es tipo logado; Estados Unidos, como un país de proliferación alta con un sistema muy grande (sólo comparable con India o China; India con proliferación alta y China con proliferación baja); España, Inglaterra y Alemania, como países de proliferación baja con sistemas grandes. En cuanto a México, Argentina y Chile; México y Argentina son considerados países de proliferación alta y de sistemas grandes; mientras que Chile, aunque considerado de proliferación alta, se clasifica con un sistema mediano. Cuba, finalmente, se ubica como un país de proliferación baja y con un sistema pequeño.

Vale la pena decir, que para las reflexiones del tema en cuestión será importante considerar como una variable relevante la densidad poblacional de los países aludidos y la cantidad de jóvenes en edad de matricularse en educación superior para la asignación del lugar que ocupó cada país en la catalogación que Brunner ofrece.

Pero, a pesar de las consideraciones demográficas, la masificación educativa responde a un orden mayor de variables, en las que en México prima las condiciones estructurales y de pobreza de algunas regiones del país. La OCDE (2010), por ejemplo, señala que en México en el 2007 sólo el 32% de los jóvenes que cursaban educación terciaria o superior correspondía al rango de edad esperado, lo que puede implicar que muchos de los jóvenes que debieran estar en edad de cursar educación están sufriendo rezago educativo (Ver Anexo 1, Tabla 16, 17 y 18). Siendo Chiapas, según indicadores, el Estado más pobre del país, resulta mucho más desafiante para el Estado Mexicano garantizar un acceso real a las Instituciones de Educación Superior.

1.3. Expansión educativa frente a los problemas de acceso en Chiapas

En Chiapas, a pesar de un atraso educativo permanente por siglos, también los referentes históricos de la educación superior nos remiten a la época de la colonia, periodo en el que se fundaron diecisiete universidades para América, nueve de ellas fundadas por los ingleses y el resto por las colonias españolas.

Para Chiapas, es importante saber que es hasta el siglo XIX, en septiembre de 1824, mediante plebiscito, se incorpora a la República Mexicana y comienza a gobernarse de acuerdo a las directrices que el Estado mexicano dictaba (Serrano Migallón, 2010).

Así que durante el periodo colonial y hasta su independencia, hay dos referentes importantes para la educación superior en Chiapas: el primero se relaciona al Estado durante el periodo que se supedita a la capitanía de Guatemala y que refiere a la Universidad de San Carlos, en Guatemala, fundada en 1675, la cual sería el lugar al que las

élites chiapanecas enviarían a estudiar a sus hijos educación superior. Y el segundo, que es además el referente histórico más viejo e importante de la educación superior en México: la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, una de las universidades más antiguas en América (Ver Anexo 1, Tabla 2)⁶.

Así, a partir de su independencia, Chiapas tiene como precedente la existencia de una universidad en México en el siglo XVI, aunque en tal caso la Universidad, y con ella la educación superior, realmente alcanza su consolidación hasta el siglo XX, puesto que durante el siglo XIX la universidad desaparece, y reaparece en 1910 con la Revolución Mexicana (Barona Ríos, 2006). Recordemos que a finales del siglo XIX Justo Sierra presenta a la Cámara de Diputados su proyecto de creación de la universidad, el cual no prospera por no contar con simpatía suficiente para ser fundada. Y no es hasta treinta años después, con Porfirio Díaz, cuando se dota de personalidad jurídica y derecho a funciones a la Universidad Nacional (Suárez Zozaya, 2010).

En el siglo XVIII, en materia educativa, el interés en el Estado por la instrucción escolar básica ya está presente, la cual se vinculó al trabajo de enseñanza y evangelización que realizaban la iglesia a través de sus escuelas parroquiales y escuelas doctrinales. Debido a la situación de pobreza que vivía la población se orientaban los esfuerzos formativos a la instrucción básica. Además, las tareas formativas encontraban dos condiciones desventajosas para la población en general: la primera, ser Chiapas la provincia de Guatemala con el mayor número de habitantes indígenas, lo que implicaba hablar un idioma distinto al empleado para la alfabetización, el español; la segunda, sufrir periódicamente de espantosas epidemias, como una de tña que se padeció en 1798, situación que agudizaba las condiciones de pobreza del Estado. (Torres Aguilar, 2010).

↵ De hecho, la más antigua de las Universidades de América es la de Santo Domingo en la República Dominicana, la cual fue establecida con el nombre de Universidad de Santo Tomás de Aquino por Paulo II. Su fundación se fecha el 26 de octubre de 1538. Posteriormente, se fundan las universidades de San Marcos, en Lima, Perú y la Real y Pontificia Universidad de México. Ambas fechadas en 1551, y para México con día y mes de 21 de septiembre del citado año (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2012). Tünnermann Bernheim nombra a esas dos universidades como las “fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial” (Tünnermann Bernheim, 1996).

A pesar de las condiciones adversas del siglo XVIII en Chiapas, la educación formal tiene como antecedente relevante el año de 1785, fecha en que Ignacio de Coronado, Capitán del Regimiento de Dragones Provinciales de la capital del reino y justicia mayor de la provincia de Ciudad Real, funda a nombre del ilustrado Carlos III establecimientos escolares para enseñar las primeras letras (Torres Aguilar, 2010). Para ese entonces, Chiapas, que formaba parte de la Capitanía General de Guatemala tenía su intendencia en Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas.

Posteriormente, frente al Vicario General de la Orden de Predicadores, Fermín José Fuero en 1798, propone la creación de una Escuela de Doctrina Cristiana en cada uno de los conventos de la población, argumentando, que el único centro educativo ubicado en el Colegio Seminario sólo asistían los niños que vivían en el centro de la ciudad, y no así los de la periferia. Como consecuencia de su propuesta, el obispo publica un Edicto en donde anunciaba la apertura de tres casas de enseñanza en los Conventos de Santo Domingo, San Francisco y la Merced, a partir del 2 de enero de 1799 (Torres Aguilar, 2010).

Después de ello, y hasta entrado el siglo XIX, el 8 de febrero de 1826, teniendo como sede el edificio del seminario, la Universidad en Chiapas fue creada por decreto de la Legislatura del Estado (Gómez Téllez, Camacho López, & Aguilar Gamboa, 2010). Sin embargo, en 1833, durante el México Independiente, el presidente Gómez Farías aprobó un decreto que extinguiría a la Universidad no sólo en la capital sino en el resto de los estados, creando en su lugar varios establecimientos de enseñanza. Luego, el presidente Santa Ana restablecería la universidad en 1834, pero la cerraría de nuevo Comonfort en 1857, la reabriría Zuloaga en 1858, para ser cerrada de nuevo por Juárez en 1861. Tras ello la reviven los intervencionistas franceses, y la suprime Maximiliano en 1865 (Garza, 1988, pág. 710).

Prácticamente, durante el siglo XIX es el periodo en el que la universidad en México sufre más traspies en su intento para establecerse como una institución del Estado. Aunque, a pesar de ello, en 1896 se crea en Chiapas el órgano administrativo denominado "Ramo de Instrucción Pública", posteriormente "Sección de Justicia e Instrucción Pública" en el

Estado de Chiapas (SEPECH) (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2006), pero será hasta mediados del siglo XX cuando el Estado concrete el interés en su política pública en materia de educación superior.

1.3.1. Conformación y expansión no regulada (1970-1980)

En diciembre de 1965 el gobierno constitucional chiapaneco en turno, representado por el Lic. José Castillo Tielemans, advierte un posible incremento poblacional entre 1965 y 1970 de un 2.5% en relación a la población de 15 a 19 años que en ese momento asiste a las 49 escuelas secundarias, 7 preparatorias, 4 normales, 1 escuela de enfermería, 1 escuela de derecho, 1 de técnicos de contabilidad y administración y 20 academias y escuelas de comercio. Expresa, asimismo, un grave problema presupuestario y la necesidad de consignar mediante el Poder Ejecutivo “el máximo de acuerdo con el presupuesto de egresos vigente”. Señala como problema el abandono estudiantil del Estado e indica necesario un mayor número de profesionistas que investiguen la realidad natural y social. Expresa, como consecuencia, la necesidad de crear la universidad en Chiapas y anuncia que las condiciones económicas de ese momento no son las más propicias, por lo cual, a fin de alcanzar a futuro dicho propósito, decreta la creación de un Patronato Pro Universidad en Chiapas. Se prevé en el mismo documento la creación a futuro de “la Universidad de Chiapas, como organismo público descentralizado, con personalidad y patrimonio propio y con la autonomía indispensable para prestar los servicios a que debe dedicarse bajo el control del Estado” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 1965).

Más tarde, bajo el gobierno de Velasco Suárez se integra, en 1975, la Universidad Autónoma de Chiapas, como la primera universidad pública en el Estado reconocida (Solana, Reyes, & Bolaños, 2000). Esa misma década, la de los años 70's, representa para el país “el reconocimiento y la incorporación de la educación superior a los proyectos del Estado” (Kent & Ramírez, 1998, pág. 299).

Los 70's, además, da cuenta de dos universidades públicas que hoy ocupan la mayor cobertura en el Estado, junto a la UNICACH: el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG, 1972) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, 1974).

Es, además, dicha década de los setentas del siglo veinte cuando Chiapas inicia a cobrar importancia a nivel nacional, tanto por su participación en la producción de petróleo al norte del Estado⁷ como por la generación de energía en las presas hidroeléctricas⁸. Es con el gobernador Dr. Manuel Velazco Suárez con quien se inicia un proyecto modernizador en Chiapas. De hecho es en 1977 cuando, además de crearse la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Chiapas (SEPECH), nace la Ley de Desarrollo Urbano del Estado de Chiapas, y se toma en cuenta en ésta a la Universidad para integrar la Comisión Consultiva del Desarrollo Urbano del Estado, como órgano asesor del gobernador (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 1977).

Desde mediados de los 70's, como mecanismo para atenuar la presión de la demanda hacia la educación superior, cada vez más creciente en el país y sus estados, la oferta educativa en Chiapas se encaminó hacia las ramas técnicas y terminales (Burgos, 2007). Para 1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior en México se transforma en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. En ese mismo año se crea la

⁷ En 1972 se descubre la la región petrolífera denominada Mesozoico Chiapas-Tabasco. Su producción promedio diaria fue de 711 mil barriles.

⁸ Para los 70's Chiapas contaba con 4 presas construidas: presa Bombalná, ubicada en Soyaló y con fecha de inauguración del 20 de marzo del 1961; presa Malpaso o Nezahualcoyotl, con año de inicio de la construcción de 1959 y con año de fin de la construcción de 1964; José Cecilio del Valle, ubicada en Tapachula y con fecha de inauguración de 26 de abril de 1967, y la presa La Angostura o Dr. Belisario Domínguez, con año de fin de inicio de la construcción de 1969, y con año de fin de la construcción de 1974. Para esta década, además, 3 presas más inician su construcción, concluyendo las mismas en la década de los 80's: presa Chicoasén o Ing. Manuel Moreno Torres, con año de inicio de construcción de 1974 y con año de fin de la construcción de 1980; presa Peñitas, con año de inicio de construcción de 1979 y con año de fin de la construcción de 1987, y presa Ángel Albino Corzo, ubicada en Ostuacán y con fecha de inauguración del 15 de septiembre de 1987.

Dirección General de Institutos Tecnológicos, y se ofrece al interior del país y la capital el Bachillerato Tecnológico en 106 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (SEP, 2012). Así, en 1978 se crea el Colegio de Bachilleres de Chiapas (1978), alentando con esto las posibilidades de que un número mayor de jóvenes ingresaran a educación media superior. Entre 1970 y 1980 las universidades públicas comienzan a recibir un número mayor de estudiantes que provienen de las clases media y media baja.

1.3.2. Crisis y reordenamiento institucional (1980 -1990)

Para los años 80's la situación fue un poco menos halagüeña para el Estado en materia pública educativa. Para esa década Chiapas ocupó el penúltimo lugar en nivel de desarrollo del país, y la actividad petrolera decreció en su producción. A pesar de tal situación, aparecen nuevas Instituciones de Educación Superior, pero de carácter privado, incrementando considerablemente la matrícula a nivel superior en el Estado, representada por un 5.8% en 1982 transitó a un 32.8% en 1991 (Burgos, 2007).

Después de la crisis económica en México de los 80's el apoyo financiero que se otorgaba a las universidades públicas por el gobierno federal se reduce, lo que explica como un factor importante la proliferación de instituciones privadas, por un lado. Y por otro, dichas instituciones privadas comienzan a convertirse en la opción de las clases alta y media alta, quienes no consideran como una opción formativa las universidades públicas (Kent & Ramírez, 1998).

Las Instituciones de Educación Superior privadas que nacen en esa década son las siguientes: en 1982, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto de Estudios Superiores en Chiapas (IESCH); en 1987 el Centro de Estudios Profesionales de Chiapas "Fray Bartolomé de las Casas" y el Instituto de Estudios Contables y Administrativos del Sureste, y en 1989 el Centro de Estudios Profesionales del

Grijalva. (Burgos, 2007). Para ver detalles de la oferta educativa privada a nivel superior en el siglo en curso consultar el Anexo 1, Tabla 3.

En los años ochenta, además, se crean la Universidad Pedagógica con dos sedes (Tuxtla Gutiérrez, 1980 y Tapachula, 1981) y el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas ICACH (1981), hoy conocido como Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Otra dato de interés para la década de los 80's, es que durante ese periodo mediante el decreto 132 se crea la Ley de Educación para el Estado de Chiapas, bajo el gobierno de Juan Sabines Gutiérrez. Dicho documento estableció para el sistema educativo del Estado de Chiapas tres tipos educativos: educación básica, educación media y educación superior. Para esta última se estableció que comprendía el nivel de licenciatura y los grados de especialidad, maestría y doctorado. Se indicó, además, que esta tenía por objeto “la formación de profesionales e investigadores, mediante el estudio de la ciencia y la técnica” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 1981). Un año después, en 1982 se crean los Comités Municipales de Educación en el Estado de Chiapas, y en 1983, el 25 de mayo, se promulga una nueva Ley Orgánica de la Administración Pública Estatal y se crea la Secretaría de Educación, Cultura y Salud, que sustituye a la anterior SEPECH (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2006).

1.3.3. Entre la modernización y el atraso (1990 – 2000)

Para la década de los 90's el Estado había elevado su crecimiento poblacional y como característica principal del periodo habían aparecido y agudizado conflictos relacionados con el uso y tenencia de la tierra provocando flujos migratorios del campo a la ciudad, entre otros. Para esta década Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado⁹, y Tapachula mostraron un mayor crecimiento poblacional, así como San Cristóbal de las Casas y Comitán de Domínguez (Burgos, 2007). Para los 90's en materia de educación superior el

⁹ Decretada el 11 de agosto de 1892 por el gobernado en turno, Emilio Rabasa, como capital definitiva del Estado, tras haberse trasladado tres veces anteriores los poderes de la ciudad de San Cristóbal de las Casas a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

índice de satisfacción de la demanda potencial a dicho nivel se representaba con un 3.48% de la población, lo que colocaba a Chiapas en el último nivel nacional, y 15 puntos porcentuales debajo del Estado mejor situado: Nuevo León. Esto significaba que para dicha década sólo tres de cada 100 chiapanecos en edad de cursar una carrera a nivel licenciatura lograban hacerlo. (Burgos, 2007).

Entre 1970 y 1990 en Chiapas se registra un notable aumento de la absorción de la demanda escolar generalizada, pasando de un 32.1% en 1970 a un 57.30% en 1990. Sin embargo, Chiapas continuó siendo en la escala nacional la entidad con las peores condiciones educativas del país. Como dato representativo, el promedio de escolaridad de las personas de 15 años y más se estimaba de 3.7 años, mientras que el promedio nacional se representaba por 6.1 años (Burgos, 2007). Además de que Chiapas se encontraba entre los ocho estados con mayor índice de analfabetismo.

Entre 1976 y 1991 la eficiencia terminal en primaria aumentó en todo el país, mientras que en Chiapas creció menos de seis puntos (Ornelas, 2000). En materia de educación superior sólo 5 de cada 100 alumnos que se inscribían a primaria llegaban a cursar una carrera a nivel superior. El sistema en general era selectivo, y evidenciaba una fuerte desigualdad en el acceso a la educación en relación al origen de clase o grupo social (Burgos, 2007). Por otra parte, se estima que entre 1980 y 1989 el presupuesto para la educación sólo alcanzó un incremento de cinco décimas de un punto porcentual (Burgos, 2007).

En esa misma década, en octubre de 1998, con la finalidad de reorganizar y hacer más eficiente la administración pública, promover acciones de simplificación y desconcentración de los sistemas y procesos de trabajo y promover la participación activa de la ciudadanía para definir y evaluar las acciones de gobierno se establece el Sistema Estatal de Modernización Administrativa y la Secretaría de Educación instala la Comisión Interna de Modernización Administrativa (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 1995).

1.3.4. Regulación y retos del futuro (2000- 2012)

Iniciado el siglo XXI se ha ido constituyendo la visión de la educación superior en el Estado de Chiapas de una manera más reglada y orientada tanto a la planeación como a la evaluación. A partir de mayo del 2000 la Secretaría de Educación cuenta por decreto con un Reglamento Interior, y en el 2004 iniciaron las tareas para reestructurar el Sistema Educativo Estatal, con la finalidad de “garantizar la cobertura, equidad y calidad en la entidad” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2006).

Ley General de Educación del Estado

Para junio del 2004, el Congreso de Chiapas emitió la Ley General de Educación para el Estado, la cual orienta a que la planeación, organización, regulación, coordinación, dirección y evaluación de la educación en el Estado se realice mediante un solo sistema educativo integrado (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2006). Esta Ley incorpora en su capítulo séptimo las directrices de la educación superior en Chiapas. En dicho capítulo se especifica que la educación superior tiene como finalidad “formar profesionales capaces de incorporarse a los procesos de desarrollo del Estado y del país, mediante la aplicación de las ciencias, las humanidades y la tecnología y que desempeñen su trabajo con sentido ético” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2004). Además, el citado capítulo da vida jurídica a la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, y especifica la obligatoriedad de las instituciones públicas y privadas a someterse al sistema de evaluación y acreditación de programas académicos. Se añade en ella la obligación de los estudiantes a prestar el servicio social conforme a la reglamentación respectiva para obtener el título correspondiente; se faculta a las Instituciones de Educación Superior para la expedición de constancias y certificados; se define a la educación superior tecnológica y se señalan el objetivo, las características y las finalidades de la educación normal (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2004).

Indicadores: absorción y deserción

En cuanto a la absorción y deserción a nivel licenciatura en Chiapas, para el periodo 2005-2006, se representó con el 34.5% y el 7.2% respectivamente, lo que hizo que el Estado ocupara a nivel nacional la última posición en materia de absorción, y la posición número 12 en materia de deserción escolar. Para el 2010-2011 Chiapas se representa con el 40.2% en absorción y el 5.9% en deserción, lo que mantiene a Chiapas en la posición número 32 en materia de absorción (SEP, 2009), y lo coloca dos escalones arriba en materia de deserción escolar, al ocupar la posición nacional número 10 (Indicadores Educativos Chiapas, 2011).

Indicadores: cobertura

Con relación a Instituciones de Educación Superior, Chiapas para el 2006, contaba con una cobertura de oferta educativa a nivel superior en 15 municipios del Estado de los 118 que lo constituían. Para el 2011 se amplió la oferta en educación superior de 15 a 30 municipios, con un número total de 118 municipios (4to. Informe de gobierno, 2011).

Por otra parte, destaca el hecho de que para Chiapas la matrícula total de educación superior es atendida en un 54% por instituciones públicas y un 46% por particulares (Rubio, Nava y Tenorio, 2010), y que existen en el Estado 9 Instituciones de Educación Superior¹⁰, y de ellas sólo dos son de carácter público estatal: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)¹¹ y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)¹², siendo éstas, junto al Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, las de mayor antigüedad, y descritas como aquellas que “desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura” (SEP, 2011).

¹⁰ No se incluyen Escuelas Normales.

¹¹ Fundada en el año de 1975, por el Gobernador del Estado Dr. Manuel Velasco.

¹² Cuyo origen como institución de educación superior es el Nuevo ICACH, creado por decreto el 24 de agosto de 1981, por el Gobernador del Estado Juan Sábines Gutiérrez.

En el 2010, la SEP reporta el siguiente desglose de Instituciones de Educación Superior públicas para Chiapas: 4 Institutos Tecnológicos, 1 Universidad Intercultural, 2 Universidades Públicas Estatales, 1 Universidad Tecnológica y 1 Universidad Politécnica.

Indicadores: programas educativos

Actualmente la Secretaría de Educación Pública reconoce la existencia de 99 programas educativos de educación superior con validez oficial de estudios que ofrecen las instituciones particulares y 65 establecimientos universitarios que ofrecen educación superior pública a nivel licenciatura (Ver Anexo 1, Tabla 4 y 5).

Como se observa, a partir de la revisión de los datos anteriores puede concluirse que los desafíos en materia de educación en Chiapas se relacionan con el fortalecer las políticas públicas en materia de acceso a fin de disminuir la deserción educativa, así como a garantizar la calidad educativa de la creciente oferta privada en los últimos años, además de consolidar las Instituciones de Educación Superior públicas y fortalecer su capacidad de absorción. A esto, además, habrá de sumar la imperiosa necesidad por luchar contra un atraso educativo estructural en el Estado que se ha mantenido por siglos.

Desde sus orígenes la educación superior en México ha sido condicionada por las posibilidades económicas y la clase social de las personas. En su origen la formación educativa superior se vinculaba a una élite pequeña de personas adineradas, y al clero, caso similar en Chiapas aun antes de su anexión al país. En Chiapas, como en muchos estados, la universidad representó hasta ya entrado el siglo XX, sólo una posibilidad de acceso a una clase social económicamente bien posicionada. Incluso, el estatus social ha sido fuertemente diferenciado en la región a lo largo del siglo XX y en el actual siglo XXI. Primero, por quienes podían enviar a sus hijos a estudiar fuera de los estados provinciales a la capital del país (o a la capital de Guatemala); luego, por quienes podían enviar a sus hijos a estudiar fuera de los estados provinciales a las capitales de los estados más urbanizados; enseguida, por quienes podían enviar a sus hijos a estudiar fuera de los estados provinciales a las escuelas particulares más caras de los estados urbanizados, y hoy por quienes pueden enviar a sus hijos de los estados provinciales al extranjero o, en su defecto, a las escuelas

particulares más caras de los estados urbanizados con alta movilidad estudiantil hacia otros países.

Para México es hasta mediados del siglo XX que comienza a incrementarse las posibilidades de las personas con ingresos económicos medios y bajos de aspirar a educación superior. Incluso, durante la década de los años 70's, que supone una masificación educativa en todo el país, el número de estudiantes con acceso a la educación superior en términos comparativos con la cantidad de personas en edad escolar para cursar educación superior no era tan elevado, aunque sí representó un aumento real en términos del porcentaje de personas que en años anteriores habrían cursado algún programa de educación superior.

El caso del Estado de Chiapas no está alejado de ese panorama nacional, aunque dentro de la particularidad del mismo destaca la pobreza que por décadas en él se ha vivido, así como la cantidad de población indígena que tienen que sortear la pobreza y aprender el idioma español para emprender un proceso de educación formal y continuar sus estudios.

Chiapas, además, ha ocupado en los indicadores educativos recurrentemente lugares poco favorecidos en términos del porcentaje de estudiantes que asisten a formarse en cualquier de los niveles educativos y no alcanza muchas de las veces la media de los indicadores más relevantes de desempeño.

Indicadores: desigualdad educativa

Un estudio de 2002 de Martínez Rizo revela que a pesar de que la desigualdad educativa en México ha disminuido, lo ha hecho de tal forma que la distancia relativa de indicadores entre las entidades federativas permanece igual. Y esto, indica, con relación directa a la forma en que el ingreso es distribuido en México, pues señala que dicha distribución es quizá la más desigual de todo el mundo y que la desigualdad educativa podría estudiarse en relación con la desigualdad social y el desarrollo económico. Incluso se sugiere establecer una relación entre desigualdad y calidad educativa.

Indicadores: competitividad y desarrollo humano

De acuerdo al Informe de competitividad Global 2010- 2011 del Foro Mundial de Economía (2011), de la lista de países/ economía en cada etapa de desarrollo México se encuentra en el Estado 2 (de 5 categorías que van de menor a mayor grado de desarrollo: estado 1, transición del 1 al 2, estado 2, transición del 2 al 3, estado 3), calculado en base al promedio de ingreso de dichos países, junto a países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Perú, República Dominicana y Ecuador, lo que supone para México, por una parte, una situación económica desventajosa frente a otras economías en el mismo continente, como Chile, Uruguay y Puerto Rico, calificadas como economías en transición del 2 al 3; o Estados Unidos y Canadá, clasificadas como economías en estado 3 (Foro Económico Mundial, 2010).

Por otra parte, el Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y El Caribe 2010, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que de los 15 países más desiguales del mundo, 10 están en América Latina y uno de ellos es México (PNUD, 2010), así que no extrañará bajo esa circunstancia encontrar fuertes discrepancias educativas entre ciudades como Guadalajara, Puebla, Monterrey o la capital del país y Chiapas.

Indicadores: escolaridad

Curiosamente de 1970 al 2000 Chiapas ocupó el promedio y distribución de la escolaridad más baja del país (Ver Anexo 1, Tabla 6), y el investigador Gutiérrez Flores, en un estudio sobre la distribución del ingreso en México, observa que de 1980 al 2004 que la economía más pobre del país ha sido durante todo ese periodo la del Estado de Chiapas, mientras que la más rica ha sido la del Distrito Federal. Eso significa una brecha que alcanza seis veces la diferencia en tamaño de la economía del Distrito Federal en relación con la economía de Chiapas (Gutiérrez Flores, 2008).

De igual forma, Chiapas ocupa de 1970 al año 2000 el último lugar de las entidades de la república en cuanto al promedio de grados de escolaridad de la población de 15 años y más (ver Anexo 1, Tabla 7). Para 1970, por ejemplo, la media de escolaridad en Chiapas era de

1.77 años, lo que significaba que más de la mitad de la población de 15 años y más no tenía estudio alguno. (Martínez Rizo, 2002, pág. 425).

En educación, Martínez señala que la igualdad puede considerarse como la existencia de oferta, escuelas y maestros suficientes para atender la demanda a toda la población en edad de cursar determinados grados escolares, y en ese sentido el bien a distribuir se define como las oportunidades de acceso a la población. Y expresa concretamente que “La igualdad educativa puede referirse, pues, a las oportunidades de acceso o permanencia, al egreso o incluso al nivel de aprendizaje” (Martínez Rizo, 2002, pág. 418).

Martínez, además, concluye que en territorio mexicano las manchas de pobreza son dispersas y que las implicaciones educativas son vincular la calidad a la igualdad a fin de que los niveles educativos, ya sea la media escolar o los niveles de aprendizaje, mejoren, particularmente en estados del país como Chipas y Oaxaca.

Otros autores como Whitty sostienen que existen continuas pruebas de que los estudiantes de extractos sociales desfavorecidos obtienen resultados relativamente malos en los sistemas educativos formales y establecen una clara relación entre la desventaja social y el rendimiento educativo. La reflexión de interés con respecto a ello se centra en la necesidad de ajustar las políticas escolares a la mejora de la escuela, de tal forma que contribuyan a atenuar, disminuir o erradicar el problema de la desventaja y exclusión social, particularmente cuando el número de personas que viven en el umbral de la pobreza se ha multiplicado por tres desde la década de los 70's, afectando en la actualidad a una cuarta parte de la población mundial (Whitty, 2000, pág. 131).

Whitty señala, incluso, que estudios en Inglaterra, Holanda y Estados Unidos permiten afirmar que la raíz de la mejora en la escuela es posible y su principio fundamental se encuentra en la responsabilidad del cambio asumida a propias manos de la escuela. Indica, así, que no se trata, al hablar de mejora, de asegurar una mayor eficiencia en la distribución de los servicios públicos, sino de construir un verdadero *capital social y cultural* en las

comunidades desfavorecidas, y eso implica, a su vez, proporcionar oportunidades para seguir aprendiendo una vez terminados los años de escolarización obligatoria.

Finalmente Whitty señala que abordar la exclusión social supone un establecimiento estrecho de colaboración entre distintos organismos, puesto que

En ese sentido las políticas que enfrenten la pobreza y a los aspectos relacionados de la desventaja, atacándolas en sus raíces, alcanzarán probablemente más éxito que las intervenciones puramente educativas a la hora de influir sobre las pautas generales de desigualdad educativa. Sin embargo, si se pueden desarrollar estrategias dinámicas de mejora de la escuela como un aspecto de una política social más amplia, entonces jugarán un papel importante (Whitty, 2000, pág. 143).

Filmus, al reflexionar sobre el contexto en el que se llevan a cabo las políticas educativas abona al tema al señalar que América Latina no es un continente pobre sino profundamente desigual, y que hoy la principal condición para llevar a cabo políticas educativas democráticas e igualitarias es la existencia de “un proyecto social profundamente democrático, no sólo en lo institucional sino también en lo referido a la distribución de los recursos económicos, sociales y culturales” (Filmus, 2008, pág. 28), lo cual implica, según su juicio, un modelo económico-social que exija un papel prioritario para la educación, así como la búsqueda de una sociedad más justa, capaz de definir una opción política basada en la distribución más equitativa del ingreso. Subraya, además, que no se trata de aumentar los porcentajes del PIB asignados a la educación sino que haya un crecimiento real de la base económica de la sociedad.

En Chiapas, dadas sus circunstancias, se precisa con mayor urgencia, entonces, garantizar por el Estado en todas sus Instituciones de Educación Superior un ingreso más igualitario e inclusivo, en donde se brinden estrategias varias para el acceso a un mayor número de jóvenes y proporcionar oportunidades para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Este capítulo ha permitido identificar los rasgos que caracterizan al acceso en el siglo en curso y el cómo se han transformado las Instituciones de Educación Superior y sus demandas a lo largo del tiempo, como el acceso. Ha sido de interés en él poner de relieve la urgencia de mejoras educativas en el ámbito chiapaneco, con particularidad al garantizar el acceso en las Instituciones de Educación Superior. Para ello se ha explicado cómo la transformación histórica de las Instituciones de Educación Superior y las nuevas políticas

públicas en educación en el vocablo “acceso” depositan preocupaciones más allá del ingreso a la educación superior; e informado sobre los periodos históricos de la educación en México, con especial interés en las transformaciones del espacio de educación superior pública, y revela las particularidades del caso chiapaneco en materia de acceso, precisando los más graves inconvenientes para garantizar el mismo. En el siguiente capítulo se describirán los cambios que a consecuencia han sufrido las Instituciones de Educación Superior y cómo la gestión educativa se constituye como una herramienta útil para afrontar los cambios y alentar la calidad educativa.

CAPÍTULO II. GESTIÓN EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS PROBLEMAS DE ACCESO

2.1. Cambio en la estructura de las Instituciones de Educación Superior frente a los problemas de acceso

Según lo expone Claudio Rama, en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, documento de la UNESCO, en América Latina se han vivido tres momentos sustantivos en educación superior a partir del siglo XX. Y en los tres momentos la expansión educativa y las miradas sobre el acceso han sido de especial interés.

El primero de ellos promovió la autonomía y el autogobierno universitario; el segundo, caracterizado por creciente masas de bachilleres presionó para la ampliación de la cobertura en educación superior y estableció nuevas normas de ingreso a la educación superior, y el tercero masificó e internacionalizó la educación superior.

Aunado a los cambios del siglo XX, la generación de reformas a finales de dicho siglo en América Latina no sólo se definió por “cambios en los modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo” (García Guadilla, 2003), sino porque las instituciones se vieron obligadas a implementar cambios en su estructura y en sus relaciones al interior y exterior, motivadas por:

1. El incremento en la demanda en la educación superior, particularmente a partir de la masificación de la misma.
2. La necesidad de una formación continua y las tendencias a la formación del conocimiento, que devienen posteriores a la revolución tecnológica del siglo XXI.
3. La incorporación de las tecnologías no sólo para mediar lo educativo, sino para diversificar la oferta educativa.
4. Los compromisos financieros de los Estados y la reducción de fondos estatales hacia las Instituciones de Educación Superior públicas, en México después de los 80's.
5. La implementación de políticas de gestión de la calidad que alientan la evaluación y acreditación de las IES frente a organismos nacionales e internacionales a finales del siglo XX.
6. La movilidad Académica Internacional, que exige un nivel estándar para el conglomerado de Instituciones de Educación Superior en el mundo.

De esto factores, han sido determinantes en México las políticas de gestión de la calidad, cuya implementación se relaciona no sólo a la globalización y los avances tecnológicos del siglo en curso, sino, y muy estrechamente, con las reducción de fondos estatales que han sufrido las Instituciones de Educación Superior públicas, lo que ha obligado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a participar en procesos competitivos que condicionan la asignación de recursos estatales, federales y extraordinarios, tales como aquellos ofrecidos por organismos internacionales para el rubro educativo, Organización de las Naciones Unidas (ONU), UNESCO, Banco Mundial, entre otros.

Las IES durante los últimos años han buscado nuevas formas de concebir la institución, buscar su financiamiento y administrar sus recursos. Conforme el panorama económico, político, social y cultural se ha ido transformando las lecturas de lo que es la escuela, lo que representa, el cómo debe dirigirse se conciben de forma distintas. De tal suerte que la escuela ha dejado de ser una herramienta para comprender un mundo objetivo, racional y lineal y se ha convertido en un escenario vivo, pleno de interacciones sociales, relacionado y condicionado al entorno o contexto.

También es cierto que en las últimas décadas la investigación en el ámbito educativo ha aumentado y contribuido a repensar la escuela, sus implicaciones, su tarea y su futuro. Dentro de las investigaciones relacionadas al tema destaca un estudio dirigido por el sociólogo James Samuel Coleman, el cual concluye que es muy poco lo que realmente pueden hacer las escuelas para transformar la realidad de los estudiantes. Tras sus afirmaciones, Coleman recibió fuertes críticas que señalaban que éste tenía una postura economicista al realizar afirmaciones de tal índole. Como consecuencia los estudios sobre lo que la escuela podría lograr aumentaron la búsqueda de aquellas características de lo que una escuela que obtiene buenos resultados debería poseer (UNESCO, 2007).

Ese panorama, básicamente, sería el cobijo para el reconocimiento de la gestión educativa como una vía necesaria en las instituciones de educación que buscan la transformación del estudiantado y la significación de la escuela en su vida.

Un movimiento importante fue el de escuelas eficaces, que para los años 70's centraba su atención en los procedimientos y el liderazgo para la mejora de los aprendizajes, y en los 80's incorpora al pensar de la escuela el reconocimiento de la realidad como compleja y dinámica, superando con ello la visión lineal que sobre la escuela se había tenido en décadas anteriores. Este movimiento permite explicar cómo las escuelas en el repensar de su quehacer y sus necesidades observaron la llana administración escolar como insuficiente para estructurar una propuesta de calidad en la escuela, y la gestión educativa el camino adecuado.

Más tarde, la gestión educativa ha estado vinculada a la calidad educativa, en la medida que ésta última ha condicionado no sólo el financiamiento en las IES sino la mirada sobre los fines mismos del hecho educativo.

En resumen, puede afirmarse que los cambios ocurridos en el mundo durante el siglo XX trajeron en general para América Latina y en particular para México un inusual aumento de oportunidades para acceder a niveles superiores de educación, de tal suerte que la admisión restrictiva a la universidad que prevalecía en siglos anteriores fue difícil de sostener y trajo como tema de interés la admisión a la universidad.

La expansión de la matrícula de educación media generó en las Instituciones de Educación Superior un desplazamiento del acceso de elite al acceso de masa. Si hasta mediados del siglo XX, la universidad recibía a un número reducido de jóvenes que reunían condiciones semejantes de pertenencia social, a partir de esa etapa, se incorporaron grupos de jóvenes heterogéneos tanto en su formación académica como en su origen social. Surgieron, entonces, mecanismos de control explícito, como el ingreso restringido para lograr un aumento de la eficacia seleccionando a los mejores, o mecanismos de control implícito, como el ingreso irrestricto apelando al principio de justicia social [...] Estos mecanismos fueron desde la imposición de exámenes de ingreso y cupos hasta la diferenciación de la educación superior y la creación de circuitos alternativos a partir de la ampliación de la oferta de carreras terciarias (Juarros, ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región, 2006, pág. 127).

Panorama que guarda correlación con la manera en que las sociedades hoy se estructuran alrededor del mundo del trabajo, y “en la cual los certificados de estudio cobran cada vez mayor importancia, al tiempo que se agudizan los procesos de inequidad” (Juarros, ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región, 2006, pág. 126) Y en la tarea que le

atribuimos a la educación superior y la forma en que creemos conveniente la administración de todos sus recursos y las pautas que seguimos para orientar la práctica pedagógica en ella.

A continuación se revisan la selección escolar, la deserción, la calidad educativa, la evaluación y el financiamiento como temas nodales, representativos cada uno de ellos por el cómo se presentan frente a la demanda de acceso en las Instituciones de Educación Superior en México, y que en su conjunto articulan una nueva estructura en las Instituciones de Educación Superior, en donde el propedéutico aparece de hecho como un mecanismo de solución.

2.1.1. Acceso y selección escolar

A partir de la selección escolar podemos hablar del ingreso y su valor para evaluar los mecanismos que se instrumentan para garantizar que las aspiraciones sociales construidas a partir del acceso a la educación se hagan efectivas y sean exitosas.

Duarte (2004) al hablar de la admisión escolar propone una clasificación que incluye las diversas modalidades de admisión que en su país, y en otros países latinoamericanos, como el caso de México pueden observarse: la admisión con requisitos movibles, la admisión con requisitos fijos y la admisión sin requisitos. La primera de ellas supone una oferta limitada de lugares o plazas para los aspirantes, quienes son seleccionados y ordenados por sus méritos en exámenes de ingreso y/u otros requisitos. La segunda alude al grupo de estudiantes que demuestran cumplir ciertos estándares establecidos por la institución a la que se aspira, requisitos académicos que permiten obtener la condición de alumno. La tercera, y último tipo, es aquella con la que es suficiente haber concluido la educación del nivel previo para adquirir la categoría de alumno (Duarte, 2004). Son el primero y segundo tipo los más comunes en México para las instituciones públicas de educación superior. En consecuencia, la selección escolar ha cumplido y cumple un papel determinante para éstas.

Históricamente, la selección escolar en su estado más temprano establece como principal instrumento el examen. Los registros más antiguos del uso de dicha herramienta remontan a China, cuando los jóvenes tenían que demostrar ciertas cualidades para ocupar puestos en la administración pública, criterio de evaluación que fue abandonado con la Revolución Maoísta (Garduño Madrigal, 2000).

Posteriormente, en la edad media, los exámenes implicaban evaluar la idoneidad de los candidatos al ingreso a la universidad. Dichos exámenes eran individuales y jamás abarcaban masas o grupos. Es durante este periodo que se incorpora por los jesuitas en 1599 las pruebas escritas, las cuales carecían de un sentido de estandarización. Hasta el siglo XVIII surge en Cambridge la idea de una prueba escrita dirigida a un grupo que pretendía no sólo recopilar información del sustentante sino la estandarización de la misma (Garduño Madrigal, 2000).

La Universidad de Oxford, por su parte, un siglo después, establece el examen como un camino para el ascenso académico. Para el siglo XIX, la tradición para muchas instituciones educativas era examinar a los candidatos mediante exámenes orales. En 1845 el estadounidense Horace Mann promovió, a consecuencia de la masificación de la educación primaria en Estados Unidos, el remplazo de los mismos por los exámenes escritos (Garduño Madrigal, 2000).

Para finales del siglo XIX James McKeen Cattell, originario de Pensilvania, establece las mediciones de las facultades mentales básicas como requisitos de inscripción. Para el siglo XX Thorndike, Binet y Stone, estandarizan las mediciones mentales, incluso para disciplinas específicas (Garduño Madrigal, 2000).

Como puede inferirse, al menos hasta el siglo XIX para la mayoría de los países el acceso a la educación superior no era una preocupación sentida por los estados, y más bien las preocupaciones se situaban alrededor de los criterios de ingreso a dicho nivel. En ese sentido, hay un camino de transformaciones del examen como primera herramienta utilizada como criterio de discriminación para permitir o no el ingreso. Así, hemos visto

que de la tradición oral hay un salto a la tradición escrita, desde la ponderación general de las cualidades de los aspirantes hasta el tránsito de aquellos criterios que priorizan el conocimiento académico a aquellos avocados a observar rasgos psicológicos de los aspirantes, formuladas a finales del siglo XIX.

Desde mediados del siglo XX y en el siglo XXI la modernización que han vivido y viven los países ha diversificado los mecanismos de selección escolar, particularizando los casos a sus necesidades, incluso con la idea común auestas de estandarizar la selección y promover la movilidad académica internacional. Por supuesto, esto tiene que ver con una nueva visión de lo educativo y la reformulación de las políticas sociales, como la educativa, para establecer el acceso desde una visión más global, y más allá del mero proceso selectivo al que se obligan gran parte de las Instituciones de Educación Superior en el mundo.

Si bien es cierto, la selección escolar mediante el examen ha sido una de las principales medidas para regular el acceso a la educación superior, bajo la creencia de que es el mérito académico una evidencia de las posibilidades que brinda el Estado para distribuir igualitariamente las oportunidades de ingreso a la educación superior. De esta forma, se ha generado una creencia generalizada de que la selección por mérito es un valor que orienta la igualdad de oportunidades, pero ésta “resulta ser ideológica porque oculta el hecho de que se trata de un fenómeno más complejo, estrechamente asociado a las variables socioeconómicas. De ahí que no se deba extrañar el malestar de la población frente a mecanismos de acceso que sólo son inclusivos mientras se garantice la capacidad financiera de sobrellevarlos” (Gil & Bach, USACH-UNESCO-Fundación Equitas, pág. 77 y 78).

A pesar del peso que se le ha otorgado al examen como regulador del acceso a la educación superior, éste no ha sido el único recurso utilizado por las instituciones, y para el siglo en curso hay notorias variables que impactan el proceso, particularmente bajo un panorama internacional con implicaciones profundas en lo global y lo local, en lo económico, político, cultural y medio ambiental.

En el presente siglo uno de los mecanismos empleados para regular el acceso a la educación han sido los cursos propedéuticos. Los cursos propedéuticos en las Instituciones de Educación Superior en Latinoamérica se han popularizado, debido a que las amplias diferencias económicas que redundan en diferencias formativas entre los diversos sectores sociales que estructuran la dinámica educativa al interior de los países que la integran han conllevado a buscar mecanismos que compensen las desventajas académicas con que algunos estudiantes llegan a la educación superior. Sin embargo, a pesar de que el propedéutico nace con la idea de ser un curso introductorio que permita nivelar los conocimientos necesarios para afrontar el proceso formativo en un área profesional específica, el curso propedéutico se ha convertido en algunas Instituciones de Educación Superior en una nueva forma de selección escolar.

Aún más, incluso el propedéutico es asociado a una herramienta que permite reproducir los mecanismos clásicos de estratificación social para el Estado. Así, por ejemplo, algunos estudiosos chilenos en el tema aseguran que al propedéutico se le puede entender como:

una política compensatoria en la medida que es una solución parcial hacia los sectores de menores ingresos [y que] detrás del Propedéutico, hay una concepción meritocrática de la sociedad, que obedece en buena medida a la noción funcionalista sobre la desigualdad socioeconómica en las sociedades modernas, que no considera a ésta como un problema sino al contrario: la desigualdad es la solución para lograr una óptima ocupación de los roles por parte de los individuos más capacitados (OPECH, 2012, pág. 21)

Estas críticas, posiblemente motivadas por las expectativas que se tienen sobre un curso introductorio o, en algunos casos, de nivelación, tales como el propedéutico, puesto que éstos idealmente deben tener como objetivo “mejorar las condiciones, aptitudes, saberes y competencias de los ingresantes” (Juarros, 2006, pág. 18). En particular, si consideramos que diversos estudios establecen una relación desfavorable entre la desventaja social y el rendimiento educativo, lo cual obliga a la universidad a contribuir a romper, disminuir o atenuar el lazo de desventaja y exclusión social que en las regiones pobres se acentúa.

Para el siglo XXI los procesos de selección en el mundo tienen matices diversos, pues aun cuando existan algunos rasgos comunes entre los países existen diferencias relevantes.

Para la selección de los países cuya información aquí se expone se tomó como criterio de selección los primeros lugares que por región el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ofrece para medir Desarrollo Humano en el mundo en el 2011, así como la inclusión del caso mexicano por convenir de interés en el estudio. De igual forma, se observaron el caso de España, Alemania e Inglaterra, debido a la influencia que dichos países han tenido en la educación superior en México.

Criterios de selección en Europa

En el caso de Europa. Desde junio de 1999, los ministros de educación europeos y los rectores de las universidades de la Unión Europea en una reunión en Bolonia expidieron la llamada Declaración de Bolonia. En esta declaración destaca la necesidad de unificar un sistema de créditos, practicar la movilidad en la educación superior, trabajar de manera conjunta un sistema de aseguramiento de la calidad y lograr una mejor integración entre la formación y la investigación (Espacio Europeo de la Educación Superior, 1999).

A partir de dicha declaración los países europeos están enfocados a fortalecer las competencias de los postulantes para el éxito en su vida profesional y la discusión entre ellos se centra en el tipo de indicadores a utilizar en la decisión de ingreso (cognitivos/no cognitivos), así como al tipo de prueba estandarizada a elegirse y su relación con el currículum universitario.

Los casos de España, Alemania e Inglaterra resultan en términos generales ilustrativos para conocer el panorama de la selección escolar en dichos países, y establecen alguna comparación con el caso mexicano, dada la fuerte influencia en educación superior que guardan los citados países en México. Se suman a ellos Noruega, Australia y Países Bajos, naciones calificadas en el 2011 en los tres primeros puestos de Desarrollo Humano en el mundo (PNUD, 2011).

Noruega

En Noruega el ingreso a la educación superior es a través de la escuela secundaria. Salvo algunas instituciones privadas, todos los centros de educación superior son estatales (Research, 2007).

Australia

El caso de Australia es utilizado como criterio principal los resultados del último año de secundaria. Juega un papel importante en este país el *Tertiary Admissions Rank* (ATAR) como criterio principal de clasificación y nomenclatura para la selección de quienes ingresan a estudios superiores. El ATAR se deriva del desempeño de los estudiantes en el currículo de la escuela secundaria superior, y tiene por objeto apoyar la evaluación confiable y comparación de rendimiento de los estudiantes (Palmer, Bexler, & James, 2011).

Países Bajos

En el caso de los países bajos, la educación superior profesional (HBO) en instituciones y universidades tienen un sistema de admisión central. Para los cursos éstas se encuentran sujetas a una cuota ("numerus fixus"). También hay un sorteo ponderado para lugares que es seguido por la selección de las propias instituciones. Los aspirantes deben realizar una aplicación en las oficinas centrales y la Oficina de Colocación (CBAP). En caso de no existir restricciones sobre el número aplicar, los estudiantes son libres de inscribirse en cualquier curso y en cualquier universidad si así lo desean. El procedimiento de selección de plazas en universidades e instituciones de HBO es el siguiente:

1. Los aspirantes con promedio de 8 ó más en su bachillerato obtienen una plaza en el curso de su elección automáticamente.
2. Los que no tienen derecho a la admisión directa se asignan lugares a través de un sorteo ponderado. El promedio más alto tiene mayores posibilidades en el sorteo. Los solicitantes pueden participar en no más de tres empates.
3. Selección descentralizada: lugares que pueden ser liquidados por las instituciones educativas. Ellas pueden aplicar sus propios criterios de selección, siempre que

éstos no estén vinculados a los resultados del bachillerato. Selección descentralizada es opcional, y si las instituciones deciden no optar por él, el sorteo sistema aplica automáticamente en su lugar.

- 4. *Numerus cursos fixus* son aquellos en los que el número máximo de estudiantes de primer año que puede ser admitidos en un curso en particular y / o institución es limitado (por ejemplo, los cursos universitarios en medicina, veterinaria, odontología y ciencias de la vida, o en HBO cursos de periodismo y fisioterapia) (European Commission, 2009).

Alemania

En Alemania la admisión universitaria está basada en pruebas estandarizadas (*Abitur*) y notas de educación secundaria (*Gymnasium*). Desde el 2005 los estados europeos pueden establecer otros criterios particulares de selección aunque el *Abitur* en Alemania mantiene un rol central. De hecho, se destina el 20% de los cupos universitarios a los alumnos que muestren mejor desempeño en éste. El porcentaje restante se distribuye entre los alumnos que están en lista de espera (20%) y los criterios de selección definidos por cada institución de educación superior (60%) (Santelices, 2007).

España

Las universidades privadas han crecido en España, pero la mayor parte de estudiantes frecuenta universidades públicas (De Sousa Santos, 2005). Desde el 2005, mediante Decreto Real, se cambió la estructura del sistema universitario y los requisitos de admisión. Desde entonces la admisión al sistema de educación superior público está condicionada por los resultados del bachillerato, la cual representa el 40% de la calificación final y de la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAUU), que representa el 60% restante. PAUU es dirigida por las universidades y los profesores del bachillerato, y es llevada a cabo dos veces al año (convocatoria ordinaria y extraordinaria). Los alumnos tienen derecho a presentarla en cuatro oportunidades. La prueba se integra por dos partes: 1) la comprensión de un texto en español y un texto en lengua extranjera, y 2) los conocimientos de tres ramos seleccionados por los aspirantes. La selección de los ramos se hace en base a la carrera de interés. Se prefieren alumnos que hayan tomado ramos relacionados con la

carrera durante el bachillerato. Los candidatos de Bellas Artes, Traducción e Interpretación, Ciencias de la Actividad Física y Deporte presentan pruebas especiales. En el caso de deportistas destacados y alumnos con discapacidad se ofrece un 3% de los cupos disponibles (Santelices, 2007).

Inglaterra

En el caso de Inglaterra el ingreso a la educación superior está determinado básicamente por el resultado obtenido en pruebas semestrales de educación secundaria (*Sixth Form*) que evalúan el contenido del currículum secundario (*A- y As-levels*). La información resultante de dichas pruebas es entregada al sistema central electrónico que administra el proceso de postulación a la educación universitaria, el *University and College Admission Service* (UCAS). Para efectos de ingreso, adicionalmente los aspirantes deben completar una forma de postulación *on-line*, junto a un ensayo personal de un máximo de 4.000 palabras y una carta de referencia. El sistema permite a los interesados solicitar hasta a 6 universidades distintas, salvedad de las ofertas educativas en el área de la salud. Las universidades especialmente selectivas, tales como Oxford y Cambridge, buscan las mejores notas en los exámenes estandarizados, examinan el desempeño en algunas asignaturas específicas, realizan dos entrevistas, solicitan pruebas adicionales (*Thinking Skill Assessment, Bio-Medical Admissions Test, National Admissions Test for Law*) y revisan ensayos realizados durante la educación secundaria (Santelices, 2007).

Criterios de selección en América y El Caribe

De acuerdo al análisis de Castro Ríos y Vázquez Maldonado (2006), en educación terciaria las instituciones latinoamericanas no cuentan en sus legislaciones con mecanismos para el ingreso a dicho nivel educativo, salvedad del caso de Nicaragua, en donde la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior establece algunas condiciones para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior en dicho país.

Es más, se indica que para el caso de América Latina el ingreso a educación superior “está condicionado por la localización geográfica de las Instituciones de Educación Superior que por lo general se encuentran en las capitales o grandes ciudades, reduciendo el ingreso a

estudiantes de zonas más apartadas de los centros urbanos” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 88).

En consecuencia, la selección escolar en América Latina está sujeta a una diversidad de criterios al interior de los países.

Un grupo de interés en América Latina y el Caribe es el conformado por Argentina, Chile y Cuba, países que han sostenido muy buen desempeño en materia de educación superior en la región.

Con relación a Estados Unidos, su condición parece representativa en tanto a los países de lengua distinta al español en América.

De Sousa (2005) opina que, de entre lo que él llama países centrales, en Estados Unidos la relación entre el Estado y la universidad ha sido marcada por la contribución de la universidad para la competitividad económica y la supremacía militar.

Sean éstas o no las motivaciones, Estados Unidos es un país que se particulariza por contar con un gran número de Instituciones de Educación Superior en los mejores puestos en varias escalas de mediciones de calidad educativa mundial.

Estados Unidos

Para el caso de evaluar el ingreso a educación las instituciones norteamericanas utilizan pruebas estandarizadas, tal como el SAT (*Standardized Test*), introducida en el 2005 y administrada por el *College Board*.

Instituciones selectivas de educación superior norteamericanas han considerado que no sólo los objetivos académicos resultan para la selección escolar, y se interesan en objetivos complementarios, tales como incrementar la diversidad social cultural y geográfica de los estudiantes. En consecuencia, las universidades norteamericanas, primero las privadas y

luego las públicas, han impulsado en años recientes el desarrollo de procesos de admisión en los que la información académica de los aspirantes es complementada con indicadores que evalúan otros atributos personales, así dichas universidades...

[...] recogen información detallada sobre honores y premios académicos, actividades extracurriculares, participación en programas académicos orientados a alumnos desaventajados socioeconómicamente, participación en cursos de alto nivel académico ofrecidos por Instituciones de Educación Superior y/o establecimientos educacionales secundarios, trabajo remunerado y/o voluntario realizado por el postulante, antecedentes culturales del entorno familiar tales como el idioma hablado en el hogar, la educación y ocupación de los padres, el ingreso familiar y el número de personas que conforman el grupo familiar (Santelices, 2007, pág. 9).

Los formatos más popularmente utilizados son las cartas de recomendación, las entrevistas y el ensayo personal. Las entrevistas no siempre son solicitadas para todos los aspirantes. El ensayo personal tiende a ser obligatorio en las instituciones más selectivas, y puede versar a) sobre un tema específico, o b) respuestas breves a un grupo de preguntas. Todos los indicadores complementarios descritos arriba se integran con la información académica a través de procesos específicos propios de cada universidad (Santelices, 2007).

Más recientemente se ha incorporado como criterio la prueba de comunicación escrita, en instituciones tales como la Universidad de California y la Universidad de Harvard. Dada la importancia que ha ido cobrando el criterio en Estados Unidos, el *College Board* ha desarrollado pruebas estandarizadas para evaluar la habilidad de comunicación escrita (Santelices, 2007).

Por último, se indica que en los estados de California (2001) y Texas (1998) se brinda aceptación automática a los egresados de educación secundaria que se ubiquen, respectivamente, dentro del 4% y 10% superior del cohorte de egresados de su institución (Santelices, 2007).

Cabe hacer mención, que para el caso del sistema norteamericano la mayoría de las Instituciones de Educación Superior tienen un plan de cuotas que los estudiantes deben cubrir periódicamente para mantener su lugar en la institución. Sin embargo, muy recientemente, y debido a que el estudio del plan de cuotas reveló que éstos reforzaban una diferenciación por la raza o etnia de un estudiante para el proceso de admisión a la

universidad se ha implementado para reemplazar el concepto de ingreso por cuotas planes de porcentaje. Este consiste en definir un porcentaje de alumnos graduados de la secundaria que tendrán asegurado su ingreso a la universidad. En Estados Unidos son sólo tres los estados que al momento han implementado dicho plan: Texas, en donde se asigna el 10% de los mejores alumnos de la secundaria; California, con 4%, y Florida con 20% (Flores & Delhay, S/d).

Argentina

Para Argentina el requisito que prevalece para el ingreso a educación superior es haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Esto hace que la selección escolar en Argentina se reconozca como irrestricto, puesto que basta con tener el grado previo aprobado para poder cursar estudios de educación superior. Tal condición centra la polémica del sistema argentino en educación superior en las condiciones de ingreso de los estudiantes al nivel y los indicadores de calidad educativa que deben observarse durante el ingreso al mismo, así como todas aquellas acciones emprendidas para evitar las altas tasas de deserción escolar que se presentan.

Como resultado de algunos estudios que exponen las características centrales de la educación superior argentina se reconoce que en el país sólo poco más del 50% de la población joven logra terminar el nivel medio y la selección ocurrida en los primeros años de este nivel del sistema educativo presenta un fuerte contenido social (Gessaghi & Llinás, 2005). En consecuencia, la educación superior presenta un claro sesgo en su composición socioeconómica hacia los sectores de clase media y alta.

Chile

Para Chile, el ingreso a educación superior está determinado por el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006).

Cuba

En el caso de Cuba, al culminar el 9o grado el alumno tiene dos opciones, la Educación Preuniversitaria¹³ y la Educación Técnica y Profesional. Los elementos básicos de la selección del estudiante para ocupar una plaza en una carrera en Cuba son el mérito académico, valorado por exámenes de ingreso (cuya cifra y disciplinas varían en relación con el tipo de carrera solicitada) y los resultados docentes alcanzados en el nivel medio superior (preuniversitario) con lo cual se define el escalafón de los aspirantes (Espí Lacomba, y otros, 2011). Cabe señalar que a pesar de este escalafonamiento Cuba mantiene desde la década de los 60's, periodo en el que erradica el analfabetismo del país, una política de universalización educativa, que incluye la universidad.

Criterios de selección Escolar en México

A partir de la creación del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, C.V. (CENEVAL) y la implementación del examen EXHCOBA en México la selección escolar en las universidades públicas ha sido mucho más estandarizada.

En el caso del Consejo Nacional de Evaluación (CENEVAL), éste fue constituido formalmente el 28 de abril de 1994 a partir de un acuerdo suscrito en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en Mérida, Yucatán, el 30 de abril de 1993 (CENEVAL, 2012). En materia de ingreso a la educación superior el CENEVAL ha diseñado el EXANI II.

Desde el 2007 el CENEVAL instaló un Consejo Técnico para los exámenes nacionales de ingreso, mismo que implementaría para el EXANI II un examen de selección y otro de carácter diagnóstico en ese año. Desde entonces los exámenes para el CENEVAL son agrupados en cinco categorías: exámenes de selección, de egreso, de diagnóstico, de acreditación y de certificación (CENEVAL, 2012).

Otro precedente importante de la selección escolar en educación superior, particularmente a partir del rápido desarrollo tecnológico en el mundo sufre después de la segunda mitad del

¹³ Se conoce como preuniversitario lo que en México es considerado el bachillerato, preparatoria o nivel medio superior.

siglo XX y en México en el ámbito educativo después de los años 70, es el examen computarizado EXHCOBA (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos).

Dicho examen fue instituido en 1993, y la primera universidad en utilizarlo como examen de ingreso fue la Universidad Autónoma de Baja California. EXHCOBA en el 2010 ha sido aplicado 124, 432 veces, y en él han participado 18 instituciones de educación media y superior en el país (EXHCOBA, 2012).

EXHCOBA es administrado de forma computarizada y tiene el formato de opción múltiple, y cuenta con cinco opciones: una respuesta correcta, tres distractores plausibles y una opción "No sé". La interpretación de sus puntuaciones se basa en la distribución de las puntuaciones de los demás alumnos, en una escala de 200 a 800 puntos, con una media de 500 unidades y una desviación estándar de 100 (EXHCOBA, 2012).

De acuerdo a las regiones que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para organizar el trabajo con las instituciones a ella asociadas¹⁴, se distinguen básicamente tres grandes criterios de selección escolar en las universidades en México:

1. Mediante la aplicación del EXANI II. Básicamente se trata de “una prueba de selección cuyo propósito es medir las habilidades y los conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior. Proporciona información a las instituciones sobre quiénes son los aspirantes con mayores posibilidades de éxito en los estudios de licenciatura” (CENEVAL, 2012).
2. Mediante la aplicación del EXHCOBA. El objetivo de este examen es “seleccionar a los mejores estudiantes que desean ingresar al bachillerato y a las Instituciones de Educación Superior. De manera secundaria, también se busca detectar deficiencias en las competencias escolares básicas de los estudiante” (EXHCOBA, 2012)
3. Mediante la aplicación de exámenes elaborados por las propias universidades. En este caso se distingue la Universidad Nacional Autónoma de México quien elabora desde su fundación en 1929 sus propios instrumentos de admisión.

Con relación al proceso de selección que actualmente se lleva a cabo en la gran mayoría de universidades públicas en México, se puede afirmar que, en general, los estudiantes

¹⁴ Región Noroeste; Región Noreste; Región Centro-Occidente, Región Metropolitana; Región Centro Sur, y Región Sur Sureste

eligen de una amplia gama de oferta las opciones de preferencia y en donde el ingreso a éstas depende solamente del nivel de conocimientos y habilidades que posean. De tal suerte que

el examen de admisión no considera, entre otros elementos, la escuela de origen y el nivel socioeconómico de los estudiantes, promoviendo la reproducción de una sociedad altamente meritocrática, reafirmando, entre otras cosas, que las posibilidades educativas dependen en gran parte de los méritos y/o cantidad de esfuerzo individuales de los sujetos (Buendía & Rivera Del Río, 2010, pág. 61).

La utilización de este tipo de exámenes como único criterio de selección para el ingreso a la educación superior en países como el nuestro, y particularmente en regiones pobres y socialmente desfavorecidas, incurre peligrosamente en la creencia de que la selección por mérito es un valor que garantiza la igualdad de oportunidades, puesto que en realidad dicho valor meritório “ [...] resulta ser ideológico, porque oculta el hecho que se trata de un fenómeno más complejo, estrechamente asociado a las variables socioeconómicas [...]” (Bachs & Martínez, S/d, pág. 75 y 76), particularmente cuando los estudiantes pueden proceder de escuelas rurales, rurales-indígenas o privadas cuyos niveles de calidad y oportunidad de desarrollo y crecimiento académico difieren, en mejora o detrimento, con aquellos centros escolares públicos de las áreas más urbanizadas, en donde se concentra la mayor oferta educativa a nivel superior.

Criterios de selección en Chiapas

Para la Región Sur Sureste, región donde se inscribe el Estado de Chiapas, la Universidad de Colima analiza los criterios de ingreso utilizados en el 2010 por 6 universidades públicas, entre ellas, la Universidad Autónoma de Chiapas. Para esta región tres de las seis instituciones (Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Yucatán) utilizan exámenes elaborados por la universidad, mientras que dos más, utiliza el EXANI II (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana). Sólo la Universidad de Quintana Roo emplea un criterio mixto en ese año al utilizar el examen EXANI II y exámenes por ella elaborados (Buendía & Rivera Del Río, 2010). La UNICACH emplea también un criterio mixto. Para observar las particularidades del proceso de ingreso a la UNICACH se expone un apartado en el capítulo IV de este documento.

2.1.2. Acceso y deserción escolar

La deserción escolar es un fenómeno presente tanto en los sistemas educativos de países poco industrializados, como en vías de desarrollo. En el caso de los países con mayor desarrollo las estadísticas de abandono escolar se concentran en los estudios terciarios, mientras que en países en vías de desarrollo, en general en toda Latinoamérica, las estadísticas más alarmantes de deserción escolar se concentran en la educación media, tanto en la secundaria como en el bachillerato, ambas educación básica obligatoria para el Estado mexicano.

En el 2006 el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC/UNESCO) publicó resultados sobre un proyecto regional de deserción y repitencia en la educación superior en América Latina y el Caribe. Este reporte sólo incluyó 3 programas de licenciatura que se observaron en el estudio: licenciaturas en derecho, ingeniería en obras civiles y medicina. Entre las instituciones que participaron como objeto de estudio en México se encuentran las universidades autónomas de Baja California, Estado de México, Guadalajara, Metropolitana, Nuevo León, la Popular Autónoma del Estado de Puebla, La Salle, la Veracruzana, la de Valle del Bravo y la de Colima.

Según el estudio la deserción en México en tales carreras coloca a México entre los países de mayor deserción escolar. En ingeniería civil alcanzó como indicador el 68% de deserción escolar, el porcentaje más alto de una tabla de 15 países latinoamericanos y caribeños. En medicina se ocupó el cuarto lugar en los puestos de mayor deserción, con porcentaje de 40, y en derecho el segundo puesto más alto con un 48% de deserción (UNESCO, 2006, pág. 163).

Adicionalmente hay datos reportados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del 2005, que retratan otras características de México en el tema. Así, en educación superior el porcentaje de jóvenes entre 13 y 16 años de escolaridad con estudios universitarios incompletos es de 7%, donde el menor

porcentaje se representó por Paraguay (2.4%) y el mayor, por república Dominicana (18.3%)¹⁵, mientras que el porcentaje de jóvenes de 17 o más años de escolaridad con estudios universitarios completos es de 5%, indicador con la posición antepenúltima en el rango, sólo antes de Uruguay (4.3%) y Guatemala (1.8%)., mientras que el país mejor posicionado es Bolivia con un 12.3% (UNESCO, 2006, pág. 157).

Ese mismo informe señala que la pérdida monetaria que sufren los países latinoamericanos y caribeños por el abandono escolar oscila entre 2 y 415 millones de dólares por país, situando a México en una estimación de costos de entre 142 y 145 millones de dólares (UNESCO, 2006). Este dato nos permite observar el impacto financiero que tiene para el país la deserción escolar en el aula, mientras que socialmente los costos también son enormes, puesto que las posibilidades de mantenerse en las mismas condiciones de pobreza generalizada crecen junto al número de jóvenes que desertan.

2.1.2.1. Antecedentes en México de la noción deserción escolar

El término deserción escolar en nuestro país tiene un uso muy reciente dentro de la jerga educativa. Hoy podemos asociar ese concepto al acceso en la medida que el abandono o deserción escolar es considerado un indicador negativo para las garantías que el Estado ofrece a los jóvenes para permanecer y concluir con éxito su formación superior. Asimismo, el vocablo se vincula a los indicadores que muchas instituciones utilizan para medir la calidad educativa o para obtener recursos de diversos organismos patrocinadores, gubernamentales o privados.

La deserción escolar a pesar de lo relevante que resulta hoy en día en las políticas públicas y el mundo educativo para evaluar la calidad ha sido un indicador para la educación superior muy recientemente atendido. En realidad, antes de la década de los años 70's, si bien en educación básica ya se generaban algunos indicadores relacionados a la deserción

¹⁵ No se reportan datos para los siguientes países: Costa Rica, Cuba, Guatemala , Honduras y Uruguay

escolar, en educación superior interesaba más contabilizar los estudiantes que ingresaban sobre los que egresaban, ni qué decir de generar reportes de abandono observando sus variables o posibles causas. En consecuencia, la deserción, gran parte del siglo XX, fue un fenómeno poco observado.

Sin embargo, los indicadores generados para la educación básica desde las primeras décadas del siglo XX serán pioneros en la construcción de indicadores futuros en educación superior. El interés por conocer de mejor forma el tránsito y el abandono escolar en la educación en México es por primera vez impulsado a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Con ésta, se estableció un área dedicada a estadística escolar que tuvo la tarea de reunir y mostrar el mayor número de datos escolares.

A partir de entonces la SEP comenzó a recolectar de forma continua información con la finalidad de establecer comparaciones posteriores. La primera memoria de la Secretaría de Educación Pública fue publicada en 1926, que incluía en ella información por Estados y municipios sobre el número de profesores y el número de alumnos de ambos sexos inscritos. Dos años después, en 1928, se publica una nueva memoria la cual incluyó datos de la inscripción de alumnos por edades y años escolares, la asistencia media diaria, las bajas y existencia de alumnos a fin de curso, así como los resultados de exámenes catalogados en “Presentados, Aprobados, Reprobados” (Granja Castro, Deserción escolar: Trayectorias de un concepto en la primera mitad del siglo XX, 2011) .

Y a partir de 1931 la oficina de estadística escolar establece una sección dedicada a la “demografía escolar”, la cual reunía información mensual y anual sobre altas, bajas, inscripción, asistencia media y resultados de los exámenes de los estudiantes de educación básica. Estos datos serían la punta de flecha para generar en los centros escolares criterios de normalización, regulación y modelación para la población escolar (Granja Castro, Selección Escolar a Nivel Superior en México:Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990, 2012).

Es importante señalar que hasta finales de la década de los años cuarenta los centros escolares informaban del alta y baja de los alumnos, asociando particularmente a las bajas con la reprobación, aunque ya desde la década de los treinta el término deserción comenzaba a figurar en los reportes estadísticos escolares de educación básica y el estudio de los factores que lo ocasionan comenzó a traducirse en diversos esfuerzos de investigación por cuantificar las manifestaciones de ésta.

Recientemente, en el 2011, se publica la Encuesta Nacional de Deserción para la educación media superior, misma que se implementa bajo el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior dirigida por el presidente en turno Lic. Felipe Calderón. Junto a la encuesta en este periodo se establecieron como estrategias para su combate el otorgamiento de becas federales en los bachilleratos públicos y la puesta en marcha del Programa “Síguele, caminemos juntos”, a fin de “detectar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela y, también, dar una atención personalizada a cada alumno, según sus necesidades académicas particulares” (SEP, 2012).

Aunque existe este esfuerzo por ofrecer un diagnóstico en el nivel medio superior sobre deserción escolar en nuestro país y las políticas públicas se orientan fuertemente a atenuar esta problemática en dicho nivel, la educación superior no vive la misma suerte, quizá porque el número de jóvenes que aspiran a ella es muy reducido debido, entre otros factores, a la alta tasa de deserción en el nivel que precede.

Tipología de causas de la deserción escolar

La deserción o abandono escolar tiene múltiples causas. Por tanto, el fracaso escolar no es el único factor que lo determina.

Estados Unidos es uno de los países con mayor desarrollo en América y con un alto porcentaje de deserción en educación terciaria. El *National Dropout Prevention Center* (NDPC) de EEUU expresa con relación al tema que hay varios factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios y que la evidencia

muestra claramente que la deserción es siempre el resultado de un largo proceso de separación que a veces empieza antes de que el niño se inscriba en el *kindergarten*.

Para el 2007 el NDPC publica un reporte técnico, el cual proporciona información sobre 50 programas que se han encontrado para ser eficaz en el tratamiento de estos factores de riesgo asociados al abandono escolar (Ver Anexo 1, Tablas 19, 20, 21 y 22). Asimismo, indica en él 25 factores de riesgo agrupados en las siguientes categorías: el dominio personal; el dominio familiar o de las experiencias en casa; el dominio escolar o los factores relacionados a la estructura, ambiente y política de la escuela y el dominio comunitario. Aunque el reporte técnico centra sus resultados en la realidad de los jóvenes norteamericanos pre-universitarios, es de interés conocer la tipología de posibles causales de la deserción, pues supone un carácter universal, que podría particularizarse a través de diversas investigaciones en las realidades de los países que se interesen en explorar a detalle el tema de la deserción escolar en sus instituciones educativas y retomar la tipología en cuestión como herramienta metodológica.

Para el caso de las Instituciones de Educación Superior en Chiapas, la tipología nos recuerda, en los rubros relativos al ámbito comunitario, que la mayoría de los estudiantes de las instituciones públicas Chiapanecas se inscriben en los tres factores de riesgo que integran el campo (localización y tipo, características demográficas y ambiente), siendo la pobreza el elemento caracterizador de dichos factores.

Como dato relevante, en el caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas la Dirección de Control Escolar aplica una encuesta a cada estudiante que se da de baja temporal o permanente para indagar las causas que motivan la decisión del estudiante a abandonar sus estudios. Los resultados de esta encuesta, durante el 2010, indican que son los “problemas económicos” la primera causa del abandono. Cabe hacer mención que para el 2010 en la UNICACH las bajas temporales y definitivas de los estudiantes representan el 7% de estudiantes de una matrícula inicial de 5, 029 estudiantes inscritos que se dieron de baja temporal o definitiva (UNICACH, 2010).

Para el caso de los propedéuticos que se incorporan en la citada universidad, si bien estos no consideran al estudiante un alumno universitario, sino hasta que éste ha realizado su inscripción a un primer semestre de cualquiera de las opciones oferta educativa con la que cuenta la universidad, sí hay una relación interesante a observar entre el número de alumnos inscritos al curso propedéutico y el primer semestre, particularmente si se piensa en el propedéutico como un curso de preparación previa a los estudios universitarios y en la relevancia política, social y humana de garantizar el ingreso a educación la educación superior a un mayor número de estudiantes.

Por ilustrar el caso, durante el periodo agosto-diciembre del 2012 la Dirección de Servicios Escolares de la UNICACH registró 15 licenciaturas que ofrecieron algún tipo de curso de nivelación, incluyéndose en dichos registros los cursos propedéuticos. De tales cursos se registró una matrícula de 655 estudiantes, de los cuales sólo 566 se inscribieron al primer semestre (febrero – junio) del 2013. Es decir, 13.5% de los estudiantes que demandaban educación superior no continuó realmente su proceso de formación profesional inscribiéndose a un primer semestre.

En cuanto al campo de dominio personal y familiar las instituciones podrían ofrecer acciones que fortalezcan la consciencia y toma de decisión de los jóvenes, pero es en el campo nombrado de Dominio escolar en donde las instituciones pueden verse mayormente comprometidas a ofrecer acciones que reduzcan el riesgo de la deserción escolar, tales como asegurar la calidad educativa, implicando en ello la mejora del cuerpo docente, el ambiente estudiantil, así como la instrumentación de mecanismos de seguimiento de trayectorias estudiantiles que permitan detectar a los estudiantes con mayor riesgo de deserción escolar, aun cuando estos sean sólo estudiantes de un curso propedéutico.

2.1.3. Acceso y calidad educativa

Para el siglo en curso el acceso a la educación superior implica eficacia para las Instituciones de Educación Superior al orientar sus acciones en apego a las políticas públicas nacionales e internacionales que vinculan la educación superior a la mejora de la

calidad de vida de la población y que en verdad permiten vincularla con la comprensión de la realidad, generación del conocimiento, promoción del pensamiento crítico y participación ciudadana, y, en general, depositar en ella una función social formadora y transformadora.

Pues, la educación superior brinda un capital de valor social relacionado a una mejor comprensión de lo real, participación ciudadana, formación crítica para determinar, orientar o reorientar los problemas de carácter público, elegir gobernantes y determinar las formas más convenientes de gobierno, para afrontar los problemas del entorno, y superar la pobreza, aquella como la que

[...] no sólo se refiere a la carencia de recursos monetarios para acceder a bienes y servicios en un mercado, sino también a una suerte de factores como la dificultad de ganarse la vida, la dependencia, la falta de poder y de voz, la ignorancia, el desempleo, la enfermedad, la tristeza, la humildad, la desnutrición, la mendicidad, la angustia, la falta de oportunidades, la pereza y el conformismo. (Bueno Sánchez & Valle Rodríguez, 2009, pág. 45)

Asimismo, en materia de política educativa, tanto nacional como local, la calidad es una condición para el acceso. A decir, el Plan Nacional de Desarrollo establece el acceso como el proceso de ingreso a una oferta educativa determinada. Y aunque el término alude en una primera lectura al asegurar un lugar dentro de un programa educativo específico, el mismo Plan establece una correlación/ condición entre el acceso y una educación de calidad, así que de esto se infiere que el acceso resulta necesario para el bienestar y el desarrollo nacional, aspiraciones plasmadas, en el ámbito local, en el Programa Sectorial de Educación del Estado de Chiapas al referirse a la función que cumple la educación de calidad.

Y es que como afirma Polo:

La calidad académica no es una abstracción, sino un referente social e institucional y sus resultados tienen que ser analizados, no sólo en términos cognoscitivos y conductuales, sino en cuanto a la producción intelectual y científica, y cómo dan respuesta a las universidades,

a las necesidades planteadas por el encargo social y respuestas a las necesidades de la sociedad. (Polo, 2010, pág. 2).

Este mismo autor señala que “...la calidad de la educación determina tres procesos: a) el desarrollo de una gestión eficaz y pertinente y eficiente; b) la capacidad de autoevaluación permanente y c) la enseñanza impartida...” (Polo, 2010, pág. 2).

En función de lo anterior la calidad de la educación se piensa, por un lado, desde las posibilidades que la gestión educativa ofrece para fortalecer las formas de organización, la formación integral del estudiante y las formas de trabajo interdisciplinarias deseables para el desarrollo de las comunidades educativas, y por el otro, en los retos que enfrentan las IES para garantizar el acceso bajo dicha premisa: la calidad.

En conjunto, pensar en gestión educativa es pensar a la educación y sus crisis y buscar respuestas coherentes para afrontar los cambios actuales de la sociedad supone “volver a pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para brindar la mejor educación, para ofrecer nuevamente una educación de calidad” (Aguerrondo, Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar, 2002, pág. 7). Puesto que es la correspondencia entre las demandas sociales y las respuestas que a ellas da el sistema educativo lo que define la calidad de la educación, e implica, además, ser capaz de “ofrecer la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos” (Aguerrondo, Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar, 2002, pág. 7). Y es que la gestión educativa hoy está íntimamente imbricada con la calidad educativa para los países y las instituciones como las nuestras.

En consecuencia, la calidad educativa que pueda lograrse a través de los procesos de gestión varía en función del tiempo y el espacio, pues ésta puede reconocerse como un concepto determinado social e históricamente, que se estructura a partir de principios vertebrales que pueden reconocerse en tres dimensiones específicas o niveles de análisis: político ideológico, técnico-pedagógica y organizativa (Aguerrondo, Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar, 2002):

- **Político ideológica:** Los fines y objetivos de la educación guardan un fuerte contenido político ideológico y se integran por los requerimientos concretos que los diferentes subsistemas de la sociedad hacen a la educación. Es el para qué concreto del fin educativo, por lo tanto en esta dimensión se definen las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que esa sociedad lo considere de calidad.
- **Técnico pedagógica:** Las opciones técnico pedagógicas permiten alcanzar las definiciones político-ideológicas y hacen posible determinar qué se debe enseñar, cómo, a quién, y muchos otros aspectos más. Deben, idealmente, ser consistentes con los fines y objetivos que establece la sociedad.
- **Organizativa:** La estructura organizativa externa hace referencia a los modos de hacer las cosas que fijan la rutina en el sistema, el tipo de relaciones que se establecen entre los elementos. Corresponde al qué en la organización escolar.

Para que un sistema funcione estos tres niveles deben correlacionarse y guardan un grado importante de coherencia entre ellos.

Referentes internacionales de calidad en educación superior

Para el 2009, el Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior reconoce que la educación superior tiene un papel clave para promover el desarrollo social y cultural de las sociedades, y considera que la inversión pública en la educación superior es una prioridad crucial. De igual forma, señala como aspiración el ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad, así como ampliar el acceso a la educación superior y proporcionar las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios. Concretamente refiere necesario garantizar la accesibilidad, la calidad de la oferta y la transparencia de la información.

Por otra parte, el Espacio Europeo de Educación Superior se ve a sí mismo como un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, capaz de estimular el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las IES, tal como lo expresa en el Comunicado de la Conferencia de ministros Europeos responsables de Educación Superior del 2005.

El citado documento insta a las IES a incrementar la calidad de sus actividades, a través de mecanismos tanto internos como externos que garanticen la calidad. Aunado a esto se enfatiza la importancia de la investigación y de la formación en investigación en tanto a mantener y mejorar la calidad y fortalecer la competitividad. A través del citado texto, los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior renovaron para el 2005 su compromiso de hacer la educación superior de calidad igualmente accesible para todos e insistir, según se expresa en Comunicado, la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes completen sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen socio- económico.

A esto podemos sumar la necesidad indicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de establecer “...un marco de política general para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, teniendo en cuenta los distintos niveles y los protagonistas fundamentales del proceso educativo” (UNESCO, 2005, pág. 32).

La misma UNESCO ofrece un modelo para el alcance de esta meta, en donde la política del sector educativo y la gestión y buen gobierno de la escuela figuran como elementos del mismo, y la idea común de calidad educativa es aquella que engloba “...respeto a los derechos individuales, mejora de la igualdad de oportunidades, en materia de acceso y obtención de resultados; pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana”.

El esquema que se presenta continuación ilustra los rubros de calidad que valora tal institución:

Calidad educativa. Fuente: UNESCO, 2005

La UNESCO propone al hablar de calidad de la dimensión social, y la relación estrecha entre la calidad con la política educativa: “es imprescindible entender cuáles son los factores determinantes de la calidad de la educación para concebir políticas que garanticen un mejor aprendizaje.” (UNESCO, 2005, pág. 13). Así como con la asociación de ésta a las posibilidades de desarrollo: “...la mejora de la calidad de la educación contribuye al

alcance de toda una serie de objetivos en el plano del desarrollo económico y social” (UNESCO, 2005, pág. 14).

De igual forma, el Foro Mundial de Economía (2010) incluye dentro de sus criterios de evaluación de la competitividad de los países la tasa de inscripción a educación superior, la calidad del sistema educativo y la calidad de las escuelas de gestión, entre otros 5 indicadores educativos más. Para el caso de México, en el 2010 dicho foro reporta que México se encuentra en la posición número 120 de 139 países evaluados de calidad de su sistema educativo, frente al lugar 90 que ocupó Argentina y el lugar 100 de Chile; mientras que España ocupó el lugar 107; Alemania, el 18; Inglaterra, el 28; Noruega, el 19; Australia, el 12; Países bajos, el 15; Estados Unidos, el 16. Cuba no se encontró dentro de la muestra. Y es Singapur el país con el sistema educativo de mayor calidad al ocupar la posición número 1 del reporte del Informe de Competitividad Global 2010-2011 (Foro Económico Mundial, 2010).

2.1.4. Acceso y evaluación

Pensar la calidad educativa en el siglo en curso ha implicado la búsqueda de mecanismos que garanticen la misma. A partir de esa búsqueda, y más concretamente a partir de la década de los 90's la evaluación ha sido una herramienta común para diversos países, y de tal importancia que sus políticas públicas hacen consideraciones de interés no sólo para garantizar su obligatoriedad sino, además, para invertir en ella un porcentaje del gasto público corriente.

Cada región en el mundo tiene una mirada particular sobre la evaluación. Sin embargo, su ejercicio e inclusión en las políticas públicas parecen ser un rasgo común. Para el caso de Europa, el Espacio Europeo de Educación Superior ha jugado un papel de suma importancia para orientar las políticas de calidad de los estados miembros. Desde su nacimiento, en 1998, se han establecido nueve reuniones que han orientado el quehacer de

dicho espacio¹⁶ y que marcan un precedente importante en el mundo, en la medida que cada vez más es deseable establecer criterios educativos y ofrecer títulos académicos de amplia validez, así como de fortalecer la movilidad académica internacional.

Puede afirmarse que en el caso de Europa la década de los 90 es precedente de la existencia de procesos de evaluación, aunque la acreditación comenzó a desarrollarse después del 2000, el mismo período en que se desarrollaron procesos en Australia y varios países del Asia (CINDA, 2012).

Para los países europeos los antecedentes de la evaluación y acreditación internacional se fincan en los objetivos del proceso de Bolonia. En tal región destaca, de entre más de 32 agencias de evaluación y acreditación europeas, el *European Consortium for Accreditation in Higher Education* (ECA), el cual es un consorcio fundado en el 2003 por 15 organizaciones nacionales de acreditación con procedencia de 10 países, que dan el mutuo reconocimiento de las decisiones de acreditación desde fines del 2007, y seguimiento a las recomendaciones de la Convención de Reconocimiento de Lisboa del 2004 (Rama, 2012).

En cuanto a Estado Unidos se identifican 8 agencias de evaluación y acreditación por regiones del país¹⁷. Se cuenta desde el 2006, además, con agencias de evaluación y acreditación autónomas y sin fines de lucro por campos disciplinarios. El gobierno federal y *The Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) registra la lista de las agencias autorizadas. La acreditación para las universidades es voluntaria, pero éstas no pueden acceder a fondos federales si no están acreditadas.

¹⁶ 1) París (1998); 2) Bolonia (1999); 3) Praga (2001); Berlín (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Leuven (2009); Viena (2010); Bucarest (2012).

¹⁷ 1) Middle States; 2) North Central; 3) Northwest; 4) Southern 5) Western (Junior); 6) Western (Senior); 7) New England (Technical/Career), y 8) New England (Higher Education).

Un caso destacado dentro de las agencias americanas es la agencia internacional ABET¹⁸, que acredita actualmente alrededor de 2,800 programas de ingeniería, tecnología, computación y ciencia aplicada de más de 550 IES. En noviembre de 2006 inició la acreditación de programas fuera los Estados Unidos. En América Latina, a partir del 2008, los países que tienen programas acreditados por esta agencia son México, Chile y Ecuador. En México sólo el Instituto Tecnológico de Monterrey se encuentra en el listado de instituciones acreditadas por dicha agencia (Rama, 2012).

Para América Latina el hecho se relaciona más generalmente con el nacimiento múltiple de agencias de evaluación en la década de los 90, en donde para esos años, al menos Chile, Colombia y Argentina contaban con procesos de calidad en distintas etapas de consolidación. Del listado de países latinoamericanos destaca la gran variedad de modelos de evaluación y acreditación existentes. Los países que cuentan en esa región con sistemas de seguridad de la calidad establecidos son Colombia, Chile, México, Argentina, Costa Rica, Uruguay, Panamá, Brasil, Perú, Ecuador, Paraguay, Bolivia, Venezuela, de los cuales Chile y México inscriben a dichos sistemas bajo un marco no gubernamental y autónomo (CINDA, 2012).

Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba priorizaron los sistemas de evaluación en primer término, Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos de estos países, las reformas estuvieron acompañadas por cambios en las leyes de educación superior, como fue el caso de Chile, Argentina, Brasil y Colombia. Pero otro grupo de países no hizo ni reformas ni cambios legales (García Guadilla, 2003).

La gran mayoría de los países latinoamericanos concretan su preocupación por la calidad y la evaluación a finales de la década de los 80's y en los 90's. Así, para Chile se crea en esa década el Consejo Superior de Educación (1989) que se orienta a universidades privadas; en Colombia, el Consejo Nacional de la Acreditación (CNA,1992); en Brasil, el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB, 1993) por iniciativa de las propias universidades; en Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1995-1996) y en México la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA, 1989) (Fernández Lamarra, 2010).

¹⁸ Véase: <http://www.abet.org/>

Más recientemente, ejemplifican esta tendencia evaluativa Paraguay, quien en el 2003 creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, y Brasil, quien en el 2004 aprobó su Congreso una Ley Federal que funda el Sistema Nacional de Evaluación Superior (SINAES). Asimismo, México, con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en el 2000 y la creación en Chile de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en 1999 (Fernández Lamarra, 2010).

Otros ejemplos más relacionado a la importancia que hoy cobra la cooperación entre los países para efectos de evaluar y acreditar la calidad educativa en materia de educación superior es el proyecto ALFA, creado en el 2006, a fin de establecer un vínculo de cooperación entre los países de la Unión Europea y 18 países de América Latina¹⁹ (ALFA, 2012).

En el caso de los países del Medio Oriente, así como algunos países africanos recién comienzan los procesos tanto de evaluación como de acreditación.

En México, las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior pública tienen origen en la década de los setenta y fueron impulsadas por los programas de gobierno y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Mientras que para la educación superior privada nace en 1981, con la creación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), cuyos trabajos de acreditación tuvieron inicio en 1992 (CINDA, 2012). Para la Instituciones de Educación Superior privadas en México la acreditación ha operado, aunque no bajo un marco normativo generalizado para la educación superior, como una condición para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que expide como única instancia autorizada la Secretaría de Educación Pública (SEP).

¹⁹ 1) Argentina; 2) Bolivia; 3) Brasil; 4) Chile; 5) Colombia; 6) Costa Rica; 7) Cuba; 8) Ecuador; 9) El Salvador; 10) Guatemala; 11) Honduras; 12) México; 13) Nicaragua; 14) Panamá; 15) Paraguay; 16) Perú 17) Uruguay, y 18) Venezuela.

A finales de los 80's, bajo el contexto de la política para la modernización, se establece en México estrategias de evaluación de instituciones, programas y autores condicionadas por una política económica de libre mercado cuyo cometido central redundaba en promover la calidad de la educación superior. Todo ello motivado por la crisis económica del país en la década de los 80's que orilló al Estado a una restricción presupuestaria a las IES y las condujo a participar de manera voluntaria en procesos de evaluación que hacían posible el acceso a bolsas de recursos económicos varios establecidos por el Estado, por lo que a principio de los 90's se diseñaron diversos programas de evaluación para dicho nivel educativo.

Adicionalmente los resultados de tales evaluaciones se vincularon a incentivos específicos, iniciando con ello una estrategia distinta para que las universidades se posicionaran unas frente a otras (Díaz Barriga, 2008).

A partir de entonces se reconoce el origen de la evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior públicas en México, particularmente a partir del trabajo realizado por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), instancia de la CONPES.

Actualmente,

La evaluación del sistema de educación superior se encuentra a cargo de diferentes instancias específicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el posgrado, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para el sistema tecnológico, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) para la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las Instituciones de Educación Superior; los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas y las instituciones del sistema de educación superior y, más recientemente, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) encargado de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas; por su parte, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), viene acreditando instituciones privadas como una forma de ingreso a la Federación ya que aún no existe de manera oficial una entidad encargada de la acreditación a nivel institucional (COPAES, 2003).

Así,

En 1979 fue creado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las IES, dentro del cual se establecieron cuatro niveles con sus

correspondientes instancias: a) nacional con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); b) regional con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); c) estatal con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); y d) institucional con la Unidad Institucional de Planeación (UIP). Sin embargo, la evaluación como política se institucionalizó con el (1989-1994) del Gobierno de Salinas de Gortari, que señalaba como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían [...] (CINDA, 2012)

Cabe mencionar que tanto la CONAEVA como la FIMPES, valoran la calidad institucional en su conjunto de instituciones, públicas y privadas respectivamente, mientras en el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), creado en 1994 por la CONPES, tiene como fin la valoración de los aprendizajes logrados en cualquiera de las etapas de los procesos educativos formales, y al margen de las tareas de la misma índole que a su interior realicen las propias instituciones (CINDA, 2012).

Ahora bien, con relación a los esquemas de evaluación y/o acreditación en México priman dos. El primero es el referido a la evaluación realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creados en 1991, y el segundo se refiere a la acreditación de programas que realizan los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) que funciona desde el 2002 (CINDA, 2012).

En México, a diferencia de algunos otros países latinoamericanos, a partir del 2000 se marca la importancia de certificar a los acreditadores con la creación del COPAES, organismo reconocido por la Secretaría de Educación Pública del país para conferir tal reconocimiento formal a las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior ofrecidos por instituciones públicas y particulares (Ver Anexo 1, Tabla 23).

Desde su creación y hasta el 2003 CIEES y COPAES centraron su actividad en la evaluación diagnóstica de las universidades públicas, incorporando para el 2004 la evaluación de los programas de las universidades tecnológicas y para el 2005 el de los institutos tecnológicos federales y las instituciones particulares (CINDA, 2012).

En este contexto, la evaluación resulta altamente relevante dentro de las políticas educativas en materia de educación superior. Pues bien, “La evaluación en sus distintos niveles (institucional, grupal e individual) ha sido el eje de la política de modernización educativa a partir de la década de los noventa” (Comas Rodríguez, Fresán Orozco, Buendía Espinosa, & Gómez Morales, 2012), y ha condicionado el acceso en educación superior.

En la actualidad, se realizan de manera sistemática procesos de evaluación y acreditación de programas académicos y procesos de gestión en las Instituciones de Educación Superior, en donde la planeación estratégica ha sido una de las herramientas más usuales para orientar a las IES hacia un nuevo modelo de gestión y desarrollo académico (Comas Rodríguez, Fresán Orozco, Buendía Espinosa, & Gómez Morales, 2012).

Por su parte, los propedéuticos implementados en diversos programas de licenciatura se obligan a recibir una evaluación externa sólo cuando éstos se inscriben como parte del diseño curricular y han sido reconocidos como parte del programa educativo frente a la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, organismo que regula y otorga el reconocimiento oficial a los programas públicos de educación superior.

Además de los rasgos que particularizan a la evaluación en cada región y país, la evaluación en este siglo se ve orientada por algunos factores que hacen pensarla compleja y que permiten observar retos específicos que las universidades enfrentan en este siglo para repensar su papel en la tarea formativa y las acciones que elige y establece para garantizar la calidad educativa : a) una fuerte tendencia a buscar la evaluación por agencias externas del propio país o región, incluso cuando las características contextuales y culturales del organismo evaluador y la institución que busca la evaluación por éste no se correspondan; b) el incremento de *rankings*²⁰ que implementan criterios diversos de evaluación y que orientan el debate a preguntar sobre su fiabilidad y adecuación a la pluralidad de realidades educativas en el mundo; c) el reconocimiento de la excelencia de universidades de clase

²⁰ Los rankings de universidades son listas de de instituciones, evaluadas de forma comparativa de acuerdo a un conjunto de indicadores que se presentan en un listado que se ordena de la mejor a la peor.

mundial que establecen un modelo educativo a seguir y que implica para las universidades en regiones menos favorecidas repensar el papel de la universidad en virtud de los indicadores de difícil alcance que las primeras establecen y que estas últimas retoman como ideal; d) el señalamiento común de mejores universidades a aquellas de carácter privado frente a las llamadas “patito”, las cuales se califican como de “absorción de demanda” y se observan como espacios destinados para aquellos que no tienen oportunidad de acceso ni a las privadas de élite ni a las públicas, y e) una creciente incredulidad de los organismos acreditadores internos en los países, que muchas veces se asocian al grado de corrupción que se vive en los propios países en diferente medida (López Segrera, 2008).

Ahora bien, con relación a las universidades llamadas de “clase mundial”, muchas de éstas son asociadas por el prestigio que han ganado a partir de los *rankings* universitarios. Actualmente existen 3 enfoques sobre la excelencia en educación superior. El primero de ellos prioriza los logros facultativos, los niveles de investigación, recursos materiales y financieros y estima de gran relevancia para la institución la participación en *rankings* universitarios. El segundo modelo, centrado en el cliente, pone de relieve la experiencia del estudiante, las prácticas de calidad, los programas de la facultad, los empleadores y la satisfacción de los estudiantes con los programas, servicios e instalaciones. El tercer modelo, de inversión estratégica, se centra en el retorno de la inversión, el análisis de costo-beneficio, el control de gastos, la productividad y la retención de los estudiantes. Mientras que el tercer modelo suele ser preferido por los gobiernos; el segundo, por los estudiantes, padres de familia y empleadores, el primer modelo en la actualidad ha ganado gran relevancia y ha llevado a participar de ellos a muchas instituciones, a la par de la implementación de acciones de acreditación y revisiones externas (Seoane Yoguez, 2009).

Dentro de los rankings de mayor prestigio en el mundo destacan: Ranking de Universidades del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao; Ranking de excelencia de las mejores universidades de Europa (CHE Excellence Ranking), *Professional Ranking of World Universities* propuesto por la *École de Mines* de Paris; *Ranking America's Best College*; *Times Higher Education Supplement* (THES) y el *World University Rankings*; Ranking de universidades de Australia; Ranking de las Universidades

de Investigación en América, propuesta por *The Centre; Colleague Ranking Performed*, y el *Educational Policy Institute* (Seoane Yoguez, 2009).

Los criterios para cada ranking de Instituciones de Educación Superior varían (Ver Anexo 1, Tabla 24). La mayoría de estos indicadores posicionan a las universidades en relación a criterios de trabajos de investigación. Algunos rankings establecen criterios que permiten observar un mayor peso a las ciencias duras frente a las ciencias sociales, humanas y las artes.

Tras un panorama complejo de la evaluación de la educación en el mundo, donde participan no sólo las orientaciones del Estado para incorporar mediante organismos de evaluación externa a las IES parámetros para medir la calidad educativa, se suma el interés generalizado por la búsqueda del prestigio institucional que se relaciona al uso de rankings y que demanda al seno de las instituciones una cultura de la evaluación que permita reconocer valor en el acto evaluativo y que impulse a las comunidades estudiantiles y académicas a afrontar no sólo aquellos mecanismos de evaluación vinculados a los montos y financiamiento que brinda el Estado sino, además, que permiten representar socialmente a las IES como un espacio de prestigio y clase mundial.

Por supuesto que esa demanda de una cultura de la evaluación debe vigilar no perder de vista los cometidos de la educación superior, puesto que, de lo contrario, una cultura de la evaluación que persiga la calidad en sí misma, sin identificar las demandas a que la calidad educativa responde, resulta inoficiosa.

Fernández Lamarra opina que se debería transitar de una cultura de la evaluación hacia una cultura de una gestión responsable y eficiente, con ello supone, además, que los nuevos modelos de gestión que se implementen deberían no sólo ser estratégicos sino estar obligados a cumplir “con el nuevo y significativo rol de ser”, ese que da posibilidades a “un pleno desarrollo en democracia y justicia social” (Fernández Lamarra, 2010, pág. 208).

Díaz explica, además, que podemos considerar este siglo la era de la evaluación de la educación superior para el caso de México, que se manifiesta en

[...] el incremento de varios de sus indicadores, como por ejemplo: un mayor número de programas acreditados, un más alto número de académicos con posgrado, un aumento en el número de publicaciones de la planta académica, mayores tasas de graduación de los estudiantes y mejor eficiencia terminal (Díaz Barriga, 2008).

La gestión educativa como instrumento que persigue dar cuenta del cómo se incorporan en acciones concretas los fines sociales que los mandatos educativos formales expresan convierten a ésta en una herramienta oportuna para re significar la educación superior desde a fuerte tendencia de la evaluación en México que persigue la calidad educativa.

2.1.5. Acceso y financiamiento

El 2000 es señalado como un periodo de mercado para la educación superior, puesto que a partir de esta fecha resultan mucho más notorios y relevantes los temas relacionados a la internacionalización, comercialización y el flujo transnacional de los servicios de educación (Buendía Espinosa, 2011), así como tensiones relacionadas al financiamiento de la educación superior pública y la inversión extranjera en servicios educativos, particularmente privados, que impactan no sólo en la cobertura educativa sino en el tipo de indicadores que se establecen para evaluar la calidad.

De acuerdo a estimaciones del Banco Mundial, el gasto público²¹ por estudiante en el 2010 se estimó en un 41.3%, mientras que para Argentina en 18.4%; Cuba 63%; Chile 16.3%. Mientras que en España 28.5%; Inglaterra 20.55 (2009); Noruega 44.7%, Australia 20,5% (2009) y Países Bajos 42.7% (Banco Mundial, 2013). Este mismo organismo publica datos sobre la tasa de matrícula bruta en educación superior²² para el 2010, expresando que para México la cifra que lo representa es 28%. Para el resto de los países con los cuales se ha

²¹ El gasto público por estudiante es el gasto público corriente en educación, dividido por la cantidad total de estudiantes por nivel, como porcentaje del PIB per cápita. El gasto público (corriente y de capital) incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas (tanto públicas como privadas), administración educativa y subsidios para entidades privadas (estudiantes/hogares y otras entidades privadas) (Banco Mundial, 2013).

comparado su desempeño son las siguientes: Argentina 75%; Chile 66%; Cuba 95%; España 78%; Inglaterra 60%; Noruega 74%, Australia 80% y Países Bajos 65% (Banco Mundial, 2013).

Como se observa el otorgamiento en relación a la cantidad de dinero del Producto Interno Bruto (PIB) y el porcentaje de matrícula de atención bruta con la cuenta de cada país no se corresponde directamente, pues además del financiamiento hay otras variables que impactan fuertemente el acceso a la educación superior, tales como la política pública educativa, la procedencia del financiamiento y las expectativas laborales del egresado de dicho nivel educativo. A pesar de ello, la universidad pública vive una fuerte crisis institucional en la medida que su financiamiento se ve condicionado por indicadores de productividad cada vez más numerosos. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ofrece una lista de alrededor de 20 productos académicos para la elaboración de proyectos de aquellos Cuerpos Académicos que deseen solicitar apoyos financieros para su fortalecimiento. De igual modo, los profesores de tiempo completo que soliciten apoyo económico al PROMEP para fortalecer sus tareas de docencia e investigación deben mostrar evidencias varias de productividad en docencia, tutorías y/o dirección individualizada, gestión académica y producción académica (PROMEP, 2013). Caso similar es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), con más de una veintena de indicadores ofrece apoyo financiero a las IES de acuerdo a la evaluación de dichos indicadores y los proyectos de Desarrollo Institucional que se presenten bajo el esquema que propone. Para el 2012, 130 Instituciones de Educación Superior públicas fueron beneficiadas con dichos recursos, otorgándosele el mayor monto a la Universidad Autónoma de Monterrey, con la cantidad de \$ 80,661,081.00 de pesos. En el caso de Chiapas, la Universidad Pública que mayor monto recibió para la convocatoria del mismo año fue la Universidad Autónoma de Chiapas con la cantidad de \$ 27,158,314.00; mientras

²² Corresponde al número total de estudiantes matriculados en educación superior (niveles 5 y 6 de la CINE), independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población total del grupo etario cinco años después de finalizar la enseñanza secundaria (Banco Mundial, 2013).

que la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas recibió un monto de \$ 6,347,266.00 (PIFI, 2013).

Debido a los cambios en la asignación del presupuesto del financiamiento público en las Instituciones de Educación Superior en este siglo, Sousa (2005) afirma que la crisis institucional de la universidad Pública se fortalece y perpetúa en la medida en que la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado.

Asimismo, el autor señala a consecuencia de que el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a ésta en un bien, la universidad entró automáticamente en crisis institucional. Y que durante los últimos treinta años la crisis institucional de la universidad fue producto de “la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas (De Sousa Santos, 2005, pág. 28).

El hecho es que en el siglo en curso el presupuesto de las Instituciones de Educación Superior, los fondos extraordinarios y sus mecanismos de obtención son condicionados por indicadores tales como las evaluaciones y acreditaciones que sufren los programas educativos de educación superior (Comas Rodríguez, Fresán Orozco, Buendía Espinosa, & Gómez Morales, 2012), de tal suerte que la evaluación aparece asociada al financiamiento del cambio institucional, la cual a su vez se asocia a la creciente tendencia internacional por la búsqueda del aseguramiento de la calidad educativa.

El financiamiento, entonces, se conviene en función de los resultados de algún tipo de evaluación que, además de buscar la calidad, hace posible impulsar la transparencia y la rendición de cuentas, estimular la competitividad y garantizar el buen uso de los fondos públicos. Aunque, por supuesto, en ocasiones pone en entre dicho la equidad del sistema educativo mexicano al establecer como criterio indicadores de productividad sin atención a las condiciones contextuales y culturales de las regiones.

En el caso de México, han jugado un papel muy importante para el acceso a recursos financieros de las IES públicas el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que opera desde el 2001; el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), diseñado por la SEP en 1996 con apoyo de la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES, y el Programa Nacional de Becas (PRONABES) (CINDA, 2012), quienes destinan importantes cifras a la educación en México anualmente. Asimismo el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

2.2. La gestión educativa como una respuesta a los problemas de acceso

La construcción de la gestión educativa y su aplicación práctica en los países la ha convertido en una teoría implícita que nos permite entender nuevas normas de apropiación del conocimiento que se genera en la interacción cotidiana de los actores de las instituciones de educación, pero que además nos ayuda a identificar rasgos ontológicos de los participantes que orientan o muchas veces determinan la apropiación o no de una política educativa y la traducen en acciones concretas. Pensar en gestión educativa, además, obliga a establecer marcos conceptuales de referencia en donde pueda estimarse qué implicaciones culturales, sociales, políticas, económicas, organizativas, pedagógicas y humanas se infieren en juego cuando la gestión se convierte en un recurso para la mejora de los centros escolares.

Al revisar el origen de la conformación del término, su evolución y su transformación en la realidad latina, podremos ver en la gestión un recurso para repensar la realidad desde posibilidades de representación que van más allá de la conciencia individual de los actores educativos, sino que guardan relación con la posibilidad de una mirada que englobe las tensiones por orientar el ser formativo en la escuela y que prometa rutas para asegurar esas condición de humanidad básica y necesaria: el acceso a la educación.

2.2.1. Origen etimológico del vocablo gestión

De acuerdo a su origen etimológico, la palabra gestión proviene del latín *gestio*, *gestionis*, vocablo compuesto por el participio del verbo *gerere*: *gestus*, y el sufijo –tio. El verbo *gerere* significa hacer, gestionar, llevar a cabo, mientras que el sufijo- tio es empleado para significar acción y efecto (DeChile.net, 2012).

Para la Real Academia Española gestionar significa “Hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera” (Real Academia Española, 2012).

El concepto de gestión hace referencia a la acción y al efecto de gestionar o de administrar. Gestionar es realizar diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Administrar, por otra parte, consiste en gobernar, dirigir, ordenar, disponer u organizar (Definicion.DE, 2012).

La brasileña Borges expresa que

El origen de la palabra gestión viene del verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere*, cuyo significado es traer sobre sí mismo, cargar, llamar a sí mismo, ejecutar, realizar y producir. Por lo tanto, la gestión es la generación de una nueva forma de gestionar una realidad, y entonces, es por sí misma, democrática, porque la idea se traduce en comunicación mediante la participación colectiva, a través del debate y el diálogo (Borges Dalberio, María Celia, 2008)

2.2.2. Referentes conceptuales

Para Pozner, la gestión educativa se define como:

[...] un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro de sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. [...] puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que atienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (IPE-UNESCO, 2000, pág. 17).

Para Casassus la gestión

[...] tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos [...] es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada (Casassus, 2000, pág. 4).

Para Medina, gestión tiene que ver con la gobernabilidad y con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Tiene que ver también con la resolución de conflictos, donde los docentes y directivos son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables. Por lo tanto, se trata de desarrollar proyectos que contengan procesos teóricos y prácticos para el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos (Medina Noyola, 2003).

Para Botero Chica, “la gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero Chica, 1995).

Para Isaza Cadavid, la gestión es

[...] la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos”, y se concibe como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación (Isaza Cadavid, 2009).

La gestión, además, según Vargas Jiménez,

[...] es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar (Vargas Jiménez, 2008, pág. 4).

Como pudo recuperarse de los diversos autores, la gestión educativa implica para esta investigación planificar actuaciones, establecer responsabilidades, coordinar y evaluar los procesos y resultados; supone, además, observar las políticas públicas en la materia y buscar permanentemente elevar la calidad e innovar. Gestión educativa es, entonces, un

proceso que envuelve problematizar las prácticas escolares e institucionales, interactuar, tomar decisiones y vinculase política y estratégicamente con los tres órdenes de gobierno: federal, estatal y municipal.

Lo anterior hace que la gestión educativa deba ser vista como una práctica social e histórica, en donde los actores marcan pautas claras de la práctica de la gestión, en tanto si consideramos a la gestión, como lo hace Rosario Muñoz, como “un proceso de intervención de un segmento de realidad...” (Rosario Muñoz, 2010, pág. 213).

2.2.3. Gestión educativa como disciplina

El término gestión educativa tiene su origen y desarrollo en las teorías generales de la gestión y de la educación. Casassus propone que para comprender la naturaleza del término son necesarias dos cosas: 1) comprender los planteamientos teóricos de las disciplinas que la genera, y 2) entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

Asimismo. Casassus (2000) indica que el tema central en la teoría de gestión ha sido la comprensión e interpretación de la acción humana en una organización, y nos remite para su conocimiento a la revisión de la teoría generada en esta área por varios autores norteamericanos.

Por otra parte, se precisa que la administración educativa surge en Estados Unidos y la categoría temática gestión educativa figura en el mismo país en la década de los setenta del siglo XX, como en el Reino Unido, mientras que para América Latina se data en la década de los ochenta (Gerónimo Tello, 2008).

En el caso de México los aportes en la materia se deben básicamente al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

2.2.4. Administración educativa en Estados Unidos

Para Estados Unidos la administración educativa tiene más de 125 años de existencia, y la mayoría de los avances teóricos sobre administración en el tema se han originado en dicho país (García Garduño, 1991).

Es William Harold Payne, superintendente escolar de Adrian, Michigan, el autor del primer libro de administración escolar, *Chapters on school*, publicado en 1875. Posteriormente, en 1889 Payne crea el primer curso de administración educativa. Ocho años más tarde, el decano del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, James Rusell, instituye el segundo curso de administración educativa, en 1897 (García Garduño, 1991).

En 1947, sufragado por la *Kellogg Foundation*, se forma el Consejo Cooperativo en Administración Educativa (CPEA), el cual tenía la empresa de mejorar los programas preparatorios de administración educativa (García Garduño, 1991).

A partir de la fundación de la CPEA la administración educativa en Estados Unidos cobró fuerte auge. En 1956 se fundó el Consejo Universitario de Administración Educativa (UCEA), el cual agrupó a 36 universidades que ofrecían el doctorado en administración educativa (García Garduño, 1991).

Durante la década de los 50, la administración educativa fue grandemente influenciada por los filósofos del Círculo de Viena, con la lógica simbólica y las ideas de Russell y Whitehead. Durante esta década se puso en la materia mayor énfasis en las ciencias sociales como fuente de conceptos y teorías relevantes (García Garduño, 1991).

Durante la década de los 60 la administración educativa se caracterizó por su variedad de teorías y enfoques. Y a partir de la década de los 70's incorporó la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la fenomenología y los métodos etnográficos derivados de los trabajos de la sociología interpretativa. Destacan los trabajos de Wolcott en 1973 sobre la

incorporación de la etnografía en la disciplina, revelados en su obra *El hombre en la oficina del director* (García Garduño, 1991).

A partir de la década de los 80, el concepto de la administración educativa ha estado vinculado al vocablo liderazgo, particularmente en los programas curriculares y en la denominación de los administradores de la educación. Incluso, a partir de esta asociación conceptual a los directores de escuela se les comenzó a llamar líderes escolares (García Garduño, 1991).

Para ese mismo periodo destacan los trabajos de Griffiths y Greenfield, publicados en 1986. Estos autores realizaron una importante crítica sobre el estado de la administración educativa. El autor cuestionó el rigor científico neopositivista y la habilidad de la disciplina para hacer contribuciones significativas (García Garduño, 1991).

Actualmente, las corrientes del neopositivismo y la teoría crítica —representada por la Escuela de Frankfurt—, la fenomenología y la sociología siguen coexistiendo en la administración educativa (García Garduño, 1991).

Cabe hacer mención que esta disciplina desde su origen ha abrevado fuertemente de la filosofía y las ciencias sociales, de forma especial de la psicología, la sociología y la antropología. En términos generales se cree que a lo largo de la historia de la administración educativa han destacado tres escuelas: la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo (García Garduño, 1991).

La primera y la segunda de estas escuelas permitieron desde la gestión educativa reflexionar e incorporar conceptos claves, tales como liderazgo, organización, producción, proceso, autoridad, administración, recompensa y estructura. Para la primera escuela Tyler, Fayol y Weber contribuirán con nociones tales como el estudio del tiempo y los movimientos, los 14 principios de la administración y la burocracia, respectivamente. Para la segunda, destacan Mayo, Lewin, Lippitt y White, Rogers, Moreno y White, con nociones tales como tendencias subyacentes, dinámica de grupos, estudios de liderazgo, terapia

centrada en el cliente, técnica sociométrica y relaciones humanas industria restaurantera, respectivamente (García Garduño, 1991).

En cuanto a la tercera escuela, ésta enfatiza en los conceptos de liderazgo, contingencia, cultura, liderazgo transformacional y teoría de sistemas. Para ella figuran un gran número de autores que enriquecen el marco teórico y conceptual de la misma, tales como Barnard (sistemas cooperativos); Bakke (proceso de fusión); Argyris (actualización óptima, el individuo y la organización); Getzels y Guba (teoría social de sistemas, nomotético e ideográfico); Maslow (jerarquía de necesidades); Herzberg (motivación, teoría de la higiene); Mac Gregor (teoría X y Y); Likert (sistemas 1-4); Halpin y Crof (climas abiertos y cerrados); Blake y Mouton (grid —rejilla— de liderazgo); Vroom (motivación, teoría de la expectancia); Etzioni (teoría del acatamiento); Mintzberg (estructura de las organizaciones); Hersey y Blanchard (liderazgo situacional); Bennis (liderazgo); Bass (liderazgo transformacional); Senge (organizaciones que aprenden); Bolman y Deal (reestructuración de organizaciones) (García Garduño, 1991, pág. 25) .

Es notable, además, que la administración educativa anglosajona ha tenido una influencia importante en lo que en España se denomina gestión educativa, aunque la administración educativa norteamericana actual tiene una fuerte carga curricular de teoría administrativa a nivel licenciatura y posgrado (García Garduño, 1991).

2.2.5. Gestión educativa en México

La principal influencia ejercida para el campo de la gestión educativa en México ha sido la producción teórica española, la cual a su vez abreva de la tradición anglosajona.

Las primeras publicaciones sobre el tema son *Organización escolar*, de Luis H. Monroy, publicado en 1941; *Supervisión de la escuela rural* y *Organización y administración de las Escuelas Rurales* de Rafael Ramírez, publicados en 1963, bajo la Colección *Biblioteca Pedagógica del Perfeccionamiento Profesional* del Instituto Federal de Capacitación del

Magisterio, colección que daría pie a publicaciones varias referidas al tema (García Garduño, 1991).

Durante la década de los 30 y 40 básicamente la producción teórica en el tema es la que ofrece el Dr. Rafael Ramírez sobre la supervisión y la administración escolar. Para las décadas los años 50 y 60 el tema de la supervisión y la administración escolar sigue siendo de interés, pero no sólo a nivel de producción teórica sino, además, en la formación y capacitación del profesorado en servicios que no había cursado estudios de normal (García Garduño, 1991).

Para finales de la década de los 70's es la Dirección General de Educación Primaria de la SEP da impulso al tema de la supervisión tras un diagnóstico en la materia que la empuja a normar las tareas de supervisoría (García Garduño, 1991).

En 1979 se crea la Universidad Pedagógica Nacional, quien daría auge al tema de gestión educativa al crear una licenciatura y una maestría en administración educativa (García Garduño, 1991).

Es de hecho el trabajo de investigación realizado por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) el pionero en la materia durante la década de los 80's y 90's, particularmente con el trabajo de Elsie Rockell, *De huellas, bardas y veredas* (1982) (García Garduño, 1991).

Para mediados de la década de los 90's y hasta el 2000, el interés por la gestión educativa se vio fortalecida en la investigación y estudio de la misma por los gobiernos de Salinas y Zedillo, llegando, incluso, a incluir a la misma dentro de la política educativa de la SEP y algunas secretarías de educación estatales (García Garduño, 1991).

Actualmente hay pocas obras y estudios que se dediquen a analizar las características propias de la gestión educativa mexicana. Sin embargo, institucionalmente en México son la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), campus Guadalajara y la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM), quienes realizan aportes el mayor número de aportes al estado de conocimiento del tema (García Garduño, 1991). La UPN es otra institución que ha impulsado el estudio de la gestión educativa.

Para algunos autores, la gestión educativa está relacionada al logro de metas, mantenimiento de los patrones culturales de la escuela, mantenimiento interno y adaptación externa, mientras que, además, ésta supone habilidades técnicas, humanas y conceptuales (García Garduño, 1991).

2.2.6. Modelos de gestión educativa

Si como ámbito de estudio la gestión educativa tiene un desarrollo relativamente escaso, en materia de modelos alternativos de gestión el campo es mucho más exiguo y resulta, en palabras de Fernández Lamarra, “uno de los aspectos menos tratados desde lo conceptual” (2010).

Su emergencia comienza en la década de los 90's. motivada por un afán de ruptura con las administraciones públicas convencionales de la época, así como una posibilidad para observar y adecuarse a los cambios que las nuevas formas de evaluación, acreditación y financiamiento se presentaban, así como los cambios relacionados a la admisión y permanencia de los estudiantes.

En materia, destaca Casassus, quien refiere siete modelos de gestión que han ofrecido marcos conceptuales, técnicos e instrumentales para la vida de las instituciones (Ver Anexo 1, Tablas 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31). Estos son los siguientes:

Normativo (50's – 70's): la racionalidad es su característica principal. Utiliza técnicas de proyección de tendencias a mediano plazo; la planificación está orientada al crecimiento cuantitativo del sistema; la asignación de recursos destinada a expandir la oferta educativa. En general, su visión del futuro es lineal. Hoy, muchas de las universidades en las que

premia la preocupación por el financiamiento sobre las tareas académicas reflejan los principios de este modelo, al imperar un anhelo de planeación para obtener recursos sobre los fines que tales recursos deben cumplir en la tarea educativa.

Prospectivo (Finales de los 70's): La idea central en este modelo es que el futuro es previsible, múltiple e incierto. Bajo este modelo continúa predominando el interés por el crecimiento cuantitativo del sistema. La variante es la implementación de trayectorias, actores y estrategias alternativas frente a escenarios posibles del futuro. En nuestros días, esto se relaciona a las incertidumbres que sufren las instituciones contemporáneas, frente a los fuertes cambios sociales y medio ambientales que modifican las expectativas formativas y las estrategias institucionales para dar respuesta a dichos cambios.

Estratégico (80's): Este modelo implica una particular atención en las normas que permitan relacionar la organización con el entorno y lo estratégico en él consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización.

Estratégico situacional (80's y 90's): Adiciona al modelo estratégico clásico la dimensión situacional, lo que supone valorar la viabilidad de las políticas. Incluso, el modelo se aventura a la evaluación, además, de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional.

Calidad total (Mediados de los 90's): Se guía por las nociones de planificación, control y mejora continua. Sus componentes centrales son “la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos” (Casassus, 2000, pág. 10). A partir de este modelo se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo, y se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación.

Reingeniería (Mediados de los 90's): “Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global” (Casassus, 2000). Supone que para lograr mejoras reales de desempeño es necesario el rediseño radical de procesos.

Comunicacional (Inicios del siglo XXI): La gestión es pensada como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones. El gestor es considerado como un coordinador de acciones, cuyas tareas principales son formular peticiones y obtener promesas.

Cada modelo presentado por Casassus permite reconocer aspectos de interés y relevancia para las instituciones educativas. Aunque cabe mencionar que, en general, los modelos de gestión educativa en las últimas décadas han sido calificados de “... centralistas, de carácter normativo, escasamente tecnificados, esencialmente burocráticos, ineficientes para promover y gestionar los cambios necesarios” (Fernández Lamarra, 2010, pág. 188).

A fin de tratar de incluir el mayor número de valoraciones de impacto para una propuesta de gestión a partir del diagnóstico del estudio de caso en esta investigación, se retomarán, para el análisis, diferentes elementos de interés de los modelos señalados por Casassus:

En primer lugar, del *modelo prospectivo* las consideraciones para pensar un futuro múltiple e incierto, en particular con la acelerada transformación que viven las instituciones públicas y privadas frente a una dinámica global y un esquema de comunicación cada vez más mediático e icónico.

En segundo lugar, del *modelo estratégico situacional* al incluir como aspecto a valorar la inclusión de sistema de normas que permita relacionar a la institución con el entorno, así como valorar las posibilidades reales de que las políticas públicas se concreten en los espacios institucionales.

En tercer lugar, *el modelo de calidad total* abona para el trabajo la visión de una mejora continua del espacio escolar y el compromiso de sus actores por generar calidad al interior de las instituciones educativas de forma sistémica y continua.

En cuarto, del *modelo comunicacional* se retoma el lugar e importancia de los gestores al comunicar y tomar acuerdos o compromisos para lograr la calidad educativa deseada.

Ahora bien, cuando se piensa en gestión dentro de las instituciones escolares, la idea remite a los procesos necesarios para alcanzar los objetivos generales, a una serie de procesos de transformación con vistas a provocar un cambio en los paradigmas que la institución educativa se ha establecido. De esta manera, el término se asocia a la capacidad que tengan las instituciones educativas de modificar las formas de funcionamiento, organizarse y transformar su oferta y sus fines académicos (Aguerrondo, Lugo, Rossi, & Xifra, 2002). Por lo cual, también se retomará del *modelo de reingeniería*, por considerar la posibilidad de cambio en la conceptualización que actualmente se tiene del propedéutico y de la forma en cómo se conduce éste.

Para dar mayor claridad a la relación de la gestión con la transformación institucional, Aguerrondo (2002) señala que el cambio social es la ruptura del funcionamiento rutinario, y que para la educación puede implicar modificaciones a nivel de todo el sistema educativo – nivel macro- o producir mejoras dentro del mismo modelo básico (dentro de la misma estructura) de servicio educativo – nivel micro-. Para Aguerrondo, y para esta investigación, las transformaciones e innovaciones son las categorías de los cambios estructurales de la dinámica social de las escuelas y pueden tener lugar a partir de la gestión educativa. En ese sentido, el nivel macro se expresa más concretamente con las políticas públicas a nivel internacional, nacional e incluso local que guían el actuar de las instituciones; mientras que el nivel micro se observa concretamente en el actuar de las instituciones, la manera en los actores dan vida a la escuela y la constituyen de forma particular en cada época, bajo las tensiones que se crean al intentar dar respuesta a las políticas que desde el nivel macro se dictan para regular o guiar su actuar.

Considerando ambos niveles, la gestión, entonces, tiene como consideración importante observar de manera permanente la forma en que la educación, la sociedad y el cambio se vinculan. A lo largo de los siglos puede observarse la transformación de lo educativo en el espacio social, hasta encontrar que hoy la educación se proclama como un derecho fundamental de todos los seres humanos y supone atenciones de interés para los diferentes Estados al considerarla un factor relevante para el desarrollo humano, el bienestar o el progreso, situación que se hace evidente en los diversos documentos normativos de carácter internacional y nacional que guían el actuar de éstos en materia educativa. La sociedad, por su parte, en el siglo XXI se reconoce con preocupaciones distintas a otras épocas, en donde la consciencia humana, la interacción con otros seres vivos, la preservación del medio ambiente, la globalización y la posibilidad del conocimiento permanente orientan nuevos ideales y constituyen perfiles éticos y de convivencia y aprendizaje distintos. En consecuencia, la gestión educativa debe enfrentar ajustes relacionados a los cambios que se correspondan a los niveles macro y micro.

Por su parte, Rosario Muñoz (2010) señala que la gestión educativa puede estar integrada por las siguientes dimensiones:

- Dimensión cultural: Relacionado al *respeto y enriquecimiento de la cultura local, regional y nacional, su rescate, fomento, y difusión de las experiencias culturales.*
- Dimensión sociopolítica: la gestión vista como *una tarea de tipo político con las diversas agencias, entidades, actores, organizaciones, con la intención de hacer visible de manera permanente los programas que ofrece la institución escolar.*
- Dimensión académica: incluye al *grupo de acciones que tienen la finalidad de orientar el desarrollo técnico pedagógico para la conducción del proceso enseñanza- aprendizaje.*
- Dimensión administrativa: implica acciones para *mantener funcional tanto los espacios escolares como los programas que se ofrecen en la institución* y que permiten ver a la gestión como *una actividad sistémica, metódica y orientada hacia la pertinencia y oportunidad.* (Rosario Muñoz, 2010, pág. 215 y 216)

Tanto Aguerrondo, como Rosario Muñoz comparten consideraciones comunes para observar la gestión. Aunque para Aguerrondo la gestión tiene como eje directriz la búsqueda de una calidad educativa democrática, es decir aquella que incluye a todos y da respuesta a las “demandas de integración (desde el sistema cultural), de democratización

(desde el sistema político) y de competitividad (desde el sistema económico)” (Aguerrondo, Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar, 2002, pág. 28), mientras que para Rosario Muñoz las reflexiones centrales que guían el papel de la gestión educativa se vinculan a la importancia que juegan los actores, particularmente la de los directivos en la toma de decisiones.

Y cuando la gestión se vincula al acceso Rosario Muñoz expresa que se trata, entonces, de un “proceso multicausal que demanda de los sujetos involucrados en la gestión, saberes-hacer teóricos y prácticos con un profundo sentido de sensibilidad y compromiso social” (Rosario Muñoz, 2010, pág. 217), mientras que Aguerrondo enfatiza que una gestión educativa exitosa implica involucrar a los actores y pensar en los niveles de gobierno macro y micro. Asimismo observa que ciertos elementos que pueden evaluarse desde la gestión permiten definir la calidad. En la tabla siguiente se da cuenta de esos elementos que la autora incluye:

LAS DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	
<i>Primer nivel: Definiciones político-ideológicas</i>	<p>Respuesta de la educación a:</p> <p>Las demandas culturales. Aprender a vivir juntos: identidad nacional, integración.</p> <p>Las demandas políticas. Aprender la democracia: participación, solidaridad.</p> <p>Las demandas económicas. Aprender a producir: emprender.</p>
<i>Segundo nivel: Opciones técnico-pedagógicas</i>	<p>El eje epistemológico. Definición de conocimiento: del academicismo a I&D. Definición de áreas disciplinarias: del recorte de campos a la problematización del mundo. Definición de contenidos de la enseñanza: de los contenidos a las competencias.</p> <p>El eje pedagógico. Qué teoría del desarrollo evolutivo: de las potencias a las etapas madurativas. Qué teoría del aprendizaje: de la caja negra a la construcción del objeto aprendido. Qué definición de rol docente: del enseñante al facilitador.</p> <p>El eje didáctico. La selección y organización de contenidos: del plan de estudios al marco (estructura) curricular. Las actividades de enseñanza: de las asignaturas a los espacios curriculares. La planificación didáctica: de la sábana (o el diagnóstico institucional) al PEI estratégico-situacional. La evaluación del aprendizaje: de instrumento de poder a monitor del aprendizaje.</p>

<p><i>Tercer nivel: Decisiones referidas a la estructura organizativa externa</i></p>	<p>La cobertura de la oferta educativa: de marginante a incluyente (3 marginaciones actuales).</p> <p>La estructura por niveles o por ciclos: de niveles a ciclos.</p> <p>La estructura del gobierno en las diferentes instancias: del triángulo jerárquico a la estructura en red.</p> <p>La organización de las instituciones para la enseñanza: de la planta funcional a las CBI (tiempo, espacio, agrupamientos, presencialidad).</p> <p>La organización del espacio para el aprendizaje: de la clase frontal al aula para pensar.</p>
---	--

Tabla B. Fuente: (Aguerrondo & Xifra, La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan, 2002, pág. 32)

Cabe añadir, en cuanto a las reflexiones de una buena gestión que Aguerrondo señala tres condicionantes importantes para una buena gestión:

1. no hay buena gestión si no hay un objetivo claro, sea este un objetivo de aprendizaje, un objetivo institucional o un objetivo de mejora del sistema;
2. no hay buena gestión si no hay una presión para mejorar, que no necesita ser una presión negativa sino que puede ser fomentar los intereses, dar posibilidades, etc.; y
3. no hay buena gestión si no hay recursos para hacer lo que se requiere, es decir que quien conduce el proceso de gestión es quien tiene que proporcionar los recursos para que las acciones se lleguen a producir (Aguerrondo, La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo, 2012, pág. 26)

Asimismo la autora opina que no hay gestión efectiva que avance sin fuertes procesos de evaluación externa, así como la rendición de cuenta social, hacia la comunidad.

Además, propone algunos rasgos para un modelo de gestión y organización escolar que ofrecen beneficios varios a las instituciones educativas, mismos que serán retomados para las observaciones del caso de este trabajo de investigación. En la tabla siguiente se detallan los mismos:

RASGOS PARA UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA			
RASGO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES QUE SE SUGIEREN	CONSECUENCIAS ESPERADAS
Una organización que aprenda "Una organización inteligente"	De acuerdo a sus fines implica capacidad para corregir sus desvíos. Caracteriza a la institución al poseer: <ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento sistémico ● Dominio personal ● Modelos mentales ● Construcción de una visión compartida 	-Reconocer el error -Corregir el error -Facilitar el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a nuevos desafíos.	- Disminuir las jerarquías creando equipos autónomos. -Crear espacios de interacción. -Incrementar el tiempo de los docentes. -Reducir las pérdidas (abandono, repetición, escaso aprendizaje). -Realizar mayores innovaciones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en equipo 		
Una gestión que conduzca	<p>Implica vencer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La rutina • La resistencia al cambio • La falta de flexibilidad 	<p>-Definir el contenido del cambio</p> <p>-Concretar el cambio</p> <p>Además de:</p> <p>-No basarse en lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible.</p> <p>-No tratar de hacer todo junto sino de priorizar en función de la importancia de los problemas.</p> <p>-Recordar que lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad.</p> <p>-Recordar que no se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación</p>	<p>-Da direccionalidad a la acción dese una imagen objetivo y no desde una norma absoluta.</p> <p>-Hay mayor correspondencia entre los recursos materiales temporales y la posibilidad de realización de las acciones planeadas por la institución.</p> <p>Permite pensar en etapas intermedias para el alcance de objetivos.</p> <p>Mayor compromiso con la mejora y transformación de la institución.</p>

Tabla C. Rasgos para un modelo de gestión educativa. Fuente: (Aguerrondo, La escuela transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva, 1992).

De acuerdo a los rasgos presentados en la tabla anterior, un nuevo modelo de gestión con tales características implica un compromiso concreto para generar acciones transformadoras de la institución escolar.

Para esta investigación se retomarán las 3 dimensiones de la calidad de la educación propuestas por Aguerrondo: político-ideológica, técnico- pedagógica y organizativa externa.

En el siguiente cuadro se explican cómo habrá de entenderse para el estudio del propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas las mismas:

<p>DIMENSIONES Y ASPECTOS PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DEL PROPEDEÚTICO EN LA UNICACH</p>

DIMENSIÓN	ASPECTOS
Política ideológica	<p>Esta dimensión se relaciona a aquellas características del estudiante del propedéutico que permiten identificar a la comunidad universitaria como heterogénea, e incluye no sólo el sexo o la edad del mismo, sino además todas aquellas características que permitan evaluar el mayor o menor riesgo de deserción o abandono, tales como la procedencia étnica, discapacidades físicas o embarazos sin pareja.</p> <p>Incluye, además, la vida participativa de los jóvenes en la toma de decisiones en la universidad, que van del conocimiento del marco normativo bajo el que se conducen a la determinación de diferentes aspectos en su vida escolar, como el de aquellas motivaciones que dan origen al propedéutico o el destino que tienen las cuotas de inscripción al mismo. La dimensión permite, además, identificar las acciones que los Centros, Facultades o Escuelas realizan para vincular los aprendizajes en aula a la vida productiva y a la capacidad de emprender de los estudiantes del propedéutico.</p>
Técnico -pedagógica	<p>Esta dimensión observa las expectativas que el estudiante del propedéutico guarda con relación a los contenidos y estrategias de la enseñanza en el curso, así como la vinculación real de los mismos con la disciplina formativa.</p> <p>Incluye, además, la atención a los rasgos formativos previos del estudiante del propedéutico a fin de valorar si éste encuentra en el curso propedéutico una herramienta para fortalecer las áreas formativas débiles de su vida como bachiller.</p> <p>Se observa, además, el perfil y la experiencia docente para determinar si hay una concordancia disciplinar y formativa con los propósitos que el curso propedéutico guarda. Envuelve la evaluación del desempeño docente y la calificación a la calidad educativa del curso.</p> <p>Supone, incluso, la revisión permanente de la selección y organización de contenidos y actividades de enseñanza, la planificación didáctica y la evaluación del aprendizaje del propedéutico y plan de estudios; así como un diseño curricular apropiado y en concordancia con el modelo educativo universitario.</p>
Organizativa -externa	<p>Esta dimensión establece como puntos de referencia la percepción que el estudiante y los actores educativos en general guardan con relación a la función administrativa que el propedéutico cumple en la institución educativa, así mismo se relaciona a la manera en que se estructura el curso y la forma de gobierno que en él se establece en la universidad, e incluso la organización que la institución sigue para facilitar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.</p>

Tabla D. Elaboración propia, a partir de Aguerrondo & Xifra, 2002.

Son estas tres dimensiones los componentes fundamentales para el diseño de un modelo de acceso universitario.

Ahora bien, la planeación y la evaluación se conciben como elementos conductores y estructurales de las acciones que se desarrollan en estas dimensiones, ya que confieren dirección y proporcionan evidencia del proceso educativo a la gestión, es decir, tanto fijan los objetivos de la educación en el caso de la planeación como ubican los resultados en el

caso de la evaluación institucional, por ello se les considera como elementos articuladores de las dimensiones de la gestión.

Este segundo capítulo ha tenido como propósito establecer la correspondencia entre los cambios de las IES y la preocupación del Estado mexicano por garantizar el acceso a la población y, además, identificar las ventajas de la gestión educativa para el concilio de las medidas que el Estado ofrece como políticas públicas y las transformaciones necesarias de las Instituciones de Educación Superior frente a los cambios del siglo en curso, tales como sus políticas de calidad relacionadas a sus criterios de selección. Para ello, se estableció en él los cambios sustantivos que en este siglo afrontan las instituciones públicas de educación superior relacionadas al acceso, tales como los mecanismos de selección escolar y reducción del abandono, las políticas de calidad y evaluación que emprenden y su estrecha relación con las formas de financiamiento, y se ha explicado de manera general cómo se constituye el término gestión educativa y cómo se puede pensar en ella como una herramienta que concilia las preocupaciones macro (entendidas como las políticas públicas o mandatos formales) con las preocupaciones micro (entendidas como todas aquellas relativas a los actores educativos) del escenario educativo. El próximo capítulo se vinculará a éste al señalar el marco normativo bajo el cual se inscribe el estudio de caso, así como las principales características de la institución que ha sido objeto de este estudio: la Universidad de Ciencias y Artes de Chipas.

**CAPÍTULO III. MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DEL ACCESO
EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS: EL CURSO
PROPEDEÚTICO**

3.1. Educación superior y desarrollo

Las características de una política pública están determinadas por el tipo de problemas que se señalaron como relevantes. El diseño de políticas públicas supone la percepción de ciertos problemas de la realidad y la construcción de soluciones posibles para éstos.

Durante el último siglo las políticas públicas globales encuentran como problema recurrente al desarrollo de las regiones y asocian al mismo la calidad de vida de los pueblos democráticos, particularmente tras la segunda guerra mundial, cuando el número de países con democracias parlamentarias se incrementaron.

Esa concepción, de desarrollo y calidad de vida, se vincula no sólo a la creciente preocupación por el medio ambiente sino, además, a las que el Estado guarda como encargado de instaurar leyes que garanticen los derechos y el bienestar social del ciudadano (Bernardo & Ximenez Gómez, 1996).

Por ende, los países se han obligado a realizar ajustes y aceptar orientaciones para sus propias políticas y han elaborado modificaciones a sus marcos jurídicos nacionales y locales, en donde un criterio de interés e importancia para responder a las preocupaciones propias del siglo aluden a la educación. Ilustra el caso de asimilación de política públicas globales Chiapas, México, en donde, en 2009, se elevaron a rango constitucional los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), establecidos por la ONU en el 2000, que incluyó dentro de sus cometidos *Lograr la enseñanza primaria universal*.

Muchas de tales adopciones que modifican los marcos jurídicos de acción para las políticas públicas en los estados, como del caso chiapaneco, responden a la necesidad sentida de establecer mecanismos para hacer posible el desarrollo, el cual es calificado como vital para las sociedades que aún no alcanzan una calidad de vida deseable, especialmente las democráticas.

En particular, la educación se manifiesta en la política pública mundial como una oportunidad de desarrollo, pues se le atribuye hacer posible cambiar las condiciones económicas y sociales de las diversas poblaciones, y se le ve como elemento esencial para aspirar al bienestar social y una mejor calidad de vida.

Desde las políticas públicas mundiales, a la educación se le atribuye un valor cultural que permite construir perspectivas alentadoras a futuro mediante la promoción de la igualdad, refrendada en el acceso a ella, y la construcción individual y ciudadana.

En ese tenor, la educación ha sido vista socialmente como responsable de comprender la realidad y los problemas en las diversas dimensiones que a ésta conforman, en tanto al papel que juegan en la generación del conocimiento, la promoción del pensamiento crítico y la formación ciudadana, tal como lo sugiere la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009).

Aunado a ello, surgen las orientaciones de organismos internacionales que ofrecen diversas teorías y modelos de desarrollo, donde una gran variedad de elementos de la realidad condicionan las posibilidades de bienestar de los pueblos, (uso del suelo, industria, exportación, producción, cultura, pobreza, educación)²³.

La educación busca, entonces, cumplir para este siglo una función transformadora tanto de los individuos como de la sociedad. Por un lado, ser capaz de empujar a la comprensión de las diversas interacciones de la vida cotidiana, y, por otro, alentar y fortalecer la opinión y participación de éstos en los asuntos de interés público, sin que por ello se pierda de vista

²³ Verbigracia Teoría de las casualidades acumulativas (Myrdal); Teoría de los procesos de desarrollo económico (Hermansen); Teoría del crecimiento desequilibrado (Hirschman y Voigth); Teoría sobre el uso del suelo (Von Thiunen); Teoría de la localización industrial (Weber); Teoría de los lugares centrales o actividades centrales (Chistaller); Teoría de la base de exportación (Nort Douglas); Teoría de los polos de desarrollo(Francois, Perrenoux); Teoría de las etapas del desarrollo (Rostow); Teoría relativa a la estructura industrial regional (Richardson); Teoría de la Acumulación Flexible (Michael Piore y Charles Sabel), entre otras.

un necesario impulso a los valores que permitan la convivencia y el aprendizaje permanente.

Para el caso de aquellos países de régimen democrático, Tenti Fanfani señala que una política democrática, como la educativa, tiene por objeto garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para todos, contribuyendo de esta manera a la eficacia de la acción colectiva, de tal suerte que una política educativa en una sociedad democrática tiene implicaciones relativas a las condiciones no sólo sociales del aprendizaje sino, incluso, materiales y pedagógicas.

En consecuencia, y de frente a indicadores como la pobreza, la marginación o discriminación es necesario preguntarnos si ¿aquellos estados que asienten que “La educación y el acceso al conocimiento son factores determinantes de los niveles de pobreza” (Mc Cauley, 2006) están, por una parte, formulando políticas educativas adecuadas para la mejora de las condiciones de vida de la población, y, por otra, alcanzando en su implementación los resultados esperados? O bien, ¿qué tipo de políticas públicas serán necesarias para aquellos países que aún no garantizan niveles satisfactorios de la calidad de vida de sus ciudadanos que incluyan en ellas las provisiones sociales, materiales y pedagógicas necesarias que garanticen ejercicios democráticos reales?

Castells opina que “La capacidad mental del trabajo está verdaderamente unida a la educación y a la formación, pero en una sociedad abierta y compleja, dependiendo de la variedad cultural y de las condiciones institucionales...” (Castells, 1994, pág. 26). Pero esa transformación que se busca implica pensar en características puntuales, de todo orden, que determinan las necesidades reales de los actores y permiten pensar las mejoras desde y para las regiones.

Daniel Filmus, premio Academia Nacional de Educación en la Argentina, al contextualizar la política educativa de América Latina afirma que la principal condición para llevar a cabo políticas públicas educativas exitosas es la existencia de un proyecto social “profundamente democrático, no sólo en lo institucional sino también en lo referido a la distribución de los

recursos económicos, sociales y culturales” (Filmus, 2008, pág. 28). Asimismo indica relevante la decisión de los países al optar por un modelo de desarrollo económico social que coloque a la educación en un sitio privilegiado y la incluya como un requisito para un Estado democrático justo y con mayores probabilidades de superar la pobreza, marginación o desigualdad. Es decir, la búsqueda de una sociedad más justa supone necesariamente considerar a la educación como un factor fundamental para garantizar una distribución más equitativa del ingreso y un crecimiento sostenido de los presupuestos públicos.

Si bien hay coincidencias entre el valor de lo educativo en regímenes democráticos, existen, además, algunas otras valoraciones hacia el hecho educativo en donde el papel de los actores es un elemento constitutivo primordial del carácter democrático de las prácticas institucionales de políticas públicas. Desde aquellos que reflexionan la construcción del capital cultural y su relación con el desarrollo hasta los que estiman observar de entre todas las variables que impacten en la formación del sujeto la personalidad del maestro. Como se observa, desde diferentes posturas teóricas la educación juega un papel relevante para el Estado y cualquier aspiración de desarrollo o mejora.

Emilio Tenti Fanfani, por ejemplo, afirma que el conocimiento, la ciencia y la tecnología constituyen un capital importante para la producción de riquezas en las sociedades. De hecho, más de un autor ha señalado que la calidad y la cantidad de capital cultural que se logra producir y acumular es un factor determinante para la posición que los individuos poseen en la estructura social y un indicador para sus posibilidades de desarrollo. Quizá esto es debido a que el aprendizaje es el proceso mediante el cual la cultura puede incorporarse a la vida en sociedad y cada individuo construir ese capital cultural que lo coloque en una situación distinta con respecto a otros.

En su caso, Juan Carlos Tedesco, abona al llamado de una educación que pretenda construir sujetos, una educación que permita el desarrollo de todas sus potencialidades y capacidades a fin de colaborar en la construcción de sujetos libres y reflexivos. Para este estudioso de la educación el papel central en las políticas públicas educativas implica “identificar cuáles son los factores, las variables, las dimensiones de la personalidad del maestro que tienen

que ver directamente con su desempeño en la formación del sujeto.” (Tedesco, 2008, pág. 62).

Dado el reconocimiento de las bondades de la educación por diferentes Estados, Françoise Caillods, directora adjunta del Instituto de Planificación de la Educación (IPE) en París, señala que la educación se ha transformado en un tema político, común en época de campañas electorales, particularmente cuando se ofrecen públicamente indicadores relacionados a ésta, como el fracaso o repitencia escolar, la desigualdad de duración de estudios, el abandono escolar, el nivel de conocimientos alcanzados de las poblaciones estudiantiles que egresan de un grado escolar o las dificultades para encontrar empleo de los jóvenes recién graduados.

Asimismo, Caillods permite observar que el tema de calidad educativa ha ganado un lugar importante desde el ámbito político, en la medida en que la pobreza es un fuerte condicionante para encontrar problemas como los descritos en contextos, incluso, de países desarrollados, por lo que sugiere combinar políticas generales tendientes a mejorar la calidad educativa, que no necesariamente provengan del sector educativo, pero que tengan un impacto favorable en él, como la lucha contra la pobreza.

Desde la mirada de Margarita Poggi, directora de la Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE_UNESCO), los temas de las agendas políticas educativas en América Latina se inscriben en un escenario falto de proyectos y cambios en la organización del trabajo, frente a un panorama veloz y dinámico en el que tienen lugar las sociedades actuales.

Poggi expresa que un principio fundador en América Latina es el de la igualdad de oportunidades y observa que en ella las políticas educativas “vienen promoviendo la ampliación de la oferta y la inclusión de grupos que décadas atrás estaban excluidos del acceso a algunos tramos del sistema educativo” (Poggi, 2008, pág. 220). Esa tendencia latinoamericana, agrega, es la que ha traído como consecuencia la masificación educativa

en algunos niveles. Subraya, además, la notoria desigualdad entre los sistemas sociales que integran la región y llama a convertir a la cultura escolar en un valor social.

Como puede observarse, además, la educación juega un papel relevante en las políticas públicas de los estados, pues se reconoce en ella diversas bondades. En particular, se ha establecido un fuerte vínculo entre la educación superior y la capacidad de las naciones para la productividad y el desarrollo.

Medellín Torres afirma que las políticas públicas se estructuran en relación al entramado institucional y al territorio en el que se desenvuelven tanto quienes las elaboran como quienes las reciben. En ese sentido, para América Latina, las aspiraciones de justicia social y democracia de los hacedores de políticas públicas han hecho posible que las políticas educativas se hayan orientado a masificar la educación y a observar como tema relevante el acceso a la educación superior.

En esta investigación interesa relacionar el acceso a la educación a un estado democrático (con minúscula) y, más que prescribir qué significa el vocablo, establecer qué esperamos de ella cuando se expresa como un derecho educativo en una región geográfica y sociopolítica en particular.

Aunque la palabra democracia significa literalmente poder del pueblo e indica una entidad política, una forma de Estado y gobierno (Sartori, 2008) en esta investigación interesa mucho más las implicaciones en pensar la importancia de la política educativa -y los marcos normativos- que guían el actuar de las instituciones educativas públicas que examinar la forma de ejercicio del poder del Estado o su gobierno en las Instituciones de Educación Superior. La visión política del texto se encamina a tratar de entender qué realidad educativa se vive en una institución de educación superior, como la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, a partir de la caracterización de un propedéutico, a fin de poder ofrecer orientaciones para construir o fortalecer las expresiones democráticas (sociales, políticas y económicas) desde la noción de acceso a la educación superior.

3.2. Marco normativo de la educación superior en México

Pensar la educación superior en cualquier trayectoria, breve o larga, reciente o pasada, supone observar una transformación no sólo en lo concretamente tangible sino también en aquello que orienta el quehacer de los actores escolares. Además de los escenarios que en cada época se construyen y las características que una región puede ofrecer, los tiempos que se estiman para una formación en ese nivel educativo, los roles de los actores, las condiciones en que se lleva a cabo el proceso formativo, las oportunidades de ingreso para diferentes grupos humanos, los principios a los que responde y lo que socialmente se aspira y se construye a partir de ella se han modificado y sufren ajustes y transformaciones de manera permanente.

Para ilustrar los cambios más notorios de la educación superior en este siglo hay que hacer notar el papel que juegan los organismos internacionales como nuevos actores de la educación superior, quienes constituyen en muchas regiones una fuente importante de financiamiento y una pieza clave para orientar las políticas al interior de los estados y sus instituciones, como aquellas de calidad educativa.

Súmese a esto el surgimiento de políticas que buscan mayores oportunidades de participar en la educación superior para grupos que han padecido durante largos periodos de tiempo y de manera recurrente en diversas regiones marginación o discriminación, como los indígenas o mujeres.

La justicia social, los derechos humanos, el bienestar y el desarrollo son en este siglo nociones que se asocian, igualmente, al escenario de las transformaciones de la educación superior en tanto se han constituido como aspiraciones sociales colectivas en el marco de las tensiones globales y locales. Para muestra muy concreta el papel que han ganado los derechos humanos en el mundo, mismo que empuja a nuestro país a modificar el 10 de

junio del 2011 el artículo primero constitucional, incluyendo en él como garantía los derechos humanos (Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

Ahora bien, en materia de acceso, encontraremos que las universidades e Instituciones de Educación Superior tienen para sí directrices claras en todos los niveles, internacional, nacional o local, en donde el acceso a la educación implica aspiraciones sociales muy concretas que el Estado en cuestión se obliga a materializar a través del ejercicio de sus políticas públicas.

3.2.1. Mandatos formales: de lo global a lo local

El crecimiento de la producción e intercambio comunicativo y transcultural, los avances tecnológicos, los nuevos escenarios para generar información y conocimiento, la competencia económica entre países, las nuevas formas de dimensionar el tiempo y el espacio, la economía y tecnologías interdependientes, los procesos políticos, los debates relativos al sistema de financiación centrados en la oposición entre los intereses de regiones más y menos desarrolladas, la pluralidad de ordenamientos jurídicos; condiciones económicas y fiscales, la búsqueda de una nueva gobernanza internacional, y en general, las condiciones del mercado y laborales imponen pautas importantes para los Estados y sus políticas educativas, que se traducen en hechos concretos en las Instituciones de Educación Superior para la regulación del acceso.

Ocurre, entonces, que las Instituciones de Educación Superior se ven en la necesidad de establecer diseños de procesos de gestión del acceso a la universidad de acuerdo a las necesidades de sus propios contextos, bajo un orden que globalmente se configura y reconfigura periódicamente.

En ese sentido, el garantizar el acceso a la educación superior supone una regulación normativa no sólo al interior de los países sino de manera global, regulación ofrecida por organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este organismo internacional, la UNESCO, da pautas

muy claras que establecen una relación estrecha entre los derechos humanos y el acceso a la educación, orientado a los países bajo la filosofía de sus documentos rectores a evitar que los mecanismos de selección escolar para el acceso contribuyan a la distribución desigual de las oportunidades educativas o a cualquier tipo de discriminación.

Entre los documentos orientadores de las políticas de acceso en el mundo destacan la [Convention against Discrimination in Education](#), aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960; [la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje](#): Directrices para la aplicación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobadas por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia), el 9 de marzo de 1990; [la Declaración de Recife de los Países del Grupo E-9](#), aprobada por la reunión ministerial de examen de los países del Grupo E-9 en Recife (Brasil), el 2 de febrero de 2000, y el [Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos](#): cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado en el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal), el 28 de abril de 2000 (UNESCO, 2012).

El primer documento, la *Convention against Discrimination in Education* señala en su artículo primero que

[...] se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por objeto o resultado anular o alterar la igualdad de trato en la educación y en particular:

- (a) Excluir a una persona o a un grupo de personas del acceso a la educación de cualquier tipo o en cualquier nivel;
- (b) Limitar a cualquier persona o grupo de personas a una educación de un nivel inferior;
- (c) Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas de enseñanza separados para personas o instituciones o grupos de personas,
- (d) Colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad del hombre (UNESCO, 1960, pág. 4).

En el Segundo documento, [la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje](#), hace referencia a

la educación primaria, pero en su marco de análisis general señala una relación estrecha entre la pobreza y las menores oportunidades de acceso a la educación:

Con la expansión sin precedentes del conocimiento durante la última década, el acceso desigual a la educación formal y otras oportunidades de aprendizaje han generado mayores disparidades económicas entre las personas dentro de una sola nación. Los ricos se vuelven más educados, los no educados más pobres (UNESCO, 1990, pág. 3).

El tercer documento, que incluye [la declaración de Recife de los Países del Grupo E-9](#) en Brasil y el [Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos](#), se establece en él como uno de los objetivos construidos de manera colectiva lo siguiente:

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa (UNESCO, 2000, pág. 14).

De igual forma, la comunidad Europea con relación al tema de acceso en educación superior señala que garantizarlo implica una clave importante para las sociedades del conocimiento, en particular para aquellos estudiantes en grupos menos favorecidos, en los siguientes términos:

Somos plenamente conscientes del hecho de que la cuestión de la inclusión y la integración social en educación (superior) es prioritaria en la agenda política de Europa. Es ampliamente reconocido que la ampliación de oportunidades de aprendizaje y el acceso a la educación es crucial para las sociedades del conocimiento [...] El acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los estudiantes pertenecientes a grupos sub representados y proporcionando las condiciones adecuadas para la realización de sus estudios (Van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Peter, & Westerheijden, 2010, pág. 30).

Asimismo, se reconoce que la diversidad de sistemas en educación superior es uno de los mayores factores asociados con el desempeño positivo de las Instituciones de Educación Superior. En ese sentido, se afirma que:

Un sistema más diversificado está en mejores posibilidades de ofrecer acceso a la educación superior a estudiantes con diferentes niveles educativos y con variadas historias de logros académicos. En un sistema diversificado en el que el perfil de actividad de educación superior de las instituciones varía a cada estudiante se le ofrece una oportunidad para trabajar y competir con estudiantes de historial similar. Cada estudiante tiene la oportunidad de encontrar un ambiente educativo en el que sus posibilidades de éxito son realistas (Van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Peter, & Westerheijden, 2010, pág. 11).

Bajo este esquema global, en las Instituciones de Educación Superior, europeas, latinoamericanas, y del mundo en general, el ingresar a las opciones de educación superior ya no es suficiente para poder hablar de las garantías que el Estado ofrece para hacer cumplir el estado de derecho o, bien, las aspiraciones sociales que se establecen en función de los logros de la educación superior y que se plasman en los documentos normativos de un país, tales como sus constituciones políticas. Pues, para garantizar el acceso las acciones del Estado tendrán que encaminarse no sólo a ofrecer opciones de educación superior sino a velar porque la población logre el ingreso a ella, permanezca el tiempo destinado a su formación, la concluya e, incluso, se incorpore al mercado laboral o productivo exitosamente.

3.2.1.1. Marco normativo nacional

Ahora bien, en cuanto al escenario normativo en México, habrá que anticipar que la política educativa de un país se refleja en los marcos de acción y guía que ofrecen su Plan de Desarrollo Institucional, Visión, Misión, Ley Orgánica y reglamentos, así como en el presupuesto asignado para ejecutar sus planes y programas. Particularmente, cuando las reflexiones sobre educación superior se orientan a repensar las preocupaciones del Estado por alentar el desarrollo en sus regiones desde un marco normativo que obliga a pensar a los sujetos de derecho desde su condición humana particularizada.

Cruz Rueda (2012) hace evidente en el siguiente esquema la ruta jurídica del desarrollo en la concepción política del Estado mexicano:

Fuente: (Cruz Rueda, 2012, pág. 104)

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)

** Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SH y CP)

En México, el artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos obligan al Ejecutivo Federal a garantizar y crear un Plan Nacional de Desarrollo. Asimismo la Ley de Planeación²⁴ de este país establece que dentro de los fines perseguidos de la nación se encuentran el desarrollo y la calidad de vida para la nación. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, derivado de este marco jurídico, señala como necesario para México contar con una educación de calidad que permita “robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera” (2013, pág. 16).

Adicionalmente, en México, la Ley General del Desarrollo Social funda en sus artículos sexto y décimo noveno a la educación como derecho para el desarrollo social y como medio para la superación de la pobreza.

Para el caso de la Ley del Desarrollo Social²⁵ hay una vinculación muy estrecha entre la educación y el desarrollo social; e incluso regional, pues se establece como uno de sus objetivos en el artículo 11 de ésta. Y en su artículo 4 enuncia que es la educación un derecho para el desarrollo social, mientras que el artículo 76 incluye como indicador para la medición de la pobreza el rezago educativo promedio en los hogares. Asimismo, y de forma explícita, el artículo 14 de dicha ley señala que es la educación un medio para la superación de la pobreza.

²⁴ Cuya última reforma se ha realizado en junio del 2011.

²⁵ Última reforma en enero de 2004.

En cuanto al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se constituye de 6 apartados, el tercero de ellos alude a la educación en México y es titulado “México con Educación de Calidad”. “México con Educación de Calidad”, es enunciado como una de las 5 metas nacionales para el sexenio. Esto a su vez cuenta con dos sub apartados, que se constituyen en el documento por 5 objetivos.

Como parte de la introducción y visión que el mismo Plan ofrece destaca la siguiente afirmación:

Como existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual (2013, pág. 61).

Como se observa, la inclusión aparece como una ruta a seguir, así como la lucha por la discriminación. En cuanto a los sub apartados, el primero de ellos hace referencia a la necesidad de aprovechar la capacidad intelectual, mientras que el segundo ofrece un plan de acción en donde la vinculación de lo educativo con la ciencia y la tecnología promete lograr una sociedad más justa y próspera.

De los 5 objetivos que se ofrecen en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 destaca para el caso que nos ocupa el segundo de ellos, *Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo*, pues éste señala como estrategia “Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” (Pág. 125).

3.2.1.2. Marco normativo estatal y municipal

En el Estado de Chiapas, en materia de normatividad para la Educación superior, se cuentan sólo con dos documentos rectores, y estos son el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario y el Programa Sectorial de educación.

Con relación al Plan de Desarrollo Chiapas Solidario, el Eje 2. Desarrollo social y combate a la desigualdad, el Eje 3. Chiapas competitivo y generador de oportunidades y el Eje 5. Estado de derecho, seguridad y cultura de la paz señalan a la educación como una

oportunidad valiosa para promover la democracia, impulsar el desarrollo y el empleo para los chiapanecos y garantizar una cultura de paz.

El Plan focaliza en la necesidad de crear y fortalecer la infraestructura de investigación en las Instituciones de Educación Superior, así como aquellas acciones encaminadas a vincular a las universidades al sector productivo.

En tanto al Programa Sectorial de Educación este contiene 6 objetivos con estrategias correspondientes a cada uno de ellos, ejes transversales (evaluación, infraestructura, sistema de información, marco jurídico de sector educativo, mejora de la gestión institucional). De igual forma proyecta su visión al 2030.

El Programa en su apartado general, además, señala a la educación como base del progreso y le otorga un papel fundamental en el desarrollo del país. Estima que la competitividad del país descansa en buena medida en la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos, dependiendo de ésta la calidad de vida de los mexicanos. Como resultado, elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas, Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ofrecer una educación integral y ofrecer servicios educativos de calidad, así como fomentar la gestión escolar, se proponen como estrategias para el mismo.

Es importante mencionar que en Chiapas la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado es un documento de reciente creación, pues es apenas en Agosto 10 de 1977 cuando el Gobierno Constitucional del Estado la decreta vía el Periódico Oficial mediante el decreto 114., teniendo lugar en el capítulo V las obligaciones de la Secretaría de Educación Pública en el Estado.

En materia municipal, los 31 estados y el Distrito Federal que integran los Estados Unidos Mexicanos, cuentan con una Ley Orgánica de la Administración Pública, la cual permite planear de mejor manera los recursos municipales y priorizar los problemas que serán

atendidos con el recurso que se disponga. De tales estados y el Distrito Federal, aparecen en sus leyes municipales diversas obligaciones del municipio con relación a lo educativo, en cuanto a la obligación de éste de fomentar algún tipo de educación, como la vial; supervisar, como la educación básica; promover que la educación impartida en las comunidades indígenas sea en su propia idioma, o aquellas consideraciones que aluden a favorecer la incorporación de la mujer. Sin embargo, todas a pesar de ser un tema de interés y mención en ellas, además, no señalan de forma detallada normas para la operación de las instituciones educativas, y a lo mucho indican como necesario el apego de éstas a las leyes federales y estatales de educación, sin precisar en qué términos.

3.3. Antecedentes históricos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Los orígenes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) se sitúan en el siglo XIX, aunque en realidad como institución de educación que ofrece de manera permanente educación superior es más reciente, durante el siglo XX.

En 1881, siendo gobernador del Estado Miguel Utrilla, el Instituto Científico y Literario de Chiapas cambia de nombre y se denomina a partir de entonces Instituto de Ciencias de Artes del Estado de Chiapas. Ofertaba estudios de comercio, agricultura, farmacia, dibujo, pintura, canto y música.

Un año después aún bajo el gobierno del coronel Miguel Utrilla, se establecerían dos niveles de estudio: los preparatorios y los de nivel profesional. Estos últimos con una duración de cinco años para abogados, y de tres años para escribanos, farmacéuticos e hidromensores (Gutiérrez González, 2003).

El Instituto brinda esa oferta educativa por corto periodo, pues en 1892, bajo el gobierno de Emilio Rabasa, los subsidios para el mismo son cancelados y el Instituto se convierte en Escuela Preparatoria.

Hasta 1945²⁶, bajo el gobierno de Juan Esponda, se crea el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), integrado por las escuelas: Preparatoria de Tuxtla Gutiérrez, Normal Rural, Normal Mixta para Maestros Primarios, Normal Superior para Posgraduados, De Enfermería y Partos y De Comercio y Administración (Gutiérrez González, 2003).

Casi cuarenta años después, el gobernador Juan Sabines Guerrero, decreta en 1981 que el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas funcione como Institución de Educación Superior²⁷. Las primeras cinco licenciaturas ofrecidas, entonces, fueron Biología, Cirujano Dentista, Ingeniería Topográfica y Fotogrametría, Nutrición y Psicología. Asimismo se ofrecieron a partir de ese año los talleres de Artes Plásticas, Danza y Música, mismos que habrían de consolidarse, bajo el gobierno de Patrocinio González Garrido, como Escuelas de Artes Plásticas, Artes Escénicas, Danza y Música (Gutiérrez González, 2003).

En 1995, a partir de la fusión del Instituto Chiapaneco de la Cultura (IHC) y el ICACH se crea la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, bajo el gobierno de Eduardo Robledo Rincón, en 1995²⁸. Cinco años después, y bajo el gobierno de Roberto Albores Guillén se otorga la autonomía a la institución, llamándose desde entonces Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas²⁹ (Gutiérrez González, 2003).

3.4. La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en la actualidad

²⁶ Año en el que se crea la Dirección General de Educación Superior para el Estado de Chiapas.

²⁷ Decreto 132 fechado a 24 de agosto de 1981.

²⁸ Por el decreto número 139, datado el 31 de enero de 1995.

²⁹ Por decreto del 18 de febrero del 2000, de acuerdo a la fracción I del Artículo 42 de la Constitución Política del Estado de Chiapas.

Para el siglo en curso, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) se encuentra entre las tres primeras Instituciones de Educación Superior de mayor cobertura en el Estado de Chiapas, junto a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG). A partir del año 2000 obtiene su título de Universidad, aunque su funcionamiento data de décadas atrás. Pese a que sólo tienen unos años de diferencia la UNICACH ha tenido un desarrollo menor a la UNACH, quien representa en términos de oferta educativa pública y fines educativos su par y complemento académico³⁰. Se presentan a continuación algunas características que particularizan a la UNICACH.

3.4.1. Plan de desarrollo institucional

El Plan de Desarrollo Institucional 2025 de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, elaborado en el 2011, pone énfasis en el desafío del acceso, la equidad, la calidad y la pertinencia, y señala que:

La UNICACH como universidad pública refrenda el compromiso de atender con sus servicios educativos a toda la población por igual, en particular a aquella en condición de desventaja y marginación social, brindando condiciones para el acceso equitativo a fin de lograr su misión y alcanzar los objetivos institucionales (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2011, pág. 16).

Como se observa garantizar el acceso de los jóvenes en edad de cursar educación superior es, entonces, una tarea prioritaria para la UNICACH, que se enfatiza en la medida que busca crecer bajos los estándares de calidad de las Instituciones de Educación Superior pública en este siglo. Cabe recordar que en México el cumplimiento de ciertos estándares de calidad da posibilidades a las Instituciones de Educación Superior (IES) no sólo de

³⁰ Se entiende como complemento académico porque ofertan programas educativos distintos, ejemplo: UNACH Licenciatura en Medicina Humana, Licenciatura en Pedagogía y UNICACH Licenciatura en Cirujano Dentista y Licenciatura en Psicología.

legitimar la inversión social sino además de incrementar las fuentes de financiamiento de las que se dispone: federales, estatales y/o extraordinarias; y esto a su vez se traduce en mayores posibilidades para implementar acciones que garanticen la calidad educativa.

Asimismo, la universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) ha establecido en su Plan de Desarrollo Institucional Visión 2025 valores que guían su actuar. Estos valores se enuncian como: calidad, equidad, humanismo, justicia, lealtad, libertad, responsabilidad, solidaridad y respeto (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2011).

Para la UNICACH dichos valores “... rigen la conducta de la comunidad universitaria y garantizan el ejercicio de la autonomía con responsabilidad y ética” (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2011, pág. 8), razón por la cual tales valores se convierten en medulares para evaluar el tipo de gestión educativa que la Universidad lleva a cabo.

De ellos, resultan fundamentales para el tema de acceso calidad, equidad, justicia y responsabilidad. Para esta investigación, y tras recuperar lo que la propia UNICACH define en ellos, tales valores pueden entenderse como:

- **Calidad:** Es un referente social e institucional del cómo la universidad da respuesta a las necesidades planteadas por la sociedad y por el estudiantado que aspira a cursar una carrera universitaria en la medida en que promueve el progreso académico y personal. Engloba la igualdad de oportunidades de ingreso, el reconocimiento y respeto a los derechos de cada estudiante y la obtención de resultados, así como la pertinencia de lo que es enseñado para la vida cotidiana y para el fortalecimiento del perfil profesional al que se aspira. Es, además, una herramienta indispensable de nos permite mediante la evaluación permanente distinguir las particularidades del curso propedéutico y dar gestión para su cambio y mejora.
- **Equidad:** .- Significa el derecho igual a tratamiento equivalente a todos los estudiantes del propedéutico. Consiste no sólo en compensar las desigualdades académicas sino que apunta a dar de manera permanente los medios para su logro. De este modo, el concepto de equidad concentra los reclamos por redistribución

económico-social y reconocimiento de diversidades culturales. La equidad puede referirse como el grado de igualdad de oportunidades que encuentran los estudiantes del propedéutico que desean ingreso a una carrera universitaria y que están preparados para cursarla exitosamente, con independencia de sus condiciones socioeconómicas.

- Justicia: Implica procurar una mejor distribución e igualdad de oportunidades a fin de hacer prosperar la ciencia y dar soluciones posibles a aquellas preocupaciones sociales agudas y de urgente respuesta. .
- Responsabilidad: Es la toma de conciencia para llevar a cabo las obligaciones sociales asignadas. Tiene su base en la observación del entorno, la reflexión para la búsqueda de soluciones y en la acción constructiva. Implica, además, el rendimiento de cuentas y la transparencia.

3.4.2. Modelo educativo

De acuerdo al más reciente modelo educativo de la Universidad de Ciencias de Artes Chiapas³¹, el propedéutico se concibe como parte de éste. Y se concibe como “un espacio extracurricular previo al proceso de formación profesional a los programas educativos que ofrece la Universidad”, opcional, con la finalidad de desarrollar competencias básicas para alcanzar al conocimiento disciplinario e integrarse con mayor fortaleza al campo de conocimiento elegido (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2011, pág. 32). Se indica, además, que éste no es menor de las 150 horas y debe guardar congruencia con el plan de estudios con el que se relacione. No se precisa en él el tipo de consideraciones administrativas y académicas a las que estará sujeto.

3.4.3. Oferta educativa

Para el 2012 la UNICACH cuenta con tres Centros y 5 Facultades:

³¹ Elaborado en el 2011

- **Centro de Investigación de Riesgos y Cambio Climático**
- **Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica**
- **Centro de Estudios Superiores en Artes (CESA)**

- **Facultad de Ciencias Humanas**
- **Facultad de Ciencias Biológicas**
- **Facultad de Ingeniería**
- **Facultad de Ciencias de la Nutrición**
- **Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública**

Así mismo, cuenta con dos dependencias más llamadas Oferta Regionalizada y Campus del Mar.

La oferta educativa que ofrecen las Facultades y Centros, según datos de esta misma institución del 2011, está compuesta por 12 posgrados, 23 licenciaturas y dos de nivel profesional asociado.

La oferta educativa se distribuye en 11 diferentes sedes: Acapetagua, Chiapa de Corzo, Huixtla, Mapastepec, Motozintla, Palenque, Reforma, San Cristóbal de Las Casas, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Villa Corzo.

En el nivel posgrado se imparte:

- **Especialidad en Apreciación de las Artes**
- **Especialidad en Endodoncia**
- **Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales**
- **Maestría en Alimentación y Nutrición**
- **Maestría en Historia**
- **Maestría-Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas**
- **Maestría-Doctorado en Ciencias Biológicas**
- **Maestría-Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable**
- **Maestría - Doctorado en Ciencias en Salud Pública.**

De acuerdo al Centro, Facultad o Escuela, las licenciaturas que se ofrecen, por su parte, son las siguientes:

- **Centro de Investigación de Riesgos y Cambio Climático. Este Centro sólo cuenta con una licenciatura: Licenciatura en Ciencias de la Tierra**

- **Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica:** Este Centro tiene a cargo sólo dos de las licenciaturas que ofrece la Universidad. La primera de ellas, la Licenciatura en Historia. Conducida bajo el trabajo de una coordinación, y la segunda, la Licenciatura en Arqueología, bajo el encargo de la Escuela de Arqueología.
- **Centro de Estudios Superiores en Artes (CESA):** Este centro tiene a cargo la oferta educativa de 4 licenciaturas. La primera de ellas, la Licenciatura en Música está a cargo de la Escuela de Música. La Licenciatura en Jazz y Música Popular cuenta con una coordinación. Las otras dos licenciaturas se inscriben a una coordinación distinta, y son: Licenciatura en Artes Visuales, Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes,
- **Facultad de Ciencias Humanas.** Esta facultad cuenta con 2 licenciaturas, bajo dos coordinaciones: Licenciatura en Desarrollo Humano y Licenciatura en Psicología.
- **Facultad de Ciencias Biológicas:** Esta facultad ofrece sólo la Licenciatura en Biología.
- **Facultad de Ingeniería.** La facultad ofrece 4 licenciaturas distintas, a cargo de 4 coordinaciones: Licenciatura en Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Ingeniería en Geomática, Licenciatura en Ingeniería Topográfica e Hidrología y Licenciatura en Energías Renovables.
- **Facultad de Ciencias de la Nutrición.** La facultad ofrece tres ingenierías, y ellas son: Licenciatura en Alimentos, Licenciatura en Gastronomía, Licenciatura en Nutriología
- **Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública.** A nivel licenciatura ofrece sólo la Licenciatura en Cirujano Dentista

En cuanto a la oferta regionalizada, se ofrece la Licenciatura en Comercialización, la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo Sustentable, la Licenciatura en Sistemas de Información Administrativa y la Licenciatura en Enfermería.

Con relación al Campus del Mar, se ofrecen: la Licenciatura en Biología Mariana y Manejo Integral de Cuencas y la Licenciatura en Ingeniería en Alimentos Pesqueros.

Los programas educativos de Profesional Asociado (P.A.) son: en Servicios Turísticos y Tecnología de Alimentos.

***3.4.4.* Demanda y admisión**

La mayoría de las licenciaturas y posgrados se concentran en Tuxtla Gutiérrez. (26 de los programas a nivel licenciatura, especialidad, maestría y doctorado de los 34 ofrecidos). Para el 2011 la UNICACH concentra la mayor parte de su oferta educativa de nivel licenciatura en la sede Tuxtla Gutiérrez, con 18 planes de licenciatura.

Durante la convocatoria del verano de 2011 la UNICACH tuvo una demanda de 3,946 aspirantes a ingresar a la sede Tuxtla Gutiérrez. De éstos aspirantes sólo fueron admitidos 562 de ellos, lo que significa que, de cada 100 estudiantes que solicitaron ingreso a la UNICACH sólo 14 pudieron ingresar (Departamento de Estadísticas de la UNICACH, 2011); mientras que la media nacional se representa con 30 de cada 100 (Departamento de Estadísticas, UNAM, 2010).

En el caso de la matrícula de los estudiantes de licenciatura, para el periodo 2002- 2009³² en los anuarios estadísticos puede observarse que la media del número de alumnos matriculados para la UNICACH es de 2,435.5.

3.4.5. Crecimiento institucional y financiamiento

La media del porcentaje de crecimiento para el periodo 2002-2009 se indica como el 25.3% para la UNICACH. La UNICACH en el periodo 2007-2010 incrementó su oferta con 9 planes educativos³³, reportando 23 planes para el 2010; mientras que en el 2010 la UNICACH ejerció un monto de \$303,245,921.88 pesos, de acuerdo al último anuario estadístico publicado en línea (Ver Anexo 1, Tablas 8, 9, 10 y 11).

3.4.6. Deserción escolar

En cuanto a la deserción escolar los datos para septiembre del 2010 reportan que un 7% de la población escolar matriculada se dio de baja, de los cuales 4% fueron bajas definitivas y 3% bajas temporales (Dirección de Servicios Escolares de la UNICACH, 2010). Cabe recordar que la media nacional en deserción es de 7.8%, pero a diferencia del resto del país Chiapas, con altos índices de pobreza y marginación, demanda asegurar un tránsito exitoso de la población estudiantil que estudia una licenciatura y disminuir los porcentajes de deserción escolar, particularmente en las universidades de carácter público estatal.

3.4.7. Evaluación institucional

³² Periodo que alude a los datos estadísticos disponibles en línea para su consulta en el sitio web universitario.

³³ De 14 planes educativos en el 2007 reportó 23 en el 2010

Hasta el 2010 la UNICACH había evaluado la calidad educativa de sus planes y programas de estudio mediante organismos externos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES)³⁴ y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)³⁵. Sin embargo, hasta ese año no había llevado a cabo ninguna evaluación en materia de gestión educativa, mucho menos centrada en el propedéutico. Para el 2012 la UNICACH alcanzó más del 80% de sus planes y programas en algún nivel de calidad acreditado.

3.4.8. Cambios recientes

Durante los últimos dos años en la Universidad se han llevado a cabo algunos cambios sustantivos dentro de la Universidad, dentro de los cuales destacan, los siguientes:

- El crecimiento en infraestructura: la creación de edificios, cafetería y biblioteca en Ciudad Universitaria.
- La creación de nuevas sedes regionales y oferta educativa nueva: Chiapa de Corzo, con la Licenciatura en Arqueología; Acapetahua con la Licenciatura en Ingeniería en Agroalimentos y la Licenciatura en Ingeniería en Producción de Alimentos Pesqueros, y Carranza con la Licenciatura en Enfermería.
- La modificación de su Ley Orgánica: lo que permitió la reelección del rector en turno.
- La reestructuración del organigrama institucional, reconociendo el carácter de Facultad de las ya citadas dependencias.

³⁴ Instituidos en México en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en el marco de concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Fuente: www.ciees.edu.mx/

³⁵ La función del COPAES es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores. Su inicio de actividad es en el 2001. Fuente: <http://www.copaes.org.mx/>

- La acreditación por los CIEES del más de 80% de programas educativos de la UNICACH, y el ingreso D la misma al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX).

Asimismo, las sedes regionales de la UNICACH no habían contado con cursos propedéuticos o de nivelación desde su creación y es apenas para agosto del 2012 que se implementa un curso propedéutico para la sede regional Carranza. En el caso de Campus del Mar, creado en el 2008, cuenta con un propedéutico desde el 2011 la sede en Tonalá.

A partir de la reformulación del Modelo Educativo, en el 2011, el propedéutico se reconoce como un elemento del mismo.

Este tercer capítulo buscó descubrir el marco normativo legal de la educación superior en México en materia de acceso, así como informar de manera breve sobre la constitución histórica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas como universidad pública en Chiapas, ofreciendo, además, características de ésta en el siglo en curso. Lo anterior a fin de contextualizar el caso de estudio y dar paso al cuarto capítulo, lugar en donde se analiza el curso propedéutico de la citada universidad y se brindan orientaciones de mejora para el mismo.

**CAPÍTULO IV. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE GESTIÓN EDUCATIVA
PARA EL CURSO PROPEDEÚTICO DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y
ARTES DE CHIAPAS**

4.1. El curso propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Las Facultades, Centros y Escuelas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas han establecido desde 2011 criterios distintos tanto para la selección escolar como para aquellos mecanismos que sirven para fortalecer las competencias académicas de los estudiantes. De esta manera, algunas de dichas Dependencias ofrecen cursos de nivelación, propedéutico o preuniversitario. De igual forma, algunas de ellas no cuentan con ninguno de estos tipos de cursos, caso específico de las sedes regionales, Campus del Mar y la Licenciatura en Arqueología.

De la oferta educativa de la UNICACH sólo el Centro de Estudios Superiores en Artes y la Facultad de Ingeniería ofrece el propedéutico, mientras que la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública ofrece un preuniversitario. Es importante señalar que hasta el 2011 la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública ofrecía el mismo curso bajo la denominación de propedéutico y es hasta el semestre B³⁶ del 2012 cuando se le cambia el nombre a preuniversitario. En el caso de las Sedes Regionales y Campus del Mar el curso propedéutico se ha introducido a partir del 2011 en algunas de las sedes y licenciaturas que se ofrecen, antes de tal año no hay registros de ningún curso similar. Para el 2013 Campus del Mar desaparece nominalmente de la UNICACH y su oferta educativa se redistribuye al interior de ésta.

Ahora bien, resulta relevante señalar que las trayectorias que el estudiante de la citada Universidad, según la oferta educativa que decida, puede tener rutas diferentes de ingreso, como lo muestra la imagen siguiente:

³⁶ El semestre A comprende de Enero a junio y el semestre B de julio a diciembre.

Elaboración propia, a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares (2013).

4.1.1. Sistema de ingreso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

En la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas se distingue un sistema de selección mixto conformado en etapas para aquellos casos en donde no sólo se implementa el EXANI II para el ingreso a los estudiantes a educación superior y algunas otras evaluaciones denominadas “paralelas”, por llevarse a cabo durante el mismo periodo en el que la presentación del EXANI II es programada. El EXANI II alude a un examen estandarizado de conocimientos generales para el ingreso a la educación media superior en México, administrado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Para aquellas Facultades o Centros en donde el EXANI II es el único recurso la selección escolar tiene sólo una etapa y el ingreso estudiante se determina en función del número de plazas dispuestas para el semestre en función y el puntaje obtenido en el EXANI II a partir de quien obtiene la mayor calificación. En tal caso el ingreso se considera directo.

Para las Facultades, Centros o Escuelas que cuentan con evaluaciones “paralelas” el ingreso del estudiante se condiciona no sólo al porcentaje obtenido a la prueba EXANI II sino a los porcentajes que se designen a las evaluaciones restantes, que pueden variar según el perfil de ingreso buscado por las propias Facultades y Escuelas en función de los programas educativos que ofrecen. Se conoce, entonces, pro evaluación paralela, a aquellas evaluaciones adicionales al EXANI II que cada Escuela, Facultad o Centro implementa otorgándole un porcentaje de evaluación que pondera junto al EXANI II para admitir o no a un estudiante que demanda ingreso a la Universidad. Se le denominan “paralelas” por ser llevadas a cabo casi de forma simultánea a la aplicación del EXANI II. En este caso, cuando el estudiante presenta una evaluación “paralela”, el ingreso del estudiante es casi directo, salvedad de aquellos programas en los que la evaluación “paralela” implicó un dominio disciplinar específico y condicionó al estudiante a permanecer en formación algún periodo previo al de evaluaciones en la propia institución. Este es el caso de la Escuela de Música, la cual nombra propedéutico a tal periodo, que oscila a una duración de 3 años, dependiendo de las habilidades con las que el aspirante ya cuente al ingresar a tal curso. El otro caso es el de las Facultades que han establecido al propedéutico o al curso de nivelación como un filtro de ingreso y en donde el estudiante sólo podrá inscribirse si lo aprueba.

El propedéutico es, en su caso, un curso introductorio a la carrera que en ocasiones funge como filtro de ingreso a la misma. Es establecido como un proyecto externo con una plantilla docente por contrato. Su duración es distinta de acuerdo a la Escuela, Facultad o Centro que lo establezca. El pre universitario es un curso previo al reconocimiento formal de la calidad de universitario. El vocablo preuniversitario es utilizado en años recientes por la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública en su oferta educativa a nivel licenciatura en Cirujano Dentista. Funge en ocasiones como filtro de ingreso. El curso de nivelación, en cambio, es un curso previo al inicio de la carrera con la finalidad de fortalecer aquellas competencias y conocimientos básicos necesarios para el tránsito en ellas.

En algunas ocasiones las Facultades y Escuelas combinan los criterios en función de la demanda. Así, por ejemplo, la Facultad de Odontología y Salud Pública usa el EXANI II como única herramienta de ingreso cuando se acuerda en la Comisión de Planes, Programas y Métodos de Enseñanza (CPPyME)³⁷ de la UNICACH que habrá un número de estudiantes aceptados de acuerdo al promedio obtenido en tal prueba. En ese caso el curso propedéutico, llamado a partir del 2013 preuniversitario, cumple sólo su función preparatoria sin implicar una evaluación final en donde se concurre por los puestos o la permanencia. En otras ocasiones la misma Facultad aplica el EXANI II y, a partir de la selección de los estudiantes con mayor porcentaje de aciertos en él elabora de 2 a 3 grupos de estudiantes que cursarán el preuniversitario. En tal caso sólo un número de jóvenes de los que cursarán el pre universitario habrán de permanecer, de acuerdo a los resultados obtenidos en la suma de promedios de las asignaturas que cursarán en el mismo. Sólo los más altos promedios podrán continuar con su proceso de inscripción un primer semestre.

³⁷ Dicha Comisión es precedida por el Secretario General de la Universidad, secretariada por el titular de la Dirección Académica (Para el 2013 Secretaría Académica) y conformada por los responsables directivos de las Facultades y los Centros. En el caso de algunos Centros, como el Centro de Estudios Superiores en Artes (CESA), participa también sus coordinadores de Escuelas. En esta comisión no puede tener injerencia o participación el C. Rector.

Otras Facultades, como la de Nutrición y Alimentos implementan algunos requisitos que si bien no se les asigna un porcentaje de evaluación para el ingreso si resultan condicionantes para avanzar en el proceso, como es el caso de la evaluación nutricia obligatoria para todos los aspirantes de cualquiera de las carreras que la citada Facultad ofrece.

Adicionalmente, existe para todos los aspirantes de cualquier licenciatura de la UNICACH la aplicación de un cuestionario socio económico por parte de la Dirección de Servicios Escolares, quien, de acuerdo con las Facultades, Escuelas y Centros, ha establecido como requisito obligatorio la resolución del mismo para poder inscribirse a cualquiera de las licenciaturas que ofrece la Universidad (Ver Anexo 1, Tabla 32 y 33).

La transformación de la situación organizacional urgente y la introducción a una dinámica de adaptación de las características del contexto social, con miras a fortalecer la capacidad institucional de la UNICACH para que cumpla con las políticas de acceso, es un reto actual para la institución, la cual plantea ofrecer una educación equitativa, igualdad de oportunidades para los jóvenes de educación media que provienen de los diferentes subsistemas del Estado y con sus características propias. Pero, además, asegurar la permanencia de los estudiantes durante el tiempo que duran sus estudios mediante el apoyo de estrategias como el Programa Institucional de Tutorías, para como consecuencia de esto lograr altos indicadores de egreso en la UNICACH y específicamente para esta investigación del curso propedéutico, y que sean de calidad, equidad, justicia y responsabilidad universitaria, de lo cual ya se habló en el capítulo III al aludirse a los valores que establece el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2025 de la UNICACH.

4.2. Diagnóstico del propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

De acuerdo al modelo a las dimensiones de la calidad de la educación que Aguerrondo (2002) propone, y que aquí son retomadas para conformar un modelo de gestión educativa, la gestión puede ser observada desde varias dimensiones interrelacionadas que guardan correspondencia a aquellos mandatos formales que tratan de garantizar el acceso a la educación superior bajo estándares de calidad en las universidades públicas.

Estas dimensiones, además, permiten observar a la universidad pública como un escenario que enfrenta un futuro múltiple e incierto que la obliga a transformarse; ver cómo el sistema de normas que hacen posible que las instituciones se relacionen con su entorno nos ofrezcan indicios de si existen posibilidades reales de que las políticas públicas se concreten en los espacios institucionales; observar si hay una cultura de la mejora continua o permanente en el espacio escolar y los compromisos de sus actores para generar calidad al interior de las mismas. Por supuesto que, además, el mismo modelo de gestión hace inferir necesario gestores educativos que impulsen a la comunidad universitaria a comprometerse al logro de la calidad educativa y que estimen la posibilidad de cambio y mejora como algo real y posible.

Es importante señalar que aunque el propedéutico forma parte del proceso de acceso, éste no representa todo el proceso, pero sí permite evaluar el tipo de gestión que en materia de acceso se realiza en la UNICACH, y dar pauta para los análisis que más adelante se presentarán, y ofrecer sugerencias de mejora para la gestión educativa en materia de acceso, atendiendo particularmente el propedéutico a nivel licenciatura en dicha universidad.

El punto de partida para proponer la implementación de un proceso de gestión acorde a las políticas de acceso a la UNICACH fue la realización del diagnóstico de la situación actual de los cursos propedéuticos, tomando como base las tres dimensiones e indicadores descritos en el capítulo II, que se resumen en la siguiente tabla:

Dimensiones de la Gestión Educativa	
Dimensión	Elementos
Político ideológica	Demandas Culturales: Subsistemas de procedencia, detección de estudiantes indígenas, distribución por sexos, edad escolar.
	Demandas Políticas: motivaciones de origen del propedéutico, conocimiento del marco normativo, participación política.
	Demandas Económicas: costos transparencia y vinculación con el sector productivo.

Técnico pedagógica	Eje Epistemológico: Contenidos y diseño curricular, concepción del propedéutico (qué es), expectativas académicas, propósito del propedéutico, conveniencia de la existencia del propedéutico.
	Eje Pedagógico: Rasgos formativos previos Del estudiante (municipio, rendimiento escolar del bachillerato, región geográfica de procedencia), desempeño docente, evaluación del propedéutico y calidad académica del mismo.
	Eje didáctico: ventajas académicas del propedéutico.
Organizativa externa	Expectativas administrativas, organización de la universidad, relación laboral docente y desventajas del propedéutico.

Tabla E. Fuente: Elaboración propia.

Para realizar el diagnóstico han servido como recursos la entrevista (Ver Anexo 1, Tabla 34 y 35), la encuesta, la guía de observación y el análisis de documentos. El estudio se llevó a cabo durante el semestre B (julio-diciembre) del 2012.

En ese periodo se ha aplicado una encuesta a los grupos que cursaron algún propedéutico de las diversas licenciaturas que se ofrecen y cuentan con ello. Cabe hacer mención que para elaborar la lista de licenciaturas que ofrecen un propedéutico sirvieron como datos de referencia los registros del mes de junio del 2012, de aquellas escuelas que solicitaron a la Dirección Académica (Secretaría Académica), bajo el procedimiento corriente, la aprobación del proyecto externo del curso propedéutico, específicamente al Departamento de Desarrollo Curricular, quien se encarga de hacer revisión general de la propuesta. En este caso, no se consideraron para el estudio todos aquellos proyectos que estuvieron fuera de tiempo o tuvieron detalles para su aprobación durante el periodo de recepción ordinario, el cual se comprendió previo al periodo vacacional de verano de ese mismo año.

Se aplicaron un total de 399 encuestas a estudiantes que cursaron el propedéutico y preuniversitario (en el caso de la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud pública) en el semestre B del 2012.

Los casos de los estudiantes encuestados correspondieron a 8 licenciaturas distintas, 3 de ellas pertenecen a la oferta educativa del Centro de Estudios Superiores en Chiapas (CESA), 4 más a la Facultad de Ingeniería y la última a la Facultad de Odontología. La cantidad de grupos encuestados fue de 23 grupos.

En el caso de la guía de observación fue utilizada para tomar nota de actitudes relevantes o incidentes durante la aplicación de encuestas y entrevistas, y se utilizaron como criterios los siguientes:

- a.* Comentarios de los estudiantes sobre el propedéutico.
- b.* Preguntas o dudas comunes de los estudiantes durante el llenado de las encuestas.
- c.* Comentarios de los coordinadores o directivos durante o después del llenado de las encuestas y entrevistas.
- d.* Clima y condiciones físicas durante la aplicación de las encuestas.

La encuesta, por su parte, se programó para aplicarse a:

- a.* Estudiantes. En este caso se aplicó a los estudiantes de un grupo que estuvieran presentes durante la aplicación de las encuestas.
- b.* Coordinadores. Para ello, se optó por aplicar tras la entrevista esa herramienta.
- c.* Directivos. Se estableció como ideal la aplicación de la encuesta tras la entrevista, siempre que el directivo estuviese en la disposición de hacerlo.

Las encuestas fueron llevadas a cabo, en su mayoría, durante noviembre del 2012, a la par de la aplicación de encuestas en los grupos. Para el CESA, del 100% de la muestra, el mayor porcentaje de estudiantes entrevistados fue el de la Licenciatura en Música, con un porcentaje de representación del 53.36%; la Facultad de Ingeniería concentró el 55.07% de estudiantes en la licenciatura de Ingeniería Ambiental. En el caso de la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, el 100% de los estudiantes encuestados fueron de una sola licenciatura: Cirujano Dentista.

Para el análisis del área administrativa organizacional se tomaron en cuenta al personal administrativo que coordina el propedéutico y a los directivos de la Escuela, Facultad o Centro que contaba con un curso propedéutico (Facultad de Ingeniería, Centro de Estudios Superiores en Artes y Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública). Asimismo, los directivos –más no coordinadores- que en ese momento no contaban con un curso propedéutico, pero sí tenían algún curso de nivelación fueron entrevistados, a fin de conocer las razones por las que en el Centro, Escuela o Facultad que dirigen se contaba con dicho curso de nivelación y por qué razones no se había o ha implementado un curso propedéutico.

Para el caso del personal docente fueron encuestados el 100% de docentes participantes en el propedéutico de la Facultad de Ingeniería (4 profesores y 4 coordinadores), así como de la Licenciatura en Artes Visuales (5 profesores y 1 coordinador) y la Licenciatura en Música (7 profesores y 1 coordinador). En el caso de la Facultad de Ingeniería la muestra se representó por maestros de la Licenciatura en Energías Renovables, pues fueron estos mismos quienes participaron en el propedéutico de todas las licenciaturas que dicha Facultad ofrece. Para el caso de Odontología, se encuestaron a 7 profesores participantes y en la Licenciatura en Jazz a 11 de ellos, lo que en ambos casos representó más del 80% de los profesores del propedéutico.

La información recabada de todas las encuestas se procesó para su análisis estadístico a través del programa SPSS.

A continuación se exponen los resultados del diagnóstico que muestra los problemas que enfrentan los cursos propedéuticos en el UNICACH en cada una de las dimensiones consideradas.

4.2.1. Dimensión político ideológica

La dimensión política ideológica es el para qué concreto del fin educativo. En esta dimensión se definen las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que la sociedad lo considere de calidad (Ver Anexo 1, Tabla 36).

Dimensión	Elementos
Político ideológica	Demandas Culturales: Subsistemas de procedencia, detección de estudiantes indígenas, distribución por sexos, edad escolar.
	Demandas Políticas: motivaciones de origen del propedéutico, conocimiento del marco normativo, participación política.
	Demandas Económicas: costos transparencia y vinculación con el sector productivo.

Tabla F. Fuente: elaboración propia.

De los tres ámbitos contextuales que en la tabla de arriba se enuncian, se ofrece el análisis de éstos en las siguientes líneas:

Estos tres aspectos se vinculan, desde luego, a las necesidades sociales que impulsan a la Universidad a organizar sus funciones y que responden a los valores de calidad, equidad, justicia y responsabilidad que la propia Universidad enuncia como necesarios.

Al valorar esta dimensión se reportaron los siguientes hallazgos en los tres ámbitos que dan cuenta del para qué del propedéutico:

Culturales. Los elementos que permiten reconocer la heterogeneidad o diversidad de la población universitaria se implican en este apartado, así como las herramientas y programas que se identificaron como aquellos que permiten distinguir los grupos de mayor riesgo en la deserción o abandono escolar (Ver Anexo 1, Tabla 37).

- a) **Subsistemas de procedencia.** Esto implica, por una parte, el conocimiento de los bachilleratos de procedencia de los estudiantes. En el caso del grupo muestra, la información señala que el mayor porcentaje de procedencia de los estudiantes corresponde a aquellos al bachillerato general (72.36%). En el caso del CESA el bachillerato general se representa con el 68.92%, seguido por un 15.77% para el bachillerato tecnológico y un 1.35% para el bachillerato profesional técnico. Cabe atender como aspecto relevante con relación a la oferta educativa del CESA la ausencia de un bachillerato en artes en el Estado de Chiapas, lo que ha empujado a ofrecer un propedéutico de larga duración en las licenciaturas en Música y Jazz y Música

Popular, a modo de suplir esta carencia, con una duración aproximada de 3 años para ambas licenciaturas, al cual pueden inscribirse tanto estudiantes que han concluido el bachillerato como los que no.

Entonces, encontramos que dentro de la población de estas ofertas educativas existen estudiantes que aún no concluyen el bachillerato, o bien, que cursan ya una licenciatura y ven el propedéutico como un curso extracurricular. La edad mínima de ingreso para ambos propedéuticos es de 15 años, pudiendo, incluso, un candidato de menor edad tomar una prueba de ejecución como examen de ingreso al mismo. Para este rubro, entonces, durante las encuestas se encontró un porcentaje de la población que no ofreció un promedio del bachillerato porque en su caso no aplica, bien sea porque aun se esté cursando el bachillerato o porque sencillamente no recuerda el promedio o no lo ofrece. De forma global para el Centro ese porcentaje incluido en la respuesta “No contestó/ No aplica” fue de un 13.96%. Para la Facultad de Ingeniería el 76.42% de sus estudiantes procedían de un bachillerato general; para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, el 79.44%.

b) Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEI). Se decidió no incluir si es estudiante indígena o no, puesto que es muy común entre los estudiantes indígenas no develar esa información, por prejuicios varios a los que se enfrentan al declararse como tales. Un indicador de ello es el censo universitario del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEI) establecido en la UNICACH. Generalmente el empadronamiento al programa se realiza durante los primeros semestres del estudiante, pero no así durante su periodo durante el curso propedéutico. Incluso cuando el propedéutico sea de una duración mayor de 4 semanas no hay una identificación de estudiantes indígenas, que permita ofrecerle apoyos para impulsar su permanencia o incrementar sus posibilidades de ingreso, cuando el propedéutico funciona como filtro. Actualmente el padrón del mismo, integrado por los alumnos matriculados de las diversas licenciaturas, no representa siquiera el 10% de estudiantes matriculados de la UNICACH, aunque la población estudiantil indígena es representada por un porcentaje más alto. De acuerdo a la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas, Chiapas cuenta con los siguientes grupos étnicos: Cakchiquel, chol, jacalteco, kanjobal, lacandón, m me, mochó, tojolabal, tzeltal (tseltal) , tzotzil (tsotsil) y zoque, lo que lo coloca, junto al Distrito federal y Oaxaca con las poblaciones de mayor diversidad cultural en México.

- c) **Distribución por sexos.** Se observó que el 66.5% de los encuestados fueron varones, mientras que el 34.5%, mujeres. Se entrevistaron un mayor número de hombres en el CESA y en la Facultad de Ingeniería. Los porcentajes que representan la población de varones es de 74.3% y 66.2% respectivamente. En la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública el porcentaje más alto se representó por la población de mujeres, la cual constituyó un porcentaje del 53% de la población encuestada. Con relación al sexo la UNICACH ha implementado diferentes cursos y talleres de género y sexualidad humana. Sin embargo, no ha ofrecido cursos de tal carácter que se focalicen a la población propedéutica. Y es que de acuerdo a la Primera Encuesta Nacional sobre la edad promedio de la primera relación sexual de los mexicanos es de 17.6 años. En la misma encuesta se detalla que de acuerdo a la muestra de encuestados de ésta se registró que un 30% de mexicanos inician su vida sexual entre los 17 y 18 años de edad, 23.1% de 15 a 16 años y 23.1% de 19 a 24 años de edad (Consulta Mitofsky, 2004). Es decir, más del 70% de mexicanos tiene su primera relación sexual entre los 15 y 24 años de edad. Lo que significa que la vida sexual de los estudiantes del propedéutico es en su mayoría activa y con ello cualquier complicación no planeada en su ejercicio, como el embarazo o las enfermedades sexualmente transmisibles se convierten en un factor de riesgo o de abandono escolar.
- d) En el caso del personal docente se encuestaron a 40 docentes del propedéutico, incluyendo a aquellos que aunque no están frente a grupo coordinan el propedéutico de alguna licenciatura. En el perfil estadístico, 91.18% representa el sexo masculino y el 8.82% representa el sexo femenino. La media de edad se representó para los profesores en 39.44 años. Como puede observarse hay una mayor participación de personal masculino como docentes que del personal femenino.
- e) **Edad escolar.** Ahora bien, en esta dimensión el promedio de edades escolares es una variable importante para detectar y prevenir el abandono escolar, en función de que puede ayudarnos a predecir enfermedades y padecimientos físicos, emocionales, personales y colectivos que impactan la vida escolar, el aprendizaje de los estudiantes y la permanencia en el

aula. Las edades más frecuentes en los estudiantes encuestados en todas las DES han sido los 18 y 19 años de edad. De manera general los 18 años se representaron con un 35.06% y los 19 años con un 29.35%. La media y la moda para el CESA es de 19 años; para la Facultad de Ingeniería la media es de 19 años y la moda de 18 años; para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública la media y la moda es de 18 años.

Políticas. Las motivaciones que dieron origen al propedéutico, el conocimiento que la población estudiantil y académica tiene sobre el marco normativo del propedéutico, así como los mecanismos de participación y formación democrática en la Universidad fueron objeto del análisis de este aspecto (Ver Anexo 1, Tabla 38).

a) **Motivaciones de origen del propedéutico.** Con relación a las motivaciones que se perciben dieron origen al propedéutico a la pregunta *Según tu opinión, ¿cuál crees que haya sido es la principal razón por la que se inició el propedéutico?* de la encuesta, el 50.90% de los estudiantes señalan como respuesta la opción *Para incrementar el nivel académico de la universidad*. Sin embargo, de manera particularizada, sólo dos de las DES, el CESA (64.15%) y la Facultad de Ingeniería (44.93%) guardan en primer lugar la misma opción, mientras que la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública distribuye sus porcentajes principalmente en tres opciones: *Para incrementar el nivel académico de la universidad (28.30%)*, *Para normar y planificar el ingreso-egreso (27.36%)*, *Para frenar la demanda de ingreso a la carrera (23.58%)*. Por DES, lo encontrado fue lo siguiente: en el CESA y la Facultad de Ingeniería la respuesta central ha sido *Para incrementar el nivel académico de la universidad*, aunque con una variación porcentual en las representaciones, puesto que para la primera el porcentaje alcanzado para tal respuesta ha sido de 64.15% y para la segunda, de 44.93%. En el caso de la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública los porcentajes se distribuyen principalmente entre las respuestas *Para incrementar el nivel académico de la universidad (28.30%)*, *Para normar y planificar el ingreso-egreso (27.36%)* y *Para frenar la demanda de ingreso a la carrera (23.58%)*. Para el profesorado, en cambio, de manera general opina que la razón por la que se creó el propedéutico fue para normar y planificar el ingreso y el egreso de los estudiantes (91.43%).

b) **Conocimiento del marco normativo.** Con relación a si estos estudiantes conocen la reglamentación que norma el actuar en la institución se preguntó: *¿Conoces si tiene algún reglamento el propedéutico?* El 73.11%, 69.12% y 69 por ciento de los estudiantes del CESA, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, respectivamente, señalan conocer el reglamento del propedéutico de su DES. El total de porcentaje obtenido de las tres DES representó el 71.32% global de un *Sí* a la pregunta. Tras ello se les ha preguntado *“Si tu respuesta a la pregunta anterior fue sí ¿se aplica el reglamento existente?”* El 81.72% de la población general que afirmó conocer la existencia de un reglamento dijo que se aplica dicho reglamento. En cambio un 51.35% del personal docente indicó no conocer la existencia de un reglamento. En lo particular, 100% de la población de la Facultad de Ingeniería afirma que hay una aplicación de reglamento en su Facultad. Para el CESA y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, si bien no toda la población hace la misma afirmación, hay un buen porcentaje de respuesta afirmativa, en su caso 75.56% y 79.51%, respectivamente.

A pesar de los porcentajes que indican que más de la mitad de la población encuestada conoce la existencia de algún reglamento para el curso propedéutico o preuniversitario que cursan, la gran mayoría de los estudiantes no logró enunciar derechos u obligaciones del mismo. Al pedirles *Menciona algunos derechos y obligaciones que tienes como alumno del propedéutico*, 85.65% de los encuestados no respondieron a esta pregunta en el CESA; 76.64% no respondieron en la Facultad de Ingeniería, y 68.12%, en la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública. De quienes afirmaron conocer el reglamento docente, el 71.22% de ellos indica que dicho reglamento se aplica. Excluyendo a la población que no dio respuesta a la pregunta, el 36.71% de la población que respondió sólo logró señalar 1 derecho u obligación como estudiante. Con relación al porcentaje de la población estudiantil que conoce si existe algún documento que establezca la creación del propedéutico o preuniversitario (*¿Conoces algún reglamento o documento normativo que establezca la creación del propedéutico?*), el 98.93% de los estudiantes respondió negativamente a la pregunta; de igual forma, el 91.43% de los docentes ofreció un no como respuesta. 98.55%, 91.59% y 91.08 de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública y el CESA, respectivamente, desconocen si existe un documento que norme el propedéutico o preuniversitario que cursan. En algunas de las Escuelas como en el caso de la Escuela de Música, durante la entrevista al coordinador del propedéutico, se aludió a la existencia de un reglamento para el propedéutico, el cual se indicó como un caso

particular para la Escuela y sin aplicación actual, lo que se generaliza al resto de las escuelas, puesto que no cuentan con un documento que norme el mismo. Además, no existe en la Ley Orgánica algún artículo que faculte a las DES de la UNICACH para ofertar opciones formativas como el propedéutico, aunque en el Modelo Educativo Visión 2025 de la universidad sí está incluido sin que esté institucionalizado, ya que no opera el Modelo en todas las Facultades, Escuelas y Centros.

- c) **Participación política.** En la dimensión sociopolítica también se observa la necesaria formación democrática del estudiantado, así como la participación permanente y el ejercicio de la solidaridad como valor. Implica, incluso, el aprendizaje para producir o para emprender. En tanto a aquello, durante octubre del 2012 estalló una huelga estudiantil en la UNICACH, cuya duración fue de dos semanas (Ver Anexo 1, Tabla 49).

Tras la huelga los pagos para el ingreso al propedéutico se unificaron ofreciendo una sola tarifa para su inscripción, mientras que en años anteriores la tarifa variaba según las previsiones de la planeación que como proyecto externo es tramitado cada semestre por las IES en las oficinas administrativas de la universidad. En la encuesta los alumnos han determinado casi en su totalidad no sólo conocer el monto de pago de inscripción al propedéutico sino además indican en más del 50% un incremento anual de éste en los últimos tres años, sugiriendo como principal razón la necesidad de resolver gastos de la institución. Más del 90% de los estudiantes de la muestra cursa por primera vez el propedéutico en la universidad y alrededor del 80% considera conveniente su existencia, lo que resulta muy peculiar tras la consigna huelguista que manifestaba rechazo total a éste.

Cabe hacer mención, que en entrevistas con los docentes, dentro del espacio de sugerencias, se señaló la necesidad de idear credenciales que permitan el uso de centros de cómputo y bibliotecas de los estudiantes del propedéutico. En entrevista con la directora de Servicios Escolares se encontró que si bien estos estudiantes pueden obtener el ingreso con su ficha de inscripción al propedéutico no hay un sistema de credencialización para éstos que permita mediante su formalidad el derecho a estos estudiantes de tales servicios y que dé evidencia de una mayor planeación educativa.

Algunos otros recursos de apoyo no aludidos en huelga tampoco están disponibles para los estudiantes del propedéutico, según los lineamientos administrativos de las políticas públicas federales, como el sistema de becas PRONABES, que estimula a los estudiantes de alto rendimiento, dejando desprovistos a los estudiantes de bajo rendimiento. En el caso de la media del promedio de los estudiantes entrevistados ésta es de 6, en una escala de 0 al 10. El promedio mínimo para obtener una beca PRONABES es 8.

Con relación a otros apoyos, cabe hacer mención que desde el 2012 existe un fondo de apoyo de desayunos estudiantiles para aquellos de bajos recursos, mismo que no es extensivo como beneficio a estudiantes del propedéutico. La universidad, además, si bien es cierto que cuenta con vehículos oficiales no ofrece el servicio de autobuses estudiantiles como transporte público cotidiano.

La huelga, además, trajo frente al rechazo al curso de nivelación o propedéutico, el posicionamiento institucional de la finalidad de los cursos de nivelación y propedéutico para la universidad en su conjunto, finalidad que no había sido explicitada en ningún documento oficial previo al estallido de la huelga estudiantil. Así, el rector titular en turno expresó que

El curso de nivelación ha permitido que los alumnos resuelvan insuficiencias de conocimiento que traen como egresados del nivel medio superior, y les posibilita insertarse al nivel universitario con mayor conocimiento y habilidades para el estudio (Domínguez Castellanos, 2012).

Mientras que la para el curso propedéutico declaró que:

De acuerdo con el nivel de ingreso señalado en los programas educativos de la universidad, algunas carreras tienen establecido el curso propedéutico con el fin de ampliar el acceso de más alumnos a estudiar carreras universitarias, favoreciendo el aumento de la matrícula, aumentando la posibilidad de favorecer un mayor número de estudiantes, y aprovechando racionalmente las instalaciones y el personal docente (Domínguez Castellanos, 2012).

Es importante hacer mención que de los cursos propedéuticos, sólo las Licenciaturas en Música y en Jazz y Música Popular incluyen en su currículo formal el tránsito del propedéutico como necesario. Asimismo, ambas licenciaturas cuentan con propedéuticos de una duración mayor a 1 año, por lo que la función de éste difiere en el resto de los programas educativos que lo ofrecen.

Ahora, bien, dentro de la dimensión aludida podemos evaluar el impacto de la presencia o ausencia de un marco normativo para el propedéutico al interior de las IES, así como de documentos fundacionales para éste.

Para la UNICACH el documento de referencia más importante es el Modelo Educativo Visión 2025, pues reconoce la existencia de éstos desde el 2011. Ahora bien, con relación a los derechos y obligaciones que se establecen para el alumnado hay una ausencia operativa de reglamentos que regulen los mismos, y en general son en la práctica los mismos que para el estudiante inscrito a algunas de las carreras de la universidad.



Huelga de estudiantes de la UNICACH. Fuente: (El orbe, 2011)

Económicas. Las demandas económicas para el buen funcionamiento del propedéutico, así como la participación con el sector productivo que se establecen para los estudiantes del propedéutico se incluyen en este apartado (Ver Anexo 1, Tabla 39).

a) **Costos.** En el caso de los costos para el propedéutico, los montos que cobran cada Escuela o Facultad difieren y cada Dependencia de Educación Superior hace una planeación periódica y lleva a cabo un trámite frente a la Dirección Académica³⁸ en donde el propedéutico ingresa como proyecto externo. Cada proyecto no sólo indica los contenidos pedagógicos que habrán de abordarse, la duración y el periodo en que se llevarán a cabo, sino que, además, proponen los costos que tendrán. Por lo cual, cada propedéutico varía en su duración, periodos y costos. A la población estudiantil se les preguntó *¿Sabes cuál es el costo del propedéutico?* El 91.99% de estudiantes y el 61.11% de docentes sabe cuál es el monto de la inscripción al curso propedéutico o preuniversitario. Para ello, aparte de pedir marcar un Sí o un NO como respuesta, se ha ofrecido un espacio para indicar el monto y corroborar, en el caso de respuesta afirmativa, el conocimiento del dato. Para el CESA esa cifra corresponde al 94.44% de la población encuestada; para la Facultad de Ingeniería, al 97.10%, y para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, al 83.33%. Ahora bien, además se les ha preguntado a los estudiantes si *¿Ha variado el costo del propedéutico en los últimos tres años?* De los jóvenes que dijeron que sí conocían el monto de inscripción al propedéutico indicaron, además, que consideraban que tal monto había variado en su costo. 65.28% de la población encuestada del CESA; 60%, de la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, y 58.54%, de la Facultad de Ingeniería consideran que ha habido variación en la cantidad que se paga como monto de inscripción al propedéutico y preuniversitario. Las cifras generales se distribuyen entre 55.73% de la población estudiantil que dio una respuesta afirmativa, y 44.27% de la población que ofreció una respuesta negativa. Los docentes, por su parte, en un 51.61% indican que los montos han variado, mientras que el 48.39% indican que no lo ha hecho. Adicionalmente se les preguntó que si *De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuál es la razón por la que consideras ha variado el costo del propedéutico?* De los jóvenes que afirman que los costos de inscripción en el

³⁸ A partir del 2013, de acuerdo al nuevo organigrama, llamada Secretaría Académica.

propedéutico y preuniversitario han variado, señalan como principal causa de la variación *Para resolver gastos de la institución* (69.81%), misma respuesta señalada por los docentes y representada con un 50%. Para las tres DES la misma respuesta obtuvo el mayor porcentaje por los estudiantes, representado con un 64.55% para el CESA, 87.50% para la Facultad de Ingeniería y un 78.79% para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública. Los costos de inscripción de los propedéuticos han sido motivo de huelga durante el 2012, como se ha explicado líneas atrás en el apartado Políticas.

- b) **Transparencia.** En cuanto a la transparencia de recursos, la universidad cuenta con un portal de transparencia regulado por el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), sin embargo los costos del propedéutico no están publicados en éste de manera permanente ni en ninguno de los medios de comunicación social que emplea la universidad, tal como su página web.
- c) **Vinculación con el sector productivo.** Desde el propedéutico, esta dimensión se relaciona, además, a las acciones que toman los directivos para vincularse con otras instituciones o el sector productivo y hacer visible el propedéutico, entendido a éste como un programa de carácter institucional, pero que también se vincula a las propias expectativas que socialmente se construyen en relación a éste, como la competitividad. Se trata no sólo de buscar una mejor estructura escolar sino de garantizar que las políticas y prácticas académicas deriven en una vinculación estrecha entre lo escolar y lo laboral. En general, el propedéutico en los diversos Centros y Escuela se concreta a la clase aula del estudiante, salvedad de la Escuela de Música y Jazz y Música Popular, en donde los estudiantes participan en eventos públicos, demostrando así el grado de dominio instrumental logrado en el proceso formativo propedéutico.

4.2.2. Gestión y valores del acceso en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en la dimensión político ideológica

Los aspectos de la dimensión político ideológica tienen efecto en la gestión del acceso del curso propedéutico de la universidad en la medida que impactan en la visión compartida de lo que el propedéutico es y los fines que persigue, y en la direccionalidad de las acciones dentro de éste y la percepción que la propia comunidad universitaria guarda sobre sí misma, puesto que éste se muestra como

si fuese varios programas a la vez y no como un programa institucionalizado que persigue cumplir con los valores de la UNICACH. En términos de los valores institucionales supone **responsabilidad** en la medida que los actores toman conciencia del propósito que guarda el propedéutico, observa el entorno y así mismos para reflexionar y actuar constructivamente, promoviendo la mejora permanente de los cursos, y en consecuencia de la institución. Supone, además, **calidad**, en tanto al encontrar en su reconocimiento una comunidad estudiantil diversa, heterogénea, genera oportunidades de ingreso para todos y, además, promueve el progreso académico. En ese sentido se ha identificado, además, que el propedéutico no fortalece la permanencia de los estudiantes al integrar a estudiantes vulnerables a programas de apoyo para la permanencia, como el PAAEI, así como tampoco logra vincular productivamente a la población estudiantil del tan curso. De igual forma, no se distingue el fin común que persigue el propedéutico a nivel institucional y hay ausencia de una normatividad sobre el mismo. En esta misma dimensión se observa como problema el rechazo a los costos del propedéutico, con posible causa en la poca transparencia del uso de los recursos percibidos por el mismo.

4.2.3. Dimensión técnico pedagógica

Esta dimensión permite alcanzar las definiciones político ideológicas y hace posible determinar qué se debe enseñar, cómo a quién, entre otros aspectos, dentro de las valoraciones más valiosas en la gestión que una institución lleva a cabo se encuentran las técnico – pedagógicas, las cuales tienen que ver con la manera en el hecho educativo es concebido y la forma en la que los actores se posicionan para llevar a cabo aquellas tareas relacionadas a aprender y a enseñar. Implica, además, la evaluación del desempeño de los actores y la calificación cualitativa que el estudiantado le dé al propedéutico. Para la institución en general conlleva implicaciones de recursos de toda índole que propicien la mejor condición para la enseñanza y el aprendizaje.

En ella interesa conocer aquellos elementos que permitan identificar las posibilidades de éxito escolar de los estudiantes, o bien, aquellas áreas que tendrán que fortalecerse con mayor fuerza en su proceso formativo.

Dimensión	Elementos
Eje epistemológico	Contenidos y diseño curricular, concepción del propedéutico (qué es), expectativas académicas, propósito del propedéutico, conveniencia de la existencia del propedéutico.
Eje pedagógico	Rasgos formativos previos Del estudiante (municipio, rendimiento escolar del bachillerato, región geográfica de procedencia), desempeño docente, evaluación del propedéutico y calidad académica del mismo.
Eje didáctico	Eje didáctico: ventajas académicas del propedéutico

Tabla G. Fuente: elaboración propia.

De los tres ámbitos de desarrollo curricular que en la tabla de arriba se enuncian, se ofrece el análisis de éstos en las siguientes líneas:

Eje epistemológico

Este eje incluye la revisión de los contenidos y diseño curricular de los cursos del propedéutico Además, observa los elementos que permiten identificar el tipo de conocimiento esperado, lo que implica conocer qué es el propedéutico para ellos, sus expectativas académicas al inicio del curso, el propósito que identifican en éste, así como la conveniencia de que exista el curso propedéutico en la universidad.

- a) ***Contenidos y diseño curricular.*** En la revisión de información relaciona a los propedéuticos se encontró que los programas a emplearse en el mismo no eran dados a conocer con anterioridad a los estudiantes y que éstos no tienen en su generalidad una metodología de diseño curricular común que permita apropiarse del modelo educativo en función. Son en su totalidad enviados al área de desarrollo curricular como proyectos externos para su visto bueno, lo que hace que los mismos reciban una revisión general en cuanto a los contenidos, horas, créditos, duración, pero no existe acompañamiento para guiar el diseño curricular en apego al modelo curricular universitario. Los contenidos se orientan por una parte a fortalecer el perfil disciplinar de la licenciatura de la que forman parte y a fortalecer habilidades valoradas como necesarias en el proceso de licenciatura, tales como la expresión escrita.

b) **Qué es el propedéutico.** Al preguntarles desde lo académico qué es el propedéutico (*Según tu opinión, académicamente ¿qué es el propedéutico?*), un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados señalan que éste es *Un curso de nivelación de conocimientos* (54.59%), mientras que 32.14% de los estudiantes opina que éste es *Una introducción a la carrera a estudiar*. Los docentes opinan en un 38.24% que el propedéutico es *Una introducción a la carrera a estudiar*, seguido de un 29.41% que opina que el propedéutico es *Un curso para desarrollar habilidades*. Para las tres DES la primera opción elegida fue *Un curso de nivelación de conocimientos*, seguida como segunda opción por *Una introducción a la carrera a estudiar*. Sin embargo, entre DES los porcentajes entre el primer y el segundo puesto guardan una distancia distinta, haciéndose mucho más lejana para la Facultad de Ingeniería. El CESA para la primera opción cuenta con el 49.77%, y para segunda con el 35.48%; la Facultad de Ingeniería, con el 76.81% y 14.49% respectivamente, y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, con 50% para la primera opción y 36.79% para la segunda.

c) **Expectativas académicas.** Frente a la pregunta *Cúales eran tus expectativas académicas al ingreso del propedéutico*, las expectativas de los estudiantes parecen polarizarse en las diversas respuestas, obteniendo el mayor porcentaje por muy poca diferencia con las otras la opción *Conocer a fondo los temas principales de la carrera* (36.53%), en segundo lugar la opción de *Desarrollar habilidades y destrezas* (34.46%), y en tercer lugar *Mejorar académicamente* (27.98%). De acuerdo a los resultados obtenidos por DES, en cambio, las diferencias entre una opción y otra se distinguen un poco más. Así, para el CESA la opción *Desarrollar habilidades y destrezas* ocupa el primer puesto con un porcentaje de 41.78% y *Conocer a fondo los temas principales de la carrera* ocupa el segundo lugar con un 32.86%. Para la Facultad de Ingeniería la opción *Mejorar académicamente* ocupa el primer lugar con un 55.88% y *Conocer a fondo los temas principales de la carrera* ocupa el segundo lugar con un 33.82%. Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública el primer puesto lo ocupa por *Conocer a fondo los temas principales de la carrera* con un 45.71%, y el segundo puesto es ocupado por *Desarrollar habilidades y destrezas* con un 35.24%.

d) **Propósito del propedéutico.** Al preguntarles a los estudiantes, *Según su opinión, cuál es el propósito del propedéutico* son dos las las respuestas que mayor porcentaje obtienen: *Seleccionar estudiantes con actitudes y habilidades* (42.37%) y *Mejorar el nivel de los alumnos* (43.42%). Las mismas opciones fueron elegidas por los docentes del propedéutico, aunque estas fueron representadas por un 38.89% en la opción *Mejorar el nivel de los alumnos* y con un 36.11% en la opción *Seleccionar estudiantes con actitudes y habilidades*. Se observa, para cada Dependencia de Educación Superior, que para el CESA, el mayor porcentaje más representativo lo obtuvo la respuesta *Seleccionar estudiantes con actitudes y habilidades* (72.64%). Para Facultad de Ingeniería, en cambio, el porcentaje más representativo se concentró en la respuesta *Mejorar el nivel de los alumnos* (63.77%). Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, a diferencia de las últimas dos Dependencias señaladas, hay una distribución porcentual centrada en dos respuestas: *Mejorar el nivel de los alumnos* (49.76%) y *Seleccionar estudiantes con actitudes y habilidades* (35.12%). En general, se puede afirmar que aunque en su mayoría presuman que el propósito del propedéutico es *Seleccionar estudiantes con habilidades y actitudes*, hay también un sector importante de la población encuestada que cree que el propedéutico tiene como propósito el *Mejorar el nivel de los alumnos*.

e) **Existencia del propedéutico.** La mayoría de los estudiantes considera conveniente la existencia del propedéutico (77.14%), así como de los docentes (85%). En las tres DES encuestadas, el CESA (82.51%), la Facultad de Ingeniería (72.46%) y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública (69.16), los alumnos afirman lo mismo, aunque en la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública el porcentaje es mucho menor a las otras dos DES.

Eje Pedagógico

Este eje integra los elementos que permiten identificar algunos rasgos formativos previos de los estudiantes, el desempeño docente y la calidad académica del curso propedéutico.

a) **Rasgos formativos previos.** Los estudiantes del propedéutico de la UNICACH, en el caso, representan a todas las regiones del Estado, en la medida en que su presencia en varias de éstas y el flujo de estudiantes a Tuxtla Gutiérrez, en donde se centra la

mayor oferta educativa de la UNICACH, es evidente. Aun cuando es la Región Metropolitana, conformada por 4 municipios, la de mayor procedencia de la comunidad estudiantil del propedéutico, todas las regiones restantes se encuentran representadas por, al menos, un estudiante. Esto significa que los estudiantes al llegar al curso propedéutico cuentan con niveles formativos diversos, particularmente quienes proceden de instituciones de educación media superior ubicadas en zonas rurales, indígenas y/o marginadas. En las tres dependencias el bachillerato de procedencia que predomina es el general (72.36%). En el caso del CESA el bachillerato general se representa con el 68.92%, seguido por un 15.77% para el bachillerato tecnológico y un 1.35% para el bachillerato profesional técnico.

Para el caso de este Centro es importante mencionar que las Licenciaturas en Música y Jazz y Música Popular el propedéutico es un curso de 3 años de duración al cual pueden inscribirse tanto estudiantes que han concluido el bachillerato como las que no. La edad mínima de ingreso es de 15 años, pudiendo, incluso, un candidato de menor edad tomar una prueba de ejecución como examen de ingreso al mismo. Para este rubro, entonces, hay un porcentaje de la población que no ofreció un promedio del bachillerato porque en su caso no aplica, bien sea porque aun se esté cursando el bachillerato o porque sencillamente no recuerda el promedio o no lo ofrece. De forma global para el Centro ese porcentaje incluido en la respuesta “No contestó/ No aplica” fue de un 13.96%. Para la Facultad de Ingeniería el 76.42% de sus estudiantes procedían de un bachillerato general; para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, el 79.44%. En cuanto a la región geográfica de procedencia de los estudiantes, el porcentaje más alto de señalamientos se concentró a la *Región Metropolitana* para toda la muestra (52.07%). Tal región geográfica para el Estado de Chiapas está integrada por 4 municipios, de los 123 que conforman el Estado de Chiapas: Berriozabal, Chiapa de Corzo, Suchiapa y Tuxtla Gutiérrez, ésta última capital del Estado. Para el CESA el 45.08% proviene de la Región Metropolitana, y el resto se divide en porcentajes pequeños en los diferentes municipios, sin llegar ninguno a representar el 10%. Para la Facultad de Ingeniería el 55.88% de estudiantes declara ser de la Región Metropolitana, y el resto, al igual que en el CESA se distribuye con porcentajes menores al 10% en las regiones faltantes. Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública el porcentaje ubicado en la Región Metropolitana es de 62.75%. Cabe hacer mención que el porcentaje de estudiantes que proceden de otros estados no excede en la Facultad de ingeniería y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública al 5% de la población encuestada, pues se representan con el 2.9% y 4.9% respectivamente. El

caso del CESA es distinto puesto que el porcentaje de estudiantes de otros estados es más alto, 7.2%, y figura en él, al menos un 1% de estudiantes extranjeros inscritos. Con relación al promedio del bachillerato, muchos de los estudiantes entrevistados no ofrecieron tal información (25.06%). En notas de campo, se observa como comentario común durante la aplicación de encuestas referir no recordar el promedio, mientras que para las licenciaturas en Música y Jazz y Música Popular la opción no aplicaba en varios de los casos por estar todavía cursando el bachillerato. La media del promedio, en una escala de cero a cien, de la muestra general fue de 62.61. De manera particularizada por Centro y Facultad, el CESA obtuvo como media de promedio 56.08; la Facultad de Ingeniería 72.04; la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública 70.16. La mediana para los tres casos fue de 78, 82 y 83 respectivamente. Como dato de interés, el grupo de estudiantado que se entrevista, casi en su totalidad, está cursando por primera vez el curso del propedéutico o preuniversitario, en su caso (93.83%). Para la Facultad de Ingeniería el 100% de sus estudiantes cursa por primera vez el propedéutico; para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, el 94.17%; para el CESA, el 91.71%.

b) **Desempeño docente.** La UNICACH es una institución de más de 20 años de vida ofreciendo educación a nivel superior, y en ella los docentes que participan en el propedéutico tienen una media de antigüedad de 8.6 años, lo que probablemente significa un mayor conocimiento de la institución y el propedéutico con relación a aquellos que tienen un contrato como externos o de contrato, pues suponen una relación eventual en la Universidad. Lo anterior puede deducirse de que la media de antigüedad en el cargo que actualmente ocupa cada docente es de 5 años, lo que significa su participación repetida en los cursos propedéuticos. Con relación al tiempo de experiencia docente que indican poseer los participantes la media se expresa en 10 años, mientras que la moda fue de 4 años. Y con relación a la plantilla docente, para los estudiantes del CESA la función docente identificada como la de mayor referencia ha sido la de *Orientador* (65.85%), no así en la Facultad de Ingeniería, en donde el rol del docente tiene una percepción bifurcada. Para Ingeniería el docente se representa como *Orientador* para un 55.88% de la muestra y como un evaluador para el 30.88%. En Odontología, a pesar de que el porcentaje más alto lo obtiene el rol de *Orientador* (47.52), dos roles más captan casi el total del resto de los porcentajes: *Facilitador* (24.75%) y *Evaluador* (23.76%). En general la opción *Orientador* logra totalizar en las tres DES un porcentaje del 59.09%, colocándola en primer lugar. Con relación al desempeño docente las tres primeras calificaciones se obtienen en una escala de *Malo a Excelente* en

Bueno, Muy Bueno y Excelente, con porcentajes que varían para cada DES. De *Bueno* a *Excelente*, pasando por *Muy bueno*, los porcentajes resultados de la encuesta se distribuyeron con una disminución gradual de los porcentajes. Así *Bueno* obtiene 37.98%, *Muy bueno* 30.49% y *Excelente* 20.41%. Para CESA: *Bueno* obtiene el 39.07%; *Muy bueno* el 29.30%, y *Excelente* el 16.28%. Para la Facultad de Ingeniería: *Bueno* logra el 40.58%; *Muy bueno* el 21.74%, y *Excelente* el 30.43%. Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública: *Bueno* alcanza el 33.98%; *Muy bueno* el 38.83%, y *Excelente* el 22.33%. En síntesis en cuanto al desempeño docente, en la misma escala que va de malo a excelente, los porcentajes estadísticos se bifurcan en dos respuestas: *Bueno*, con casi el 40% y *Muy bueno* con alrededor del 30%. En esta pregunta, al menos dos de cada 10 estudiantes consideran el desempeño docente *Excelente*.

- c) ***Evaluación del propedéutico.*** Con relación al papel que juegan algunos actores educativos en las tareas de evaluación global los estudiantes parecen identificar centralmente como agente importante en dichas tareas al *Coordinador del propedéutico*, seguido de los *Maestros* (para el CESA y la Facultad de Ingeniería) y de los *Directores* (para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública). Para el CESA *Coordinador del propedéutico* obtuvo 130 menciones; 40, para Ingeniería, y 60 para Ciencias Odontológicas y Salud Pública. En general, los coordinadores del propedéutico obtuvieron el mayor número de menciones al sumar los resultados de las tres DES (235 menciones). En cuanto a las preguntas *¿Sabes si el plan de estudios del propedéutico es evaluado?* *¿Sabes quiénes evalúan los Programas o Plan de estudios?* *¿Sabes cada cuándo son evaluados los Programas o Plan de estudios?*, estas tres preguntas tuvieron respuestas desfavorables tanto al encuestar a la población estudiantil como a la comunidad docente. Se ofrecieron las preguntas cerradas junto a una líneas que solicitaba enunciar quién si elegían el *Sí* como respuesta, a fin de verificar que cualquier afirmación no fuera un dato falso. Para quienes indicaban *Sí*, pero no lograban ofrecer ningún dato que verificara la respuesta se contabilizaron, entonces, como un *No*. Las tres DES que participan en la muestra arrojaron porcentajes pocos satisfactorios que indican desconocimiento de si los planes son sometidos a evaluación (89.54%), de los actores que evalúan los planes y programas (88.68%) y de los periodos en los que dichas evaluaciones se llevan a cabo (93.77%). El 98.97% de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública desconocen si los planes de estudios son evaluados; 89.42%, en el CESA, y el 76.47% en la Facultad de Ingeniería. El

73.53 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería no saben quiénes evalúan el programa o plan de estudios; 91.22% no lo saben en el CESA, y el 93.88%.47%, en la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública. El 97.94% de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública ignoran cada cuando son evaluados los programas o plan de estudios del propedéutico o preuniversitario; 95.52%, en la Facultad de Ingeniería el CESA, y el 91.22% en el CESA. Los docentes cuentan para las preguntas ¿Sabe si el plan de estudios del propedéutico es evaluado? ¿Sabe quiénes evalúan los programas o plan de estudios? ¿Sabe cada cuándo son evaluados los programas o plan de estudios? con un porcentaje de 83.33%, 61.11% y 72.22% respectivamente que ofrece una respuesta negativa a sendas interrogantes. Asimismo, el 72.22% de docentes desconoce la frecuencia de tales evaluaciones cuando en su caso apliquen.

d) **Calidad académica.** Con relación a la calidad académica, en el CESA ésta se centra en el medio de una escala que va de entre mala a excelente. Para la opción *Buena* se ha obtenido el 42.25%, y 22.07% y 23% para *Muy buena* y *Regular*, respectivamente. Esto no dista mucho de los resultados generales totalizados, pues en ellos la calificación *Buena* obtuvo el 40.89%, seguida de la calificación *Muy buena* con el 28.65%. En el caso de la Facultad de Ingeniería la calidad académica alcanza también su pico más lato con la opción que la califica como Buena (37.68%), pero a diferencia del CESA, la tendencia en esta Facultad es orientada hacia el valor más positivo que la califica de Excelente, así la opción *Muy Buena* ocupa el segundo sitio en la calificación del 30.43% de los estudiantes y la opción *Excelente* obtiene la tercera plaza con el 17.39%. Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública las calificaciones se ofrecen en *Muy buena* (41.18%) y *Buena* (40.20%). Se concluye, en consecuencia, que la calidad académica del propedéutico obtuvo el mayor porcentaje de calificación, en un rango que va de mala a excelente, como *Buena*, con una representación de 4 estudiantes de cada 10, mientras que menos de 3 estudiantes de cada 10 piensan que es muy buena o excelente.

Eje Didáctico

Este eje reportó las ventajas académicas que la comunidad académica y estudiantil reportan para el curso propedéutico.

a) **Ventajas académicas.** Con relación a las ventajas que el propedéutico y el preuniversitario ofrece las frecuencias más altas las respuestas *Nivelar el conocimiento básico de la carrera* (162 menciones) y *Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes* (140 menciones). De forma individual, el CESA tuvo una mayor diversificación de sus frecuencias, concentrándose la mayor parte de ellas en tres respuestas: *Nivelar el conocimiento básico de la carrera* (90 menciones), *Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes* (84 menciones) y *Todas las anteriores* (54 menciones). Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública algo similar al CESA sucedió: *Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes* (43 menciones), *Nivelar el conocimiento básico de la carrera* (34 menciones), y *Todas las anteriores* (30 menciones). Sólo en la Facultad de Ingeniería se destacó un poco más del resto de las frecuencias en las opciones la respuesta *Nivelar el conocimiento básico de la carrera* (38 menciones). Para más de la mitad del profesorado del propedéutico (56.41%) éste ofrece todas las ventajas que se indicaron en la encuesta: *Orientar a los alumnos en las tareas de la profesión, Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes y Nivelar los conocimientos básicos de la carrera.* Se puede resumir, entonces, que los estudiantes identificaron ventajas académicas del propedéutico, siendo el *Nivelar el conocimiento básico de la carrera* y el *Desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes* las dos principales.

4.2.4. Gestión y valores del acceso en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en la dimensión técnico pedagógica

Para la dimensión técnico pedagógica hay fuertes implicaciones que afectan la gestión del acceso en la universidad, en tanto al tipo de aprendizaje que se persigue y las posibilidades de los actores de dar respuestas a los desafíos del siglo en curso desde el proceso formativo, promover su autonomía, reducir el abandono escolar e incrementar el compromiso de todos con la mejora y la transformación institucional. En esta dimensión se encuentra como principal problema la falta de un diseño curricular común y en apego al modelo educativo de la UNICACH de los cursos del propedéutico, mientras que por otra parte no se cuenta con una visión uniforme de lo que es el propedéutico por la comunidad estudiantil e, incluso, directiva. Debido a que esta dimensión se vincula a la **calidad** en tanto se orienta a fortalecer el perfil profesional al que se aspira y promueve el progreso académico y personal, además de

que mediante la evaluación alienta el cambio y la mejora se ha observado ausencia del conocimiento de la evaluación del curso propedéutico. Vinculada la dimensión técnico pedagógica al valor de la **justicia**, entendida a ésta como el procurar hacer prosperar la ciencia y buscar la solución de las principales preocupaciones sociales desde los procesos formativos se observa que el docente no es visualizado como un facilitador ni se tiene una idea clara de los propósitos académicos que el curso propedéutico persigue.

4.2.5. Dimensión organizativa- externa

Hace referencia a los modos de hacer las cosas dentro del espacio universitario; implica rutinas en el sistema, relaciones entre los elementos de la universidad.

Dimensión	Elementos
Organizativa externa	Expectativas administrativas, organización de la universidad, relación laboral docente y desventajas del propedéutico.

Tabla H. Fuente: elaboración propia.

Bajo esta dimensión, se encuentran implicadas todas aquellas acciones que permitan mantener funcional tanto los programas de estudio como los espacios escolares, por lo cual ésta se puede vincular a las expectativas administrativas que generan los cursos propedéuticos, el cómo la universidad se organiza para la enseñanza y el aprendizaje, el tipo de relación laboral que los docentes del propedéutico establecen con la universidad, así como aquellas desventajas que la comunidad encuentra en los cursos propedéuticos relacionada la organización de la institución.

- a) **Expectativas administrativa.** Al preguntarles a los estudiantes, Según tu opinión, administrativamente ¿qué es el propedéutico? Responden que es *Un proceso de selección* (45.85%, ocupando el segundo puesto, por más de 20 puntos porcentuales de diferencia *Un filtro de ingreso* (25.13%). Para el personal docente, en general, señalan en un 36.84% que el propedéutico es *Un proceso de selección*, seguido de la opción que indica que el propedéutico es *Un requisito de ingreso*. Mientras tanto, para los estudiantes del CESA, no destaca ninguna respuesta en particular, y los porcentajes parecen estar distribuidos en tres opciones: *Un proceso de selección* (31.60%), *Un filtro de ingreso* (30.19%) y *Un requisito de ingreso* (25.94%). En la Facultad de Ingeniería esa misma pregunta, qué era administrativamente el propedéutico, obtuvo como respuesta con mayor porcentaje *Un proceso de selección* (36.76%), seguido de *Un filtro de ingreso* (23.53%) y *Un requisito de ingreso* (22.06%) para los estudiantes. Para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, a diferencia de las últimas dos dependencias señaladas, la respuesta de los estudiantes fue mucho más unánime, y la opción con un mayor porcentaje ha sido *Un proceso de selección*. Hay que recordar que, en este caso, las preguntas tuvieron como variantes el vocablo “preuniversitario”, que suplió el vocablo “propedéutico”. Como se observa en la encuesta cerca del 50% de los estudiantes encuentran que administrativamente el propedéutico es *Un proceso de selección* mientras que 2 de cada 10 cree que es *Un requisito de ingreso* y sus expectativas al ingreso al propedéutico para 6 de cada 10 estudiantes fue *Ingresar al primer semestre de la carrera* (59.28%). El CESA para esa opción de carrera obtuvo el 55.96%; la Facultad de Ingeniería, el 66.67%, y la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública, el 61.39%.
- b) **Organización de la universidad.** Mientras en algunas escuelas, facultades o centros se cuenta con un coordinador de propedéutico, quien da el seguimiento específico al caso de los propedéuticos (para los casos del CESA), en otras no se cuenta con dicha figura y es un profesor de tiempo completo (Como en las ingenierías) o el subdirector (Como en Odontología) quien da seguimiento a los mismos. No existe la figura del coordinador del propedéutico institucionalizada en la UNICACH. Por otra parte, hay algunos rasgos de la cultura escolar que permiten calificar los ambientes escolares con una mayor tendencia a la

calidad educativa y una mayor familiarización con herramientas que se incorporan para conocer la misma, como la evaluación. Algunos indicadores presentes en la encuesta se centran en el reconocimiento de los actores que llevan a cabo evaluaciones de la calidad del propedéutico.

En general, la comunidad estudiantil asocia esta tarea a la coordinación del propedéutico, lo que permite inferir una asociación de dicha tarea a la estructura institucional. Sin embargo, más adelante, cuando se establecen 3 preguntas de control sobre la evaluación institucional hay un desconocimiento generalizado sobre la evaluación del plan de estudios del propedéutico, la temporalidad de evaluación y los actores que participan en ello.

c) **Relación laboral docente.** Los profesores del propedéutico establecen una relación laboral con la universidad como personal de contrato temporal. Estableciéndose para su pago de salario el tabulador corriente de pago por hora /semana/ mes de la universidad. A ninguno de ellos se le aplica ningún tipo de evaluación para conocer sus habilidades pedagógicas o conocimientos disciplinares previa su contratación.

En los propedéuticos el personal externo o de contrato se representa con un 13.16%, mientras que un 44.74% del personal docente involucrado en el propedéutico sostiene una relación laboral con la UNICACH como profesor de asignatura. Existe también la participación de Profesores de Tiempo Completo (PTC), pero en un porcentaje mucho menor: 23.68%.

d) **Desventajas del propedéutico.** Dentro de las desventajas encontradas en los cursos el propedéutico se señalan como prioridad la atención de los espacios áulicos, al indicar a éstos como insuficientes. Las desventajas percibidas por la comunidad estudiantil universitaria con relación al curso propedéutico y preuniversitario se distribuyen de forma representativa en más de 4 indicadores de las 12 opciones que la pregunta ofrecía.: *Espacios áulicos insuficientes* (213 menciones), *Alto costo en la inscripción* (212 menciones), *Cursos cortos en tiempos y amplios en contenido* (145 menciones) y *Carencia de laboratorios y espacios de prácticas* (131). Para el CESA las 4 opciones con mayor número de frecuencias en su elección son las siguientes: *Alto costo en la inscripción* (151), *Espacios áulico insuficientes* (131), *Carencia de laboratorios y espacios prácticos* (80),

Cursos cortos en tiempo y amplios en contenido (67). Para la Facultad de Ingeniería las 4 primeras elecciones fueron: *Alto costo en la inscripción* (34), *Cursos cortos en tiempo y amplios en contenido* (31), *Ciencias Odontológicas y Salud* (22) y *Sin acceso a los servicios de cómputo* (21). Finalmente, para la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública las opciones destacadas son: *Espacios áulicos insuficientes* (68), *Aglutinamiento de estudiantes en los salones* (47), *Cursos cortos en tiempo y amplios en contenido* (47) y *Carencia de laboratorios y espacios de práctica* (29). Para el personal docente, por su parte, el 25.5% de los maestros encuentra como desventaja los *Espacios áulicos insuficientes*, el 16.7% los *Cursos cortos en tiempos y amplios en contenidos* y el 13.7% indica *Carencia de laboratorios y espacios de prácticas*.

4.2.6. Gestión y valores del acceso en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en la dimensión organizativa externa

Esta dimensión tiene que ver con el valor de la **justicia** y **calidad** en la medida que la universidad como institución educativa procura las mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, buscando con ello la mejor distribución e igualdad de oportunidades educativas entre los estudiantes que estudian el propedéutico. También implica el valor de la **responsabilidad** y la transparencia, pues siendo una institución de carácter público responde a fines sociales y debe rendir cuentas de un buen ejercicio de los recursos públicos. El principal problema relacionado a esta dimensión se refiere en esta dimensión a la falta de unificación en los criterios administrativos del propedéutico, que van desde la asignación de costos, que tras la huelga estudiantil aludida en el documento se unificaron sin establecerse algún criterio de permanencia, hasta los tiempos del propedéutico, las figuras responsables de su coordinación y los mecanismos de evaluación de los mismos, no sólo para seleccionar su personal docente sino, además, para garantizar la mejor administración de recursos y hacer transparente el uso de los mismos.

4.3. Propuesta de gestión del curso propedéutico

Una buena gestión tiene implicaciones precisas para las instituciones educativas públicas de nivel superior. Aguerro (2012), como en el capítulo II se señala, considera que lo principal es tener un objetivo claro, en este caso ese objetivo se traduce como el propósito que persigue el curso propedéutico en la UNICACH, el cual idealmente debe fortalecer los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes del estudiante previo a su ingreso a una licenciatura en particular. Así mismo, la gestión implica un sentido de mejora permanente, el cual puede ser mucho más articulado y estratégico si ese sentido responde a las necesidades expresadas a través de la evaluación permanente de los actores, una evaluación que recupere las voces de a cada uno de ellos a fin de convertirlos en los propios agentes del cambio. Si la UNICACH no es capaz de fomentar los intereses y brindar posibilidades de ingreso y permanencia para continuar en su formación disciplinar a los estudiantes, entonces, la gestión que realiza puede ser calificada como ineficiente. Por supuesto, que además del propósito y las posibilidades de mejora, se requiere para una buena gestión recursos que conduzcan al alcance los fines que se persiguen. Y en tal caso la organización y administración estratégica universitaria será vital para optimizar al máximo los mismos.

En este apartado se ofrecen algunas recomendaciones que permitirán la mejora de la gestión del acceso en el curso propedéutico de la UNICACH. Dicha propuesta se focaliza en dar respuesta a los principales problemas detectados durante el proceso de investigación, al recuperarse las voces de los principales actores educativos en el mismo.

Actualmente el curso propedéutico en la universidad establece sus propios criterios de funcionamiento, selección, contratación docente, costos, evaluación, diseño curricular, reglamentos internos.

En general, puede señalarse que el funcionamiento de los cursos del propedéutico del UNICACH han carecido de una articulación que los permita visualizar como una experiencia institucional valiosa, con propósitos educativo claros y de calidad, lo que significa que los recurso y esfuerzos humanos para el buen funcionamiento del curso propedéutico no sea concretado en una aceptación generalizada de la comunidad estudiantil que den valor y sentido a las acciones universitarias que llevan a cabo los mismos.

El curso propedéutico ha buscado homologar las posibles diferencias formativas de los estudiantes de forma previa a su proceso formativo en el área formativa de su elección. Sin embargo, en muchas ocasiones el curso mismo es visto sólo como un filtro de ingreso que califica o distingue entre los más y menos aptos para el desempeño disciplinar. Esa mirada se contrapone a los valores de justicia, calidad, equidad y responsabilidad que la propia UNICACH propone en su actuar socialmente comprometido.

Para un ejercicio social responsable es importante que la UNICACH institucionalice el curso propedéutico con una mirada común, normando el mismo para los Centros, Facultades y Escuelas, estimando criterios comunes de asignación de costos, estableciendo figuras institucionales que coordinen las funciones del mismo, estableciendo mecanismos permanentes de evaluación de los cursos propedéuticos y de la contratación docente en ellos, promoviendo la participación académica y política de los estudiantes del propedéutico, re significando el valor y propósito que el propedéutico guarda en la UNICACH.

A continuación se presenta el objetivo general de la propuesta, los entendidos que cada dimensión supone en términos de la calidad educativa buscada desde la gestión del acceso, y las recomendaciones para cada una de estas dimensiones analizadas.

4.3.1. Principios de gestión educativa para el propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

La propuesta de gestión del curso del propedéutico se sustenta en los siguientes principios:

- La universidad debe ser una organización que aprenda y sea capaz de corregir sus desvíos, para lo cual alienta la creación de equipos de gestión, propicia los espacios de interacción entre los actores educativos, incrementa el tiempo de docencia, reduce el abandono, la repetición, el escaso aprendizaje e innova permanentemente.
- La universidad entiende a la gestión como aquellas acciones que propicien a) vencer la rutina, la resistencia al cambio y la inflexibilidad curricular, en consecuencia busca para ello dar direccionalidad a las acciones desde propósitos académicos; b) dar

correspondencia a las acciones planeadas con los recursos con los que se cuenta, c) permite un mayor compromiso con la mejora y transformación de la institución.

Claramente, estos principios habrán de derivar en una mayor calidad educativa, entendida a ésta desde un claro sentido de compromiso social.

4.3.2. Propósito de la propuesta de gestión

El propósito de la propuesta de gestión del acceso del curso propedéutico de la UNICACH es ofrecer una ruta de trabajo a partir de las dimensiones de calidad educativa que se retoman de Aguerrondo (2002): político-ideológica, técnico-pedagógica y organizativa externa.

4.3.3. Dimensión político ideológica

En este punto se trata de reconocer que la sociedad exige el reconocimiento y respeto a la cultura local, regional y nacional, pero, además, exige para la formación de los individuos experiencias educativas que los conduzcan a aprender a vivir juntos en ese reconocimiento y respeto, alentando de la mejor forma la integración de los estudiantes a su vida escolar y social. Una base fundamental para el trabajo de las Instituciones de Educación Superior es la claridad de las políticas que se establezcan y de la ideología que permeé en todos los actores a fin de reconocer la importancia, por un lado, de la diversidad de expectativas formativas de los estudiantes como de estrategias pedagógicas para dar respuesta a ellas y su relación con aquellos factores que condicionan tales expectativas, como la cultura, la etnia o sexo y que, además, pueden convertirse en factores de riesgo para el abandono escolar cuando las IES no construyen escenarios de reconocimiento a tal diversidad u obvian situaciones estudiantiles en las que esas mismas condiciones sin una cultura de inclusión y fortalecimiento a la permanencia escolar colocan a los estudiantes en situación de

desventaja, particularmente cuando la comunidad del propedéutico se conforma por estudiantes de todas las regiones de Chiapas, lo que implica características culturales, e incluso étnicas, muy diversas.

Además, la sociedad exige la formación ciudadana para la participación democrática, y también una vinculación estrecha entre la formación educativa y los diversos actores sociales, particularmente con aquellos relacionados al mundo productivo. Otro punto relevante dentro de estas demandas es la implementación de políticas de evaluación que redunden en indicadores concretos de calidad educativa y competitividad. La política educativa exige a las IES no sólo un mayor acceso a los jóvenes que desean ingreso a educación superior, sino, además, elevar la calidad educativa de los programas que ofrece y una evaluación permanente que dé fe de la calidad que se presume. Un reto fundamental para la universidad es lograr construir mecanismos de ingreso a los cursos propedéuticos que por un lado permitan demostrar que los estudiantes seleccionados cumplen con los requisitos de calidad que se establezcan y que, por otro lado, tales mecanismos no promuevan la exclusión por alguna condición social, cultural, étnico o de género de aquellos estudiantes que habrán de llevar a cabo algún curso propedéutico.

Por otra parte, hay una correspondencia importante entre la calidad esperada y los recursos con que las Escuelas, Facultades y Centros cuentan para el logro de los criterios de calidad y competitividad que los cursos propedéuticos establecen, que además deben estimarse en función no sólo de las necesidades materiales y recursos necesarios de los cursos propedéuticos sino de las particularidades económicas y sociales de la población estudiantil. Los cursos propedéuticos en las universidades no cuentan con un presupuesto estatal o extraordinario para ser llevados a cabo dentro de la Universidad. En consecuencia, cada Escuela, Facultad o Centro se provee de recursos económicos al ofrecerse éstos como un proyecto externo con cuotas de inscripción a los estudiantes que permiten el funcionamiento del mismo.

4.3.3.1. Problemas identificados

El propedéutico es entendido en más de un sentido por la comunidad universitaria, y no se distingue con claridad las diferencias que puedan establecerse entre éste y los cursos de nivelación y el pre universitario. Asimismo, se observa necesario fortalecer la permanencia de la comunidad estudiantil que cursa el mismo, implicando para ello apoyo y atención a la situación económica de los mismos.

4.3.3.2. Estrategias para la dimensión político ideológica

- a) Definir los fines que el propedéutico persigue, así como los cursos de nivelación y el preuniversitario en las Escuelas, facultades y Centros en los que éstos son implementados.
- b) Establecer un programa de detención y prevención de riesgos de abandono escolar para el propedéutico.
- c) Fortalecer la participación política de la comunidad del propedéutico, así como los mecanismos de comunicación entre las autoridades universitarias y la comunidad estudiantil.
- d) Establecer y difundir un reglamento común para el propedéutico de la universidad.
- e) Establecer mecanismos de apoyo económico para la inscripción de estudiantes económicamente desfavorecidos.
- f) Fortalecer la cultura de la transparencia universitaria.

4.3.3.3. Ejes de acción para la dimensión política ideológica

De las estrategias expuestas en los puntos a), b), c), d) y e) se ofrecen las siguientes acciones a implementar:

1. Establecer una diferenciación teórica y de uso práctico de los vocablos: propedéutico, preuniversitario y curso de nivelación.

2. Sociabilizar la propuesta curricular que define de manera generaliza los fines del propedéutico, preuniversitario y curso de nivelación.
3. Identificar e los estudiantes cuyos rasgos culturales incrementen el riesgo de de abandono escolar, tales como: estudiantes hablantes del español como segunda lengua; estudiantes de procedencias distintas al lugar de ubicación del centro escolar; estudiantes con profesiones de fe o creencias particulares que impacten su estancia o trabajo en el aula; estudiantes con poca o nula cultura lectora o de estudio; estudiantes que pertenezcan a organizaciones; clubs sociales, bandas o cualquier tipo de organización que promueva conductas o actitudes que quebranten, deterioren o violenten los escenarios de convivencia y aprendizaje en la universidad, entre otros.
4. Establecer de forma conjunta los rasgos culturales que se desean destacar y reconocer como propios para todos los actores escolares en la universidad.
5. Establecer actividades extracurriculares que permitan al estudiante distinguir y reconocer como propia la cultura escolar deseada: deportiva, medio ambiental, multi- lingüística, de calidad educativa, entre otros importantes ejemplos.
6. Proponer la creación de un bachillerato en artes en el Estado, en modalidad regular y para adultos, incorporado a la universidad, a fin de clarificar los intereses estudiantiles y las estrategias formativas, así como para incrementar el número de estudiantes que se inscriben semestralmente a las licenciaturas en Música y Jazz y Música Popular.
7. Establecer mecanismos de diseño curricular en donde todos los actores participen y se sientan parte las definiciones para el propedéutico propuestas y de los cambios o mejoras institucionales a las que se aspiren, así como que encuentren sentido en las acciones que se emprendan para lograr los cambios o mejoras propuestas.
8. Establecer mecanismos para la participación estudiantil democrática y aquellos que permitan promover la conciencia social del estudiantado y acrecentar sus conocimientos sobre el marco normativo en educación y las políticas públicas que guían el actuar de las instituciones educativas, públicas y privadas.

9. Incorporar en el diseño curricular de los cursos propedéuticos, a modo de eje transversal para todos, talleres de formación democrática y participación estudiantil que permitan incluir poner en práctica los valores de responsabilidad y calidad, así como aquellos otros que la universidad acuñe como propios y que fortalezcan las políticas de acceso institucionales.
10. Establecer un boletín informativo del propedéutico de distribución interna.
11. Establecer un espacio en la página web de la universidad destinada a la comunidad del propedéutico.
12. Establecer y sociabilizar un reglamento común para el propedéutico de la universidad.
13. Establecer encuestas socioeconómicas u otros mecanismos que permitan identificar a los alumnos económicamente desfavorecidos.
14. Exonerar del pago de inscripción a los alumnos con mayores problemas económicos.
15. Buscar fuentes de financiamiento alternas para el propedéutico, a fin de ampliar el número de estudiantes exonerados de pago.
16. Publicar en el portal de transparencia el ingreso y ejercicio de los montos de inscripción del propedéutico.
17. Establecer convenios interinstitucionales para prácticas de los estudiantes del propedéutico.

4.3.3.4. Resultados esperados

Con base en la propuesta de gestión, los resultados esperados para la dimensión político ideológica son los siguientes:

1. Recocer con claridad por todos los actores universitarios qué propósito académico guarda el propedéutico cuáles son sus diferencias sustanciales con el curso preuniversitario y los cursos de nivelación.
2. Atenuar o disminuir el abando escolar de los estudiantes de un propedéutico por factores culturales o aquellos asociados a la edad escolar.
3. Identificar qué problemas académicos motivaron la creación del propedéutico, sus cambios y mejoras.

4. Conocer las necesidades de los estudiantes y las valoraciones que los estudiantes le dan al propedéutico; así como propiciar la toma de decisiones democráticas, socializadas y sentidas como propias por el estudiantado.
5. Dar carácter institucional al propedéutico.
6. Fortalecer la permanencia de los estudiantes del propedéutico económicamente desfavorecidos
7. Legitimar los costos del propedéutico.
8. Fortalecer la vinculación del estudiante con el sector productivo.

4.3.3.5. Indicadores de resultados

1. Uniformidad en la expresión general de la comunidad universitaria de qué es un propedéutico.
2. Expresión uniforme sobre el origen del propedéutico.
3. Reconocimiento oficial y legitimidad del propedéutico.
4. Reducción del índice de abandono escolar.
5. Reducción de las probabilidades de huelga por inconformidad con los montos de inscripción establecidos.
6. Aceptación del costo del propedéutico.
7. Número de estudiantes que han participado en alguna experiencia académica relacionada al sector productivo.

4.3.4. Dimensión técnico pedagógica

La definición del conocimiento, las áreas disciplinarias y los contenidos de enseñanza permitirá el alcance de la calidad educativa buscada, en tanto el estudiante del propedéutico sea capaz de problematizar el mundo y desarrollar competencias relacionadas al perfil del campo disciplinar relacionado. Las teorías del desarrollo evolutivo y el aprendizaje, así como la definición de roles en el proceso formativo serán determinantes para situar el mejor escenario pedagógico para el estudiante del propedéutico.

La selección y organización de contenidos, las actividades de enseñanza, la planificación didáctica y la evaluación del aprendizaje son elementos fundamentales en los cursos del propedéutico para alcanzar los fines pedagógicos perseguidos.

4.3.4.1. Problemas identificados

Los contenidos de la enseñanza en el propedéutico no son dados a conocer de manera pública por la universidad, además de que no existe un diseño curricular de éstos acorde al modelo educativo de la misma. De igual forma, los propósitos a los que el curso propedéutico responde no son claros para la comunidad estudiantil y docente; hay un desconocimiento generalizado sobre la evaluación del propedéutico y quiénes deben llevar a cabo la misma y las ventajas académicas del mismo se perciben de manera desigual entre docentes y estudiantes. Los últimos, incluso, no perciben como facilitadores a sus docentes.

4.3.4.2. Estrategias para la dimensión técnico pedagógica

Las estrategias que se proponen para esta dimensión son las siguientes:

- a) Hacer público la definición de contenidos de la enseñanza que habrán de comprender en el propedéutico.
- b) Uniformar el planteamiento metodológico para el diseño curricular del curso propedéutico, de acuerdo al Modelo Educativo de la UNICACH.
- c) Establecer mecanismos que permitan identificar por todos los actores universitarios qué es un propedéutico y qué expectativas académicas se espera satisfaga.
- d) Evaluar periódicamente la calidad del curso propedéutico.
- e) Difundir entre la comunidad universitaria las ventajas académicas que ofrece el curso propedéutico.

4.3.4.3. Acciones para la Dimensión Técnico Pedagógica

De las estrategias expuestas en los puntos a), b), c), d) y e) se ofrecen las siguientes acciones a incorporar:

1. Rediseñar el curso propedéutico de las diversas Escuelas, Facultades y Centros con apego al Modelo Educativo 2025 de la UNICACH.
2. Establecer un espacio digital en la página web de la UNICACH para informar sobre los contenidos curriculares del curso propedéutico.
3. Elaborar trípticos informativos para los estudiantes y docentes del curso propedéutico de la UNICACH.
4. Establecer evaluaciones diagnósticas que permitan conocer las posibles diferencias formativas de los estudiantes del propedéutico.
5. Revisar las estrategias didácticas empleadas en el curso propedéutico.
6. Establecer cursos permanentes de formación pedagógica del profesorado del propedéutico.
7. Establecer mecanismos de evaluación permanente del desempeño del docente del propedéutico.
8. Evaluar y priorizar permanentemente las mejoras administrativas que pueden realizarse al propedéutico en los diversos centros escolares que conforma la universidad.

4.3.4.4. Resultados Esperados

Con base en la propuesta de gestión, los resultados esperados para la dimensión técnico pedagógica son los siguientes:

1. Institucionalizar el curso propedéutico.

2. Un diseño curricular del propedéutico acorde con el Modelo Educativo Visión 2025 de la UNICACH.
3. Unificación de criterios sobre el ser del propedéutico.
4. Prever las posibles diferencias formativas de los estudiantes, a fin de ofrecer apoyo diferenciado a los mismos, particularmente a aquellos de regiones de procedencia pobres o con bajos porcentajes de aprovechamiento del nivel medio superior.
5. Identificar al profesor del propedéutico como un facilitador.
6. Fortalecer las habilidades pedagógicas del docente del propedéutico.
7. Mejorar la administración del propedéutico.
8. Establecer una idea común entre estudiantes y docentes sobre las ventajas que el curso propedéutico debe ofrecer.

4.3.4.5. Indicadores de resultados

1. Institucionalización del curso propedéutico.
2. Disminución de la deserción escolar.
3. Mejora en las calificaciones de la calidad educativa.

4.3.5. Dimensión Organizativa – Externa

Cualquier acción a concretarse en un propósito educativo requiere tanto de recursos económicos como humanos. En esta dimensión se repiensa la importancia de la distribución, articulación y uso estratégico de los recursos para la mejor gestión del curso

propedéutico. Esto involucra tanto a la Dirección de Planeación de la UNICACH como a las coordinaciones operativas de los propedéuticos y la instancia de acceso a la transparencia de la propia universidad.

4.3.5.1. Problemas identificados

No existen criterios unificados en la administración del propedéutico, ni una figura institucional común para las Escuelas, Facultades y Centros de coordinación de los mismos. Además, los espacios físicos son percibidos como insuficientes y con aglomeración en las aulas. Se suma a ello la inexistencia de mecanismos de evaluación para el ingreso del profesorado al mismo y el rechazo de los montos de inscripción por la comunidad estudiantil.

4.3.5.2. Estrategias para la Dimensión Organizativa Externa

Las estrategias que se proponen para esta dimensión son las siguientes:

- a) Unificarlos criterios de administración del curso propedéutico.
- b) Establecer normativamente una figura responsable de la coordinación del propedéutico en las diferentes Escuelas, Centros y Facultades.
- c) Incorporar el propedéutico en la estructura organizativa de los ciclos o niveles y no como un proyecto externo.
- d) Establecer espacios físicos específicos para el curso propedéutico.
- e) Buscar mecanismos de apoyo financiero externo para el funcionamiento del propedéutico.
- f) Establecer mecanismos de evaluación para el ingreso y permanencia del cuerpo de profesores del propedéutico

4.3.5.3. Acciones para la Dimensión Organizativa Externa

De las estrategias expuestas en los puntos a), b), c), d), e) y f) se proponen las siguientes acciones:

1. Establecer una minuta de acuerdos entre las Escuelas, Facultades y Centros para los criterios básicos de operación del curso propedéutico.
2. Establecer un manual de procedimientos para la administración del propedéutico.
3. Incluir en el organigrama de la UNICACH la figura del responsable de la coordinación del propedéutico en Escuelas, Facultades y Centros.
4. Incluir en los re diseños curriculares de los programas educativos de nivel licenciatura que así convenga el propedéutico como parte de la malla curricular de los mismos.
5. Asignar espacios específicos y permanentes para el curso propedéutico.
6. Establecer comités de gestión de recursos al interior de las escuelas para la obtención de ingresos adicionales.
7. Elaborar una herramienta de evaluación para el ingreso del personal docente al propedéutico.

4.3.5.4. Resultados esperados

Con base en la propuesta de gestión, los resultados esperados para la dimensión organizativa externa son los siguientes:

1. Mejora de la organización del espacio para la enseñanza y el aprendizaje.
2. Disminuir los costos de inscripción u ofrecer la excepción de pagos a estudiantes económicamente desfavorecidos.
3. Mejorar la calidad educativa del propedéutico.
4. Institucionalizar el propedéutico.

4.3.5.5. Indicadores de resultados

1. Mejora en las calificaciones de la calidad educativa.
2. Mejorar los índices de cobertura educativa.
3. Institucionalización del propedéutico.

Este último capítulo ofreció al lector el análisis del caso, así como las recomendaciones de mejora bajo el esquema del modelo de gestión empleado, el cual distingue tres dimensiones particulares: político – ideológica, técnico – pedagógica y organizativa – externa. En él se pretendió caracterizar el proceso de gestión educativa para el propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; identificar y describir el impacto del curso propedéutico en el aseguramiento de la calidad educativa, y realizar una propuesta de perfeccionamiento de la gestión educativa para el propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, concretamente en el propedéutico que ofrece para su oferta educativa de licenciatura. Lo que a continuación se presentan son las conclusiones del estudio.

CONCLUSIONES

Hace menos de un siglo el interés central de los gobiernos se focalizaba en la alfabetización de sus poblaciones y en el logro de la educación secundaria de un número cada vez mayor de personas. Sin embargo, a mediados del siglo XX un creciente aumento de la demanda de la educación superior y la proliferación de un número mayor de Instituciones de Educación Superior en diversos países ha llevado a la Educación Superior a convertirse en años recientes en un tema de interés para los diversos gobiernos mundiales. La transformación de la educación superior en el mundo en el siglo pasado ha conducido en este siglo a las Instituciones de Educación Superior en el mundo a repensar la forma en que administran sus recursos y se organizan para darle sentido y utilidad a la tarea universitaria y legitimar los recursos (dinero, tiempos y esfuerzos) que a ésta se destinan, tratando, además, de dar valor al orden, al trabajo y al esfuerzo.

La expansión educativa que ha conducido a los países a la masificación de la educación superior en el siglo en curso trae consigo reflexiones profundas sobre las oportunidades reales que los estados brindan a sus poblaciones para garantizar el acceso a la educación superior, particularmente cuando el significado del acceso se ha transformado y hoy éste se vincula a los derechos humanos, el carácter democrático de los países y las posibilidades de mejora y desarrollo de sus poblaciones, y se refleja en indicadores de evaluación tales como los mecanismos de selección escolar que se emplean, la deserción escolar, los indicadores de calidad que se establecen y la relación que esta última guarda con los criterios de evaluación a las que las Instituciones de Educación Superior son sometidas y los mecanismos de financiamiento que se corresponden a esos mismos criterios.

El acceso a la educación superior es hoy un proceso que se gesta en las tareas del Estado por procurar bienestar social, impulsar la mejora de la calidad de vida de la población y procurar el desarrollo humano. Dadas las implicaciones del acceso a la educación superior relacionadas a derechos económicos y sociales, el mayor reto del Estado en las regiones pobres en materia de educación superior no es sólo la producción y formación de políticas públicas asertivas sino lograr que las Instituciones de Educación Superior se

comprometan a asegurar el cumplimiento de los roles de los actores educativos, pues son éstos quienes impulsan la realización de los procesos.

Una de los mayores riesgos del Estado al implementar una política pública educativa es diluir el contexto, el comportamiento específico de la región y la visión de conjunto de la sociedad, definidas a partir de las características económicas, políticas, sociales y culturales que fundamentan su identidad como región. La gestión educativa es un camino viable para no correr ese riesgo al dar respuesta a los mayores compromisos que los Estados viven frente a las demandas de acceso valorando las particularidades del espacio geográfico específico de la demanda y del acceso: la realidad social, cultural, política e ideológica de múltiple forma representada.

La garantía al acceso en las Instituciones de Educación Superior en el mundo es una expresión contundente de calidad educativa, en la medida que éste representa la legitimidad de las acciones del Estado para depositar en la educación superior aspiraciones sociales y económicas, por lo cual todas las acciones que llevan a cabo las Instituciones de Educación Superior por garantizar el acceso son expresiones concretas de la búsqueda de la calidad educativa.

Dos son las fuerzas tensoras del espacio escolar universitario en la búsqueda de la calidad educativa. La primera situada desde el Estado-nación y la comunidad supranacional y la que subyace y se vincula a una dimensión individual. La primera se relaciona más directamente a las políticas de Estado y la segunda a la voz e interacción de los actores- significar el valor de las políticas públicas en el ámbito educativo-. Una gestión educativa adecuada buscar equilibrar ambas fuerzas a fin de establecer parámetros y condiciones para la calidad educativa.

La gestión educativa constituye un elemento clave para fortalecer los marcos de transformación y mejora de las instituciones de educación pública del país y que permite dar respuesta a las tensiones macro y micro a las que se exponen los actores frente a los desafíos y preocupaciones del contexto actual, pues es esta una herramienta que alienta la participación del conglomerado de actores en el espacio escolar, que frente a ella se convocan como agentes de cambio, capaces de generar una visión holística del proceso

educativo que los convida a fortalecer la equidad y la igualdad educativa, así como aquellos rasgos de la escuela necesarios para fortalecer su función social y generar cambios en la forma de representarse en mecanismos tales como la cultura de la calidad.

Las tareas que emprenden las Instituciones de Educación Superior públicas para reconocer sus posibilidades de transformación y establecer tareas concretas para la misma son fundamentales para el alcance de la calidad educativa, vista esta última como una respuesta social a las problemáticas que obligan al Estado a generar políticas concretas

La gestión educativa es una herramienta real y efectiva para repensar el quehacer y las estrategias que las Instituciones de Educación Superior elaboran para la garantía del acceso y el aseguramiento de la calidad educativa. Esto es debido a que favorece la formación integral y la gobernabilidad, en la medida que implica grupos e individuos e impulsa y fortalece el carácter autónomo y democrático de las prácticas educativas; permite observar a los actores escolares como agentes sociales, con posiciones definidas y prácticas educativas que conciben particularmente el espacio escolar y establecen de manera distinta compromisos con el alcance de la misión y los objetivos institucionales.

Un estudio de caso permite el diagnóstico pertinente de la gestión educativa de una universidad al complementarse con la información aportada por las herramientas cuantitativas, y ofrece la posibilidad de inferencias de orden general de las Instituciones de Educación Superior en Chiapas.

Un modelo de gestión educativa que integre diversas dimensiones, como el aquí utilizado para el caso del propedéutico del UNICACH permitirá una visión más completa de los elementos contextuales de la escuela, internos y externos, que nos permiten hacer lecturas del cómo se viven las políticas públicas al interior de ellas y ofrecer rutas de mejoras para la apropiación benéfica de éstas.

Los principales problemas identificados a través el diagnóstico del propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas han sido: a) La falta de un marco normativo que regule de manera común los mecanismos de creación, implementación y evaluación del

propedéutico; b) Desconocimiento de la comunidad de los documentos sustantivos de la vida universitaria que dan fundamento a muchas de las acciones cotidianas de los actores del propedéutico, tales como el Programa de Desarrollo Institucional y el Modelo Educativo Visión 2025, y c) Diversidad de criterios académicos y administrativos para el acceso de los jóvenes, elaboración de planes de estudio, duración del propedéutico, implicaciones de éste y propósitos que cumple.

Será necesario, para la mejora y transformación de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, una mayor participación de los actores y un mayor compromiso en el cumplimiento de las funciones de las áreas para impulsar la realización de todos aquellos procesos que aseguren el acceso a la educación y que, en consecuencia, den pie a una mayor garantía de la calidad educativa de la institución.

Glosario

Absorción.- Es el indicador que permite conocer el porcentaje de egresados de un nivel educativo, que logran ingresar al nivel educativo inmediato superior (SEP, 2005).

Accesibilidad.- La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

- i)* No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos internacionalmente
- ii)* Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o mediante el acceso a programas de educación a distancia;
- iii)* Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita. El criterio de accesibilidad comprende la eliminación de barreras arquitectónicas y comunicacionales, el uso de criterios de diseño universal en los servicios y productos educativos, así como medidas específicas para favorecer el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones (Vizcaíno Cova, 2012)

Acceso.- El acceso comprende la posibilidad de ingresar, obtener logros educativos adecuados y cumplir con los requisitos para las titulaciones (Vizcaíno Cova, 2012); asimismo supone un determinado nivel de conocimientos, aptitudes y capacidades previamente acreditadas y confirmadas mediante procedimientos de selección. Responde a las preferencias vocacionales de la demanda, y es pertinente a las condiciones del sector laboral correspondiente (Rodríguez Gómez, 2005).

Admisión.- Aceptación de una persona para iniciar estudios en una institución de educación superior. Permite la matriculación en el curso académico inicial de un programa. Pueden existir pruebas previas para el conjunto del país, de la institución, o de un centro concreto (Vizcaíno Cova, 2012).

Atención a la demanda potencial.- Puede definirse como la capacidad del Sector para ofrecer educación a la población en edad escolar que demande este servicio (SEP, 2005).

Calidad académica/educativa.- Herramienta indispensable de diferenciación, pero sobre todo en una palanca para la gestión y el cambio de la organización (Almada, Rivas, & Troquet, 2009). Engloba el respeto a los derechos individuales, la mejora de la igualdad de oportunidades, en materia de acceso y obtención de resultados; la pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana (UNESCO, 2005). Es, además, un referente social e institucional cuyos resultados tienen que ser analizados, no sólo en términos cognoscitivos y conductuales, sino en cuanto a la producción intelectual y científica, y cómo dan respuesta a las universidades, a las necesidades planteadas por el encargo social y respuestas a las necesidades de la sociedad. La calidad de la educación determina tres procesos: a) el desarrollo de una gestión eficaz y pertinente y eficiente; b) la capacidad de autoevaluación permanente y c) la enseñanza impartida (Polo M., 2010).

Cohorte.- Grupo de estudiantes que ingresa a una institución de educación superior en un mismo período. (Vizcaíno Cova, 2012)

Democracia.- Indica una entidad política, una forma de Estado y de gobierno. Hablamos de democracia para aludir, a grandes rasgos, a una sociedad libre, no oprimida por un poder político discrecional o incontrolado, ni dominada por una oligarquía cerrada y restringida, donde los gobernantes responden ante los gobernados. Hay democracia en la medida en que existe una sociedad abierta donde la relación entre gobernantes y gobernados se basa en la premisa de que el Estado está al servicio de los ciudadanos y no los ciudadanos al servicio del Estado, de que el gobierno existe para el pueblo y no viceversa (Sartori, 2008).

Deserción.- Abandono, voluntario o forzoso, que hace el alumno de una o varias asignaturas o programa educativo a los que se ha inscrito, sin conseguir el grado académico correspondiente. Contar el total de las deserciones constituye uno de los indicadores que permiten medir el desempeño escolar de una entidad o país. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción. Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. (s.f). (Vizcaíno Cova, 2012)

Desertor.- Estudiante que deja la escuela definitivamente, en un año escolar dado. En el contexto educativo pareciera haber consenso en cuanto a la calificación del sujeto como desertor, una vez que se verifica su ausencia en alguno de los niveles del sistema escolar UNESCO-*Institute for Statistics*. En González, L.E. (2006). Glosario sobre deserción

Educación.- Instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Su función esencial es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. (Delors, 1998).

Educación Superior.- Niveles académicos posteriores al nivel 4 de la clasificación internacional de UNESCO, comprende los niveles 5 (licenciatura o pregrado) y 6 (especialidad, maestría o doctorado, o sea el posgrado) (Subsecretaría de Educación Superior, 2012). Es los programas de estudios, formación o formación para la investigación posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o por sistemas reconocidos de homologación UNESCO (1997) Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior 11 de noviembre de 1997 (Vizcaíno Cova, 2012).

Eficiencia terminal.- Proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios, por ejemplo, "generación 2000-2004" para un programa de cinco años (Subsecretaría de Educación Superior, 2012). Permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que lo culminan extemporáneamente. Demuestra claramente los estragos de la reprobación y deserción (rendimiento escolar) (SEP, 2005). Se calcula como el número de titulados (T) de un período específico (t) entre los nuevos inscritos (NI) correspondientes al período t menos el tiempo de duración de la carrera $EAT = T(t)/NI(t-d)$ González, L.E. (2006). Glosario sobre deserción (Vizcaíno Cova, 2012).

Egresados.- Se refiere al número de alumnos que han acreditado satisfactoriamente todas las asignaturas y actividades que integran el plan de estudios de un determinado nivel educativo, y que por lo tanto, están en posibilidad de inscribirse o cursar el nivel educativo inmediato superior (SEP, 2005).

Egreso.- Total de alumnos concluye un plan de estudios y obtiene el título profesional validado por la Secretaría de Educación (Subsecretaría de Educación Superior, 2012).

Equidad.- Significa el derecho igual a tratamiento equivalente. La equidad de las oportunidades consiste no sólo en compensar en el punto de partida las desigualdades de la naturaleza o las disparidades de fortuna, sino que apunta a dar de manera permanente los medios para su logro. De este modo, el concepto de equidad concentra los reclamos por redistribución económico-social y reconocimiento de diversidades culturales. La equidad puede referirse también como el grado de igualdad de oportunidades que encuentran los jóvenes que desean acceso a la educación superior y que están preparados para cursarla exitosamente, con independencia de sus condiciones socioeconómicas. (Reséndiz Núñez, 2000).

Estado.- Término genérico que designa la totalidad de la comunidad política. Se puede entender por Estado cualquier organización política que el hombre ha logrado construir para regir su vida colectiva (Fix, 2001).

Evaluación.- “Se define como la emisión de juicios de valor y mérito a partir de un proceso de descripción, análisis e interpretación de información relevante que sustente la consecuente toma de decisiones” (Buendía Espinosa, 2011, pág. 16).

Gestión educativa.- Conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar [...] la gestión se relaciona con gobernabilidad y esta con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación (Vargas, 2008).

Grado promedio de escolaridad (GPE).- Se define como el número promedio de grados escolares aprobados por la población de 15 años y más. Dicho de otra forma, el GPE es el nivel de instrucción de un país (SEP, 2005).

Licenciatura (v. carrera).- Primer grado académico de la educación superior cuyo antecedente obligatorio es el bachillerato o equivalente, dirigido a formar actitudes, aptitudes, habilidades, métodos de trabajo y conocimientos relativos al ejercicio de una profesión. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012)

Matrícula.- Lista o registro oficial de personas o entidades, hecho con un fin determinado. En el contexto escolar se aplica al registro de alumnos. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012) y refiere al número de estudiantes inscritos en un determinado nivel de enseñanza, independientemente de su edad. Instituto de Estadística de la UNESCO (2001). (Vizcaíno Cova, 2012)

Perfil de egreso.- Atributos que deben reunir los estudiantes al concluir el programa educativo. Conjunto de conocimientos, habilidades y otros atributos que en principio debe adquirir quien se gradúe o titule en dicho programa. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012)

Perfil de ingreso.- Atributos que requiere que tenga el aspirante a iniciar un programa educativo. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012)

Pertinencia.- Grado de concordancia entre las necesidades que los individuos y la colectividad aspiran a satisfacer con la educación superior y lo que ésta efectivamente les da. (Reséndiz Núñez, 2000). Congruencia entre las necesidades y demandas sociales, las características de los participantes en el hecho educativo y el carácter académico de la educación superior con los diseños y prácticas educativas, de investigación y extensión de las instituciones, programa o proyectos. Villarroel, César. (2005). El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME. (Vizcaíno Cova, 2012)

Pertinencia académica o interna.- Congruencia entre el proyecto universitario y los recursos y estrategias que se arbitren para su consecución. Villarroel, César. (2005). El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Caracas: Fondo Editorial Ipasme. (Vizcaíno Cova, 2012)

Pertinencia curricular.- Congruencia de las propuestas y prácticas curriculares con los objetivos y principios declarados. Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Documento N° 4. Glosario de Términos y Expresiones Utilizados con una Aceptación Particular. Argentina. (Vizcaíno Cova, 2012)

Pertinencia social o externa.- Congruencia entre las necesidades del contexto externo y el proyecto universitario. Villarroel, César. (2005). El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME. (Vizcaíno Cova, 2012)

Propedéutico.- Referente a la enseñanza: adjetivo relativo a la propedéutica, enseñanza preparatoria o previa al estudio de una disciplina (Picardo Joao, 2012).

Repitencia.- Es la relación entre el total de alumnos que estén repitiendo algún grado en un ciclo escolar determinado y el total de alumnos que cursaron el mismo grado escolar un año antes (SEP, 2005). Acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo con el régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. En ambos casos la repitencia se refleja en el atraso o rezago escolar. Es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa. IESALC-UNESCO. (s/f). Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe. (Vizcaíno Cova, 2012)

Reprobación.- A través de este indicador es posible conocer el número o porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir este grado o curso (SEP, 2005).

Retención.- Indicador que expresa el número de alumnos que permanecen dentro del sector educativo (en un grado o un nivel) durante todo un ciclo escolar y que continúan en el ciclo escolar siguiente (SEP, 2005).

Trayectoria escolar.- Desempeño de un estudiante o conjunto de estudiantes (cohorte), durante su estancia en una institución de educación hasta su egreso. (Subsecretaría de Educación Superior, 2012)

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar. En I. Aguerrondo, & S. Xifra, *Las escuelas del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan* (págs. 11-71). Argentina: Papers editores.
- Aguerrondo, I. (1992). La escuela transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. En I. Aguerrondo, *La escuela como organización inteligente* (págs. 1-17). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Aguerrondo, I. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Argentina. En J. Gairín Sallán, *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (págs. 7-26). Barcelona: Imprenta gráfica Don Bosco.
- Aguerrondo, I. (2012). La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo. En R. d. Educativa, *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa* (págs. 10-39). Uruguay: Universidad Católica, Universidad Ort, MEC y ANEB CFE.
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Rossi, M., & Xifra, S. (2002). La planificación institucional como instrumento de innovación. En I. Aguerrondo, M. T. Lugo, P. Pogré, M. Rossi, & S. Xifra, *Las Escuelas del Futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan* (págs. 13-37). Argentina: Papers editores.
- ALFA. (29 de Junio de 2012). *Construyendo el futuro sobre la educación*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web ALFA: http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_es.htm
- Almada, C., Rivas, R., & Troquet, M. (2009). Universidad: la calidad como herramienta de gestión. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-11.
- ANUIES. (2012). *La ANUIES es*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web de la ANUIES: http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php
- Bachs, J., & Martínez, M. (S/d). Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario y de acceso a la universidad. En F. J. Gil, & J. Bachs, *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (págs. 58-89). Santiago: USACH-UNESCO.
- Barona Ríos, C. (2006). *Antecedentes y formación de la univeridad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bernardo, M. J., & Ximenez Gómez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En B. Buela Casal, *Manual de evaluación de psicología clinica y de la salud* (págs. 1045-1070). Madrid: Siglo XXI.
- Borges Dalberio, María Celia. (2008). Gestao democrática e participacao na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-12.
- Botero Chica, C. A. (1995). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-11.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brunner R., J. J. (2011). Evaluación y financianto de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. *CIEES* , 1-4.

Buendía, M. A., & Rivera Del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, 55-72.

Bueno Sánchez, E., & Valle Rodríguez, G. (2009). *Población, desarrollo y políticas públicas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Burgos, R. (2007). *Orígenes de la educación superior privada en Chiapas*. Chiapas: Centro de Investigaciones Humanísticas UNACH.

Caillods, F. (2008). La Lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados ¿Cuál es el impacto de las políticas? En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas de la agenda de política educativa* (págs. 145-172). Argentina: Siglo Veintiuno.

Carranza Palacios, J. A. (2012). *Google Books*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de 100 años de educación en México: http://books.google.com.mx/books?id=oCiMZmx1OSoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Casassus, C. (Octubre de 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Recuperado el 14 de Junio de 2011, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (págs. 15-53). Barcelona: Paidós.

CENEVAL. (2012). *1994-2009: 15 años de ser bien aplicados*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2927>

CENEVAL. (2012). *EXANI II*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738>

CINDA. (2012). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2012*. Chile: ALFA-CINDA.

COBACH. (2012 de Julio de 06). *Semblanza*. Recuperado el 25 de Enero de 2013, de Colegio de Bachilleres de Chiapas: <http://www.cobach.edu.mx/semblanza>

Comas Rodríguez, Ó., Fresán Orozco, M. M., Buendía Espinosa, A., & Gómez Morales, I. (2012). *La universidad mexicana y el PIFI: Una mirada desde la economía institucional*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de LAISUM: <http://www.laisumedu.org/desin/fronteras/Comas.pdf>

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (2011). *Consultas de programas evaluados por los CIEES*. Recuperado el Febrero de 2011, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>

---- (20 de Enero de 1986). Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Baja California. *Periódico Oficial No. 2, Sección I*, págs. 1-78.

COPAES. (2003). *ANUIES*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de Antecedentes, Situación actual y perspectivas de la educación superior en México: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/05_La%20acred_y_eval_de_la_educ_sup_en_Mex_Rocio_Llarena.pdf

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma emancipadora y democrática de la universidad*. México: UNAM.

DeChile.net. (Mayo de 2012). *Etimologías Latin. Origen de las Palabras*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de <http://etimologias.dechile.net/>

Definicion.DE. (2012). *Concepto de gestión*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de <http://definicion.de/gestion>

- Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En Á. Díaz Barriga, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana* (págs. 21-38). México: IISUE.
- Domínguez Castellanos, R. (2012). *Respuesta al pliego petitorio presentado por los estudiantes de la escuela de historia y otras escuelas, el miércoles 03 de octubre del 2012, al rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez.
- Duarte, B. (2004). El acceso a la educación superior: Sistemas de administración a las universidades nacionales en Argentina. *Asociación Argentina de Estudios Comparados en Educación* , 1-26.
- Elizondo Zenteno, M. d. (2008). *Propuesta para el mejoramiento de la gestión del curso preuniversitario de la Universidad Autónoma de Chiapas*. La Habana: Universidad de la Habana. Editorial universitaria.
- Espacio Europeo de la Educación Superior. (19 de Junio de 1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Documentación Básica: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Espi Lacomba, N., Cruz González, E., Martín Sabina, E., Iñigo Bajos, E., Viñas Silva, M., Tristán Pérez, B., y otros. (2011). *La educación Superior en Iberoamérica. La educación superior en Cuba*. La Habana: Centro Universitario de Desarrollo.
- Esquivel, G. (2003). *México en post del crecimiento*. México: Centro de Estudios Económicos, COLMEX.
- European Commission. (2009). *Organisation of education system in the Netherlands*. Netherlands: EACCEA.
- EXHCOBA. (2012). *Generalidades*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web de EXCOHBA Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos: <http://www.exhcoba.mx/exhcoba.html>
- EXHCOBA. (2012). *Inicio*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web de EXHCOBA Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos: <http://www.exhcoba.mx/index.html>
- Fernández Lamarra, N. (2010). La sociedad del conocimiento. Políticas y nuevos modelos de gestión para la universidad de América Latina. En I. Sánchez Rodríguez, & M. A. Navarro Leal, *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento* (págs. 185-208). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Filmus, D. F. (2008). El contexto de la política educativa. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 27-51). Argentina: Siglo Veintiuno.
- Fix, H. (2001). *Derecho constitucional mexicano y comparado*. México: Porrúa-UNAM.
- Flores, E., & Delhay, C. (S/d). Experiencias extranjeras. En F. J. Gil, & J. Bachs, *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (págs. 90-103). Santiago: USACH-UNESCO.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- García Garduño, J. M. (1991). *La Administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en Estados Unidos y México*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Revista Clap: www.revista.clap.edu.mx/wp-content/.../06/alex-admon-compl.pdf
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (págs. 17-38). Buenos Aires: CLACSO.
- García Salord, S. (2010). Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos* , 50-78.
- Garduño Madrigal, F. (2000). Los exámenes de admisión y la selección a la universidad pública ¿Razón pedagógica o racionalidad técnica? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle* , 11-18.

- Garza, G. (2002). Ciudades mexicanas en el siglo XX. *Revista de Información y Análisis* , 7-16.
- Garza, T. (1988). Sobre la investigación científica en México. En *México 75 años de revolución. educación, cultura y comunicación II* (págs. 705-735). D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gerónimo Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa Realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-10.
- Gessaghi, V., & Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Gisbert, X. (2009). Políticas sobre innovación educativa en clave autonómica. La comunidad de Madrid. *ARBOR, ciencia, pensamiento y cultura* , 33-39.
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (10 de Agosto de 1977). Decreto 114. *Periódico Oficial* .
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (2 de Septiembre de 1981). Decreto 132. *Periódico Oficial* .
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (2 de Febrero de 1977). Decreto 21, 22 y 23. *Periódico Oficial* .
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (22 de Diciembre de 1965). Decretos 3, 4 y 5. *Periódico Oficial* .
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (16 de Junio de 2004). Ley General de Educación. *Periódico Oficial* .
- Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas. (Febrero de 2006). *Secretaría de Educación. Manual de organización*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Normateca del Estado de Chiapas: http://www.normateca.chiapas.gob.mx/doc/secretaria-educacion/manual_de_organizacion.pdf
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2012). *Conoce Chiapas*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web del Gobierno del Estado de Chiapas: <http://www.chiapas.gob.mx/ubicacion>
- Gómez Téllez, A. O., Camacho López, M., & Aguilar Gamboa, H. (2010). *Educación y derecho educativo en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Colección Al Saber. UNACH.
- Granja Castro, J. (2011). Deserción escolar: Trayectorias de un concepto en la primera mitad del siglo XX. *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Granja Castro, J. (2012). *Selección Escolar a nivel superior en México:Tendencias empíricas y de Interpretación 1960-1990*. Recuperado el 2012 de Agosto de 2012, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res099/txt4.htm
- Gutiérrez Flores, L. (2008). La distribución del ingreso en México: Un análisis regional 1990-2004 . *Revista Latinoamericana de Economía* , 139-163.
- Gutiérrez González, N. (2003). *Unicachense comparte su historia*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH.
- Gutiérrez López, M. Ä. (2009). El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica y la política de educación superior del régimen cardenista 1935-1940. *Perfiles Educativos* , 80-98.
- IPEE-UNESCO. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: UNESCO- Ministerio de Educación de Argentina.
- INEGI. (2003). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2002*. México: INEGI.
- INEGI. (2011). *Censo de población y vivienda 1910*. Recuperado el 20 de agosto de 2012, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16769&s=est>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela: Metrópolis S.A.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación media superior en México*. México: INEE.
- Isaza Cadavid, J. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios* , 69-90.
- Juarros, M. F., & Martinetto, A. B. (2005). Del acceso "formal" al acceso "real" a la educación superior. *Espacios* , 124-133.
- Kent, R., & Ramírez, R. (1998). La educación superior en el Umbral del Siglo XXI. En P. Latapí Sarre, *Un Siglo de Educación en México II* (págs. 298-324). México: Fondo de Cultura Económica.
- López Ruiz, S. A. (13 de Noviembre de 2011). *Chiapas: la fuente más importante de energía eléctrica*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Todo Chiapas: <http://todochiapas.mx/2011/10/chiapas-la-fuente-mas-importante-de-energia-electrica/>
- López Segre, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el Mundo, en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Campinas* , 267-291.
- Márquez Jiménez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. *Perfiles Educativos* , 169-185.
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos* , 9-26.
- Martínez Rizo, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 415-443.
- Martínez Rizo, F. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana*.
- Mc Cauley, B. (2006). *Los estudios territoriales de la OCDE: el sureste de México y América Central*. Recuperado el Abril de 2011, de Informe de la OCDE: http://www.oecd.org/documentprint/0,3455,es_36288966_36288607_36612171_1_1_1_1,00.html
- Medina Noyola, M. (2003). Calidad y gestión educativa. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE* .
- National Dropout Prevention Center . (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report*. Clemson: Communities in school.
- Navarro Leal, M. A. (1993). La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria. 1-14.
- OCDE. (14 de Junio de 2010). *Tertiary education entry rates. First time entrants as a percentage of the population in the corresponding age group*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de OECDiLibrary: http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-entry-rates_20755120-table2
- OPECH. (2012). *Publicaciones OPECH*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio web del Observatorio Chileno de Políticas Educativas: www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf
- Ordorika Sacristán, I. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos* , 79-94.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Ediciones UNESCO.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palmer, N., Bexler, E., & James, R. (2011). *Selection and participation in higher education*. Victoria: Centre for the Study of Higher Education. University of Melbourne.

- PEMEX. (28 de Abril de 2011). *Historia de Petróleos Mexicanos*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de PEMEX: <http://www.pemex.com/index.cfm?action=content§ionid=1&catid=10004>
- Picardo Joao, Ó. (2012). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web Scrid: <http://es.scribd.com/doc/13145776/Diccionario-Enciclopedico-de-Educacion>
- PNUD. (2011). *Informe de Desarrollo Humano 2011*. Estados Unidos: PNUD.
- (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República.
- Poggi, M. (2008). De problemas a temas en la agenda de políticas educativas. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas de la agenda de política educativa* (págs. 213-234). Argetina: Siglo XXI.
- Polo, M. (2010). VIII Reunión nacional de currículo y II Congreso internacional de calidad e innovación en la educación superior. *La innovación curricular una respuesta para lograr la pertinencia y la calidad* (págs. 1-10). Caracas: Universidad central.
- Rama, C. (2012). *El Nacimiento de la acreditación internacional*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de www.unne.edu.ar/unnevieja/.../Claudio_Rama_acreditacion.pdf
- Ramírez, J. A., Raya, R., & Ruiz, J. (2009). Tercer Encuentro Nacional sobre Estudios Regionales. *La educación en la Universidad de Guadalajara al año 2030. Problematizando el futuro de la orientación gubernamental y las condiciones presentes de los Centros Universitarios Regionales* (págs. 1-13). Guadalajara: Universidadde Guadalajara.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española. Vigésima Segunda Edición*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Research, N. M. (2007). *Education. From kindergarten to adult education*. Norway: Ministry of Education and Research.
- Reséndiz Núñez, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Restrepo Gómez, B. (2006). Tendencias actuales de la educación superior: Rumbos del mundo y rumbos del País. *Revista Educación y Pedagogía* , 79-90.
- Rodríguez Gómez, R. (2005). *La educación superior ¿Es un bien público? Segunda parte*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Sitio Web Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de Mexico: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=400>
- Rosario Muñoz, V. M. (2010). La gestión educativa para la vinculación y el acceso de los grupos sociales menos favorecidos. En I. Sánchez Rodríguez, & M. A. Navarro Leal, *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento* (págs. 211-220). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez Rodríguez, I., & Navarro Leal, M. A. (2010). *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Santelices, M. V. (2007). *Procesos de admisión a Instituciones de Educación Superior en el mundo: Antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios Complementarios en el proceso de admisión a la Pontífica Universidad Católica de Chile*. Chile: Pontífica Universidad Católica de Chile.
- Sartori, G. (2008). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.

- SEP. (2012). *Estadísticas educativas*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de Secretaría de Educación Pública: http://www.snie.sep.gov.mx/estadisticas_educativas.html
- SEP. (2012). *Historia de la educación tecnológica en México*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio Web de la Secretaría de Educación Pública: http://www.dgeti.sep.gov.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=477
- SEP. (2005). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Recuperado el 25 de Enero de 2013, de sitio Web de la SEP: <http://www.snie.sep.gov.mx/SNIESC/>
- Serrano Migallón, F. (2010). *Anexión de Chiapas a la federación mexicana*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Biblioteca Jurídica de la UNAM: biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1378/12.pdf
- SES. (2012). *Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Subsecretaría de Educación Superior: <http://www.sirvoes.sep.gov.mx/sirvoes/>
- SITEAL. (2012). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Perfiles de países. México*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises
- Solana, F., Reyes, C., & Bolaños, R. (2000). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stocchiero, A. (2010). *Macroregiones de Europa: ¿Vino viejo en una botella nueva?* Italia: Centro Studi di Política Internacionale.
- Suárez Zozaya, M. H. (2010). Consideraciones políticas sobre la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos*, 27-49.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2012). *Glosario de términos y abreviaturas*. Recuperado el 25 de enero de 2012, de Sitio Web de la Subsecretaría de Educación Superior: http://www.ses.sep.gov.mx/wb/ses/ses_glosario
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 53-64). Argentina: Siglo Veintiuno.
- Tenti Tanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Tanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 11-34). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Torres Aguilar, M. (2010). La enseñanza de las primeras letras en Chiapas en los albores de la independencia, en un contexto Iberoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 139-168.
- Tünnermann Bernheim, C. (1996). Breve historia de la universidad en América Latina. *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, 121-141.
- UNAM. (2012). *Los Pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. Recuperado el Agosto de 20 de 2012, de ¿Qué es la Dirección General de Educación Indígena?: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.html?c_pre=64&tema=5
- UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: UNESCO, IIEP.
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009. Superar la sesigualdad: Por qué es importante la gobernanza*. Francia: Ediciones UNESCO.

- UNESCO. (2012). *Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Metrópolis C.A.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. 2000: Graphoprint.
- UNESCO. (1990). *Meeting basic learnings needs: A vision for the 1990's*. Jontiem: Inter-Agency Commission .
- UNESCO. (2012). *Principios fundamentales*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de sitio web de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/>
- Universidad Autónoma de Colima. (27 de Noviembre de 2006). *Comunicado. La deserción en la educación superior*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Observatorio UCOL: <http://www.ucol.mx/observatorio/comunicados/Comunicado7.pdf>
- Van Vught, F., Kaiser, F., File, J., Gaethgens, C., Peter, R., & Westerheijden, D. (2010). *The european classification of the higher education*. Enschede: U-Map.
- Vargas Jiménez, I. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación* , 1-15.
- Vidales, I., Pérez, J., Cordero, R., & Flores, A. (2006). *Cronología de la educación mexicana. Desde la época precortesiana hasta nuestros días*. Nuevo León: Estado de Nuevo León.
- Vizcaíno Cova, A. (2012). *Propuesta de glosario regional de América Latina sobre la educación superior*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de Sitio Web Scrid: <http://es.scribd.com/doc/57154381/Glosario-Sobre-Educacion-Superior-Unesco>
- Whitty, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

ANEXO I: TABLAS Y GRÁFICOS

GUÍA DE TABLAS

Contenido

Tabla 1. 1970-2012: Periodos, Presidentes, Secretarios de Educación Pública y Gobernadores del Estado de Chiapas

1970-2012: Periodos, Presidentes, Secretarios de Educación Pública y Gobernadores del Estado de Chiapas					
PERIODO	PRESIDENTE	PERIODO	SEP (FED)	PERIODO	GOBERNADOR
1970-1976 (seis años)	Luis Echeverría Álvarez	1970-1976 (seis años)	Ing. Víctor Bravo Ahuja	1970-1976 (seis años)	Manuel Velasco Suárez
1976-1982 (seis años)	José López Portillo	1976-1977 (seis años)	Lic. Porifirio Muñoz Ledo	1976-1977 (un año)	Jorge de la Vega Domínguez
				1977-1978 (un año)	Salomón González Blanco(interino)
			Lic. Fernando Solana Morales	1978-1979 (un año)	Salomón González Blanco(sustituto)
		1978-1982		1979-1982 (tres años)	Juan Sabines Gutiérrez
				1982 (menos de un año)	Gustavo Armendáriz Ruiz (interino)
1982-1988 (seis años)	Miguel de la Madrid	1982-1985 (más de 3 años)	Lic. Jesús Reyes Heróles	1982-1988 (seis años)	Absalón Castellanos Domínguez
		1985-1988 (Menos de 3 años)	Lic. Miguel González Avelar		
1988-1994 (seis años)	Carlos Salinas de Gortari	1988-1992 (menos de 5 años)	Lic. Mabuel Bartlett Díaz	1988-1993 (cinco años)	José Patrocino González Garrido
		1992-1993 (menos de un año)	Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León		
		1993-1994 (menos de un año)	Lic. Fernando Sonala	1993-1994 (menos de un año)	Elmar Harald Setzer Marseille (interino)
		1994 (menos de un año)	Lic. José Ángel Pescador	1994 (menos de un año)	Javier López Moreno (sustituto)
1994-2000 (seis años)	Ernesto Zedillo Ponce de León	1994-1995 (menos de un año)	Lic. Fausto Alzati	1994-1995 (un año)	Eduardo Robledo Rincón

		1995-2000	Lic. Miguel Limón Rojas	1995-1997 (dos años)	Julio César Ruíz Ferro (interino)
				1997-1998 (un año)	Julio César Ruíz Ferro (sustituto)
				1998-2000 (dos años)	Roberto Albores Guillén
2000-2006 (seis años)	Vicente Fox Quezada	2000-2006	Lic. Reyes Tamez Guerra	2000-2006 (seis años)	Pablo Salazar Mendiguchía
2006-2012 (seis años)	Felipe Calderón Hinojosa	2006-2009 (menos de cuatro años)	Lic. Josefina Vázquez Mota	2006-2012 (seis años)	Juan Sabines Guerrero
		2009-2012 (menos de 4 años)	Lic. Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal		
		2012 (menos de un año)	Dr. José Ángel Córdoba Villalobos		

Elaboración propia. Fuentes: varias.

Tabla 2. Universidades de la Época Colonial en América

Universidades en la Época Colonial en América		
Año	Nombre	Lugar y/o País
1538	Santo Tomás de Aquino	Santo Domingo, República Dominicana
1551	San Marcos	Lima, Perú
1551	La Real y Pontificia Universidad de México	México
1573	Santo Tomás	Bogotá, Colombia
1613	Colegio Máximo	Córdoba, Argentina
1623	Javeriana	Sucre, Bolivia
1636	Harvard	Cambrige, Estados Unidos
1675	San Carlos	Guatemala, Guatemala
1692	San Antonio Abad	Cusco, Perú
1701	Yale	New Haven, Estados Unidos
1721	Central de Venezuela	Caracas, Venezuela
1728	De la Habana	Habana, Cuba
1791	Central de Quito	Quito, Ecuador

Elaboración propia. Fuentes varias.

Tabla 3. Universidades Privadas en Chiapas que Cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

Universidades Privadas en Chiapas que Cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios	
Núm.	Nombre de la institución
1	Centro de Estudios de Postgrado Iberoamericano
2	Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas
3	Centro de Estudios Profesionales del Grijalva, plantel Palenque
4	Centro de Estudios Profesionales del Grijalva, plantel San Cristóbal
5	Centro de Estudios Profesionales del Grijalva, plantel Tuxtla
6	Centro de Estudios Superiores "Benemérito de las Américas"
7	Centro de Estudios Superiores de Contaduría y Administración
8	Centro de Estudios Superiores de Tapachula
9	Centro de Estudios Superiores Frailesca
10	Centro de Estudios Superiores San Cristóbal
11	Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales
12	Centro de Estudios Universitarios de Chiapas
13	Centro de Formación Profesional de Chiapas Maya
14	Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable, A. C.
15	Centro Profesional Universitario
16	Centro Universitario Cultural del Soconusco
17	Centro Universitario del Valle de Chiapas
18	Centro Universitario en Formación Artística
19	Centro Universitario Interamericano del Pacífico
20	Centro Universitario Pijijiapan
21	Centro Universitario Real de Jovel
22	Colegio Universitario Versalles
23	Escuela Bancaria y Comercial, Chiapas
24	Escuela de Licenciatura en Terapia Física del Indh
25	Escuela de Medicina Alternativa
26	Escuela Gestalt de Arte y Diseño de Tuxtla
27	Escuela Superior de Educación Física San Cristóbal
28	Escuela Superior de Tapachula
29	Estudios Superiores de Tuxtla
30	Instituto de Ciencias y Especialidades de Chiapas, campus Tapachula
31	Instituto de Ciencias y Especialidades de Chiapas, campus Tuxtla
32	Instituto de Educación Superior en Gastronomía y Arte Culinario S.C.
33	Instituto de Especialización para Ejecutivos, San Cristóbal
34	Instituto de Especialización y Posgrados del Sureste, S. C.
35	Instituto de Estudios Superiores Aduanales
36	Instituto de Estudios Superiores Aduanales (plantel Comitán)
37	Instituto de Estudios Superiores Benito Juárez
38	Instituto de Estudios Superiores Berriozabal
39	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas
40	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Cintalapa
41	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Comitán
42	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Palenque
43	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Pichucalco
44	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel San Cristóbal
45	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Tapachula
46	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, plantel Tonalá

47	Instituto de Estudios Superiores del Centro de Chiapas
48	Instituto de Estudios Superiores del Sureste, campus Chiapas
49	Instituto de Estudios Superiores Frontera Sur
50	Instituto de Estudios Superiores Manuel José de Rojas
51	Instituto de Estudios Superiores México, plantel Comitán
52	Instituto de Estudios Superiores México, plantel Ocosingo
53	Instituto de Estudios Superiores México, plantel San Cristóbal
54	Instituto de Estudios Superiores René Descartes
55	Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz
56	Instituto de Estudios Superiores Tomás de Aquino
57	Instituto de Estudios Universitarios, plantel Chiapas
58	Instituto Hispano Jaime Sabines
59	Instituto Interamericano de Estudios Superiores Evangelii Nuntiandi
60	Instituto Multidisciplinario de Especialización Chiapas
61	Instituto Privado del Sur de México, plantel Tapachula
62	Instituto Privado del Sur de México, plantel Tuxtla
63	Instituto Profesional de Emprendedores
64	Instituto Superior de Diseño de Modas Manique
65	Instituto Superior Leuzagui
66	Instituto Tecnológico de la Construcción (Tuxtla Gutiérrez)
67	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Chiapas
68	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Chiapas (U. V.)
69	Instituto Universitario de México
70	Instituto Universitario Panamericano
71	Universidad de los Altos de Chiapas
72	Universidad del Pacífico de Chiapas, plantel Arriaga
73	Universidad del Pacífico de Chiapas, plantel Tonalá
74	Universidad del Sur
75	Universidad del Sur, plantel Poniente
76	Universidad del Sur, (Tuxtla Gutiérrez)
77	Universidad del Sureste
78	Universidad del Tacana
79	Universidad del Valle de México, campus Tuxtla
80	Universidad IEU, campus Tuxtla
81	Universidad Interamericana para el Desarrollo, campus Tapachula
82	Universidad Linda Vista
83	Universidad Maya
84	Universidad Mesoamericana, San Cristóbal
85	Universidad Pablo Guardado Chávez
86	Universidad San Marcos
87	Universidad San Marcos (El Brasilito)
88	Universidad San Marcos, plantel San Cristóbal de las Casas
89	Universidad San Marcos, plantel Tapachula Córdova y Ordoñez
90	Universidad Tec Milenio Tapachula
91	Universidad Valle del Grijalva (B. Domínguez)
92	Universidad Valle del Grijalva, campus central
93	Universidad Valle del Grijalva, campus Cintalapa
94	Universidad Valle del Grijalva, campus Comitán
95	Universidad Valle del Grijalva, campus Pichucalco
96	Universidad Valle del Grijalva, campus Tapachula
97	Universidad Valle del Grijalva, campus Tuxtla
98	Universidad Valle del Grijalva, campus Tuxtla Gutiérrez
99	Universidad Valle del Grijalva, plantel Cintalapa

Tabla 4. Escuelas en Chiapas que Ofrecen Educación Superior Pública a Nivel Licenciatura

Escuelas en Chiapas que Ofrecen Educación Superior Pública a Nivel Licenciatura*					
Núm.	Municipio	Localidad	Clave	Universidad	Nombre del centro educativo
1	ARRIAGA	ARRIAGA	07USU0025Z	UNACH	COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL
2	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0026Z	UNACH	CENTRO DE ESTUDIOS EN FÍSICA Y MATEMÁTICAS BÁSICAS Y APLICADAS
3	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0027Y	UNACH	CENTRO MESOAMERICANO DE ESTUDIOS EN SALUD PUBLICA Y DESASTRES
4	COPAINALA	COPAINALA	07USU0028X	UNACH	CENTRO MEZCALAPA DE ESTUDIOS AGROPECUARIOS
5	CATAZAJA	CATAZAJA	07USU0029W	UNACH	CENTRO MAYA DE ESTUDIOS AGROPECUARIOS
6	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0001Z	UNICACH	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN Y ALIMENTOS
7	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0005V	UNICACH	FACULTAD DE INGENIERÍA
8	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0006U	UNICACH	FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PUBLICA
9	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0007T	UNICACH	FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS
10	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0008S	UNICACH	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
11	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07ESU0012E	UNICACH	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA
12	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0013D	UNICACH	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTES
13	TONALA	TONALA	07ESU0014C	UNICACH	CAMPUS DEL MAR
14	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0015B	UNICACH	CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO
15	VILLA CORZO	VILLA CORZO	07ESU0016A	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA

					SEDE VILLACORZO
16	REFORMA	REFORMA	07ESU0017Z	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA SEDE REFORMA
17	MOTOZINTLA	MOTOZINTLA DE MENDOZA	07ESU0018Z	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA SEDE MOTOZINTLA
18	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07DIT0029Z	ITTG	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TUXTLA GUTIERREZ
19	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07USU0001Q	UNACH	FACULTAD DE DERECHO CAMPUS III
20	TONALA	TONALA	07USU0002P	UNACH	ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS ISTMO COSTA CAMPUS IX, TONALÁ
21	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0003O	UNACH	FACULTAD DE ARQUITECTURA
22	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07USU0004N	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS CAMPUS IV
23	HUEHUETAN	HUEHUETAN	07USU0005M	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS AGRÍCOLAS
24	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0006L	UNACH	FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA
25	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0007K	UNACH	FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN CAMPUS I
26	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0008J	UNACH	FACULTAD DE INGENIERÍA CAMPUS I
27	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0009I	UNACH	FACULTAD DE MEDICINA HUMANA "DR MANUEL VELASCO SUAREZ"
28	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07USU0010Y	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
29	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07USU0011X	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN CAMPUS IV
30	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0012W	UNACH	FACULTAD DE HUMANIDADES
31	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0015B	UNICACH	CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO

32	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07USU0019P	UNACH	ESCUELA DE LENGUAS CAMPUS SAN CRISTÓBAL
33	ARRIAGA	ARRIAGA	07USU0020E	UNACH	ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS CAMPUS IX ARRIAGA
34	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07USU0021D	UNACH	ESCUELA DE GESTIÓN Y AUTODESARROLLO INDÍGENA
35	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07USU0023B	UNACH	CENTRO DE BIOCENCIAS
36	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07DUP0001C	UPN	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 071 TUXTLA
37	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07DUP0002B	UPN	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 072 TAPACHULA
38	OCOSINGO	OCOSINGO	07EUT0001O	UTS	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA SELVA
39	CINTALAPA	CINTALAPA DE FIGUEROA	07EIT0001T	ITSC	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CINTALAPA
40	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07EPO0001R	UPCH	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CHIAPAS
451	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07EIU0001S	UNICH	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS
42	YAJALON	YAJALON	07EIU0002R	UNICH	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS SEDE YAJALON
43	COMITAN DE DOMINGUEZ	COMITAN DE DOMINGUEZ	07DIT0030P	ITC	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COMITÁN
44	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07DIT0028A	ITT	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TAPACHULA
45	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0004W	ISEEECH	INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS DE ENFERMERÍA DEL ESTADO DE CHIAPAS
46	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07ESU0003X	ESTS	ESCUELA SUPERIOR DE TRABAJO SOCIAL JESÚS AQUINO JUAN
47	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	07USU0001Q	UNACH	FACULTAD DE DERECHO CAMPUS III
48	TONALA	TONALA	07USU0002P	UNACH	ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

					ISTMO COSTA CAMPUS IX, TONALÁ
49	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0003O	UNACH	FACULTAD DE ARQUITECTURA
50	HUEHUETAN	HUEHUETAN	07USU0005M	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS AGRÍCOLAS
51	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0006L	UNACH	FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA
52	VILLAFLORES	VILLAFLORES	07USU0013V	UNACH	FACULTAD DE CIENCIAS AGRONÓMICAS
53	COMITAN DE DOMINGUEZ	COMITAN DE DOMINGUEZ	07USU0014U	UNACH	ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS CAMPUS VIII COMITÁN
54	PICHUCALCO	PICHUCALCO	07USU0015T	UNACH	ESCUELA DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN CAMPUS VII, PICHUCALCO
55	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07USU0016S	UNACH	FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA CAMPUS IV
56	TUXTLA GUTIERREZ	TUXTLA GUTIERREZ	07USU0017R	UNACH	ESCUELA DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
57	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07USU0018Q	UNACH	ESCUELA DE LENGUAS CAMPUS TAPACHULA
58	ARRIAGA	ARRIAGA	07USU0025Z	UNACH	COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL
59	HUIXTLA	HUIXTLA	07ESU0019Y	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA SEDE HUIXTLA
60	PALENQUE	PALENQUE	07ESU0020N	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA SEDE PALENQUE
61	MAPASTEPEC	MAPASTEPEC	07ESU0021M	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA SEDE MAPASTEPEC
62	OCOSINGO	NUEVA PALESTINA	07ESU0023K	UNICACH	OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA NUEVA PALESTINA
63	LAS MARGARITAS	LAS MARGARITAS	07EIU0003Q	UNICH	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS SEDE LAS MARGARITAS
64	OXCHUC	OXCHUC	07EIU0004P	UNICH	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS SEDE OXCHUC
65	TAPACHULA	TAPACHULA DE CORDOVA Y ORDOÑEZ	07ESU0022L	UNICAH	ESCUELA DE ENFERMERÍA TAPACHULA

--	--	--	--	--	--

* No incluye la educación normal ni técnica
. Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SEP, 2013)

Tabla 5. Instituciones de Educación Superior Pública en Chiapas Reportadas en Línea por la SEP

Instituciones de Educación Superior Pública en Chiapas Reportadas en Línea por la SEP					
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación*	Notas**
1	Federal	Instituto Tecnológico de Comitán	http://www.itcomitan.edu.mx/	1983	<i>El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) tiene como prioridad formar profesionales competentes y propiciar el desarrollo nacional mediante planes y programas de estudio pertinentes para la realidad de cada región. En el SNIT se forman ingenieros y profesionales de las áreas administrativas. El SNIT está conformado por 218 instituciones en los 31 estados de la República.</i>
2	Federal	Instituto Tecnológico de Tapachula	http://www.ittapachula.edu.mx/	1983	
3	Federal	Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	http://www.ittuxtlagutierrez.edu.mx/	1971	
4	Estatal	Instituto Tecnológico de Cintalapa	http://www.tecdecintalapa.edu.mx/	2001	
UNIVERSIDADES INTERCULTURALES					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación*	Notas**
1	Intercultural	Universidad Intercultural en Chiapas	http://www.unich.edu.mx/	2005	<i>La misión de las Universidades Interculturales es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias. Las Universidades Interculturales tienen como objetivos impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias.</i>
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERALES					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación	Notas**
-	--	--	--	--	<i>Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura.</i>

UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación	Notas**
1	Pública estatal	Universidad Autónoma de Chiapas	http://www.unach.mx	1975*	<i>Estas instituciones estatales desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.</i>
2	Pública estatal	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	http://www.unicach.edu.mx	1981	
UNIVERSIDADES POLITÉCNICAS					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación*	Notas**
1	Politécnica	Universidad Politécnica de Chiapas	http://www.upchiapas.edu.mx	2004	<i>Las Universidades Politécnicas son un conjunto de instituciones públicas comprometidas con el desarrollo económico y social de la nación, con proyección internacional, cuya misión es la formación integral de personas a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento y la cultura mediante la investigación y la docencia de calidad, con vocación de liderazgo tecnológico, constituyéndose en factor clave para el progreso de los 23 estados de la república donde se localizan.</i>
UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación*	Notas**
1	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Selva	http://www.laselva.edu.mx/	1997	<i>Las Universidades Tecnológicas (UTs) ofrecen a los estudiantes que terminan la educación media superior, una formación intensiva que les permite incorporarse en corto tiempo (luego de dos años), al trabajo productivo o continuar estudios a nivel licenciatura en otras instituciones de educación superior. El Modelo Educativo de las UTs está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información. Actualmente hay 61 Universidades Tecnológicas, en 26 estados de la República. El que estudia en estas instituciones obtiene el título de Técnico Superior Universitario.</i>
EDUCACIÓN NORMAL SUPERIOR					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación	Notas
-	--	--	--	--	Datos no disponibles en línea.
CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación	Notas**
-	--	--	--	--	<i>Los Centros Públicos de Investigación SEP-CONACYT, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN y el Centro de Análisis e Investigación Económica tienen como objetivos principales: divulgar en la sociedad la ciencia y tecnología;</i>

					<i>innovar en la generación, desarrollo, asimilación y aplicación del conocimiento de ciencia y tecnología; vincular la ciencia y tecnología en la sociedad y el sector productivo para atender problemas, y crear y desarrollar mecanismos e incentivos que propicien la contribución del sector privado en el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.</i>
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE NUEVA CREACIÓN					
#	Tipo	Nombre	Página web	Año de creación	Notas
1	Politécnica	Universidad Politécnica de Tapachula	--	2010	Comprendidas en el periodo 2007-2010

Elaboración propia. Fuente: SEP, 2010.

Tabla 6. Promedio y Distribución de la Escolaridad en Chiapas. De 1970 a 2000

Promedio y Distribución de la Escolaridad en Chiapas. De 1970 a 2000								
	1970		1980		1990		2000	
	Media	IG	Media	IG	Media	IG	Media	IG
Chiapas	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54	5.35	0.48

Fuente: (Martínez Rizo, 2002, pág. 423).

Tabla 7. Requisitos de Ingreso a las Instituciones de Educación Superior en América Latina

Requisitos de Ingreso a Instituciones de Educación Superior en América Latina	
País	Requisito de ingreso
Argentina	Se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza
Brasil	Se establecen para cada nivel de los programas disponibles. Pregrado: haber concluido la educación media y pasar por un proceso de selección. Postgrado: haber concluido el pregrado. Para la selección de criterios y normas de selección y admisión de los estudiantes, se debe tomar en cuenta el efecto sobre la educación media para la mejor articulación del sistema.
Colombia	Cada institución autónoma establece sus propios requisitos, sin embargo se siguen ciertos criterios. Pregrado: poseer título de especialización: poseer el título en la correspondiente. Otros

	requisitos: haber obtenido el Certificado de Aptitud bachiller o su equivalente y haber presentado el examen de Estado para el ingreso a la ES. Programas de Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y haber laborado en el campo específico de dicha capacitación por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del Sena.
Cuba	Al culminar el 9o grado el alumno tiene dos opciones, la Educación Preuniversitaria y la Educación Técnica y Profesional.
Chile	El requisito de ingreso a las IES está determinado por el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
Ecuador	Para ingresar a las universidades y escuelas politécnicas se deben cumplir los requisitos establecidos por el sistema nacional obligatorio de admisión y nivelación.
El Salvador	Para ingresar al nivel de educación superior se requiere solamente haber obtenido el título de bachiller y cumplir con los requisitos de admisión de la institución. La prueba de Aptitudes (PAES) se instauró en 1997 como obligatoria pero sus resultados no son condicionantes para recibir el status académico de bachiller, se utiliza para preseleccionar candidatos.
Guatemala	Para ingresar a las universidades privadas los estudiantes de primer ingreso necesitan pasar pruebas de admisión para establecer sus aptitudes académicas y posibilidades de éxito. Los sistemas de evaluación varían. La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) cuenta con un sistema de ubicación y nivelación para el acceso para los estudiantes de primer ingreso. Los pasos son: 1) prueba de habilidad general, 2) adquisición de cartilla de identificación y control de pruebas de conocimientos básicos, 3) pruebas de conocimiento básico, 4) pruebas específicas, 5) inscripción.
Honduras	Cada institución determina sus políticas de admisión, entre las que se pueden encontrar un examen de admisión y en algunos casos un curso propedéutico de corta duración.
México	Para acceder a la educación superior es necesario contar con el certificado oficial que avale el término de la educación media superior con el promedio mínimo que cada institución juzgue conveniente. Los aspirantes deben someterse a un examen. Algunas instituciones elaboran el propio y otras utilizan uno diseñado por agencias externas.
Nicaragua	La legislación establece que las instituciones a través de sus estatutos y reglamentos correspondientes determinan los requisitos y condiciones para que los alumnos se inscriban.
Panamá	El acceso a la educación superior está abierto a todos, en función de sus méritos y sin ningún tipo de discriminación. No existen exámenes de ingreso a nivel nacional, sólo institucionales (Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá)
Paraguay	Pregrado: se requiere haber concluido el ciclo de la enseñanza media. Postgrado: haber obtenido el certificado de estudios y diploma de grado, debidamente registrados y legalizados en la Universidad Nacional de Asunción
Venezuela	Para ingresar como alumno en los cursos universitarios regulares y obtener los grados y títulos que la Universidad confiera se necesita el Título de Bachiller en la especialidad correspondiente. Si el aspirante posee el título de Bachiller en especialidad distinta a la exigida por el Reglamento de la Facultad correspondiente, debe aprobar un examen de admisión cuyo contenido, modalidades y demás condiciones serán determinados por el Consejo de la

	respectiva Facultad.
--	----------------------

Fuente: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 87.

Tabla 8. Comparativo UNACH-UNICACH: Incremento de la Matrícula de Licenciatura y Presupuesto Anual Ejercido

Comparativo UNACH-UNICACH: incremento de la matrícula de licenciatura y presupuesto anual ejercido

0	NIVEL LICENCIATURA					GENERAL				
	Universidad	Programas de Licenciatura	Matrícula	Incremento anual En cifras	Incremento anual En %	Campus o sedes regionales	Virtual	Presupuesto anual Ejercido****	Incremento anual del presupuesto* ***	Incremento anual En %
0	UNICACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1	UNICACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	UNICACH	10	1,217	-	-	10	-	\$81,175,385.00	-	-
	UNACH	39	15,668	-	-	9	-	\$518,703,867,65	-	-
3	UNICACH	12	1,372	155	12.7%	11	-	\$77,528,009.31	-3,647,375.69	-4.4%
	UNACH	39	16,288	620	3.9%	9	-	\$ 525,025,688.83	6,321,821.18	1.2%
4	UNICACH	10	1,476	104	7.5%	7	-	\$ 91,736,036.00	14,208,026.69	18.3%
	UNACH	39	17,206	918	5.6%	9	-	\$ 603,825,162.58	78,799,473.75	15%
5	UNICACH	13	1,982	506	34.3%	8	-	\$ 113,599,734.08	21,863,698.08	23.8%
	UNACH	41	16,707	-499	-2.9%	9	-	\$651,458,691.96	47,633,529.38	7.8%
6	UNICACH	14	2,567	585	29.5%	8	-	\$ 142,775,690.45	29,175,956.37	25.6%
	UNACH	46	17,313	606	3.6%	9	-	\$762,897,616.74	111,438,924.78	14.6%
7	UNICACH	14	3,046	479	18.6%	8	-	\$ 202,526,412.38	59,750,721.93	41.8%
	UNACH	46	17,944	631	3.6%	9	-	\$804,203,006.38	41,305,389.64	5.4%
8	UNICACH	17	3,584	538	17.7%	8	-	\$ 261,730,547.53	59,204,135.15	29.2%
	UNACH	47*	18,608	664	3.7%	9	2	\$915,766,343.00	111,563,336.62	13.8%
9	UNICACH	19	4,240	656	18.3%	9	-	\$ 333,561,654.49	71,831,106.96	27.4%
	UNACH	49**	19,312	704	3.7%	9	2	\$1,062,661,418.00	146,895,075.00	16.04%
0	UNICACH** *	23	5,289	1,049	24.7%	10	-	\$303,245,921.88	30,315,732.71	9.08%
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* Uno en modalidad a distancia

** Tres en modalidad a distancia

*** Información referida por solicitud directa al Departamento de Estadísticas de la UNICACH

***No incluye el cálculo del índice de inflación anual

Elaboración Propia. Fuente: (UNICACH, 2011)

Tabla 9. Comparativo UNACH-UNICACH: Incremento de la Matrícula de Licenciatura y Presupuesto Anual Ejercido

Comparativo UNACH-UNICACH: Incremento de la Matrícula de Licenciatura y Presupuesto Anual Ejercido

Año	NIVEL LICENCIATURA					GENERAL				
	Universidad	Programas de Licenciatura	Matrícula	Incremento anual En cifras	Incremento anual En %	Campus o sedes regionales	Virtual	Presupuesto anual Ejercido****	Incremento anual del presupuesto*** *	Incremento anual En %
2000	UNICACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	UNICACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	UNICACH	10	1,217	-	-	10	-	\$114,392,891.48	-	-
	UNACH	39	15,668	-	-	9	-	\$730,960,934.07	-	-
2003	UNICACH	12	1,372	155	12.7%	11	-	\$105,074,668.34	- \$ 9,318,223.14	- 8.14%
	UNACH	39	16,288	620	3.9%	9	-	\$ 19,387,134.92	- 2.65%	
2004	UNICACH	10	1,476	104	7.5%	7	-	\$ 118,195,626.73	\$ 13,120,958.39	12.48%
	UNACH	39	17,206	918	5.6%	9	-	\$ 777,987,545.99	\$ 66,413,746.84	9.33%
2005	UNICACH	13	1,982	506	34.3%	8	-	\$ 141,644,854.63	\$ 23,449,227.90	19.83%
	UNACH	41	16,707	-499	-2.9%	9	-	\$812,288,624.32	\$ 34,301,078.33	4.41%
2006	UNICACH	14	2,567	585	29.5%	8	-	\$ 171,088,965.82	\$ 29,444,111.20	20.78%
	UNACH	46	17,313	606	3.6%	9	-	\$914,184,787.81	\$ 101,896,163.48	12.54%
2007	UNICACH	14	3,046	479	18.6%	8	-	\$ 233,896,360.73	\$ 62,807,394.90	36.71%
	UNACH	46	17,944	631	3.6%	9	-	\$804,203,006.38	\$14,583,733.14	1.60%
2008	UNICACH	17	3,584	538	17.7%	8	-	\$ 283,747,369.48	\$ 49,851,008.75	21.31%
	UNACH	47*	18,608	664	3.7%	9	2	\$992,800,776.74	\$ 64,032,255.79	6.89%
2009	UNICACH	19	4,240	656	18.3%	9	-	\$ 349,144,124.86	\$ 65,396,755.38	23.04%
	UNACH	49**	19,312	704	3.7%	9	2	\$1,112,304,084.77	\$ 119,503,308.03	12.04%
2010	UNICACH* **	23	5,289	1,049	24.7%	10	-	\$304,030,039.41	- \$45,114,085.46	- 12.92 %
	UNACH	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* Uno en modalidad a distancia
 ** Tres en modalidad a distancia

*** Información referida por solicitud directa al Departamento de Estadísticas de la UNICACH

*** **Incluye** el cálculo del índice de inflación anual a precios de 2010

Elaboración Propia. Fuente: (UNICACH, 2011)

Tabla 10. Resumen de Comparativo UNACH-UNICACH: Tasas Media del Incremento de la Matrícula de Licenciatura y el Presupuesto Anual Ejercido Periodo 2002-2009

Resumen de Comparativo UNACH-UNICACH: Tasas Media del Incremento de la Matrícula de Licenciatura y el Presupuesto Anual Ejercido Período 2002-2009

NIVEL LICENCIATURA					GENERAL				
Universidad	Programas de Licenciatura	Matrícula	Incremento En cifras	Incremento En %	Campus o sedes regionales	Virtual	Presupuesto Ejercido*	Incremento anual del presupuesto*	Incremento En %
UNICACH	13.6	2,435.5	331.85	25.3%	7.37	-	\$ 163,079,183.66	36,055,181.36	0.23
UNACH	39.5	17,380.75	520.57	3.02%	9	0.5	\$730,567,724.39	77,708,221.48	0.10

*No incluye el cálculo del índice de inflación anual

Elaboración Propia. Fuente: (UNICACH, 2011)

**Tabla 11. Resumen de Comparativo UNACH-UNICACH: Presupuesto Anual Ejercido
Periodo 2002-2009**

Resumen de Comparativo UNACH-UNICACH: Presupuesto Anual Ejercido Periodo 2002-2009			
NIVEL LICENCIATURA			
P	Presupuesto Ejercido*	Incremento anual del presupuesto*	Incremento En %
2 0 0 2 - 2	\$ 163,079,183.66	36,055,181.36	0.23%
0 0 9	\$730,567,724.39	77,708,221.48	0.10%

*No incluye el cálculo del índice de inflación anual

Elaboración Propia. Fuente: (UNICACH, 2011)

Tabla 12 Origen y Conformación de la Educación Superior. Periodo 1910 – 1950

Periodo 1910 – 1950	
Origen y conformación	
Año	Institución
1910	Se funda la Universidad Nacional.
1911	Se funda la Escuela Libre de Derecho.
1912	Se funda la Universidad Popular.
1926	Se cuenta en México con 98 escuelas de Educación Superior.
1929	Se funda la Universidad Autónoma de México.
1930	El número de escuelas de Educación Superior en México es de 147.
1935	Bajo el mandato de Lázaro Cárdenas, el gobierno “ <i>decreta la conversión de la enseñanza secundaria como un ciclo terminal y de formación técnica y bajo la única responsabilidad del gobierno, reservándose el derecho de validar o no los títulos otorgados por las escuelas no incorporadas a la SEP</i> ” (García Salord, 2010, pág. 73) Se reforma el artículo tercero constitucional y se le otorga al Estado mayor control sobre la primaria, secundaria y normal. Se otorga por primera vez al Estado la facilidad de conceder autorización a los particulares que desean conceder educación en cualquiera de los tres niveles educativos señalados.
1935	Se crea la Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional.
1936	Con funciones hasta 1941, se crea por el CNESIC el Instituto Nacional de Educación Superior para Trabajadores (INEST).
1937	Promovido por el CNESIC, se aprueba un proyecto para la creación de la Dirección General de Educación Superior y la Investigación Científica dentro de la SEP; así como el establecimiento de centros universitarios en distintas ciudades del país, dando inicio en Guadalajara, Jalisco y Morelia, Michoacán.
1939	Se crea la Facultad de Ciencias de la UNAM, lo que Garza (1988) califica como altamente significativo en la medida en que es dicha institución alrededor de la cual se desarrollará la mayor parte de la investigación científica en México. Ese mismo año se crea, además, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y se promulga la Primera Ley Orgánica del artículo tercero socialista.
1940	Nace el Colegio de México (COLMEX) y tiene como antecedente La Casa de España creada por Cárdenas dos años antes, en 1938.
1943	Se funda la Universidad Ibero Americana y el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM). Se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
1944	Se lleva a cabo el Primer Congreso de Educación Normal.
1945	Durante el sexenio de Ávila Camacho, se modifica nuevamente el artículo tercero constitucional (1945) y se orienta la educación hacia una cultura de paz, democracia y de “ <i>lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional</i> ”. Se suprime además el carácter socialista de la educación y se postula una educación “ <i>integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita</i> ”. Se establece la Ley Reglamentaria del artículo quinto constitucional que regula el ejercicio de las profesiones.
1946	El partido de la Revolución Mexicana se convierte en el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Se inaugura la Escuela Normal Superior de México. Se funda el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), antes Instituto Tecnológico de México (ITM).
1947	Durante el sexenio de Alemán Valdés el Secretario de Educación fue Manuel Gual Vidal. En este periodo se organizó la Escuela de Teatro y se fundó por el Dr. Carlos Chávez la Academia Mexicana de Ópera y la Academia Mexicana de Danza, y se pone en funcionamiento el Instituto Nacional de Bellas Artes (1947).
1948	Se crea el Instituto Nacional Indigenista, quien asumió numerosas tareas educativas y brindó elementos para el cuerpo básico de doctrina con que el Estado establecería un modelo de relación con los indígenas. Ese mismo año se funda la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (AUIES).

	Se propuso que la educación preescolar fuera obligatoria.
1949	Se crean las Escuelas Normales de Especialización, cuyo objetivo era preparar maestros expertos en la educación de niños anormales, mentales, menores infractores y también ciegos y sordomudos.
1950	Se crea el Instituto Nacional de la Juventud.
1952	Se funda el Departamento de Extensión Cultural en la SEP. El Presidente de la República entregó a estudiantes y maestros la ciudad Universitaria.

Elaboración propia. Fuentes: varias

Tabla 13. Expansión Educativa por Décadas en México

Periodo	Expansión educativa
1910-1950	<p>Para inicios de este periodo la población básicamente es rural, y se encuentra distribuida en 6 localidades medianas el país, encabezadas por la ciudad de México y Guadalajara. En su inicio la preocupación del Estado se centra en alfabetizar a un mayor número de personas.</p> <p>Para 1917, se promulga una nueva constitución, la cual favorecerá la creación de nuevas instituciones de educación superior. y el nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP).</p> <p>Para finales de este periodo, entre 1940 y 1950, México acelera su crecimiento económico, como lo que se estimula el desarrollo urbano y permite la construcción de un mayor número de IES, aun cuando la política educativa centra su interés en incluir a la educación secundaria como básica.</p>
1950-1980	<p>Para este periodo el país ha alcanzado una alta tasa de alfabetización, aunque la mitad de la población en edad para ingresar a la secundaria no lo hacía. En el caso de la educación superior el 90% de la demanda era cubierta, sin embargo no se alcanzaba a cubrir ni el 10% de los jóvenes mexicanos que estaban en edad de ingresar a educación superior y que idealmente debían hacerlo. Este periodo se caracteriza por establecer políticas y mecanismos para determinar, reglamentar y gobernar el ingreso a éstas.</p> <p>Aunque el ingreso puede calificarse como masificado y diverso la permanencia a los estudiantes de perfiles socioeconómicos bajos era restringida y desfavorable.</p> <p>El subsidio durante los 70's se guiaba por la demanda social que cada institución vivía, pues se consideraba como incipiente la expansión del nivel.</p> <p>El nivel sufre más vivamente la presión internacional para aumentar la calidad educativa.</p> <p>Para este periodo se da origen del posgrado como nivel educativo.</p> <p>A finales de los 70's se crean delegaciones de la SEP en los estados, así como la Dirección General de Educación Indígena.</p>
1980-1989	<p>Para 1980 la matrícula se triplica, con relación al número de estudiantes existentes en la década de los 70's y se cuenta con un mayor número de escuelas.</p> <p>Este periodo se caracteriza por el crecimiento de la deuda nacional, lo que impacta fuertemente el financiamiento en las IES.</p> <p>Al finalizar los 80's la educación privada inicia a competir fuertemente con la educación pública.</p>
1989-2000	<p>Este periodo fue caracterizado por la globalización, con lo que se agudizó la reducción del financiamiento de las IES e incrementó el número de escuelas de carácter privado.</p> <p>Comienza en este periodo a ofrecer educación virtual en algunas universidades y la búsqueda de la calidad se convierte en un motor de las políticas públicas federales, con lo que además se crean diversos organismos de evaluación y acreditación.</p> <p>Finalmente, el crecimiento de las IES es racionalizado a una medida común para todas.</p>
2000-2012	<p>Al inicio de este periodo se observa que menos de 2 jóvenes de cada 10 en edad de ingresar a la universidad lo hacen, mientras que al final 2 de cada 10 logran asistir a la universidad. El crecimiento de la oferta privada para dicho sector ha aumentado y casi alcanza el 45% de la oferta educativa en el país.</p>

Elaboración propia. Fuente: varias

Tabla 14. Tamaño del Sistema de las Instituciones de Educativas en el Mundo

Tamaño del Sistema de las Instituciones Educativas		
1	Pequeños	Entre 300 y 500 mil estudiantes
2	Medianos	Entre 500 mil y un millón de estudiantes
3	Grandes	Entre un millón y 5 millones de estudiantes
4	Muy grandes	Más de 5 millones de estudiantes

Elaboración propia. Fuente: (Brunner R., 2011)

Tabla 15. Proliferación y Tamaño del Sistema de Algunos Países

Proliferación y Tamaño del Sistema de Algunos Países		
País	Proliferación	Tamaño del sistema
Noruega	Alta	Pequeño
Australia	Baja	Mediano
Países Bajos	S/d	S/d
Estados Unidos	Alta	Grande
India	Alta	Grande
China	Baja	Grande
España	Baja	Grande
Inglaterra	Baja	Grande
Alemania	Baja	Grande
México	Alta	Grande
Argentina	Alta	Grande
Chile	Alta	Mediano
Cuba	Baja	Pequeño

Elaboración propia. Fuente: (Brunner R., 2011)

Tabla 16. Tasas de Ingreso en Educación Terciaria

Tasas de ingreso en educación terciaria								
Ingresos por primera vez como un porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente								
<i>Porcentajes</i>								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Australia	59	65	77	68	70	82	84	86
Austria	34	34	31	34	37	37	40	42
Bélgica	..	32	33	33	34	33	29	30
Canadá	..	..	..	..	..	..	..	..
República Checa	25	30	30	33	38	41	50	54
Dinamarca	52	54	53	57	55	57	59	57
Finlandia	71	72	71	73	73	73	76	71
Francia	..	..	..	..	..	..	..	..
Alemania	30	32	35	36	37	36	35	34
Grecia	30	30	33	35	35	43	49	43
Hungría	64	56	62	69	68	68	66	63
Islandia	66	61	72	83	79	74	78	73
Irlanda	32	39	39	41	44	45	40	44
Italia	39	44	50	54	55	56	55	53
Japón	40	41	42	43	42	44	45	46
Corea	45	46	46	47	49	51	59	61
Luxemburgo	..	..	..	..	..	..	..	..
México	27	27	35	29	30	30	31	32
Países Bajos	53	54	54	52	56	59	58	60
Nueva Zelanda	95	95	101	107	86	79	72	76
Noruega	67	69	75	75	72	76	67	66
Polonia	65	68	71	70	71	76	78	78
Portugal	..	..	..	..	..	..	53	64
Republica Eslovaca	37	40	43	40	47	59	68	74
España	47	47	49	46	44	43	43	41
Suecia	67	69	75	80	79	76	76	73
Suiza	29	33	35	38	38	37	38	39
Turquía	21	20	23	23	26	27	31	29
Reino Unido	47	46	48	48	52	51	57	55
Estados Unidos	43	42	64	63	63	64	64	65
Última actualización: 14 June 2010								

Fuente: (OCDE, 2010)

Tabla 17. Umbrales de Ingreso del Foro Económico Mundial para Establecer las Etapas de Desarrollo

Umbrales de ingreso para establecer las etapas de desarrollo	
Estado de desarrollo	GDP per capita (en US\$)
Estado 1	Factor impulsado < 2,000
Transición del estado 1 al estado 2	2,000–3,000
Estado 2	Eficiencia impulsada 3,000–9,000
Transición del estado 2 al estado 3	9,000–17,000
Estado 3	Innovación impulsada > 17,000

Fuente: (Foro Económico Mundial, 2010, pág. 10)

Tabla 18. Expansión Educativa en Educación Superior en México (Síntesis)

Expansión Educativa en Educación Superior	
Momento Sustantivo	Característica
Primero	<p>Caracterizado por promover la autonomía y el autogobierno universitario, y guarda como punto de referencia los acuerdos de Córdoba en 1918.</p> <p>En palabras de Rama contribuyó decididamente a la expansión de la cobertura de las universidades públicas, superando los modelos de elite y democratizando el acceso a la educación superior a nuevos contingentes urbanos que gracias a la formación profesional accedieron a una significativa movilidad social (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 6).</p>
Segundo	<p>Es empujado por la crisis económica de los países latinoamericanos y los movimientos estudiantiles a partir de los años 70's que señalaban con sus acciones que "las universidades, tal como estaban estructuradas no respondían a los nuevos escenarios políticos y económicos ni a las nuevas demandas sociales" (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 11).</p> <p>se caracterizó por crecientes masas de bachilleres que presionaban para ampliar la cobertura de la educación superior, misma que fueron satisfechas mediante los mecanismos convencionales de financiamiento público, la creación de nuevas instituciones públicas con menores costos y menores niveles de calidad.</p> <p>Siguió a esto, a partir de los años 80's,</p> <p>El establecimiento de diversas restricciones al acceso automático de los bachilleres a las universidades públicas en casi todos los países de la región, y vía la libre acción del mercado se promovió una expansión desordenada de la educación superior privada (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 12).</p> <p>Se conformó, entonces, un nuevo modelo universitario para los países de América Latina caracterizado por su carácter mercantilista y diferenciado:</p> <p>"Por un lado una educación pública cada vez más elitizada socialmente, con restricciones de acceso en base a cupos y exámenes de conocimiento asociados a las limitaciones del financiamiento público, y por el otro un sector privado pagante y con restricciones de acceso a consecuencia de los costos de las matrículas dada la desigual distribución de la renta en la región" (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 12).</p> <p>Hizo notable la polarización entre los niveles de calidad que ofrecían tanto las instituciones públicas como las privadas, <i>"como resultado del contexto mercantil y heterogéneo, y que promovió modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados"</i> (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 12). Asimismo una mayor cobertura permitió incorporar a sectores de la población tradicionalmente excluidos, y la reducción de la inequidad por sexos para el acceso, permitiendo participar a un mayor número de mujeres.</p> <p>Desde mediados de los noventa en los diferentes países de la región comienza a parecer necesario un control regulatorio que estableciera estándares de calidad en materia de educación superior, particularmente frente a la conformación de sistemas que no garantizaban niveles de calidad y que, más bien, eran tendientes a elaborar fuertes mecanismos de exclusión.</p>
Tercero	<p>Se caracteriza por la masificación e internacionalización de la educación superior en América latina.</p> <p>Comienza a cobrar auge durante la última década del siglo XX, bajo el marco de las sociedades del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, de la globalización económica [...] las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo sectores fuertemente marginados con anterioridad</p>

	<p>como los grupos indígenas u otras minorías como las personas con discapacidad o los migrantes y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006, pág. 13).</p> <p>Cabe observar que en este tercer periodo la globalización y la dificultad de encontrar y mantenerse en un empleo se señalan como una condición relevante que ha propiciado encontrar en el incremento de la escolaridad, particularmente en materia de educación superior, una estrategia de sobrevivencia de los hogares, lo que ha promovido a su vez una post masificación de la educación superior en los países latinoamericanos, en donde el Estado asume un rol de interés para garantizar la calidad y pertinencia de la oferta educativa.</p>
--	--

Elaboración propia. Fuente: (Rama, 2006).

Tabla 19. Resumen de los Factores de Deserción Escolar de NPDC: Dominio Personal

	DOMINO PERSONAL	CARACTERÍSTICA
1	<i>High-risk demographic characteristics /</i> Características demográficas de alto riesgo	Algunos factores individuales identificados como de mayor riesgo que tienen relación con las características demográficas son la raza o etnia, el género, el estado de inmigración, una habilidad limitada del idioma en el que se enseña, una capacidad cognitiva limitada o bien cualquier tipo de discapacidad, ya sea física, emocional o conductual.
2	<i>Early adult responsibilities/</i> Responsabilidades adultas tempranas	Las experiencias no escolares de un individuo también se han encontrado como un factor de impacto en la deserción escolar. Particularmente en la adolescencia, cuando los jóvenes se ven obligados a asumir responsabilidades de adultos, disminuye la probabilidad de permanecer en la escuela hasta la graduación. Responsabilidades como posibles causas de abandono son convertirse en padre adolescente, tomar un trabajo para ayudar a la familia o cuidar a los hermanos. Combinar la escuela con el trabajo en un puesto de trabajo más de 20 horas a la semana aumenta significativamente la probabilidad de que un estudiante saldrá de la escuela antes de graduarse.
3	<i>High-risk attitudes, values, and behaviors /</i> Actitudes valores y comportamientos de alto riesgo	Los adolescentes pueden tener actitudes generales y comportamientos que aumentan la probabilidad de que no se graduarán. El comportamiento antisocial, como violencia, abuso de sustancias o problemas con la ley, se ha relacionado en una serie de estudios para la deserción. La participación sexual temprana también ha sido vinculada a la deserción como el no pasar ningún momento de la semana leyendo por diversión Asimismo, tener amigos cercanos que están involucrados en conductas antisociales o que han abandonado la escuela aumenta el riesgo de que un joven también desertará. Las bajas aspiraciones ocupacionales así como una baja autoestima y confianza en sí mismo también se han encontrado como factores que aumentan el riesgo de abandono.
4	<i>Poor school performance/</i> Bajo rendimiento escolar	Se ha encontrado que las experiencias escolares de una persona para tener un impacto importante sobre la probabilidad de que él o ella se graduará redundan en su permanencia o abandono. El rendimiento escolar y el compromiso con la escuela son dos de las experiencias primarias. El bajo rendimiento académico es uno de los predictores más consistentes de deserción escolar, tanto si se mide a través de las calificaciones, resultados de exámenes u otros mecanismos de evaluación.
5	<i>Disengagement from school /</i> Separación de la escuela	Interrelacionados con el rendimiento escolar es el nivel de compromiso del estudiante con la escuela. Tanto si se inicia antes, después o al mismo tiempo que se produce malos resultados, los estudiantes desvinculados de la escuela son mucho más propensos a abandonar. La desvinculación puede ser académica, de comportamiento, psicológica o social.
6	<i>Education stability/</i> Estabilidad de la educación	Otra gran experiencia relacionada con la escuela que puede afectar la deserción la movilidad educativa. Un cambio de escuela, sobre todo cuando significa asistir a varias escuelas. Los cambios en servicios para estudiantes con discapacidades también se ha

		relacionado con mayor deserción.
--	--	----------------------------------

Elaboración propia. Fuente: (National Dropout Prevention Center , 2007).

Tabla 20. Resumen de los Factores de Deserción Escolar de NPDC: Dominio Familiar

	DOMINO FAMILIAR	CARACTERÍSTICA
1	<i>Background characteristics</i> /Características de los antecedentes	<p>Los antecedentes familiares de un estudiante y la experiencia en casa ejercen una poderosa influencia sobre los resultados educativos, como la deserción escolar.</p> <p>Uno de los factores de fondo más consistente encontrados en impacto a la deserción es el nivel socioeconómico, tanto si se mide a través de educación de los padres, ingresos o nivel ocupacional</p> <p>La juventud en los hogares que no hablan el idioma de enseñanza se han encontrado es un factor para ser más propensos a abandonar.</p> <p>La estructura familiar también puede afectar a la deserción, donde los estudiantes de familias monoparentales, así como aquellos estudiantes con padrastros poseen más probabilidades de abandonar la escuela.</p>
2	<i>Level of household stress</i> / Nivel de estrés en el hogar	<p>Los altos niveles de estrés en los hogares pueden aumentar la probabilidad de abandonar la escuela</p> <p>Estos puede ser causados por cualquier número de problemas, tales como el uso de sustancias, conflictos familiares, o problemas de la salud financiera</p> <p>Los movimientos residenciales también son de impacto.</p> <p>Otros cambios en la familia, tales como la muerte, el divorcio, o el nuevo matrimonio, también tienen un impacto negativo en la permanencia en la escuela.</p>
3	<i>Family dynamics</i> /Dinámicas de familia	<p>Algunos estudios han encontrado una relación entre los procesos y las relaciones familiares y la graduación.</p> <p>La calidad del cuidado temprano y las relaciones madre-hijo se encontró en un estudio se vinculan de manera significativa a la deserción escolar.</p> <p>Los estudiantes de familias con bajo control de las actividades cotidianas o que tienen un alto grado de regulación han encontrado que son más propensos a abandonar la escuela antes de graduarse.</p> <p>Los estilos parentales permisivos también se han relacionado con las tasas más altas de deserción escolar.</p>
4	<i>Attitudes, values, and beliefs about education</i> / Actitudes, valores y creencias acerca de la educación	<p>Actitudes, valores y creencias sobre la educación de los padres se han encontrado como factores de impacto en las expectativas de los estudiantes sobre la educación y la probabilidad de que abandonen la escuela.</p> <p>Bajas expectativas educativas de los padres se han encontrado para ser vinculadas a una mayor tasa de deserción</p> <p>Las posibilidades son mayores que un adolescente deje la escuela antes de graduarse, si sus padres también abandonaron la escuela</p> <p>Si un adolescente en una familia ha abandonado la escuela, aumenta la probabilidad de que sus hermanos también salgan de ella antes de graduarse.</p>
5	<i>Behavior related to education</i> / Comportamiento relacionado a la educación	<p>No sólo son importantes expectativas en la prevención de la deserción de los padres, sino también sus acciones relacionadas con la educación.</p> <p>Un estudio encontró una relación entre la falta de guías de estudio en el hogar y la deserción escolar, y otro encontró una relación entre la poca supervisión de los padres y el abandono.</p>

Elaboración propia. Fuente: (National Dropout Prevention Center , 2007).

Tabla 21. Resumen de los Factores de Deserción Escolar de NPDC: Dominio Escolar

	DOMINIO ESCOLAR	CARACTERÍSTICA
1	<i>School structure</i> /Estructura de la escuela	<p>Una de las características estructurales de las escuelas que ha recibido mucha atención últimamente debido a problemas sobre los logros para los estudiantes en escuelas de bajo rendimiento es si la escuela es pública o privada.</p> <p>En su mayor parte, los estudios han encontrado que las escuelas privadas católicas y otras tuvieron tasas de deserción más bajas que las escuelas públicas.</p> <p>Sin embargo, todavía no está claro si estas diferencias se deben a las características del alumnado, recursos de la escuela o soporte de la familia.</p>
2	<i>School resources</i> / Recursos de la escuela	<p>Aún hay debate sobre si los recursos de la escuela tienen un impacto importante en los resultados educativos. Sin embargo, hay estudios que indican que las altas relaciones alumno-maestro están vinculadas a la deserción y que, incluso, las tasas de abandono pueden ser menores en escuelas donde los estudiantes perciben a los profesores como de alta calidad</p>
3	<i>Student body characteristics</i> / Características del cuerpo estudiantil	<p>Un aspecto consistente encontrado para afectar los resultados educativos, incluyendo la deserción, es la composición del alumnado</p> <p>Las escuelas con altas concentraciones de estudiantes de bajos ingresos y minoritarias tienen mayor tasas de abandono escolar, más allá de las características individuales del fondo y el rendimiento de los estudiantes.</p>
4	<i>Student body performance</i> / Rendimiento del alumnado	<p>No sólo afectan las medidas de desempeño propias de un estudiante sus posibilidades de abandono. Hay evidencia de que el nivel de rendimiento de los estudiantes en su conjunto también afecta las posibilidades de los estudiantes.</p>
5	<i>School environment</i> /Ambiente escolar	<p>Muchos de estos factores pueden producir un ambiente escolar negativo o el clima que se ha relacionado con aumentos en las tasas de abandono.</p> <p>Ambientes con altas tasas de ausentismo o las altas tasas de mala conducta se han relacionado con mayores tasas de abandono individuales.</p> <p>También estar en una escuela con una clase de ingreso de alto riesgo (como la situación socioeconómica baja, bajas calificaciones y resultados de exámenes, y con problemas disciplinarios) aumentó las posibilidades de que un estudiante se retiraría.</p> <p>Asimismo, sentirse inseguro en la escuela puede ser un factor de riesgo de deserción.</p>
6	<i>Academic policies and practices</i> / Políticas y prácticas académicas	<p>Las políticas y prácticas académicas pueden ser un factor de riesgo para la deserción cuando formulan normas que a menudo se ponen en su lugar sin proporcionar los soportes necesarios para que los estudiantes cumplan con los estándares deseados. Y a veces las escuelas que necesitan mejorar más probablemente tienen menos recursos para hacer mejoras.</p> <p>Otro problema con las políticas y prácticas académicas escolares es cuando el plan de estudio se encuentra por los estudiantes poco relacionado con el trabajo, o bien porque encuentren sus clases poco interesantes.</p> <p>En un estudio se encontró que la mayoría de los desertores entrevistados consideró que las escuelas pueden mejorar las posibilidades de que los estudiantes permanezcan en la escuela si proporcionan oportunidades de aprendizaje en el mundo real, si cuentan con mejores profesores que hagan las clases más interesante, y se mantienen las clases más pequeñas, con una instrucción más individualizada.</p>

7	<i>Supervision and discipline policies and practices</i> / Las políticas y las prácticas de supervisión y disciplina.	Las políticas de disciplina que requieren detención automática y suspensión o expulsión por posesión de sustancias o de las ventas y las posesiones de armas también tienen el potencial de afectar las tasas de abandono.
---	---	--

Elaboración propia. Fuente: (National Dropout Prevention Center , 2007).

Tabla 22. Resumen de los Factores de deserción escolar de NPDC: Dominio comunitario

	DOMINIO COMUNITARIO	CARACTERÍSTICA
1	<i>Location and type /Localización y tipo</i>	Las tasas de deserción pueden observarse de acuerdo al grado de urbanización de las zonas. La ubicación geográfica también es importante para la deserción escolar, en algunas regiones los estudiantes son más propensos a abandonar la escuela.
2	<i>Demographic characteristics/Características demográficas</i>	Las tasas de abandono son más altas en las comunidades empobrecidas, los que tienen una mayor proporción de las minorías. Las tasas de deserción más altas se han vinculado a las comunidades con altos números de hogares monoparentales o con abandono de adultos y con bajos niveles de educación Hay algunas pruebas en las que las tasas de empleo están relacionadas con la deserción, donde el alto desempleo puede animar a los jóvenes a abandonar la escuela tempranamente.
3	<i>Environment/ Ambiente</i>	Las condiciones en las comunidades pueden aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonan sus estudios. Las mayores tasas de deserción se han encontrado en las comunidades con una alta cantidad de inestabilidad y movilidad. Las zonas urbanas de alta pobreza son también más propensas a tener altos niveles de violencia, la delincuencia relacionada con las drogas y el hacinamiento que también podrían afectar a la escuela, el compromiso, el rendimiento, y en última instancia empujar hacia la deserción escolar.

Elaboración propia. Fuente: (National Dropout Prevention Center , 2007).

Tabla 23. Programas de la Evaluación de la Calidad Educativa Establecidos en México

Programas de la Evaluación de la Calidad Educativa Establecidos en México					
Nivel del Programa de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Instancia que lo opera	Periodo de vigencia	
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y apoyar con recursos económicos los programas de modernización de las universidades	SESI	1990-2000	
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación, y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestran que han asumido compromisos por la calidad.	SESI	2001 a la fecha	
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos.	CIONAEVA	1990 a la fecha	
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de licenciatura	COPAES/Organismos acreditadores	1998-	
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	1990-2000	
	Padrón Nacional del Posgrado (PNP) y Programa de Fortalecimiento de Posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	2001-	
Académicos	Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar La producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984-	
	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer el estímulo económico a su desempeño.	Secretaría de Programación y Presupuesto/SESI	1990-1992	
	Carrera Docente (Programas de estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño.	Secretaría de Programación y Presupuesto/SESI	1992-	
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos.	ANUIES/SESI	1996	

Estudiantes	Examen de ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) Examen de ingreso a la Educación Superior (EXANI-2) Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a educación media superior o superior Permitir la titulación de los egresados.	Centro Nacional de la Evaluación de la Educación Superior, Asociación Civil (CENEVAL)	1993	
-------------	--	--	---	------	--

Fuente: (Díaz Barriga, 2008, pág. 26 y 27)

Tabla 24. Criterios de Evaluación en Rankings en el Mundo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE RANKINGS EN EL MUNDO				
Ranking	País o institución de origen	Particularidades	Criterios de evaluación	
			Indicador	Porc
Ranking de Universidades del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao	China: Universidad de Shanghai Jiao	Creado con el objeto de conocer el posicionamiento de las universidades de educación superior en China en comparación con las universidades de clase mundial y detectar universidades de prestigio internacional con las cuales establecer enlaces.	Alumnos ganadores del premio Nobel y <i>Fields Medals</i> .	1
			Grupos pertenecientes a instituciones que hayan ganado la medalla <i>Fields</i> o el premio Nobel.	2
			Investigadores altamente citados.	2
			Artículos citados en <i>Nature</i> y <i>Science</i> .	2
			Artículos que figuren en algún índice de citación que trate de ciencias y ciencias sociales.	2
			Académicos y personal de apoyo de tiempo completo.	1
Ranking de excelencia de las mejores universidades de Europa	Alemania: Centro de Desarrollo de las Universidades (<i>Centrum für Hochschulentwicklung</i>)	Amplio rango de criterios para evaluar según cada disciplina específica, e implica tanto indicadores relacionados a la investigación como a la enseñanza. Utiliza 4 criterios base para comparar la investigación (Se indican en la columna siguiente).	Número de publicaciones	-
			Número de citaciones	-
			Número de investigadores fuertemente citados	-
			Participación en programas de investigación de relevancia mundial	-
Professional Ranking of World Universities	Francia: <i>École des Mines de Paris</i>	Una clasificación internacional basada en el futuro profesional del alumno.	Número de alumnos como <i>Chief Executive Officers</i> (CEO) de las 500 empresas líderes Del mundo, con base en “ <i>Global Fortune 500</i> ” de La publicación anual conducida por la revista <i>Fortune</i> .	-
Ranking <i>America's Best College</i>	Estados Unidos	Uno de los rankings más conocidos de las universidades norteamericanas.	Evaluación de compañeros	2
			Retención	2
			Recursos de la facultad	2
			Selección del estudiante	1
			Recursos financieros	1
			Desempeño de rango graduación	5
			Donaciones de alumnos	5
<i>Times Higher Education Supplement</i> y	Estados Unidos	Utiliza una clasificación compuesta por la opinión de expertos en el mundo y datos	Evaluación por académicos	4
			Evaluación por empleadores	2

el <i>World University Rankings</i>		cuantitativos. Lo más importante es la opinión de los expertos, la cual es recabada vía correo electrónico a través de QS (<i>Quacquarelli</i>)	Índice de capacitación	2
			Índice de citación	2
			<i>Radio Staff</i> Facultad/ Estudiantes	2
			% <i>Staff</i> extranjeros en la facultad % del total	5
			%Estudiantes extranjeros	5
Ranking de Universidades en Australia	Australia: <i>Australia Vice-Chancellors Committee (AVCC)</i> y la Universidad de <i>Notre Dame</i>	El cuestionario es la herramienta empleada, la cual se aplica a jefes de departamento y profesores de tiempo completo vía correo electrónico. Se elabora un cuestionario para cada disciplina. Existen algunos indicadores relevantes para evaluar el desempeño académico y la calidad de los graduados y de los que estén en proceso	Desempeño internacional juzgado mediante publicaciones y citaciones	
			Reconocimiento de expertos.	
			Demanda de plazas.	
			Colocación de estudiantes.	
			Rangos para completar estudios.	
			Satisfacción de estudiantes	
Ranking de las Universidades de Investigación en América	<i>The Centre</i>	Identifica las características de las mejores universidades en América. Ayuda a la institución a entender las características del mercado de trabajo y las áreas de oportunidad. Cada año estos indicadores se modifican de acuerdo a lo encontrado en la investigación.	Gasto total en investigación (2000)	
			Gasto federal en investigación (2000)	
			Dotación de bienes (2000)	
			Donaciones anuales (2000)	
			Miembros de la Facultad en Academias Nacionales (2000)	
			Reconocimiento de la Facultad (2000)	
			Grados de doctor (2000)	
			Seleccionados postdoctorales (2000)	
			SAT Estudiantes primer año	
<i>College Ranking Reformed</i>	<i>Nationa Survey of Students Engagement (NSSE)</i>	Plantea que la Educación Superior es un sistema complejo por lo cual un ranking sólo tiene éxito si refleja la complejidad de forma exacta y justa, combinando información de una variedad de fuentes. Se enfoca a identificar a las instituciones que conservan la mejor enseñanza (20%), ofrecen las mejores oportunidades para obtener un título universitario (20%) y la preparación para tener éxito en las carreras (aprendizaje	Retos académicos	4
			Aprendizaje activo - colaboración	4
			Interacción Facultad - Estudiante	4
			Enriquecer experiencias educacionales	4
			Ambiente en el <i>campus</i>	4
			Valor agregado / Crecimiento	1
			Resultados acreditación	1
			Culminación de proyectos	5
			Índice de retención de alumnos	5

		30%) y en la vida (30%).	Índice de graduados	1
			Éxito y colocación	5
			Ingresos	5
			Colocación placer	5
			Satisfacción éxito	1
<i>Canadian Education Report Series (Reporte Canadiense de la Educación)</i>	Canadá: <i>Educational Policy Institute</i>	Los datos son categorizados basados en parte en un modelo institucional de calidad.	Características iniciales: atributos y aptitudes de los estudiantes al inicio del programa	
			Aportaciones al aprendizaje: recursos, financieros y materiales, que se disponen para el alcance de los fines educativos.	
			Recursos para el aprendizaje: personal docente, formas de enseñanza, ambientes de aprendizaje, tiempo de contacto con los profesores, tipo de exámenes	
			Rendimiento en el aprendizaje: conjunto de aptitudes u otros atributos que determinan la experiencia educacional; retención de alumnos y término de los estudios.	
			Resultado finales: fines fundamentales a los cuales puede contribuir el sistema educacional	

Elaboración propia con información de Seoane Yoguez (2009).

Tabla 25. Resumen: Modelo de Gestión Normativo

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Normativo	50-70's (inicio)	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad • Técnicas de proyección a mediano plazo y su consecuente programación • Planeación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema • Visión lineal del futuro

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 26. Resumen: Modelo de Gestión Prospectivo

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Prospectivo	Fines de los 70's	<ul style="list-style-type: none"> • El futuro no se explica sólo por el pasado • El futuro es previsible a través de la construcción de escenarios • El futuro es múltiple e incierto • Se intenta reducir la incertidumbre • Estilo cuantitativo predominante

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 27. Resumen: Modelo de Gestión Estratégico

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Estratégico	80's	<ul style="list-style-type: none"> • Para llegar a un futuro deseado es necesario un modelo de gestión de normas que permita relacionar la organización con el entorno. • Consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización • Tiene su base en un pensamiento tipo militar: se reconocen las identidades regionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 28. Resumen: Modelo de Gestión Estratégico Situacional

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Estratégico situacional	80's y 90's (inicio)	<ul style="list-style-type: none"> • La crisis petrolera de los 70 repercute tardíamente en América Latina, lo que conlleva a una situación social inestable. • Para hacer frente a la incertidumbre emergen los nuevos temas de la gobernabilidad y factibilidad de realizar los planes señalados. • Se introduce la dimensión situacional, el de la viabilidad de las políticas. • Se plantea, además, la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. • Se preocupa del análisis y abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o futuro deseado • La gestión se presenta como un proceso de resolución de nudos críticos de problemas

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 29. Resumen: Modelo de Gestión Calidad Total

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Calidad total	90's (mediados)	<ul style="list-style-type: none"> • Japón como líder económico mundial • Planificación, control y mejora continua • La visión de la calidad y sus componentes principales (usuarios y necesidades) • Diseño de normas y estándares de calidad • Diseño de procesos con miras a la calidad • Mejora continua del proceso • Reducción de los márgenes de error • Generar compromisos de calidad • Preocupación por el resultado del proceso educativo • Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación • Análisis y examen de los procesos y factores de resultados para orientar las políticas educativas en consecuencia. • Se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia, costos, y a ofrecer flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. • La calidad total como la acción de revisión sistémica y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios.

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 30. Resumen: Modelo de Gestión Reingeniería

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Reingeniería	90's (mediados)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global • Las mejoras no bastan • Los usuarios tienen mayor poder y exigencia acerca del tipo de calidad de la educación que esperan • Reingeniería es una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas de desempeño. • Una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. • La acción humana como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 31. Modelo de Gestión Comunicacional

MODELO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Comunicacional	Inicios siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Los compromisos de acción son eventos que ocurren en el lenguaje • La organización puede ser percibida como una entidad, existe en el lenguaje como redes comunicacionales • El rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales • El gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. Y la gestión, como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y estas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas

Elaboración propia, basada en Casassus (2000).

Tabla 32. Escuelas, Facultades y Centros de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas que Ofrecen Curso Propedéutico

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS				
	CURSO DE NIVELACIÓN	PROPEDÉUTICO	PRE-UNIVERSITARIO	NINGUNO
Licenciatura en Desarrollo Humano	X			
Licenciatura en Psicología	X			
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES				
Licenciatura en Artes Visuales		X		
Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes		X		
Licenciatura en Música		X		
Licenciatura en Jazz y Música Popular		X		
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA				
Licenciatura en Historia	X			
Licenciatura en Arqueología				X
CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO				
Licenciatura en Ciencias de la Tierra	X			
FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS				
Licenciatura en Biología	X			
FACULTAD DE INGENIERÍAS				
Licenciatura en Energías Renovables		X		
Licenciatura en Ingeniería Topográfica e Hidrología		X		
Licenciatura en Ingeniería en Geomática		X		
Licenciatura en Ingeniería Ambiental		X		

FACULTAD DE NUTRICIÓN				
Licenciatura en Alimentos	X			
Licenciatura en Gastronomía	X			
Licenciatura en Nutriología	X			
FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PÚBLICA				
Licenciatura en Cirujano Dentista			X	
SEDES REGIONALES				
				X*
CAMPUS DEL MAR				
				X*

* No en toda la oferta educativa.
 Elaboración propia. Fuente: (UNICACH, 2012).

Tabla 33. Requisitos de Selección por Escuela, Facultad y Centro en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1 FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS								
PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN								
PROPEDEÚTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE DESTREZAS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES
11 Licenciatura en Desarrollo Humano	X (40%)	X	X (60%)					
12 Licenciatura en Psicología	X (40%)	X	X (60%)					

2 CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES								
PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN								
PROPEDEÚTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE DESTREZAS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES
21 Licenciatura en Artes Visuales	X (20%)			X (80%)				
22 Licenciatura en Gestión y promoción de las Artes	X (20%)			X (80%)				
23 Licenciatura en Música	X (20%)			X (80%)				
24 Licenciatura en Jazz y Música Popular	X (20%)			X (80%)				

3 CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA								
PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN								
PROPEDEÚTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA

									O TUTORE S
31 Licenciatura en Historia	X (50%)			X (50%)					
32 Licenciatura en Arqueología	X (50%)			X (50%)					
4 CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO									
		PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN							
PROPEDÉUTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES	
41 Licenciatura en Ciencias de la Tierra	X (50%)			X (50%)					

5 FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS									
		PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN							
PROPEDÉUTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES	
31 Licenciatura en Biología	X (40%)			X (60%)					

6 FACULTAD DE INGENIERÍA									
		PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN							
PROPEDÉUTICO O PREUNIVERSITARIO	EXAN I II	ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES	
61 Licenciatura en Energías Renovables	X (100%)								
62 Licenciatura en Ingeniería Topográfica e Hidrología	X (100%)								

63 Licenciatura en Ingeniería en Geomática	X (100%)							
64 Licenciatura en Ingeniería Ambiental	X (50%)			X (50%)				

7 FACULTAD DE NUTRICIÓN								
PROPEDEÚTICO O PREUNIVERSITARIO	EXANI II	PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN						
		ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE DESTREZAS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES
71 Licenciatura en Alimentos	X (50%)	X (20%)	X (30%)					X
72 Licenciatura en Gastronomía	X (50%)	X (20%)	X (30%)					X
73 Licenciatura en Nutriología	X (50%)	X (20%)	X (30%)					X

8 FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PÚBLICA								
	EXAN I II	PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN						
PROPEDÉUTICO O PREUNIVERSITARIO		ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE DESTREZAS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES
81 Licenciatura en Cirujano Dentista	X (100%)							

SEDES REGIONALES Y CAMPUS DEL MAR								
	EXAN I II	PRIMERA ETAPA DE SELECCIÓN						
OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA		ENTREVISTA	TEST PSICOLÓGICOS O PSICOMÉTRICOS	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	PRUEBAS MÉDICAS	PERFIL SOCIOECONÓMICO	EVALUACIÓN NUTRICIONAL	ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA O TUTORES
82 SEDES REGIONALES	X (100%)							
83 CAMPUS DEL MAR*	X (100%)							

Elaboración propia. Datos del Departamento de Servicios Escolares de la UNICACH

*Durante el 2013, este Campus desapareció como Unidad Académica. La Licenciatura en Biología Marina depende ahora de la Facultad de Ciencias Biológicas, y la Licenciatura en Producción de Alimentos Pesqueros de la Oferta Educativa Regionalizada.

En el caso del perfil socioeconómico, éste es evaluado en la encuesta que responden los aspirantes al momento en que obtienen su registro de aspirantes. En cuanto a la evaluación nutricia, la realiza la Clínica de Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Nutrición y Alimentos, y aplica para todos los aspirantes que resultan aceptados en el proceso de admisión. Tal evaluación es requisito para inscribirse a primer semestre.

Tabla 34. Grupos encuestados por DES y Licenciatura

Grupos encuestados por DES y licenciatura			
Facultad, Escuela o Centro	Licenciaturas	Grupos encuestados	Total de grupos
CESA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Artes Visuales 	Único	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Música 	1ª A Matutino 1º B Matutino 1º C Vespertino 1º D Vespertino 3º A Matutino 3º B Vespertino 5º A Matutino 5º B Vespertino	8
	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Jazz y Música Popular 	1º A 1º B 1º C 2º semestre 3er. Semestre 4º semestre 5º semestre	7
Subtotal			16

Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Energías Renovables	Único	1
	Licenciatura en Ingeniería Topográfica e Hidrología	Único	1
	Licenciatura en Ingeniería en Geomática	Único	1
	Licenciatura en Ingeniería Ambiental	Único	1
Subtotal			4
Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública	Licenciatura en Cirujano Dentista	1º A 1º B 1º C	3
Subtotal			3
TOTAL			23

Grupos encuestados por DES y licenciatura. Elaboración propia.

Tabla 35. Encuesta a Estudiantes

*PROYECTO: GESTIÓN EDUCATIVA EN MATERIA DE ACCESO EN EL PROPEDEÚTICO DE
LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS*

Fase de información para estudiantes del propedéutico

LA IDENTIFICACIÓN PERSONAL SERÁ ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL Y SOLO SERVIRÁ PARA RELACIONAR LOS DIFERENTES DATOS DE ESTE ESTUDIO

INSTRUCCIONES: En las preguntas con recuadro, marca con una X la respuesta seleccionada y, en el caso de las preguntas abiertas, contesta objetivamente.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE:

I)

FOLIO:

Número:

Edad:

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombre(s)

Escuela/Facultad/Centro:

Sexo:

M
F

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

II)

Nombre de la escuela preparatoria o bachillerato de procedencia:

1)

Municipio dónde estudiaste el bachillerato:

2)

Premedic general obtenida:

Escala 1 a 100

RAZONES DEL PROPEDÉUTICO

III)

Según tu opinión ¿administrativamente qué es el prepedéutico?

3)

¿Cuáles eran tus expectativas administrativas al ingreso del prepedéutico?

4)

Un requisito de ingreso

a

Facilitar la transición del bachillerato a la universidad

a

Un filtro de ingreso

b

Ingresar al primer semestre de la carrera

b

Un proceso de selección

c

Ser elegido de entre los estudiantes más destacados

c

Cursos extracurriculares

d

Otra: _____

d

Según tu opinión académicamente ¿qué es el prepedéutico?

5)

Una introducción a la carrera a estudiar

a

¿Cuáles eran tus expectativas académicas al ingreso del prepedéutico?

6)

Un curso de nivelación de conocimientos

b

Un curso para desarrollar habilidades disciplinares

c

Desarrollar habilidades y destrezas

a

Mejorar académicamente

b

Según tu opinión ¿cuál es el propósito del prepedagógico en tu Escuela, Facultad o Centro?

7)

Tener a fondo los temas principales de la carrera

c

Otra: _____

d

Seleccionar estudiantes con actitudes y habilidades

a

Mejorar el nivel académico de los alumnos

b

Según tu opinión ¿cuál crees que haya sido la razón principal por la que se inició el prepedéutico?

8)

Obtener recursos económicos

c

Facilitar el ingreso a la universidad

d

Para normar y planificar el ingreso-egreso

a

Per dar respuesta a una necesidad social

b

Según su opinión ¿cuáles son las 3 principales desventajas que presenta el curso prepedagógico? (Marque 3 opciones)

Para incrementar el nivel académico de la universidad

c

Por intereses políticos

d

Espacios áulicos insuficientes

a

Para obtener ingresos económicos

e

Asustamiento de estudiantes en los salones

b

Para frenar la demanda de ingreso a la carrera

f

Carencia de laboratorios y espacios de prácticas

c

Alto costo en la inscripción

d

Cursos cortos en tiempo y amplios en contenido

e

Según tu opinión ¿cuáles son las principales ventajas académicas que ofrece el curso prepedagógico?

10)

Maestros con poca experiencia

f

Espacios sucios (laboratorios, aulas y sanitarios)

g

Orientar a los alumnos en las tareas de la profesión

a

Falta de material bibliográfico y de consulta

h

Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes

i

Inexistencia de servicios de cómputo *i*

Nivelar el conocimiento básico de la carrera *c*

Sin acceso a los servicios de cómputo *j*

Promover un acercamiento a la vida universitaria *d*

Todas las anteriores *k*

Todas las anteriores *e*

Ninguna *l*

Ninguna *f*

DOCENCIA Y CALIDAD ACADÉMICA

III)

¿Cuál crees que es la función del docente del prepedagógico?

11)

¿Cómo calificarías la calidad académica del prepedagógico?

12)

Orientador

a

Excelente

a

Evaluador

b

b

Muy buena

Facilitador

Buena

Seleccionador

Regular

Clasificador

Mala

Muy mala

c

c

d

d

e

e

f

¿Cómo calificarías el desempeño de los docentes del prepedagógico?

13)

14)

¿Sabes quién lleva a cabo el proceso de evaluación global del prepedéutico?

Excelente

a

Muy bueno

b

Los maestros

a

Buena

c

Los coordinadores del prepedéutico

b

Regular

d

c

Los directores

Mal

e

Muy mal

f

NORMATIVIDAD

IV)

¿Conoces si tiene algún reglamento el prepedéutico? 15)

Si

16)
Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Si, ¿se aplica el reglamento existente?

|

Si

No

No

17)

Menciona algunos derechos y obligaciones que tienes como alumno del propedéutico (Si contestaste afirmativamente la pregunta 16)

1

3

2

4

18.)

¿Conoces algún reglamento o documento normativo que establezca la creación del prepedagógico?

Si

Nº

Si su respuesta es afirmativa, menciona el nombre de éste

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

v)

¿Sabes si el plan de estudios del prepedéutico es evaluado?

19)

Si

No

Si su respuesta es afirmativa, menciona el nombre de la instancia evaluadora

¿Sabes quiénes evalúan los Programas o Plan de estudios?

20)

Si

No

Si su respuesta es afirmativa, menciona el nombre de la instancia evaluadora

21)

¿Sabes cada cuándo son evaluados los Programas o Plan de estudios?

Si

No

Si su respuesta es afirmativa, menciona el tiempo que ha transcurrido

VI)
COSTOS

¿Sabes cuál es el costo del prepediátrico?

22)

Si

\$

No

Si su respuesta es afirmativa, escriba la cantidad en pesos cerrados

¿Ha variado el coste del prepedéutico en los últimos tres años?

23)

Si

No

24)

De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuál es la razón por la que consideras ha variado el costo del prepedéutico?

Porque debe aumentar

a

Por los aumentos de sueldo

c

Porque incrementé la plantilla de maestros

b

Para resolver gastos de la institución

d

VALORACIONES PERSONALES

VII)

25)

¿Es la primera vez que cursas el propedéutico en la UAGAH?

Si

No

26)

¿Consideras que es conveniente la existencia del prepedéutico?

Si

No

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Tabla 36. Dimensión Político Ideológica de los Cursos Propedéuticos de la UNICACH

Dimensión Político Ideológica de los Cursos Propedéuticos de la UNICACH		
Aspectos que llevan a la creación del universitario		
Contextuales	Demandas culturales	La sociedad exige el reconocimiento y respeto a la cultura local, regional y nacional, pero, además, exige para la formación de los individuos experiencias educativas que los conduzcan a aprender a vivir juntos en ese reconocimiento y respeto, alentando de la mejor forma la integración de los estudiantes a su vida escolar y social. Una base fundamental para el trabajo de las instituciones de educación superior es la claridad de las políticas que se establezcan y de la ideología que permeé en todos los actores a fin de reconocer la importancia, por un lado, de la diversidad de expectativas formativas de los estudiantes como de estrategias pedagógicas para dar respuesta a ellas y su relación con aquellos factores que condicionan tales expectativas, como la cultura, la etnia o sexo y que, además, pueden convertirse en factores de riesgo para el abandono escolar cuando las IES no construyen escenarios de reconocimiento a tal diversidad u obvian situaciones estudiantiles en las que esas mismas condiciones sin una cultura de inclusión y fortalecimiento a la permanencia escolar colocan a los estudiantes en situación de desventaja, particularmente cuando la comunidad del propedéutico se conforma por estudiantes de todas las regiones de Chiapas, lo que implica características culturales, e incluso étnicas, muy diversas.
	Demandas políticas	La sociedad exige la formación ciudadana para la participación democrática, y también una vinculación estrecha entre la formación educativa y los diversos actores sociales, particularmente con aquellos relacionados al mundo productivo. Otro punto relevante dentro de estas demandas es la implementación de políticas de evaluación que redunden en indicadores concretos de calidad educativa y competitividad. La política educativa exige a las IES no sólo un mayor acceso a los jóvenes que desean ingreso a educación superior, sino, además, elevar la calidad educativa de los programas que ofrece y una evaluación permanente que dé fe de la calidad que se presume. Un reto fundamental para la universidad es lograr construir mecanismos de ingreso a los cursos propedéuticos que por un lado permitan demostrar que los estudiantes seleccionados cumplen con los requisitos de calidad que se establezcan y que, por otro lado, tales mecanismos no promuevan la exclusión por alguna condición social, cultural, étnico o de género de aquellos estudiantes que habrán de llevar a cabo algún curso propedéutico.
	Demandas económicas	Hay una correspondencia importante entre la calidad esperada y los recursos con que las Escuelas, Facultades y Centros cuentan para el logro de los criterios de calidad y competitividad que los cursos propedéuticos establecen, que además deben estimarse en función no sólo de las necesidades materiales y recursos necesarios de los cursos propedéuticos sino de las particularidades económicas y sociales de la población estudiantil. Los cursos propedéuticos en las universidades no cuentan con un presupuesto estatal o extraordinario para ser llevados a cabo dentro de la Universidad. En consecuencia cada Escuela, Facultad o Centro se provee de recursos económicos al ofrecerse éstos como un proyecto externo con cuotas de inscripción a los estudiantes que permiten el funcionamiento del mismo.

Tabla 37. Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas Culturales de la Dimensión Político Ideológica

Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas Culturales de la Dimensión Político Ideológica	
Indicador	Descriptor
Subsistemas de procedencia	De acuerdo al Instituto Internacional de Educación los bachilleratos que se ofrecen en México pueden ser catalogados como bachillerato general, bachillerato tecnológico o bachillerato profesional – técnico. Los primeros de ellos son programas en el nivel de educación general, los estudiantes de educación “secundaria” son preparados en una rama académica para la educación “terciaria” o superior. Al finalizar los estudios, los estudiantes reciben un Bachillerato General. Con relación a los segundos, la enseñanza secundaria técnica ofrece programas no universitarios que preparan a los estudiantes para el trabajo profesional o de nivel terciario para convertirse en técnicos especializados en áreas específicas de la agricultura, la industria, la silvicultura, los servicios y las ciencias del mar. Al finalizar los estudios, los estudiantes reciben un Bachillerato Tecnológico. Los últimos, en cambio, son programas de educación secundaria técnico profesional y preparan a los estudiantes para el mercado de trabajo técnico. Al finalizar el programa de dos años, los estudiantes reciben un Técnico o título profesional, que es un grado terminal (Instituto Internacional de Educación, 2011).
PAAEI	En atención a los estudiantes indígenas cuya estancia se pueda ver comprometida por las desventajas históricas de pobreza y rezago social de los pueblos indios en México, el Banco Mundial, mediante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha financiado el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) ³⁹ e incorporado el mismo en diversas universidades del país. Para el caso de la UNICACH este programa opera desde el 2001, y ha sido incorporado como parte del Modelo Educativo a partir del 2010. Durante los últimos 3 años la responsabilidad del programa ha estado en manos del Departamento de Desarrollo Curricular. Bajo su dirección se ha construido una herramienta que permite empadronar a los estudiantes, y una vez hecho esto, permite ofrecer algunos beneficios, tales como exoneraciones de pago en clínicas universitarias o cursos y actividades específicas para dicha población.
Distribución por sexos	Históricamente la educación superior ha tenido limitaciones de acceso para el sexo femenino. Para el siglo en curso la equidad educativa promete la posibilidad igualitaria a cualquier persona sin importar su sexo o alguna otra distinción como la etnia o raza el ingreso al ingreso a la educación superior.
Edad escolar	La edad promedio de escolaridad de educación en el nivel superior se estima idealmente tenga inicio entre los 19 y 23 años. El conocimiento de la edad se relaciona, además a la posibilidad de ofrecer acceso equitativo a los jóvenes y establecer más asertivamente estrategias de permanencia para los mismos.

³⁹ En el caso del Estado de Chiapas, son 3 universidades públicas las que cuentan con dicho programa: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG) y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Tabla 38. Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas Políticas de la Dimensión Político Ideológica

Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas Políticas de la Dimensión Político Ideológica	
Indicador	Descriptor
Motivaciones de origen del propedéutico	La demanda de acceso responde a fines sociales concretos. En consecuencia se espera correspondencia entre esos fines y las motivaciones que han originado el propedéutico en las Escuelas Facultades y Centros de la UNICACH.
Conocimiento del marco normativo	Un marco normativo permite a todos los actores educativos moverse en campo común, pues éste no sólo determina el ámbito de competencia y las funciones de los mismos, sino que estima derechos y obligaciones para cada uno de ellos y permite legalidad en las acciones y bases para la legitimación de las mismas. En general, proporciona reconocimiento, sentido y valor al propedéutico.
Participación política	La construcción conjunta del sentido de la universidad se devela en la participación permanente y el reconocimiento de todos los actores educativos, incluso cuando estos forman parte de un curso preparatorio a la formación disciplinar de la licenciatura.

Tabla 39. Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas Económicas de la Dimensión Político Ideológica

Indicadores Empleados para el Análisis de las Demandas económicas de la Dimensión Político Ideológica	
Indicador	Descriptor
Costos	Los propedéuticos son cursos que no cuentan con recursos estatales extraordinarios para su funcionamiento, razón por la cual se establecen en la UNICACH como proyectos externos, empleando tal ingreso para operar el funcionamiento de los mismos. El 30% del monto cobrado es retenido por la Universidad, mientras que el 70% restante se destina para los mismos en las Facultades, Escuelas y Centros que los proponen.
Transparencia	La rendición de cuentas es una obligación federal fincada a todas las instituciones públicas que reciben recursos del Estado, de acuerdo a la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental. Aunque los cursos propedéuticos se registran con carácter de proyecto externo, son servicios universitarios, por lo cual el destino del ingreso que generan deben también expresarse como un ejercicio de transparencia en la universidad.
Vinculación con el sector productivo	Una expresión recurrente no sólo a nivel pedagógico sino social, internacional y local, es la vinculación de los procesos formativos con el mundo productivo y laboral, redundando muchas veces tal hecho en indicadores de calidad de las instituciones educativas.

Tabla 40. Dificultades para la Gestión del Acceso Identificadas en la Dimensión Político Ideológica

Dificultades para la Gestión del Acceso Identificadas en la Dimensión Político Ideológica	
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • No hay una visión compartida de los fines o propósitos que el propedéutico guarda en la universidad, y es, incluso, para las autoridades administrativas establecer las diferencias entre los fines que persigue un curso propedéutico, un curso preuniversitario y un curso de nivelación. • No existe la identificación de estudiantes cuyos rasgos culturales incrementen el riesgo de abandono escolar, tales como: estudiantes hablantes del español como segunda lengua; estudiantes de procedencias distintas al lugar de ubicación del centro escolar; estudiantes con profesiones de fe o creencias particulares que impacten su estancia o trabajo en el aula; estudiantes con poca o nula cultura lectora o de estudio; estudiantes que pertenezcan a organizaciones; clubs sociales, bandas o cualquier tipo de organización que promueva conductas o actitudes que quebranten, deterioren o violenten los escenarios de convivencia y aprendizaje en la universidad, entre otros. • Las edades de los estudiantes de las licenciaturas en música y jazz y música popular, así como el número de estudiantes que no concluyen el bachillerato revela un fenómeno de abandono escolar relacionado a la ausencia de un bachillerato en artes en el estado de Chiapas y al uso del curso propedéutico como un curso formativo musical no formal por estudiantes que cursan algún bachillerato en el estado. Por su larga duración ambos propedéuticos incrementan su riesgo e abandono y ponen en juego la finalidad o el propósito que como propedéutico debería de seguirse.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • No hay una idea clara y común de cuáles han sido los fines que motivaron la creación del propedéutico. • No se cuenta con un reglamento común para el propedéutico. • Existe un desconocimiento generalizado de derechos y obligaciones por la comunidad estudiantil del propedéutico. • La existencia del curso propedéutico ha sido motivo de huelga estudiantil.
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo a los costos del propedéutico por la comunidad estudiantil. • Desconocimiento público de los montos que ingresan a la universidad por concepto de propedéutico, así como la distribución y ejercicio de los mismos. • Desvinculación de los estudiantes del propedéutico con el sector productivo. • Inexistencia de apoyos económicos para la inscripción al curso propedéutico para estudiantes económicamente desfavorecidos.

Tala 41. Dimensión Técnico Pedagógica de los Cursos Propedéuticos de la UNICACH

Dimensión Técnico Pedagógica de los Cursos Propedéuticos de la UNICACH		
Desarrollo curricular	Eje epistemológico	La definición del conocimiento, las áreas disciplinarias y los contenidos de enseñanza permitirá el alcance de la calidad educativa buscada, en tanto el estudiante del propedéutico sea capaz de problematizar el mundo y desarrollar competencias relacionadas al perfil del campo disciplinar relacionado.
	Eje pedagógico	Las teorías del desarrollo evolutivo y el aprendizaje, así como la definición de roles en el proceso formativo serán determinantes para situar el mejor escenario pedagógico para el estudiante del propedéutico.
	Eje didáctico	La selección y organización de contenidos, las actividades de enseñanza, la planificación didáctica y la evaluación del aprendizaje son elementos fundamentales en los cursos del propedéutico para alcanzar los fines pedagógicos perseguidos.

Tabla 42. Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Epistemológico de la Dimensión Técnico Pedagógica

Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Epistemológico de la Dimensión Técnico Pedagógica	
Indicador	Descriptor
Contenidos y diseño curricular	Un plan de estudios es central en el proceso formativo del estudiante. Traduce la capacidad de planear, administrar recursos, posicionar actores, establecer contenidos y rutas, guiar acciones y estimar propósitos educativos concretos.
Qué es el propedéutico	Una concepción clara de cómo se integra el curso propedéutico permite saber si la comunidad universitaria vislumbra en un sentido común el mismo.
Expectativas académicas	Las aspiraciones académicas de los estudiantes pueden traducirse o no en correspondencia a los contenidos y diseño curricular del curso propedéutico.
Propósito del propedéutico	La principal guía en el alcance real que tengan los cursos propedéuticos para dar respuesta a las posibles diferencias que los estudiantes presentan al ingresar al propedéutico, deben ser expresadas en los propósitos que el propedéutico persiga.
Existencia del propedéutico	La legitimidad de los cursos propedéuticos se construye a partir del sentido y valor que la propia comunidad le da a los mismos a partir de las valoraciones de sus contenidos y el propósito que persigue.

Tabla 43. Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Pedagógico de la Dimensión Técnico Pedagógica

Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Pedagógico de la Dimensión Técnico Pedagógica	
Indicador	Descriptor
Rasgos formativos previos	Algunos rasgos del estudiante nos permiten valorar algunas diferencias académicas que pueden impactar en la permanencia o en el éxito escolar del propedéutico.
Desempeño docente	Un actor fundamental en el proceso formativo es el docente, pues es quien facilita la ruta de alcance de los propósitos educativos el propedéutico.
Evaluación del propedéutico	Hay una asociación estrecha entre evaluar y calidad, pues la evaluación permite identificar aquellas evidencias que permiten calificar una experiencia académica como de calidad o no. Además, la evaluación permanente se asocia a los procesos de mejora de la gestión de los cursos propedéuticos.
Calidad académica	La calidad se traduce no sólo en términos de lo que socialmente se espera de un curso propedéutico, sino en alcanzar de la mejor manera los propósitos formativos que se han determinado para los mismos y que se relacionan a fortalecer académicamente a un joven previo a su ingreso a una formación disciplinar específica.

Tabla 44. Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Didáctico de la Dimensión Técnico Pedagógica

Indicadores Empleados para el Análisis de Eje Didáctico de la Dimensión Técnico Pedagógica	
Indicador	Descriptor
Ventajas académicas	Idealmente se espera que la comunidad estudiantil de un propedéutico sea capaz de reconocer ventajas académicas o formativas en una experiencia educativa como un propedéutico, lo que además brinda la posibilidad de re significar el valor de la existencia del mismo.

Tabla 45. Dificultades para la Gestión del Acceso Identificadas en la Dimensión Técnico Pedagógica

Dificultades para la Gestión del Acceso Identificadas en la Dimensión Técnico Pedagógica	
Eje Epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Se desconoce por el público en general el diseño de contenidos de los cursos del propedéutico. • No existe un diseño curricular de los cursos del propedéutico con apego al modelo educativo de la UNICACH: • No existe una visión uniforme de qué es el propedéutico, cuáles son sus propósitos académicos y a qué responde su existencia en cada centro escuela o facultad en la UNICACH.
Eje Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • No se establece como insumo del diseño curricular de los cursos propedéuticos una evaluación diagnóstica que permita prever las posibles diferencias formativas de los estudiantes, a fin de ofrecer apoyo diferenciado a los estudiantes, particularmente a aquellos de regiones de procedencia pobres o con bajos porcentajes de aprovechamiento del nivel medio superior. • No se visualiza al docente como un facilitador, rol que según el Modelo Académico 2025 de la UNICACH se espera tenga este actor. • Se desconoce si el propedéutico es evaluado, cuándo y quiénes son los principales actores en las tareas de evaluación educativa.
Eje Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Hay una coincidencia media entre las ventajas académicas que el profesorado observa en el propedéutico y la comunidad estudiantil.

Tabla 46. Indicadores Empleados para el Análisis de la Dimensión Organizativa –Externa

Indicadores Empleados para el Análisis de la Organizativa Externa	
Indicador	Descriptor
Expectativas administrativas	Se esperan que todas las actividades de la universidad sean bien planeadas y lo suficientemente estratégicas para establecer las mejores condiciones para el buen funcionamiento del curso propedéutico.
Organización de la universidad	La estructura organizacional hace posible concretar en hechos las intenciones educativas de la universidad.
Relación laboral docente	La contratación del personal es un punto crucial para valorar la vinculación de los perfiles de estos con el tipo de conocimiento esperado y las competencias necesarias para el éxito en su empresa formativa.
Desventajas del propedéutico	Las mejoras de la institución, vista como una organización que es capaz de corrección y mejora, son de interés para garantizarla calidad del curso propedéutico.

Tabla 47. Dificultades para la Gestión del Acceso en la Dimensión Organizativa Externa

Dificultades para la Gestión del Acceso en la Dimensión Organizativa Externa	
Organizativa externa	<ul style="list-style-type: none"> • No hay criterios unificados de la administración del propedéutico. • No existe la figura institucional de coordinación del propedéutico, ni responsabilidad expresada tácitamente de dicha responsabilidad en las figuras que existen. • Los espacios físicos son insuficientes para la cantidad de estudiantes que demandan y obtienen el servicio • Se estima como “alto” el costo de inscripción al propedéutico. • No existen mecanismos de evaluación para el ingreso del profesor del propedéutico.

Tabla 48. Demandas Huelguistas Estudiantiles, UNICACH 2011

Demandas Huelguistas Estudiantiles, UNICACH 2011	
RECHAZO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al pago de algunos servicios universitarios: Centro de Lenguas, Bibliotecas 2. Al curso de nivelación o propedéutico. 3. A las modificaciones de planes y programas bajo el modelo por competencias. 4. Al oportunismo o servilismo de los representantes de grupo. 5. Al porrismo, espionaje o infiltración policiaca a la universidad. 6. A la modificación de la Ley Orgánica universitaria en dos reformas concretas alusivas a: 1) facultar la reelección del rector y 2) modificar el reglamento de pagos, inscripciones y exámenes.
DEMANDAS PARTICULARES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un ingreso amplio e incluyente a la maestría de historia. 2. Consejeros Generales de representantes como órganos de representación de los verdaderos intereses de la vida estudiantil, independiente de cualquier autoridad universitaria, política o de gobierno. 3. Comedores estudiantiles subsidiados en los centros de estudio, gratuitos para los estudiantes de bajos recursos. 4. Transporte por cooperativas universitarias independientes y autogestivas, reguladas y administradas por los estudiantes. 5. Transparencia y reparto de recursos de manera equitativa, y apoyo a los proyectos y viajes de estudio.
DEMANDAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auditoría a la universidad. 2. Ampliación de la matrícula 3. Respeto al artículo tercero constitucional, reclamando la gratuidad y calidad de la educación para el nivel superior y rechazando el pago de inscripciones. 4. Rechazo al examen de titulación CENEVAL. 5. 50% de descuento en transporte público.

Tabla 49. Ruta metodológica de la propuesta de gestión educativa para el curso propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Dimensión Político Ideológica

Aspectos	Problema	Estrategia	Eje de acción	Resultados Esperados	Indicadores de resultados
Contextuales	No hay una visión compartida de los fines o propósitos que el propedéutico guarda en la universidad, y es, incluso, para las autoridades administrativas establecer las diferencias entre los fines que persigue un curso propedéutico, un curso preuniversitario y un curso de nivelación.	Definir los fines con relación al acceso que persiguen el propedéutico, el preuniversitario y el curso de nivelación en la universidad.	<p>Establecer una diferenciación teórica y de uso práctico de los vocablos: propedéutico, preuniversitario y curso de nivelación.</p> <p>Sociabilizar la propuesta curricular que define de manera generaliza los fines del propedéutico, preuniversitario y curso de</p>	Recocer con claridad por todos los actores universitarios que propósito académico guarda el propedéutico cuáles son sus diferencias sustanciales con el curso preuniversitario y los cursos de nivelación.	Uniformidad en la expresión general de la comunidad universitaria de qué es un propedéutico.

			nivelación		
	<p>No existe la identificación de estudiantes cuyos rasgos culturales incrementen el riesgo de abandono escolar, tales como: estudiantes hablantes del español como segunda lengua; estudiantes de procedencias distintas al lugar de ubicación del centro escolar; estudiantes con profesiones de fe o creencias particulares que impacten su estancia o trabajo en el aula; estudiantes con poca o nula cultura lectora o de estudio; estudiantes que pertenezcan a organizaciones; clubs sociales, bandas o cualquier tipo de organización que promueva conductas o actitudes que quebranten, deterioren o violenten los escenarios de convivencia y aprendizaje en la universidad, entre otros.</p>	<p>Establecer un programa de detección y prevención de riesgos de abandono escolar</p>	<p>Identificar e los estudiantes cuyos rasgos culturales incrementen el riesgo de de abandono escolar, tales como: estudiantes hablantes del español como segunda lengua; estudiantes de procedencias distintas al lugar de ubicación del centro escolar; estudiantes con profesiones de fe o</p>	<p>Atenuar o disminuir el abandono escolar de los estudiantes de un propedéutico por factores culturales o aquellos asociados a la edad escolar.</p>	<p>Reducción del índice de abandono escolar.</p>

			<p>creencias particular es que impacten su estancia o trabajo en el aula; estudiantes con poca o nula cultura lectora o de estudio; estudiantes que pertenecen a organizaciones; clubs sociales, bandas o cualquier tipo de organización que promueva conductas o actitudes que quebranten, deterioren o</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>violenten los escenarios de convivencia y aprendizaje en la universidad, entre otros.</p> <p>Establecer de forma conjunta los rasgos culturales que se desean destacar y reconocer como propios para todos los actores escolares en la universidad.</p> <p>Establecer actividades extracurriculares que permitan al estudiante</p>		
--	--	--	---	--	--

			distinguir y reconocer como propia la cultura escolar deseada: deportiva, medio ambiental, multi-lingüística, de calidad educativa, entre otros importantes ejemplos.		
	Las edades de los estudiantes de las licenciaturas en música y jazz y música popular, así como el número de estudiantes que no concluyen el bachillerato revela un fenómeno de abandono escolar relacionado a la ausencia de un bachillerato en artes en el estado de Chiapas y al uso del curso propedéutico como un curso formativo musical no formal por estudiantes que cursan		Proponer la creación de un bachillerato en artes en el estado, en modalidad regular y para adultos, incorporado a la universidad, a fin de clarificar		

	<p>algún bachillerato en el estado. Por su larga duración ambos propedéuticos incrementan su riesgo e abandono y ponen en juego la finalidad o el propósito que como propedéutico debería de seguirse.</p>		<p>los intereses estudiantiles y las estrategias formativas, así como para disminuir el alto índice de deserción que como indicador de calidad se genera en las licenciaturas en Música y Jazz y Música Popular.</p>		
	<p>No hay una idea clara y común de cuáles han sido los fines que motivaron la creación del propedéutico.</p>		<p>Establecer mecanismos de diseño curricular en donde todos los actores participen y se sientan parte las definiciones para el</p>	<p>Identificar qué problemas académicos motivaron la creación del propedéutico, sus cambios y mejoras.</p>	<p>Expresión uniforme sobre el origen del propedéutico.</p>

			propedéutico propuestas y de los cambios o mejoras institucionales a las que se aspiren, así como que encuentren sentido en las acciones que se emprendan para lograr los cambios o mejoras propuestas.		
	La existencia del curso propedéutico ha sido motivo de huelga estudiantil.	Fortalecer la participación política de la comunidad del propedéutico.	Establecer mecanismos para la participación estudiantil democrática y aquellos que permitan promover la conciencia	Conocer las necesidades de los estudiantes y las valoraciones que los estudiantes le dan al propedéutico; así como propiciar la toma de decisiones democráticas, socializadas y sentidas como propias por el estudiantado.	Reconocimiento oficial y legitimidad del propedéutico.

			<p>a social del estudiantado y acrecentar sus conocimientos sobre el marco normativo en educación y las políticas públicas que guían el actuar de las instituciones educativas, públicas y privadas</p> <p>Incorporar en el diseño curricular de los cursos propedéuticos, a modo de eje transversal para todos, talleres de</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>formación democrática y participación estudiantil que permitan incluir poner en práctica los valores de responsabilidad y calidad, así como aquellos otros que la universidad acuñe como propios y que fortalezcan las políticas de acceso institucionales.</p>		
		Fortalecer los mecanismos de comunicación entre las autoridades universitarias y la comunidad estudiantil.	Establecer un boletín informativo del propedéutico de		

			distribución interna.		
			Establecer un espacio en la página web de la universidad destinada a la comunidad del propedéutico.		
	No se cuenta con un reglamento común para el propedéutico.	Institucionalizar el propedéutico	Establecer un reglamento común para el propedéutico de la universidad.	Dar carácter institucional al propedéutico.	
	Existe un desconocimiento generalizado de derechos y obligaciones por la comunidad estudiantil del propedéutico.		Socializar el reglamento del propedéutico en la comunidad universitaria.		
	Rechazo a los costos del propedéutico por la	Establecer mecanismos de apoyo para la inscripción de estudiantes	Establecer encuestas	Fortalecer la permanencia de los estudiantes del propedéutico	Reducción del índice de abandono

	comunidad estudiantil.	económicamente desfavorecidos.	socioeconómicas u otros mecanismos que permitan identificar a los alumnos económicamente desfavorecidos.	económicamente desfavorecidos.	escolar y reducción de las probabilidades de huelga por inconformidad con los montos de inscripción establecidos.
			Exonerar del pago de inscripción a los alumnos con mayores problemas económicos.		
	Inexistencia de apoyos económicos para la inscripción al curso propedéutico para estudiantes económicamente desfavorecidos.		Buscar fuentes de financiamiento alternas para el propedéutico, a fin de ampliar el número de estudiantes		

			exonerados de pago.		
	Desconocimiento público de los montos que ingresan a la universidad por concepto de propedéutico, así como la distribución y ejercicio de los mismos.	Fortalecer la cultura de la transparencia universitaria.	Publicar en el portal de transparencia el ingreso y ejercicio de los montos de inscripción del propedéutico.	Legitimar los costos del propedéutico.	Aceptación del costo del propedéutico.
	Desvinculación de los estudiantes del propedéutico con el sector productivo.	Vincular los cursos propedéuticos al sector laboral.	Establecer convenios interinstitucionales para prácticas de los estudiantes del propedéutico.	Fortalecer la vinculación del estudiante con el sector productivo.	Número de estudiantes que han participado en alguna experiencia académica relacionada al sector productivo.

Tabla 50. Ruta metodológica de la propuesta de gestión educativa para el curso propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Dimensión Técnico Pedagógica

Aspectos	Problema	Estrategia	Eje de acción	Resultados Esperados	Indicadores de resultados
Eje Epistemológico	No se da a conocer a la comunidad universitaria y al público en general los contenidos curriculares del curso del propedéutico.	Hacer público la definición de contenidos de la enseñanza que habrán de comprender en el propedéutico.	Establecer un espacio digital en la página web de la UNICACH para informar sobre los contenidos curriculares del curso propedéutico.	Institucionalizar el curso propedéutico.	Institucionalización del curso propedéutico.
	No existe un diseño curricular de los cursos del propedéutico con apego al modelo educativo de la UNICACH:	Uniformar el planteamiento metodológico para el diseño curricular del curso propedéutico, de acuerdo al Modelo Educativo de la UNICACH.	Rediseñar el curso propedéutico de las diversas Escuelas, Facultades y Centros con apego al Modelo Educativo 2025 de la UNICACH.	Un diseño curricular del propedéutico acorde con el Modelo Educativo Visión 25 de la UNICACH.	Institucionalización del curso propedéutico.
	No existe una visión uniforme de qué es el propedéutico, cuáles son sus propósitos académicos y a qué responde su existencia en cada Escuela, Facultad y Centro en la UNICACH.	Establecer mecanismos que permitan identificar por todos los actores universitarios qué es un propedéutico y qué expectativas académicas se espera satisfaga.	Elaborar trípticos informativos para los estudiantes y docentes del curso propedéutico de la UNICACH.	Unificación de criterios sobre el ser del propedéutico.	Institucionalización del curso propedéutico.

Eje Pedagógico	No se establece como insumo del diseño curricular de los cursos propedéuticos una evaluación.	Evaluar periódicamente la calidad del curso propedéutico.	Establecer evaluaciones diagnósticas que permitan conocer las posibles diferencias formativas de los estudiantes del propedéutico.	Prever las posibles diferencias formativas de los estudiantes, a fin de ofrecer apoyo diferenciado a los estudiantes, particularmente a aquellos de regiones de procedencia pobres o con bajos porcentajes de aprovechamiento del nivel medio superior.	Disminución de la deserción escolar.
			Elaborar una herramienta de evaluación de la calidad del propedéutico.		
	No se visualiza al docente como un facilitador, rol que según el Modelo Académico 2025 de la UNICACH se espera tenga este actor.		Revisar las estrategias didácticas empleadas en el curso propedéutico.	Identificar al profesor del propedéutico como un facilitador.	Mejora en las calificaciones de la calidad educativa.
	Se desconoce si el propedéutico es evaluado, cuándo y quiénes son los principales actores en las tareas de evaluación educativa.		Establecer cursos permanentes de formación pedagógica del profesorado del propedéutico.	Fortalecer las habilidades pedagógicas del docente del propedéutico.	
			Establecer mecanismos de evaluación permanente del desempeño del docente del propedéutico.		
			Evaluar y priorizar permanentemente las mejoras administrativas que pueden realizarse al propedéutico en los diversos centros escolares que conforma la universidad.	Mejorar la administración del propedéutico.	
Eje Didáctico	Hay una coincidencia media entre las ventajas académicas que el profesorado observa en el propedéutico y la comunidad estudiantil.	Difundir entre la comunidad universitaria las ventajas académicas que ofrece el curso propedéutico.	Elaborar trípticos informativos para los estudiantes y docentes del curso propedéutico de la UNICACH.	Establecer una idea común entre estudiantes y docentes sobre las ventajas que el curso propedéutico debe ofrecer.	Institucionalización del curso propedéutico.

Tabla 51. Ruta metodológica de la propuesta de gestión educativa para el curso propedéutico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Dimensión Organizativa Externa

Aspectos	Problema	Estrategia	Eje de acción	Resultados Esperados	Indicadores de resultados
Organización	No hay criterios unificados de la administración del propedéutico.	Unificar los criterios de administración del curso propedéutico.	Establecer una minuta de acuerdos entre las Escuelas, Facultades y Centros para los criterios básicos de operación del curso propedéutico.	Institucionalizar el propedéutico.	Institucionalización del propedéutico.
			Establecer un manual de procedimientos para la administración del propedéutico.		
	No existe la figura institucional de coordinación del propedéutico, ni responsabilidad expresada tácitamente de dicha responsabilidad en las figuras que existen.	Establecer normativamente una figura responsable de la coordinación del propedéutico en las diferentes Escuelas, Centros y Facultades.	Incluir en el organigrama de la UNICACH la figura del responsable de la coordinación del propedéutico en Escuelas, Facultades y Centros.		
		Incorporar el propedéutico en la estructura organizativa de los ciclos o niveles de ciclos y no como un proyecto externo.	Incluir en los re diseños curriculares de los programas educativos de nivel licenciatura que así convenga el propedéutico como parte de la malla curricular de los mismos.		
	Los espacios físicos son insuficientes para la cantidad de estudiantes que demandan y obtienen el servicio	Establecer espacios físicos específicos para el curso propedéutico.	Asignar espacios específicos y permanentes para el curso propedéutico.			Mejora de la organización del espacio para la enseñanza y el aprendizaje.	Mejora en las calificaciones de la calidad educativa.
Se estima como “alto” el	Buscar	Establecer comités de gestión	Disminuir los costos de	Mejora de los	

	costo de inscripción al propedéutico	mecanismos de apoyo financiero externo para el funcionamiento del propedéutico.	de recursos al interior de las escuelas para la obtención de ingresos adicionales.	inscripción u ofrecer la excepción de pagos a estudiantes económicamente desfavorecidos.	índices de cobertura educativa.
	No existen mecanismos de evaluación para el ingreso del profesor del propedéutico.	Establecer mecanismos de evaluación para el ingreso y permanencia del cuerpo de profesores del propedéutico.	Elaborar una herramienta de evaluación para el ingreso del personal docente al propedéutico.	Mejorar la calidad educativa del propedéutico.	Mejora en las calificaciones de la calidad educativa.

Tabla 52. Alumnos inscritos (Del propedéutico/preuniversitario/cursos de nivelación a primer semestre)

Tuxtla Gutiérrez	Nivelación Agosto –diciembre 2012	Primer semestres Febrero- Junio 2013
Cirujano dentista	125	88
Nutriología	69	65
Gastronomía	79	65
Ingeniería ambiental	39	37
Ingeniería en energías renovables	17	12
Ingeniería en geomática	9	11
Ingeniería topográfica e hidrología	29	25
Artes visuales	29	20
Gestión y promoción de las artes	18	13
Biología	44	42
Ciencias de la tierra	17	12
Psicología	80	72
Desarrollo humano	26	23
Jazz y música popular	--	20

Campus del Mar	Nivelación Agosto –diciembre 2012	Primer semestres Febrero- Junio 2013
Biología marina y MIC	30	26

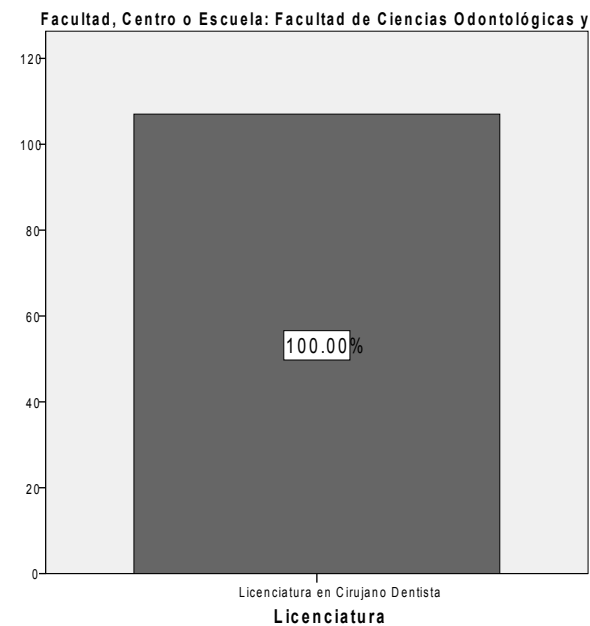
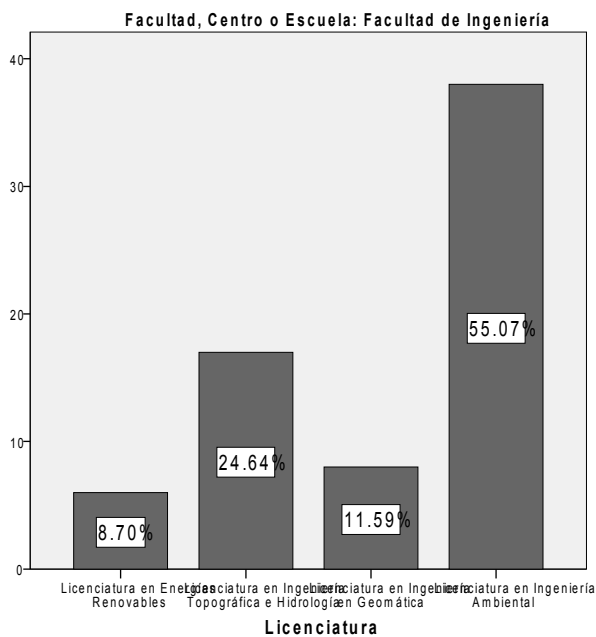
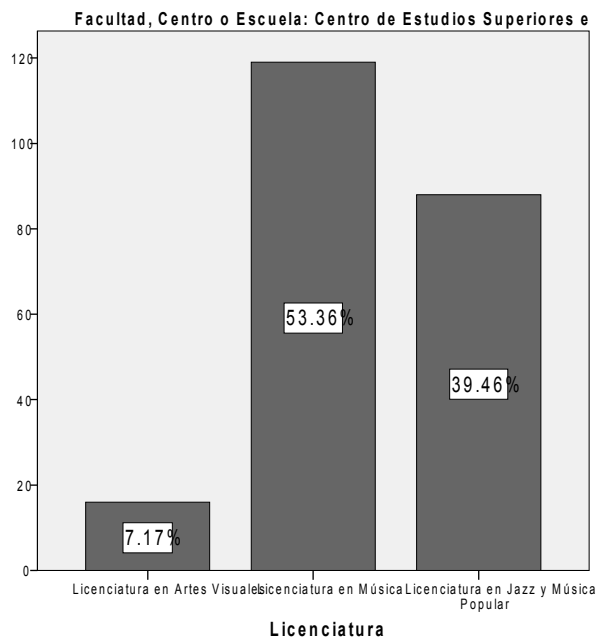
Venustiano Carranza	Nivelación Agosto –diciembre 2012	Primer semestres Febrero- Junio 2013
Enfermería	44	35
TOTAL	655	566

ANEXO 2: GRÁFICAS DESCRIPTIVAS RESUMEN GENERAL

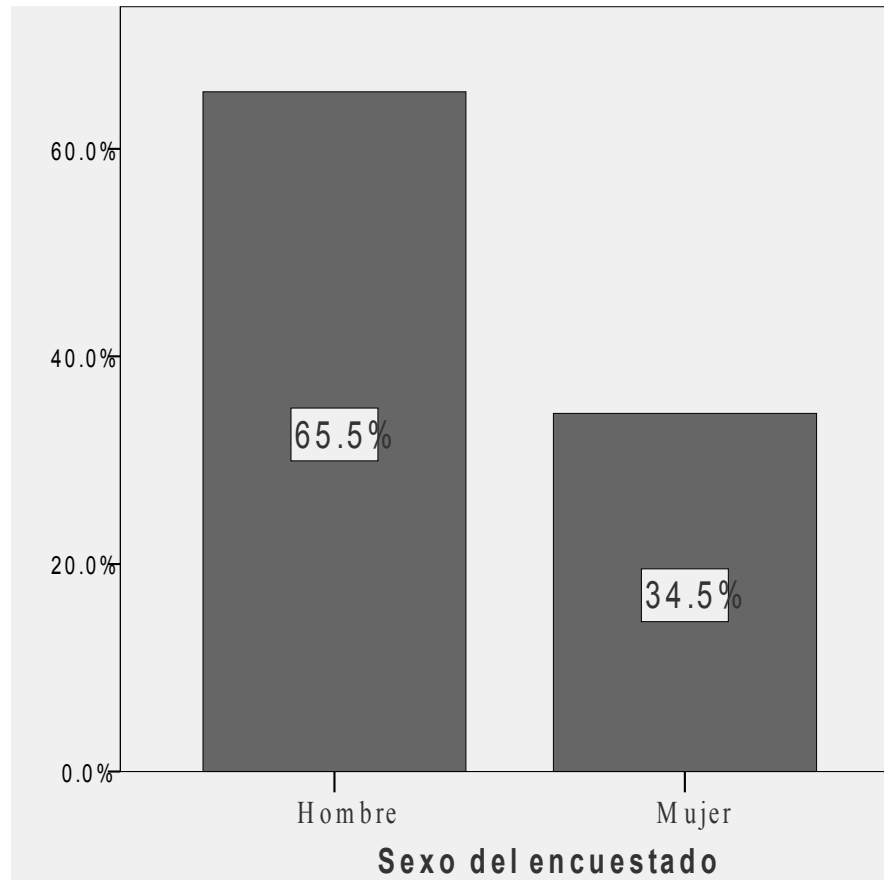
ÍNDICE DE GRÁFICOS

Contenido

Gráfico 1. Estadística de Participación de Estudiantes Encuestados por Des



Gráfica 2. Distribución por Sexos de la Población Encuestada



Gráfica 3. Datos Personales: Edad

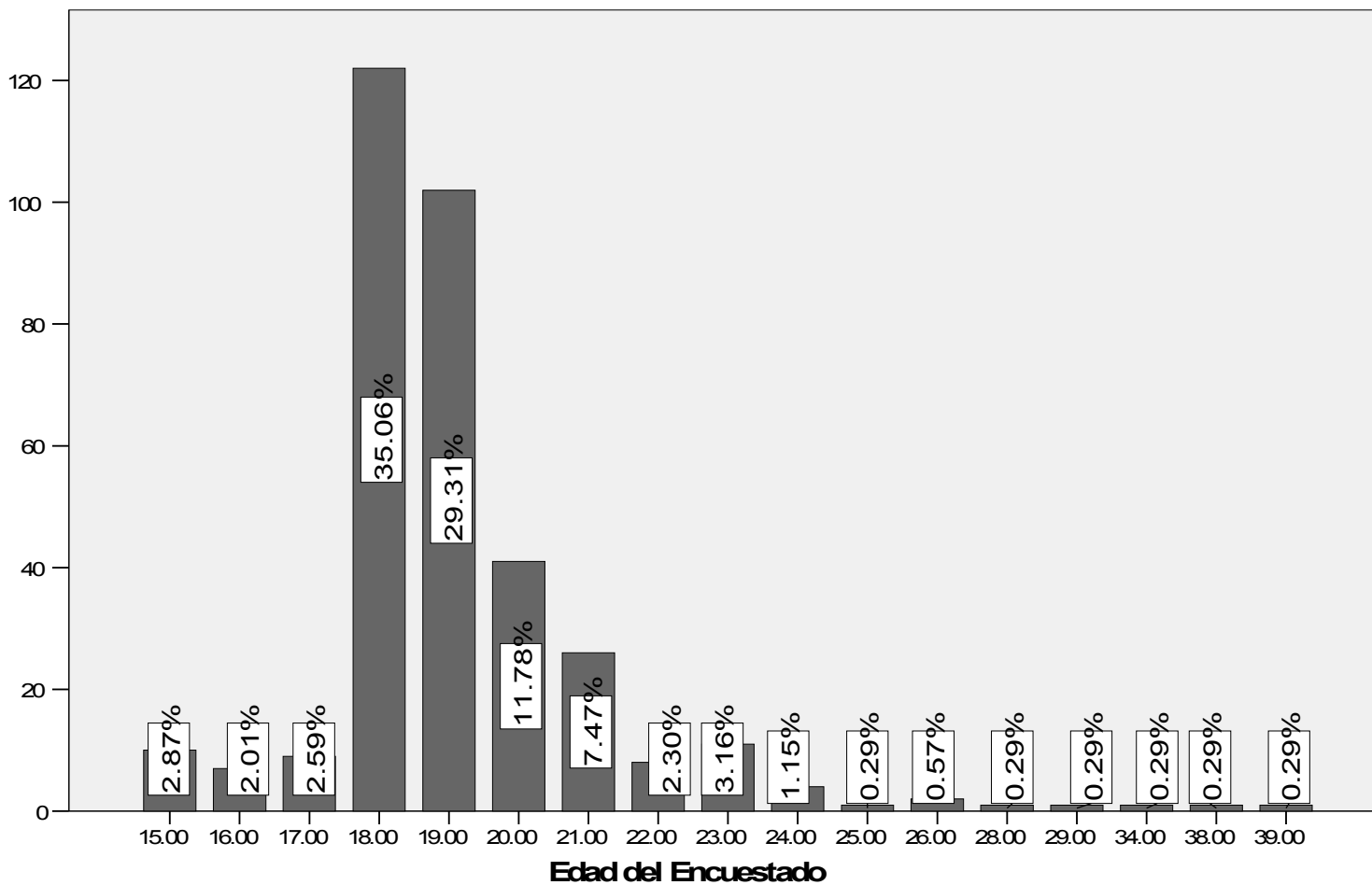
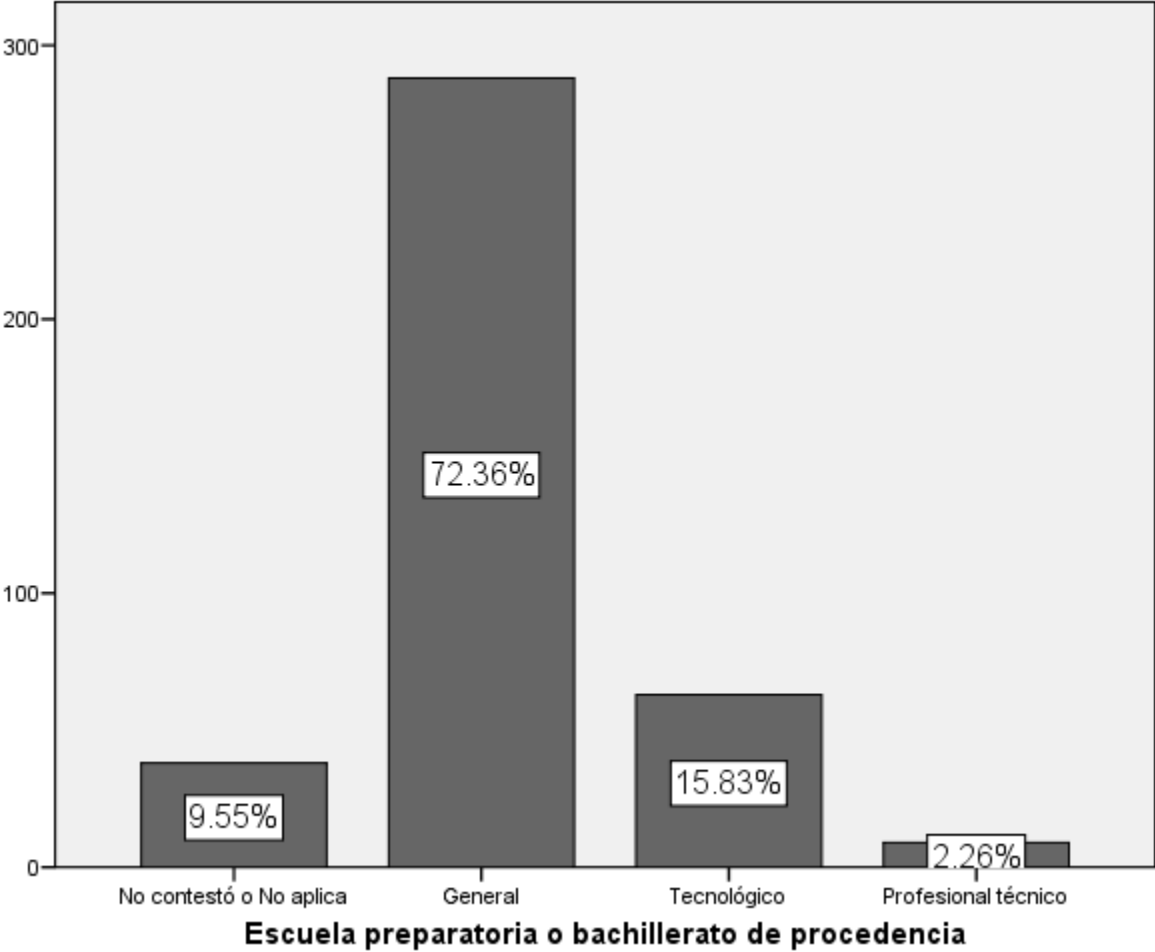


Gráfico 4. Historial Académico: Bachillerato de Procedencia



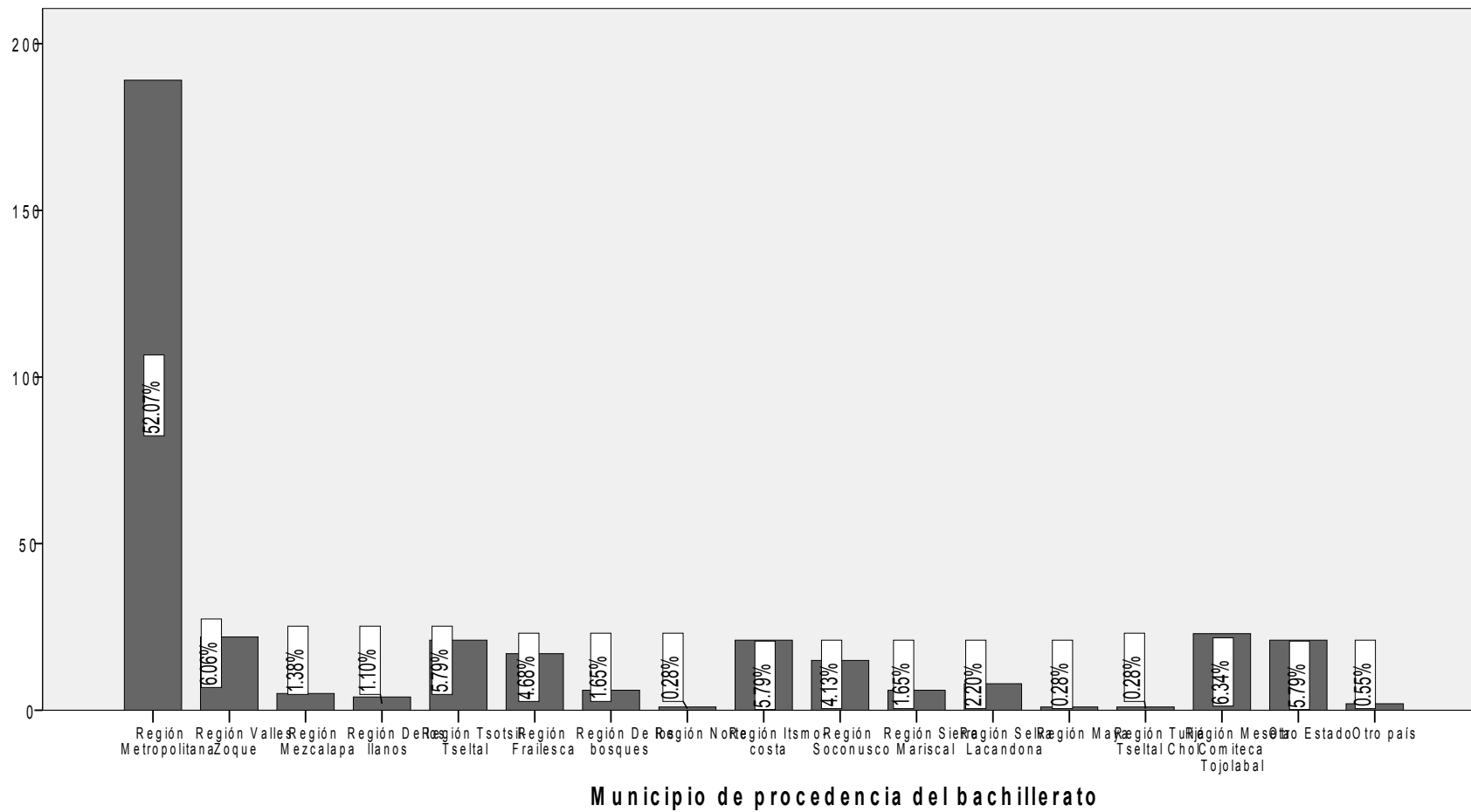


Gráfico 5. Historial Académico: Región Geográfica de Procedencia

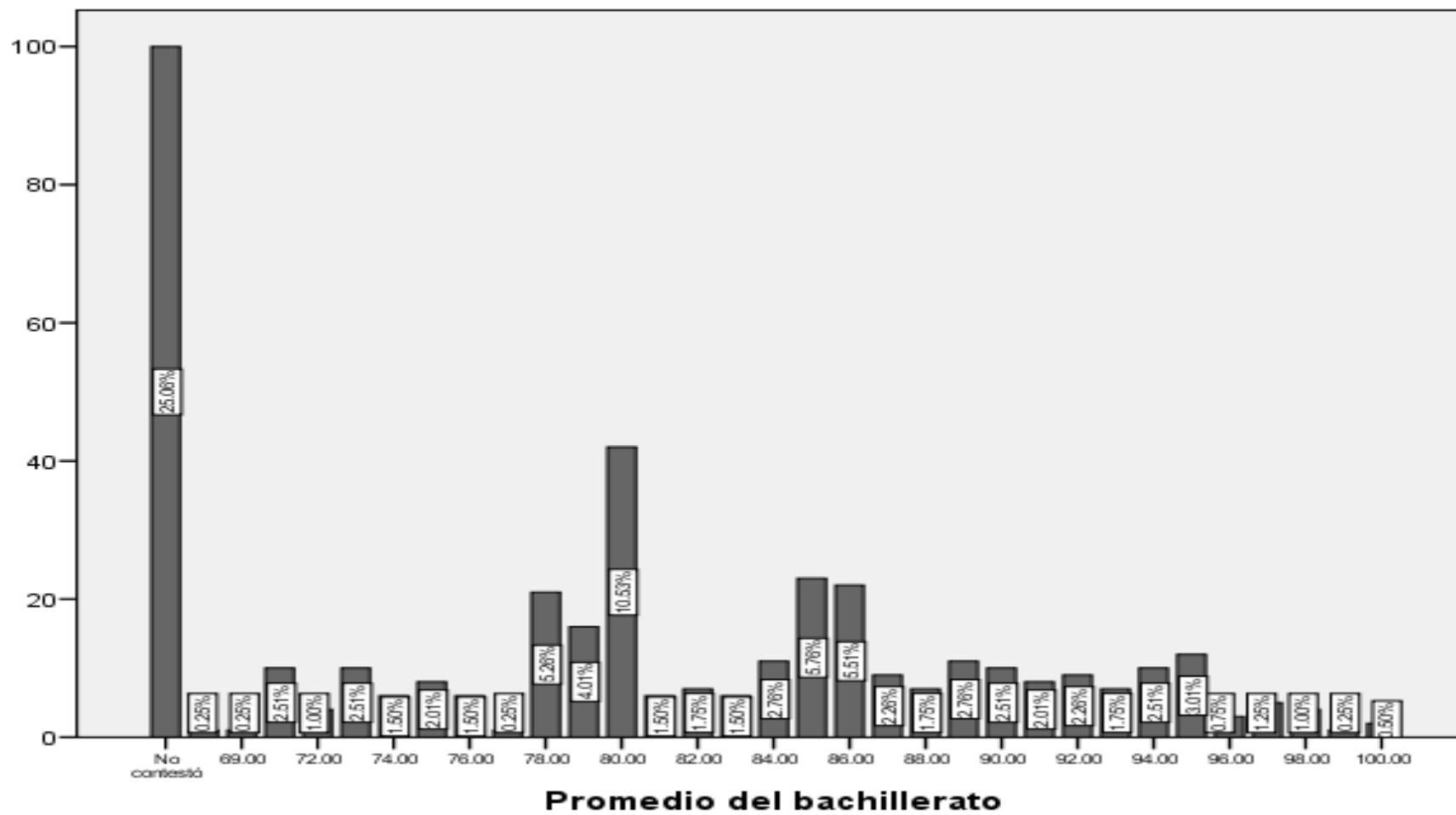
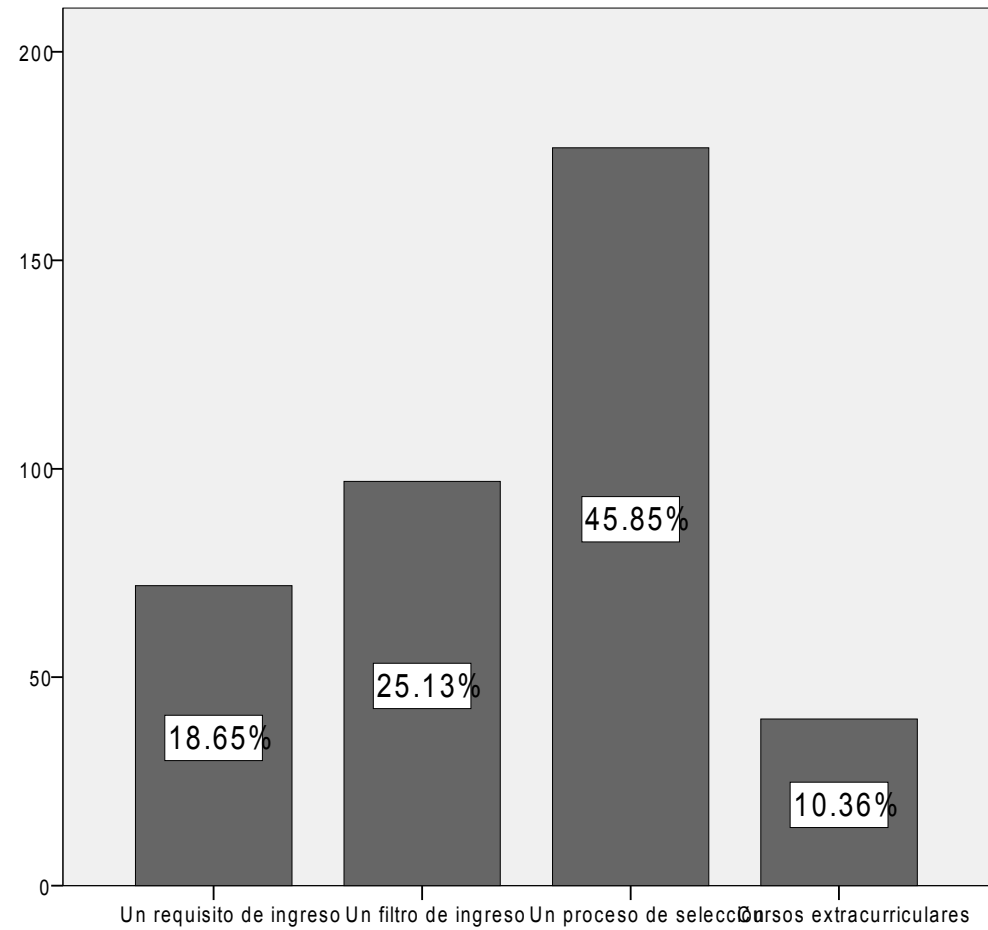


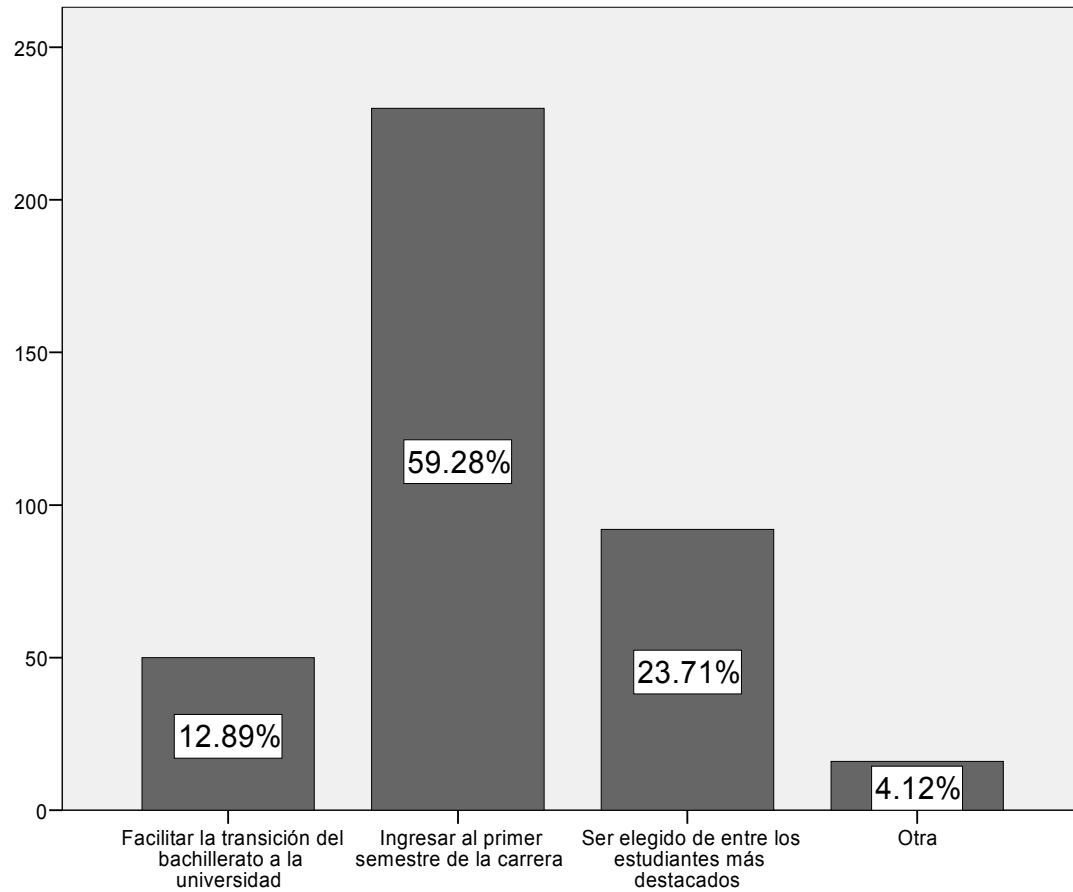
Gráfico 6. Historial Académico: Promedio del Bachillerato

Gráfica 7. Razones del Propedéutico: Administrativamente, ¿Qué es el Propedéutico?



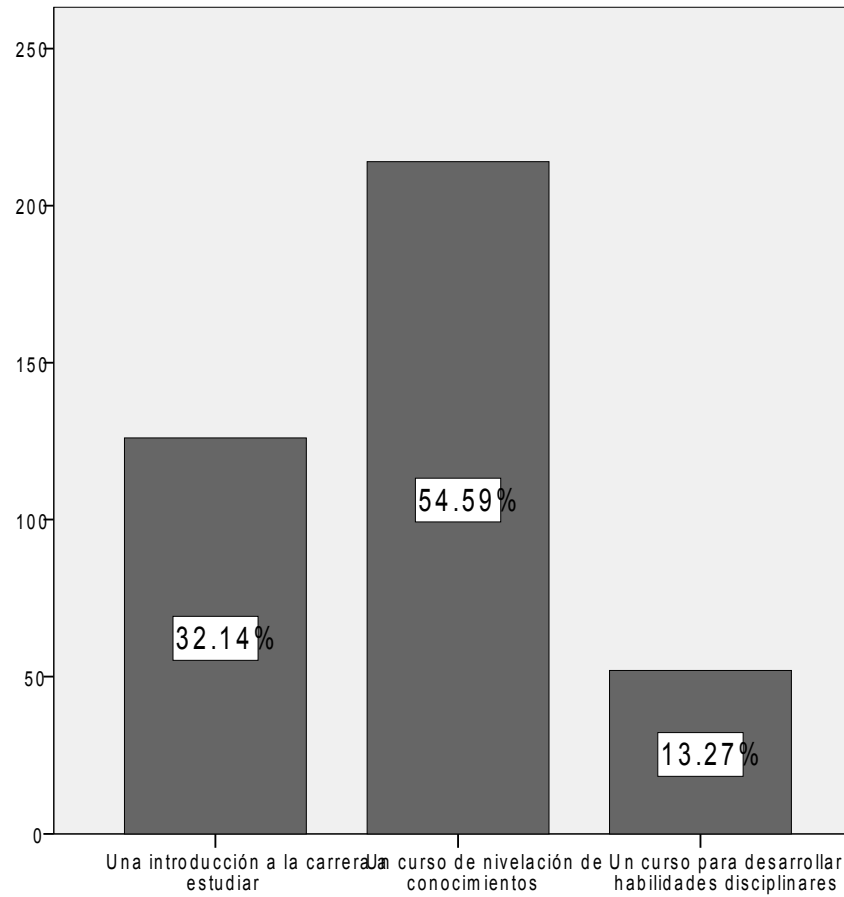
Según tu opinión ¿administrativamente qué es el propedéutico

Gráfica 8. Razones del Propedéutico: Expectativas Administrativas al Ingreso del Propedéutico



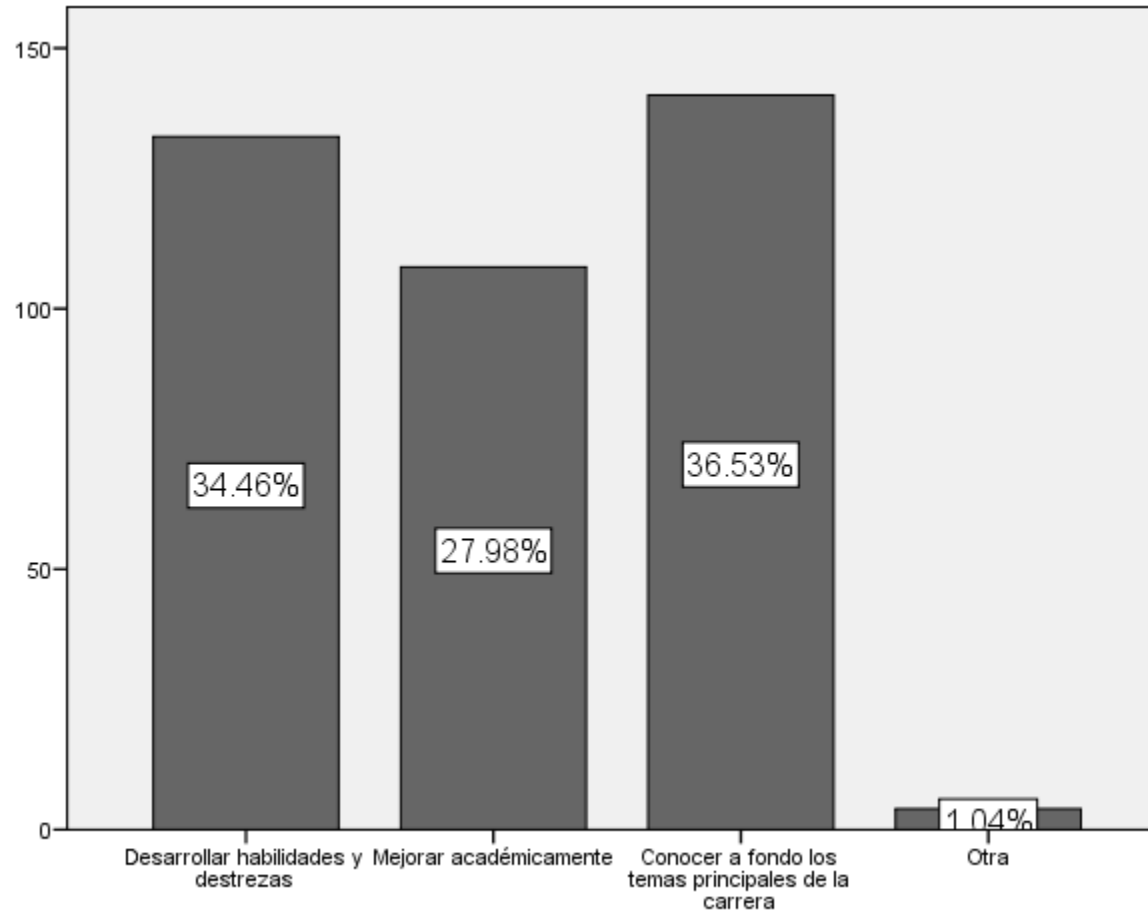
¿Cuáles eran tus expectativas administrativas al ingreso del propedéutico?

Gráfica 9. Razones del Propedéutico: Qué es el Propedéutico Académicamente



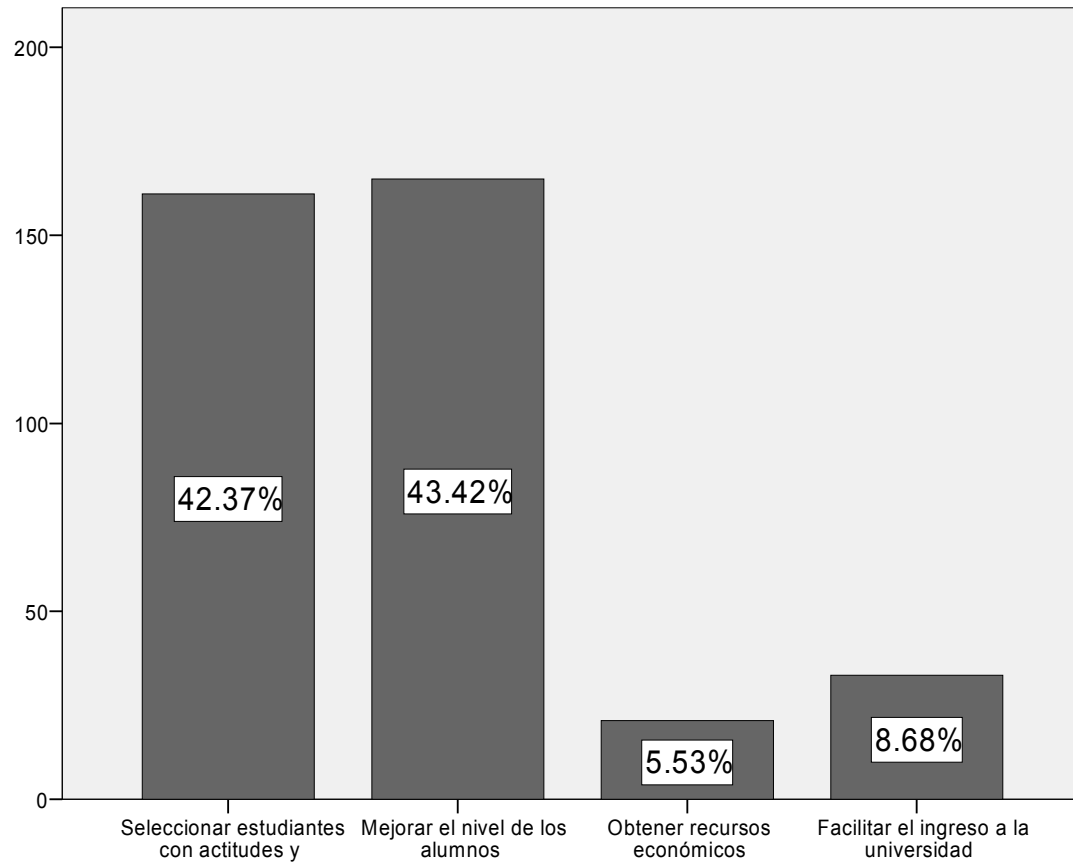
Según tu opinión académicamente ¿qué es el propedé

Gráfica10. Razones del Propedéutico: Expectativas Académicas al Ingreso



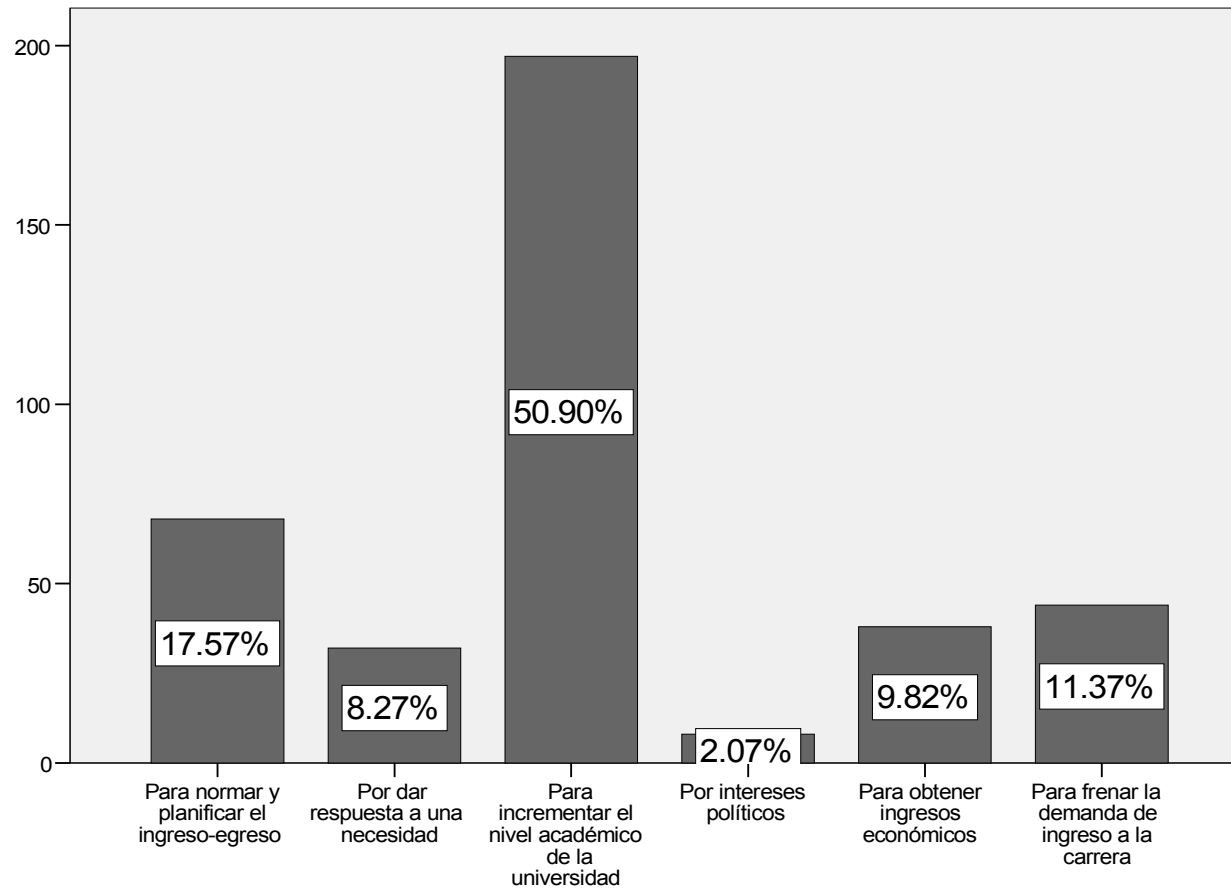
¿Cuáles eran tus expectativas académicas al ingreso del propedéutico?

Gráfica 11. Razones del Propedéutico: Propósito del Propedéutico



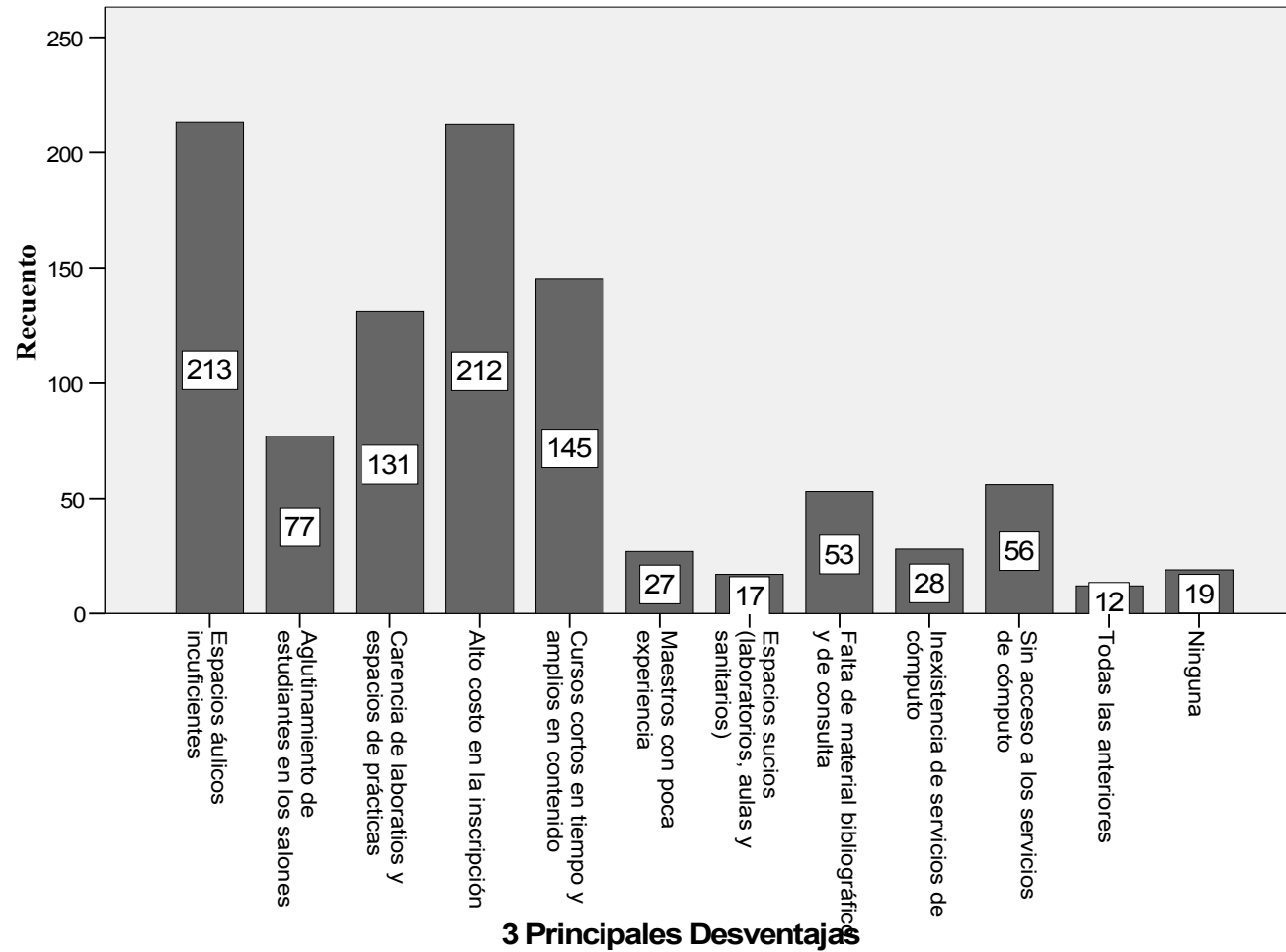
Según tu opinión ¿cuál es el propósito del propedéutico en tu Escuela, Facultad o Centro?

Gráfica 12. Docencia y Calidad Académica: Razón de Inicio del Propedéutico

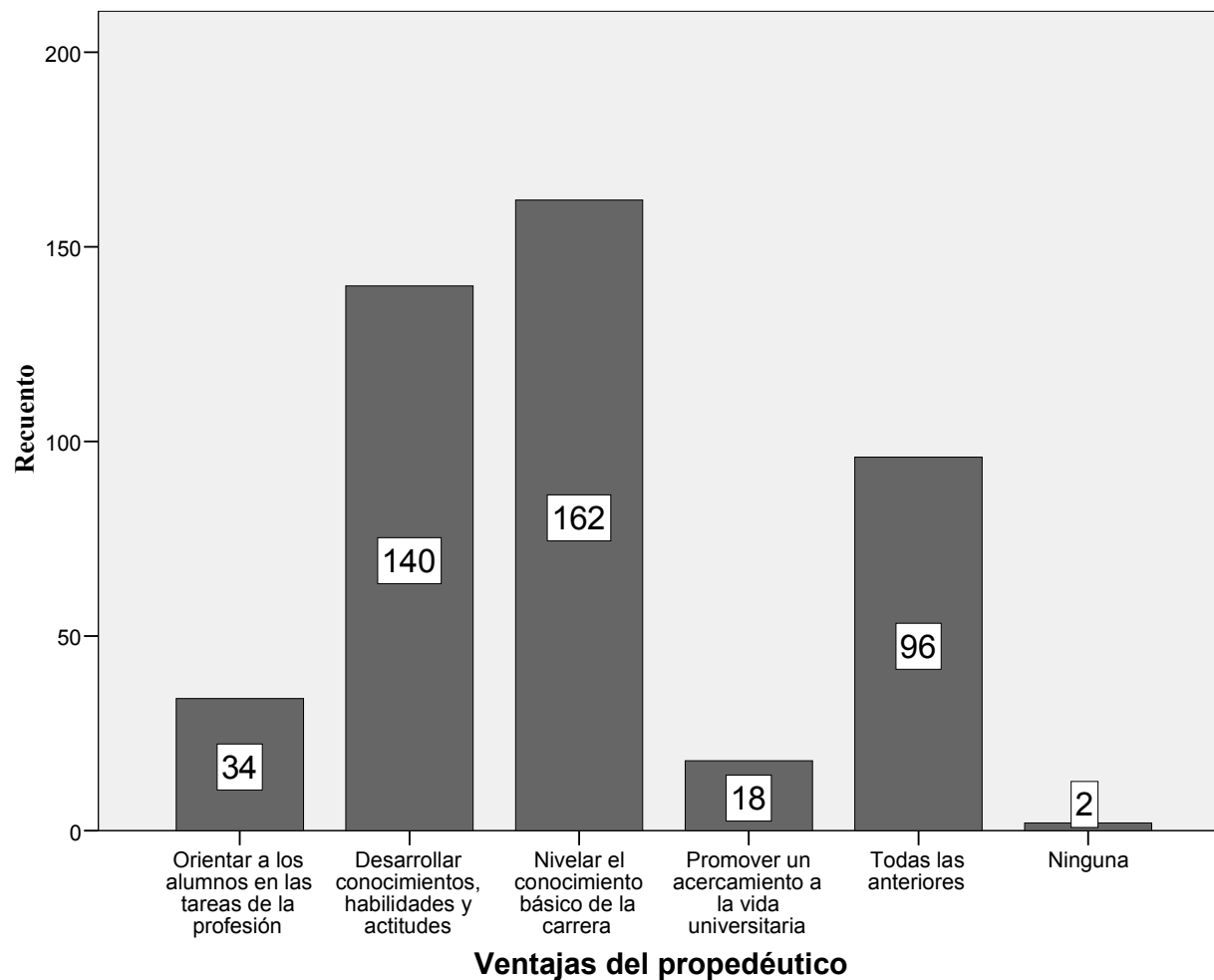


Según tu opinión ¿ cuál crees que haya sido la razón principal por la que se inició el propedéutico?

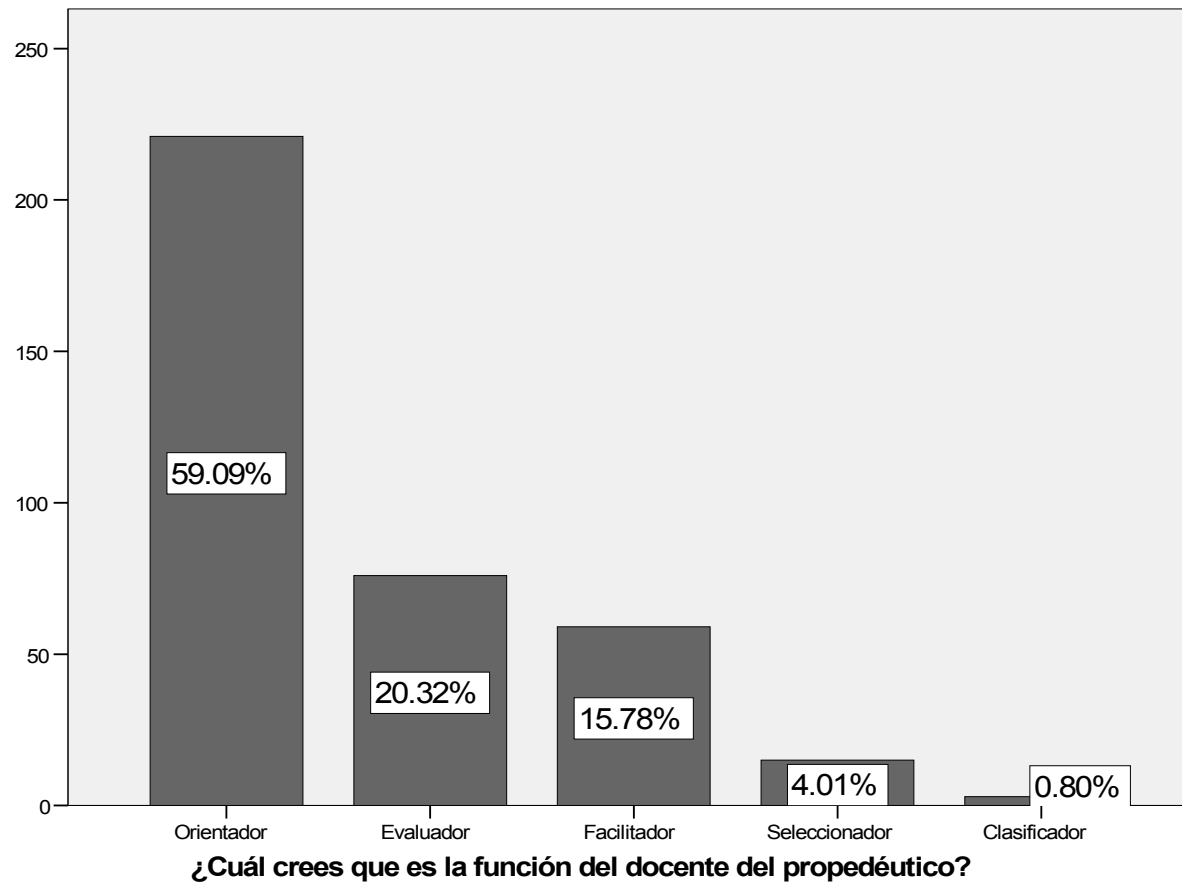
Gráfica 13. Docencia y Calidad Académica: Desventajas del Propedéutico



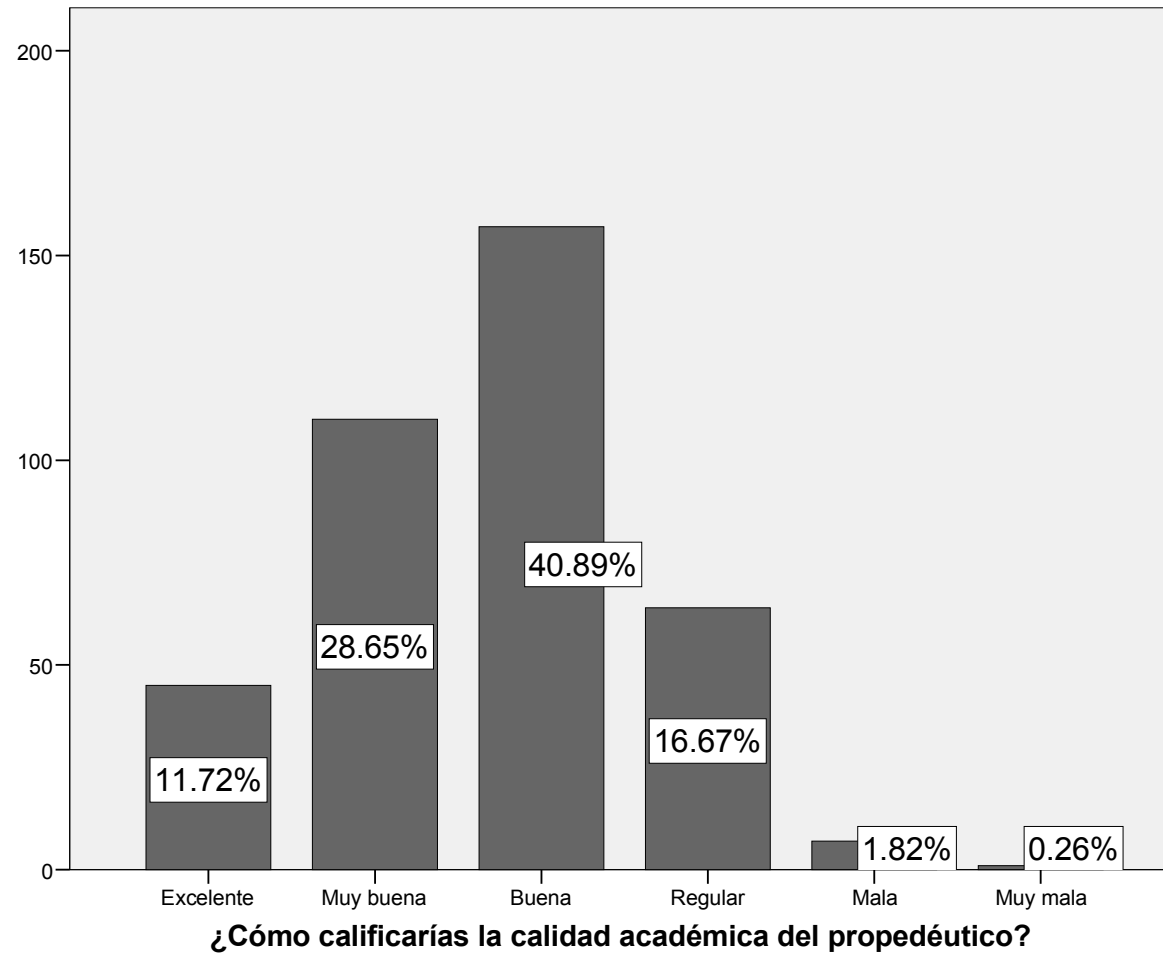
Gráfica 14. Docencia y Calidad Académica: Ventajas del Propedéutico



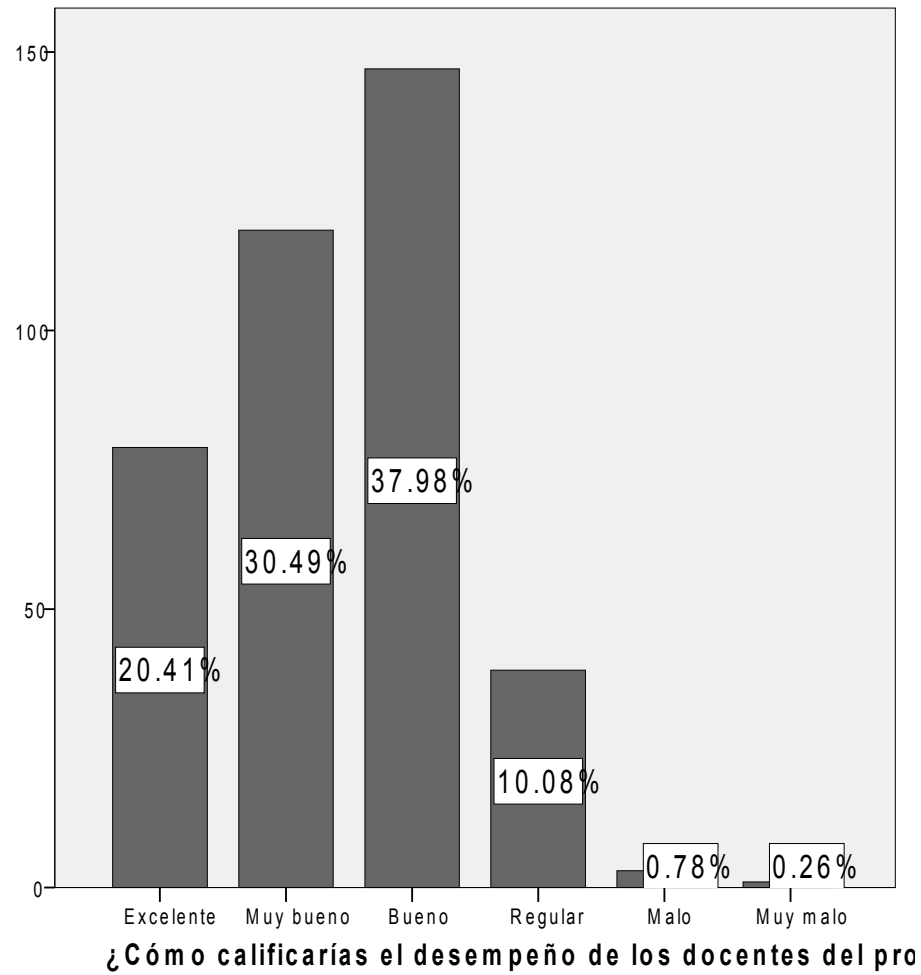
Gráfica 15. Docencia y Calidad Académica: Función Docente



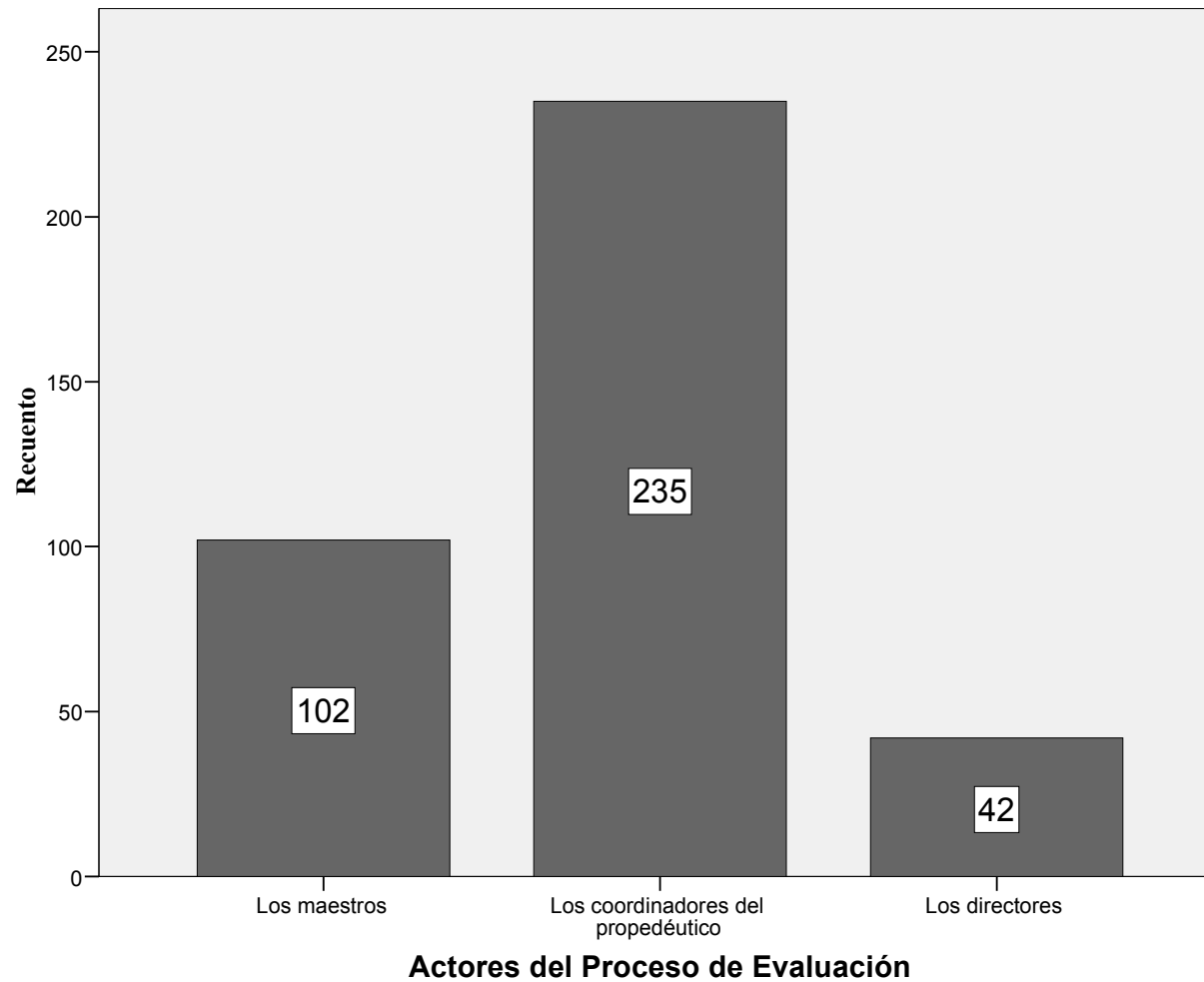
Gráfica 16. Docencia y Calidad Académica: Calidad Académica



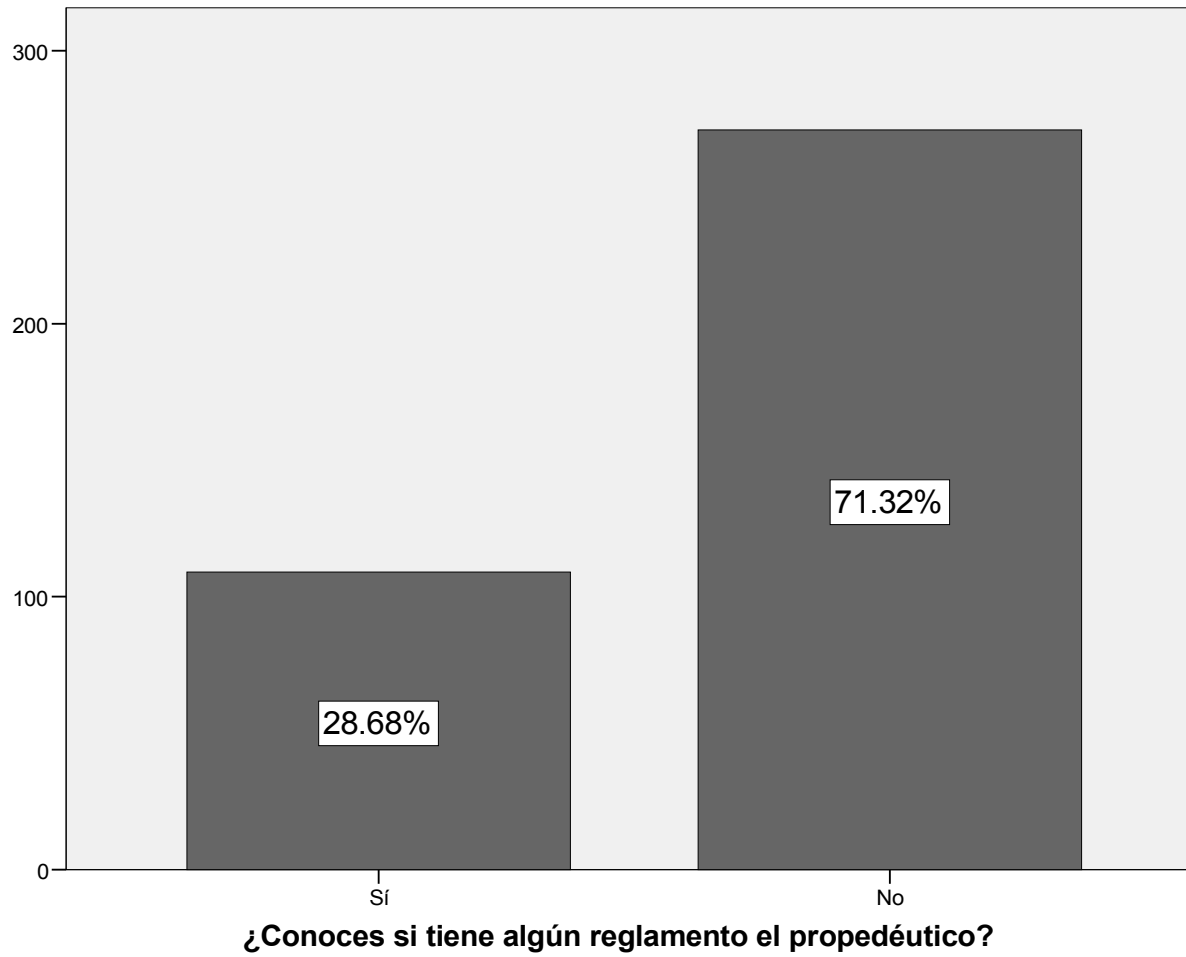
Gráfica 17. Docencia y Calidad Académica: Desempeño Docente



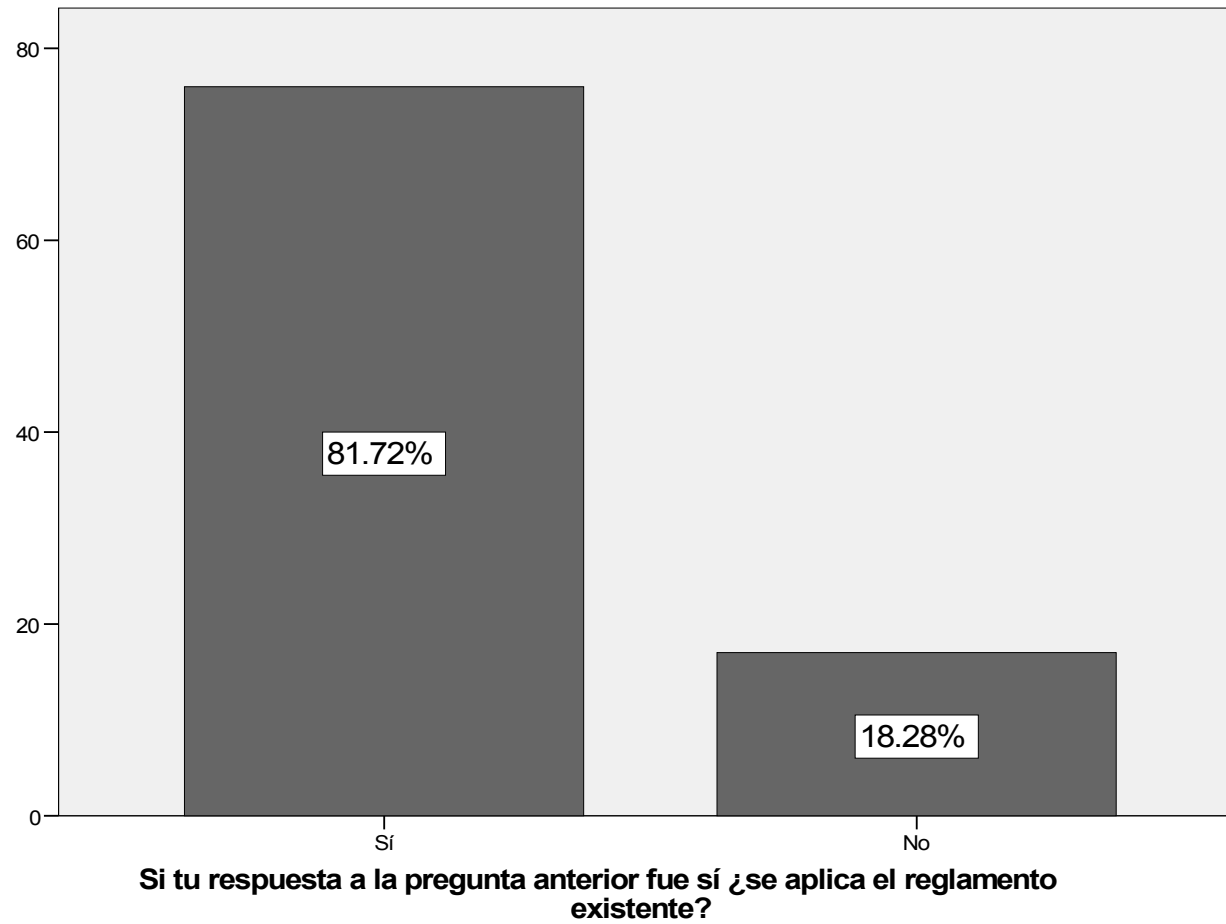
Gráfica 18. Docencia y Calidad Académica: Actores de Proceso Global de Evaluación del Propedéutico



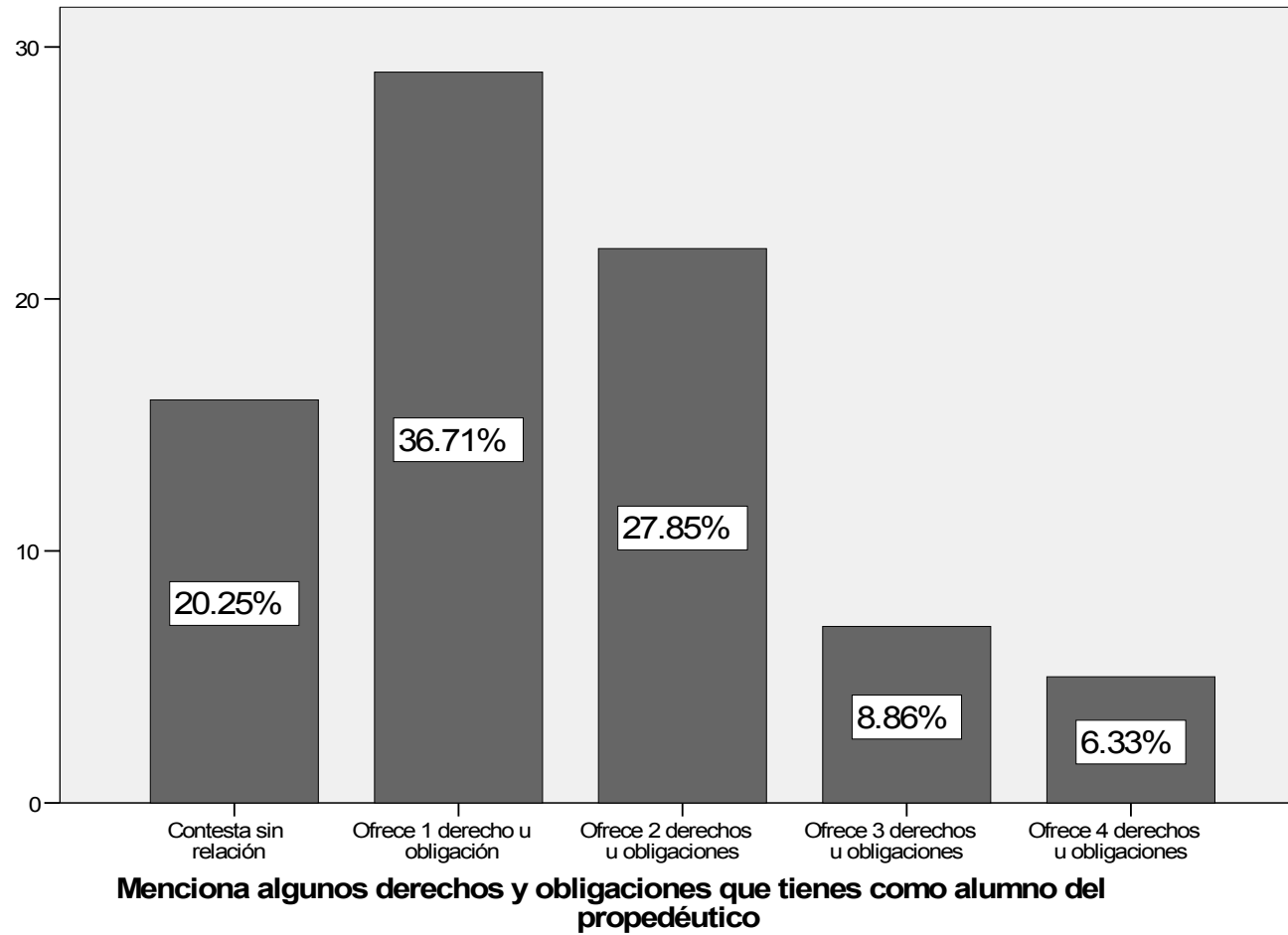
Gráfica 19. Normatividad: Existencia de Reglamento



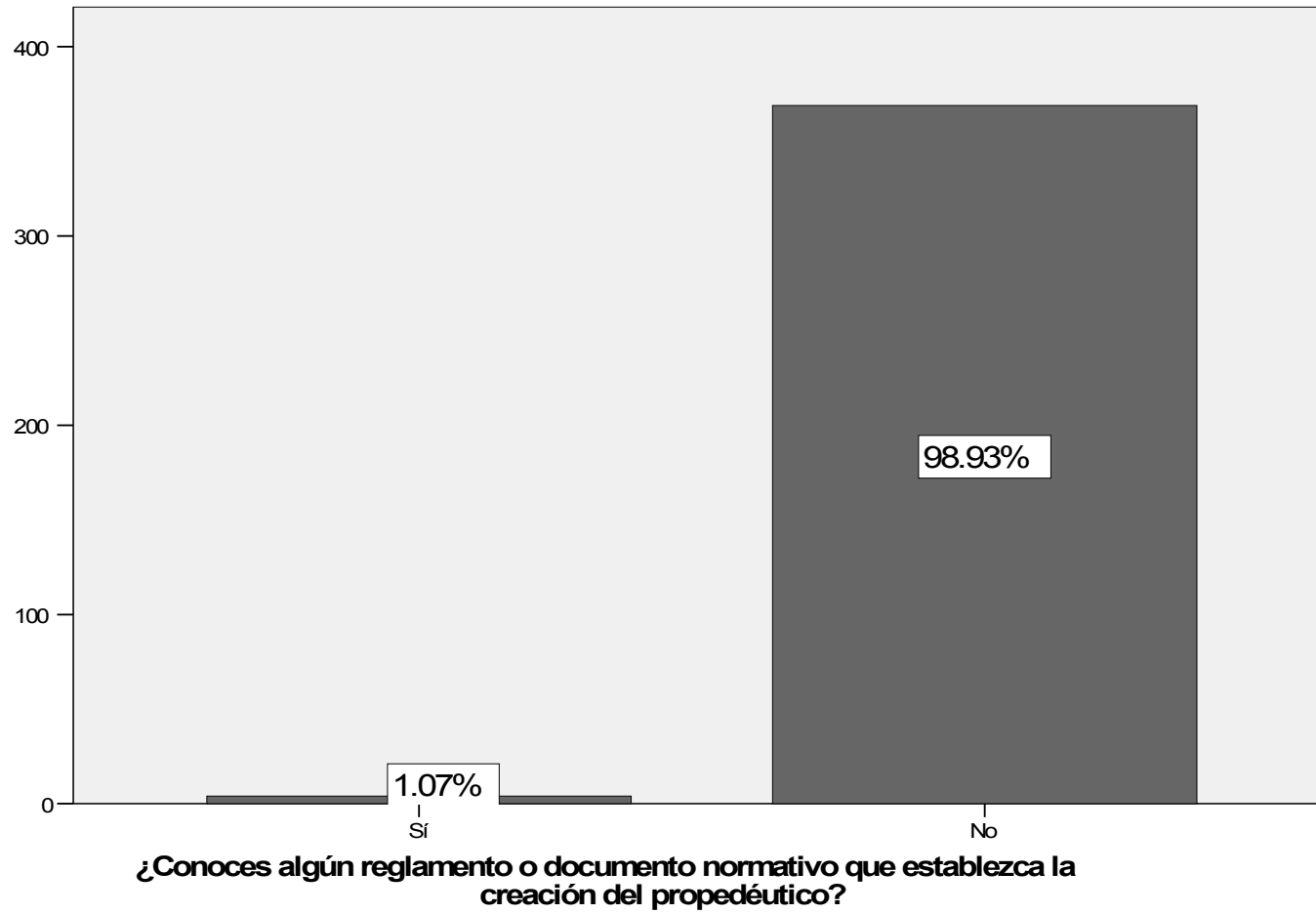
Gráfica 20. Normatividad: Aplicación del Reglamento



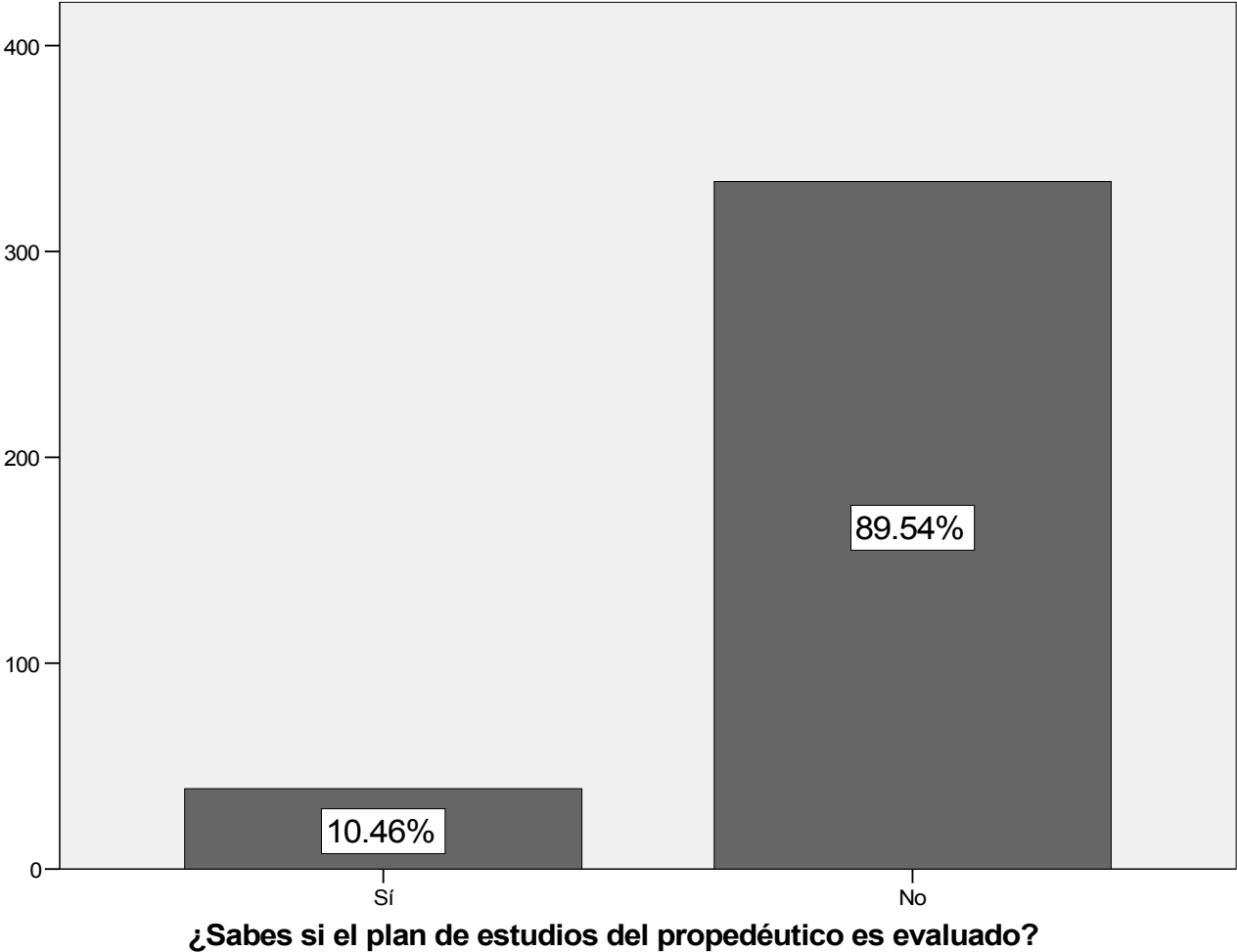
Gráfica 21. Normatividad: Derechos y Obligaciones de los Estudiantes



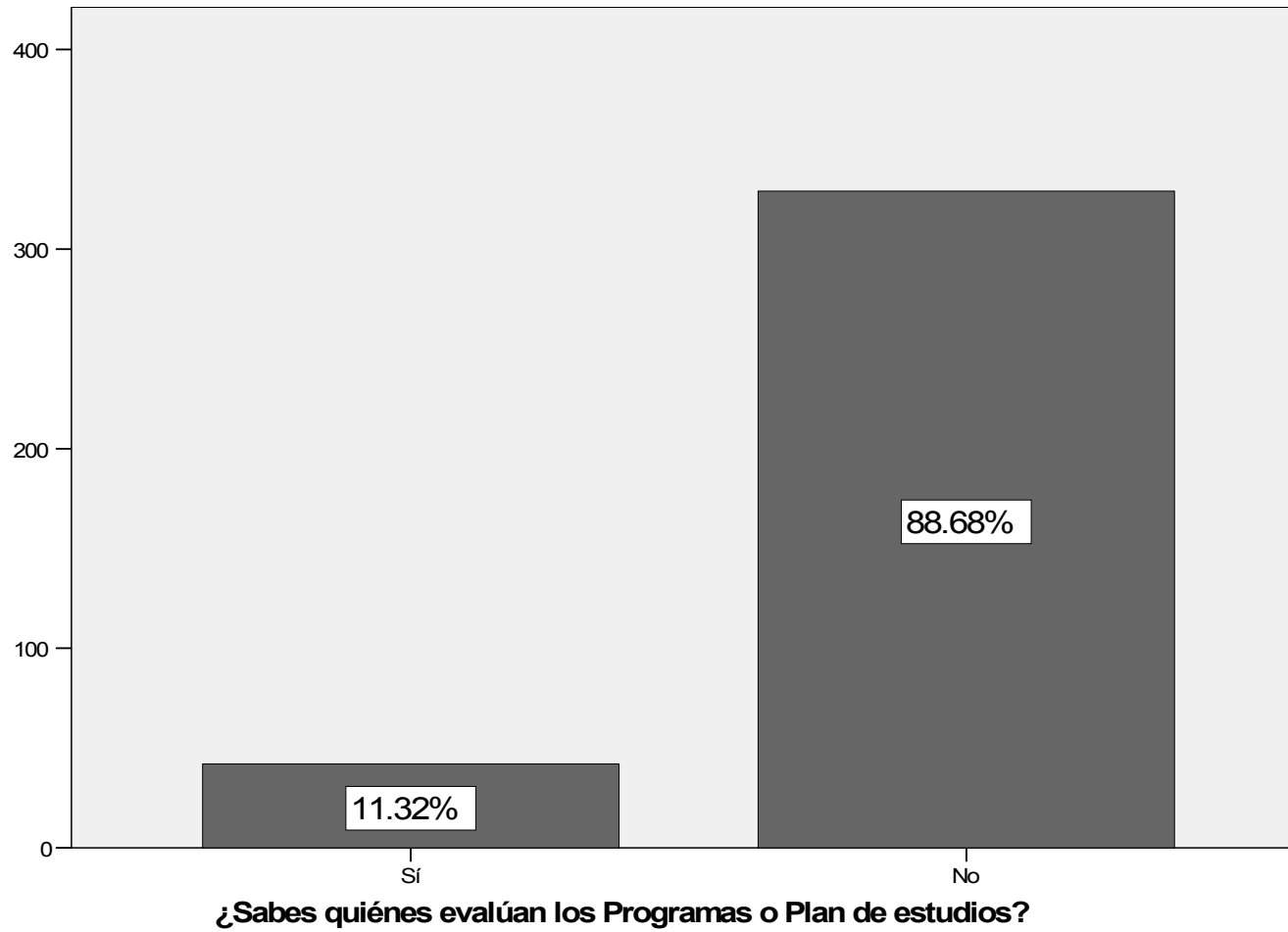
Gráfica 22. Normatividad: Creación del Propedéutico



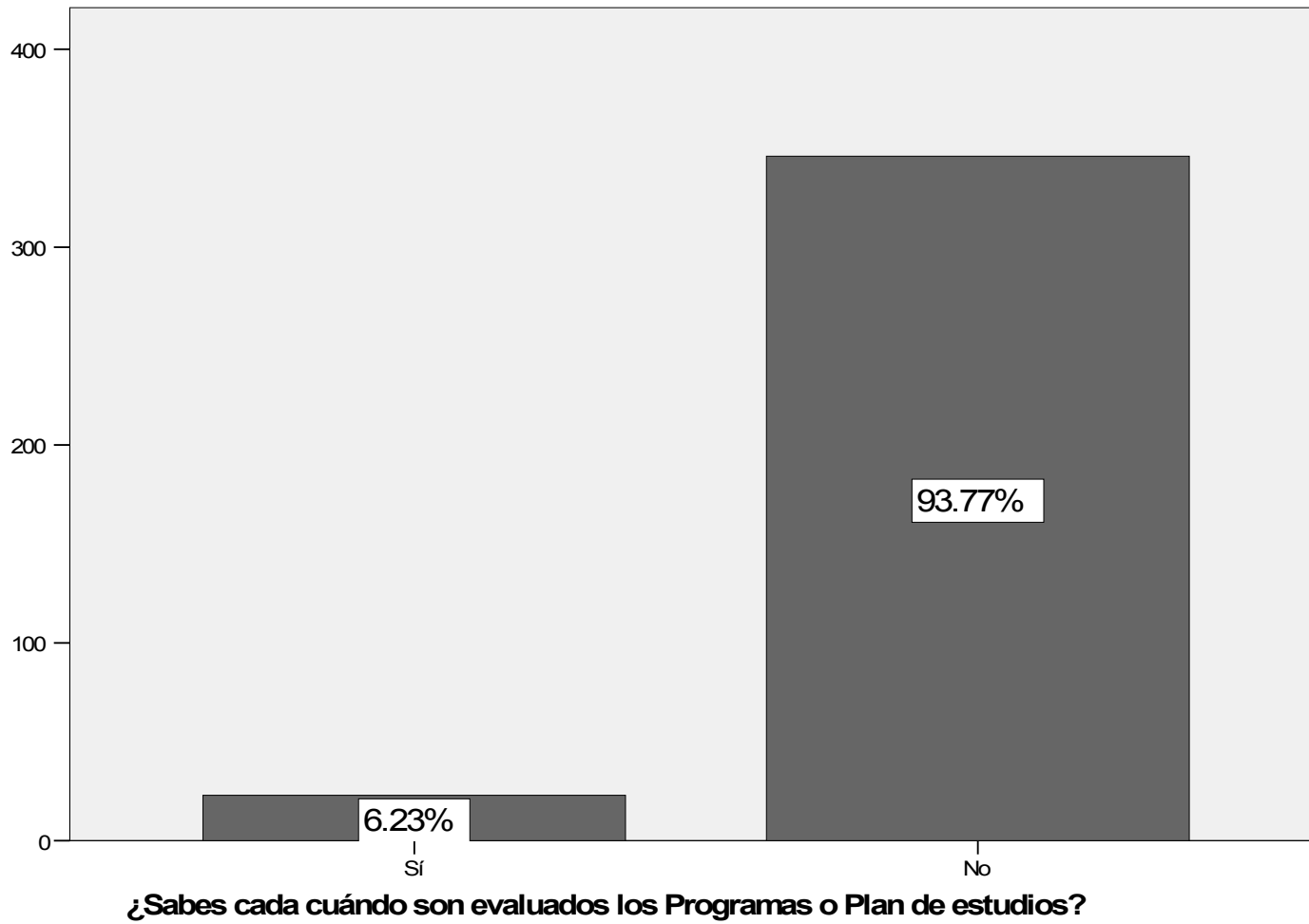
Gráfica 23. Evaluación Institucional: Evaluación del Plan de Estudios



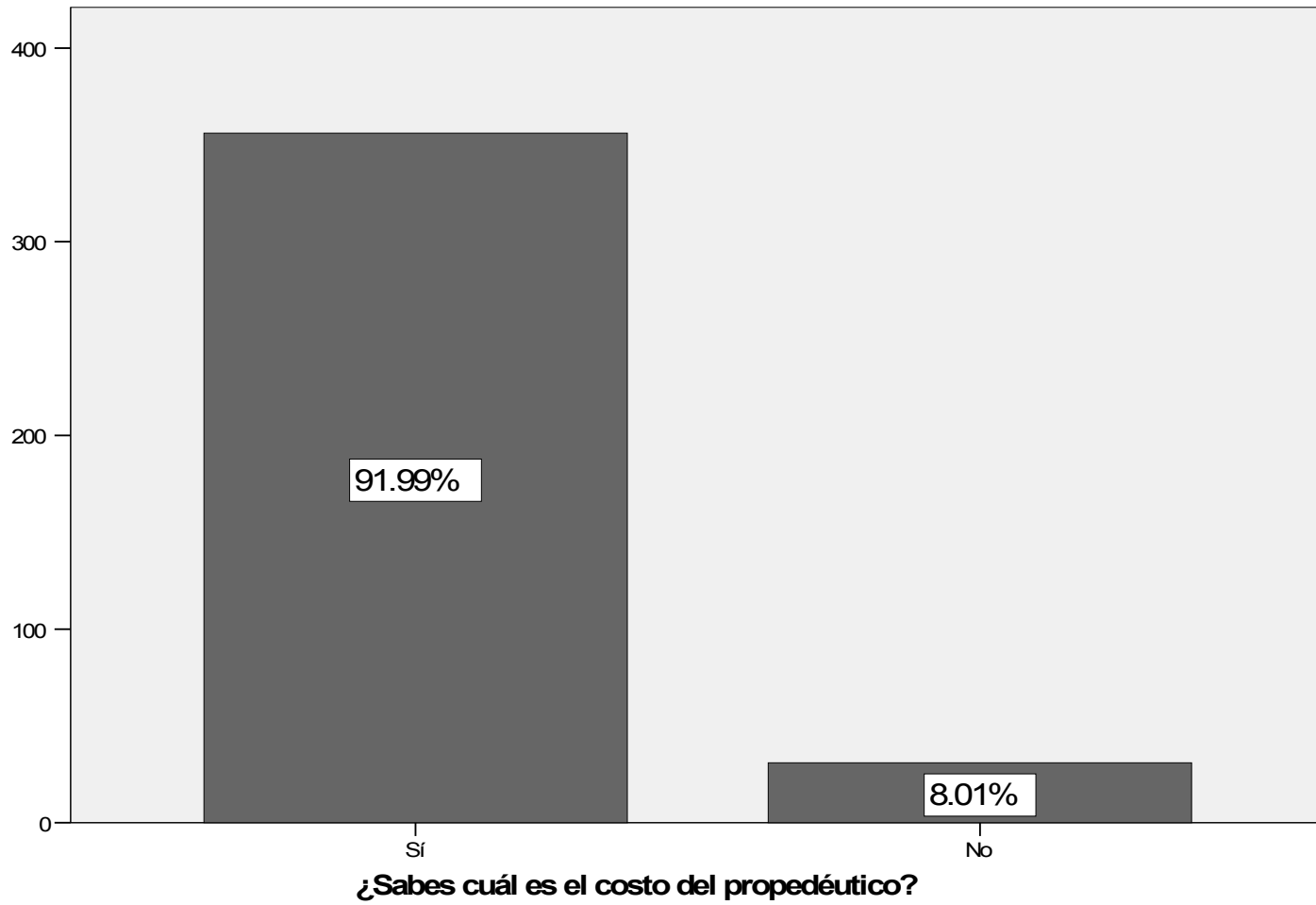
Gráfica 24. Evaluación Institucional: Evaluadores se Programas y Plan de Estudios



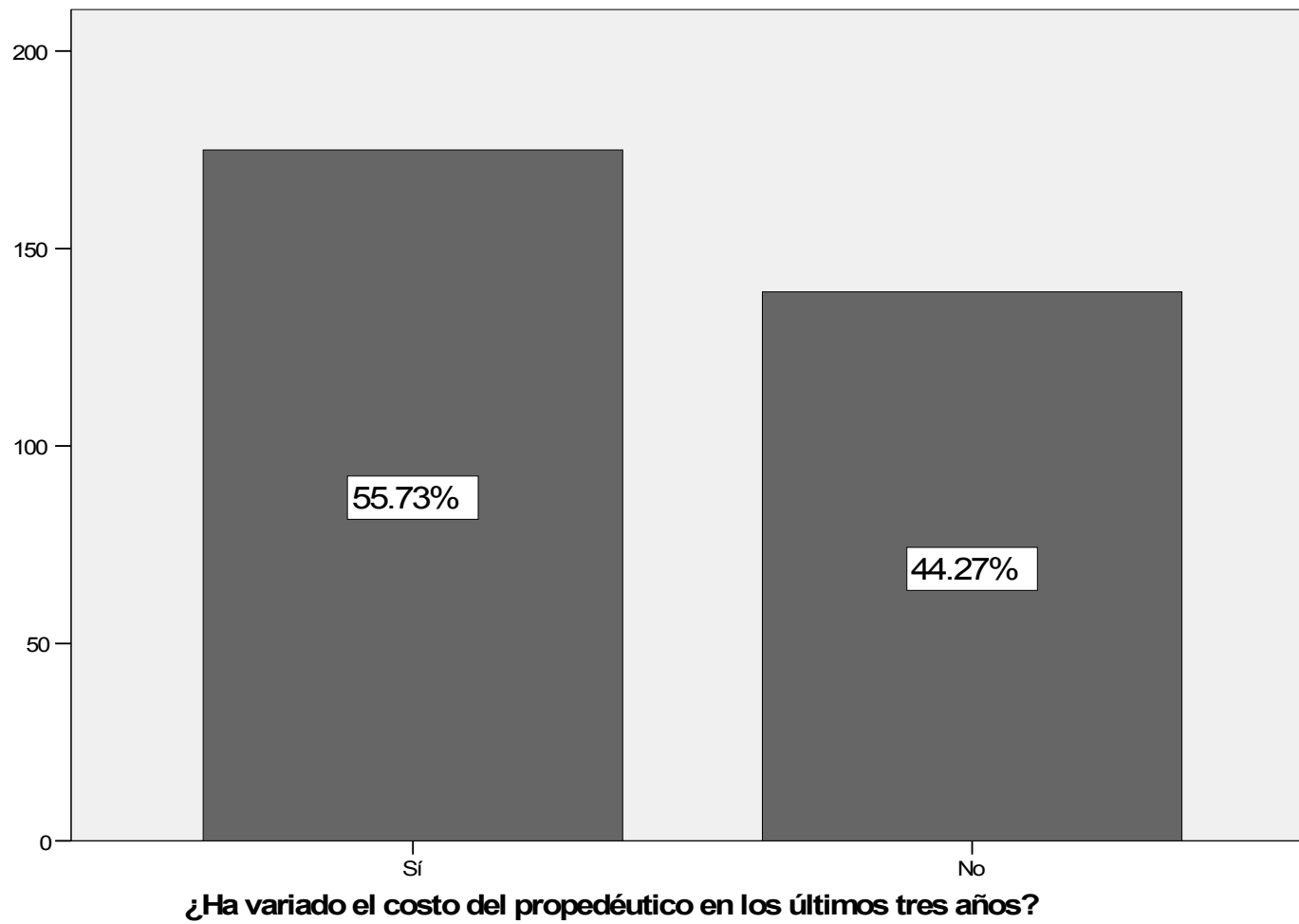
Gráfica 25. Evaluación Institucional: Temporalidad en las Evaluaciones



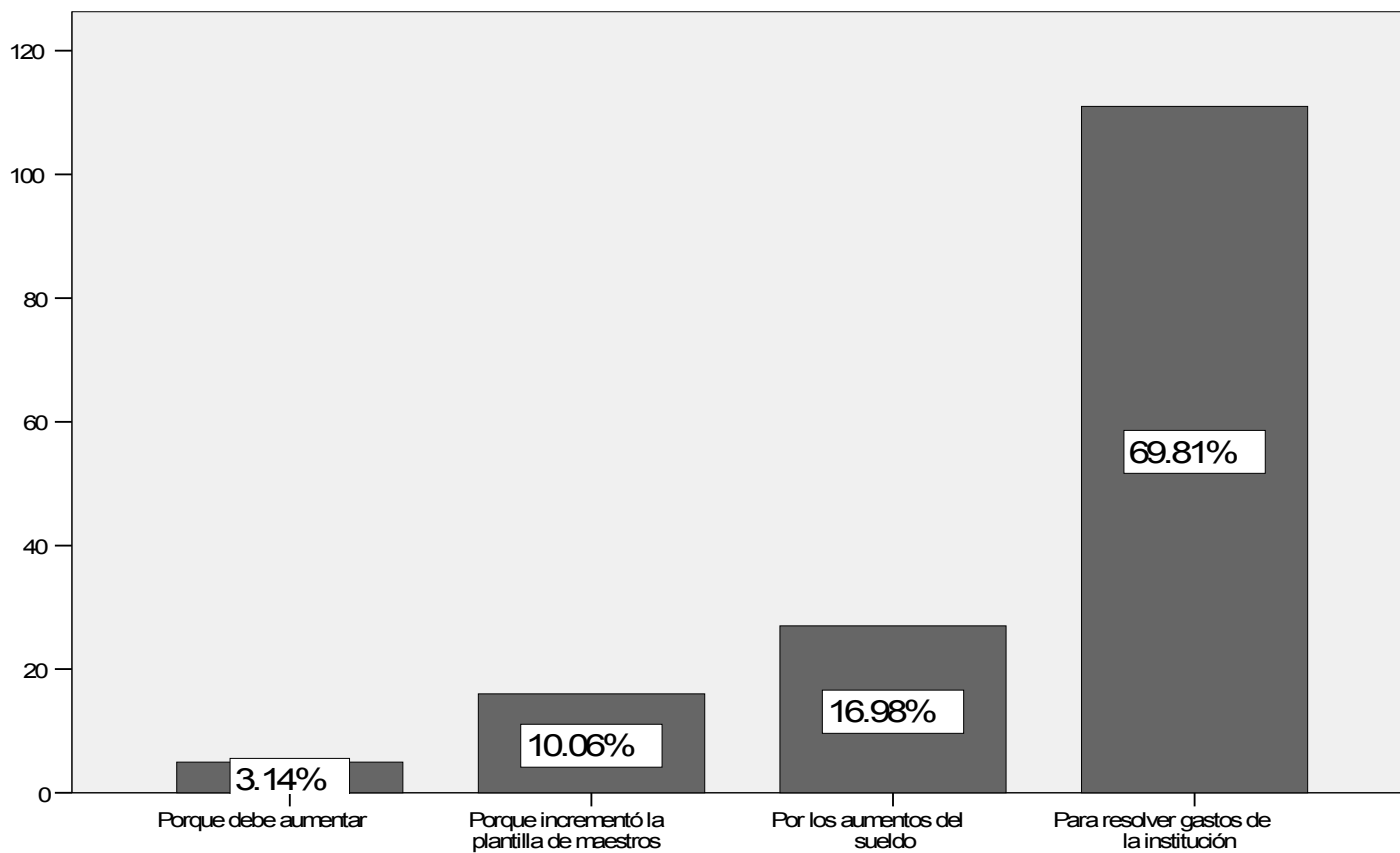
Gráfica 26. Valoraciones Personales: Costos de Inscripción



Gráfica 27. Valoraciones Personales: Variación de Costos de Inscripción

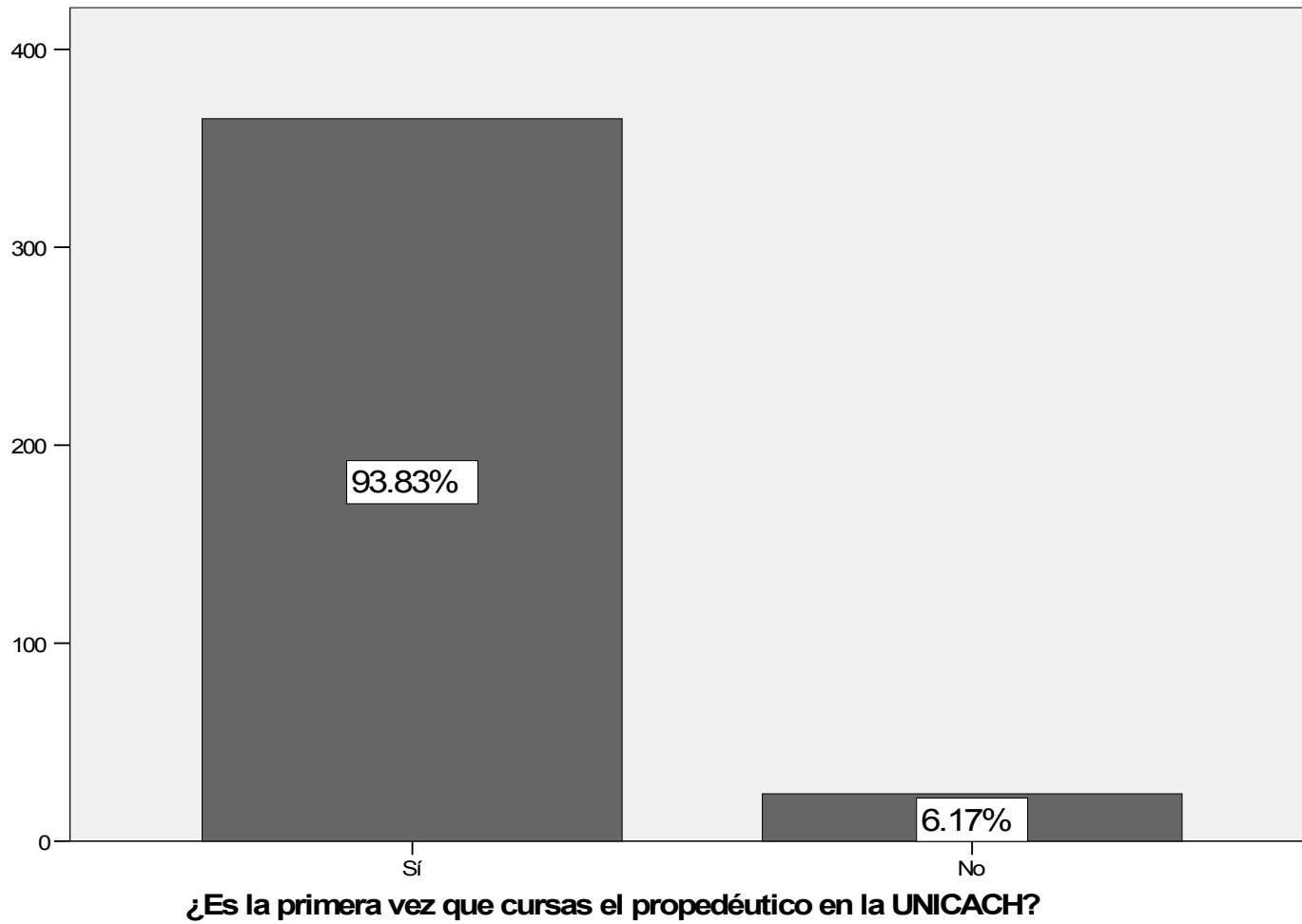


Gráfica 28. Valoraciones Personales: Razones de Variación de dos Costos de Inscripciones

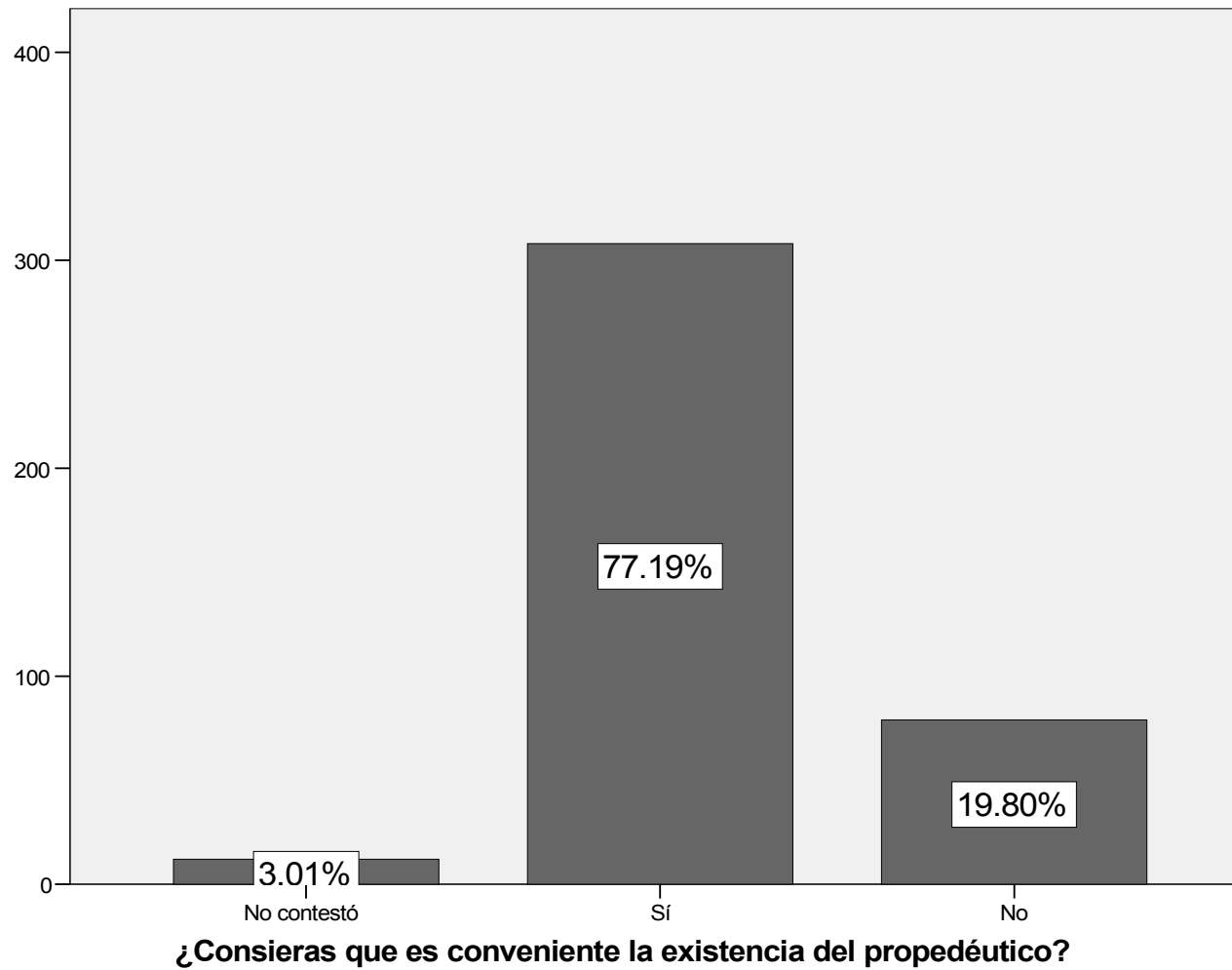


De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuál es la razón por la que consideras ha variado el costo del propedéutico?

Gráfica 29. Valoraciones Personales: Ocasiones en el Curso



Gráfica 30. Valoraciones Personales: Conveniencia de que el Curso Exista



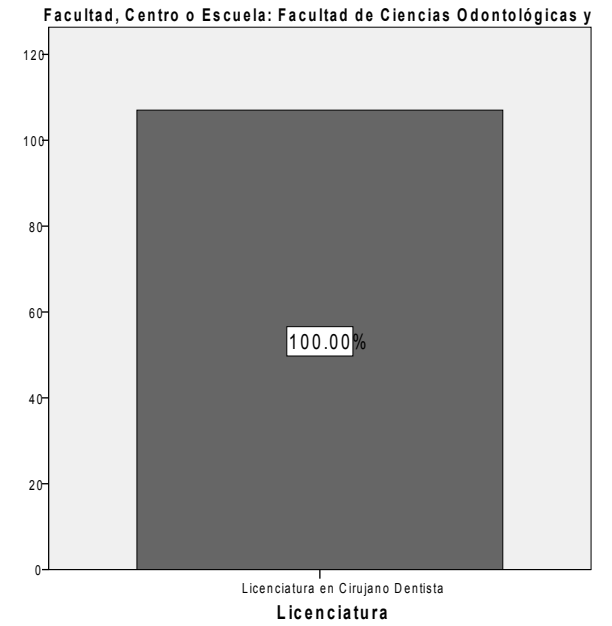
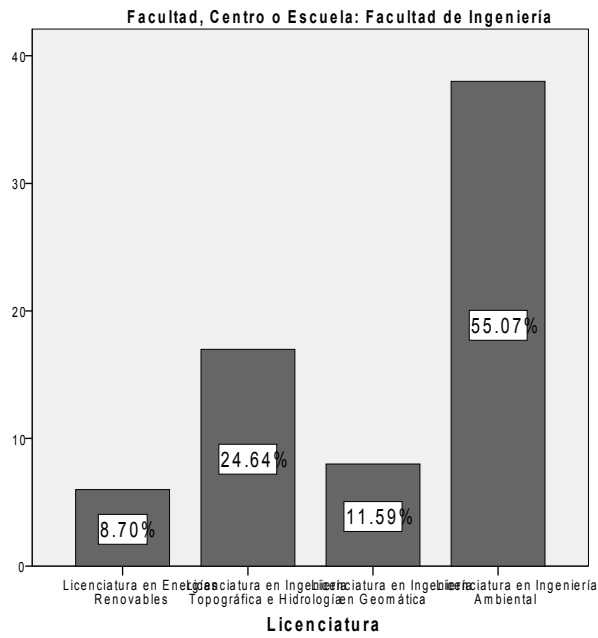
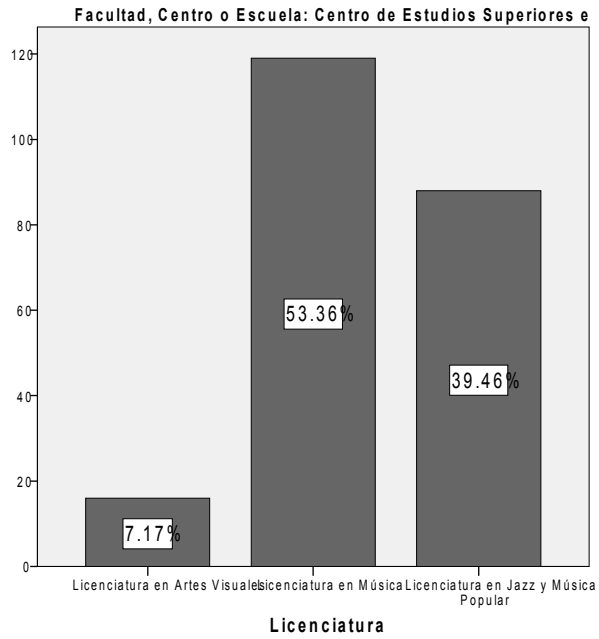
ANEXO 3: GRÁFICAS DESCRIPTIVAS POR DEPENDENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES (CESA)
 - FACULTAD DE INGENIERÍA
- FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PÚBLICA

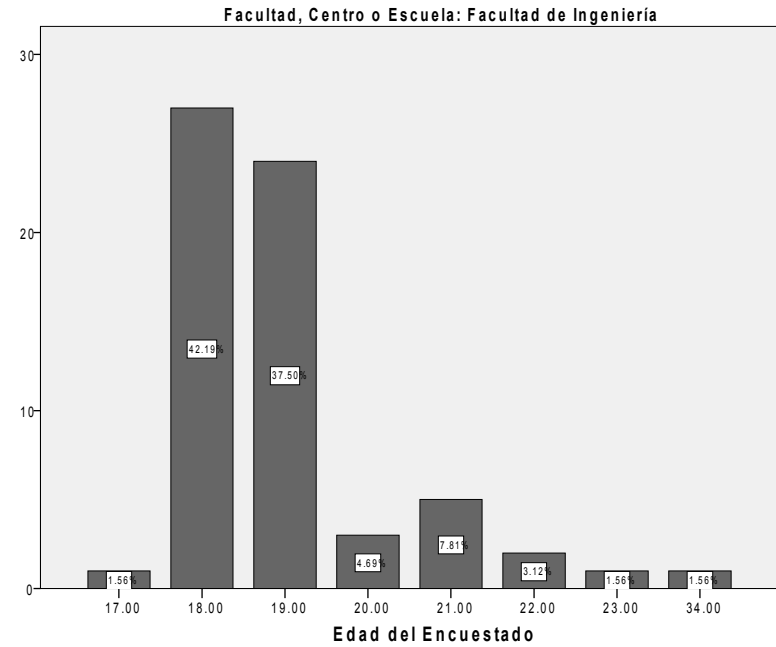
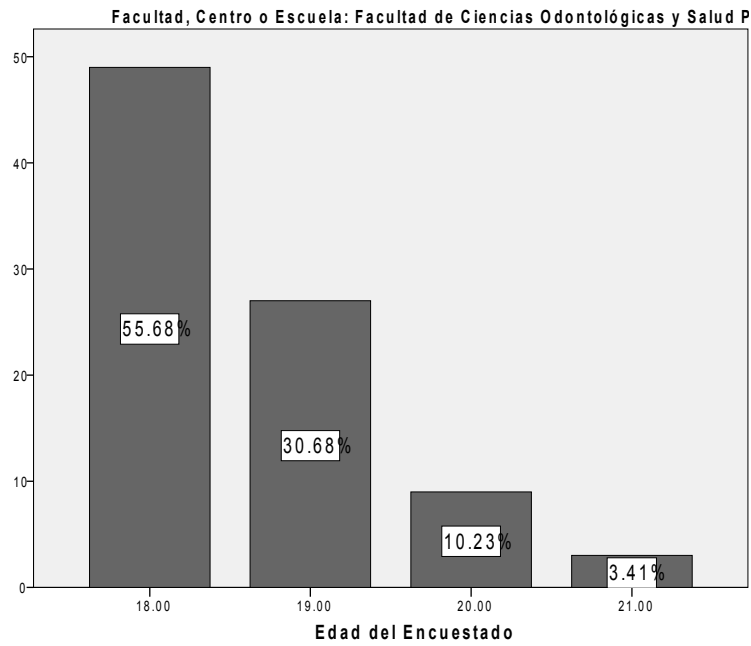
ÍNDICE DE GRÁFICOS

Contenido

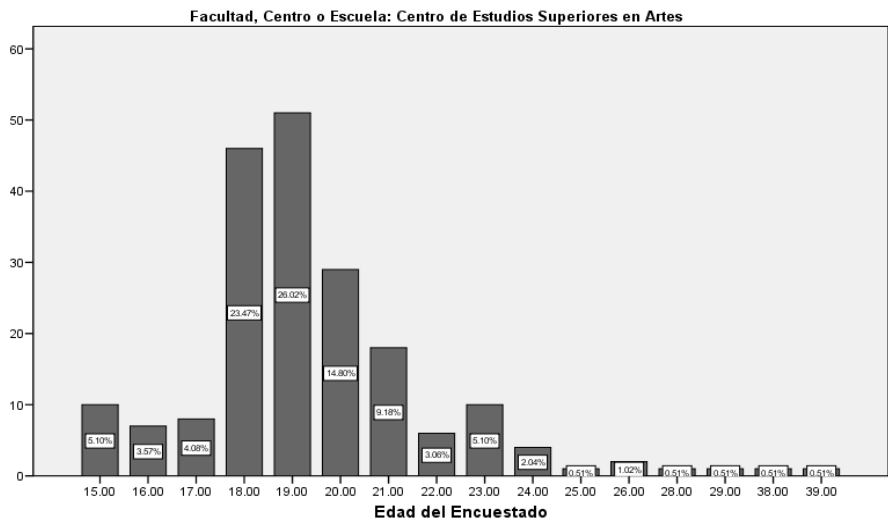
Gráfica 1. Estadística de Participación de Estudiantes Encuestados por Licenciatura



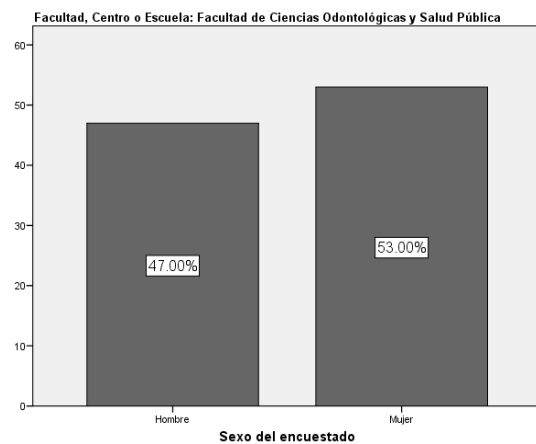
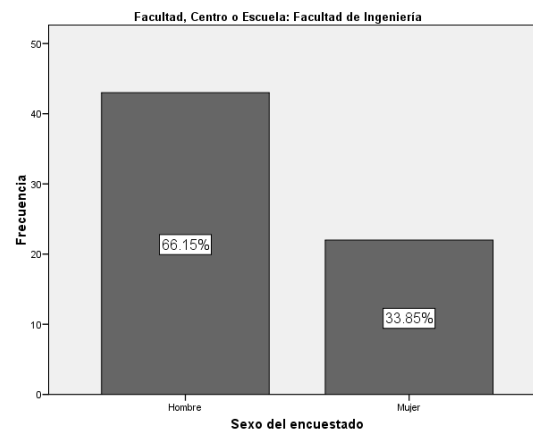
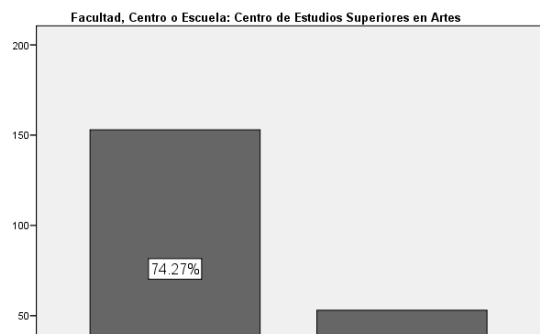
Gráfica2. Estadística de Edades por Dependencia de Educación



Superior



Gráfica 3. Distribución por Sexos de la Población Encuestada por Dependencia de Educación Superior



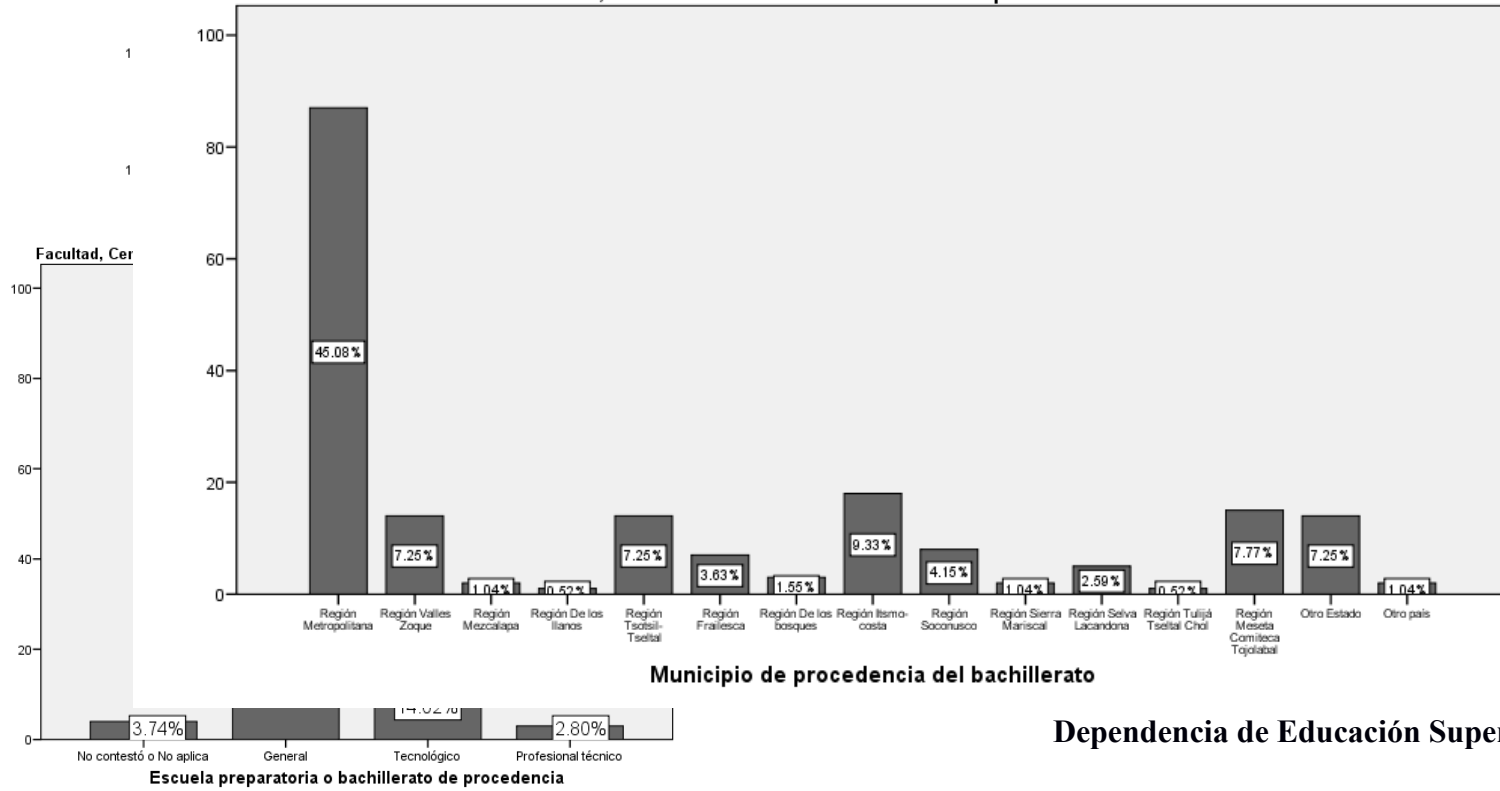
Gráfica 4. Bachillerato de Procedencia por Dependencia de Educación Superior

Facultad, Centro o Escuela: Centro de Estudios Superiores en Artes

Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ingeniería



Facultad, Centro o Escuela: Centro de Estudios Superiores en Artes

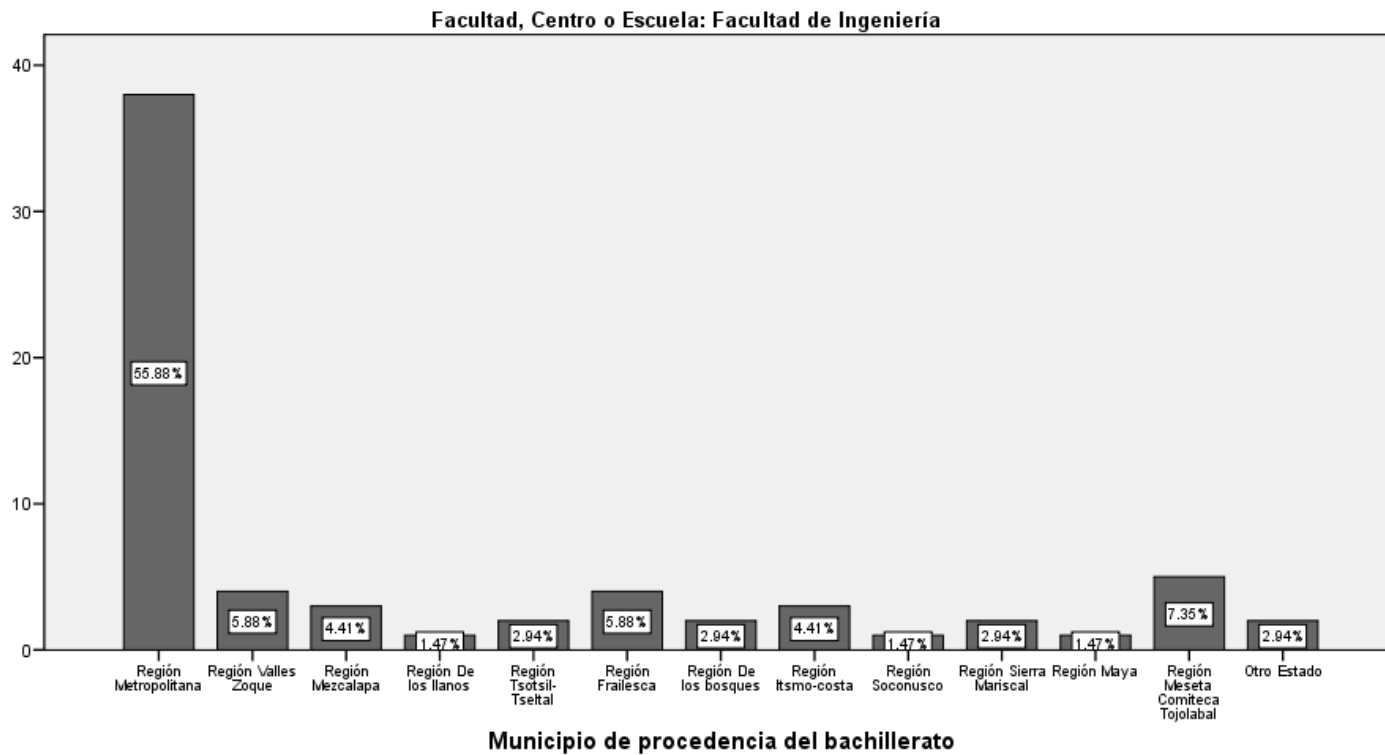


Gráfica 5. Región Geográfica de Procedencia de los Estudiantes por

Dependencia de Educación Superior

Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública

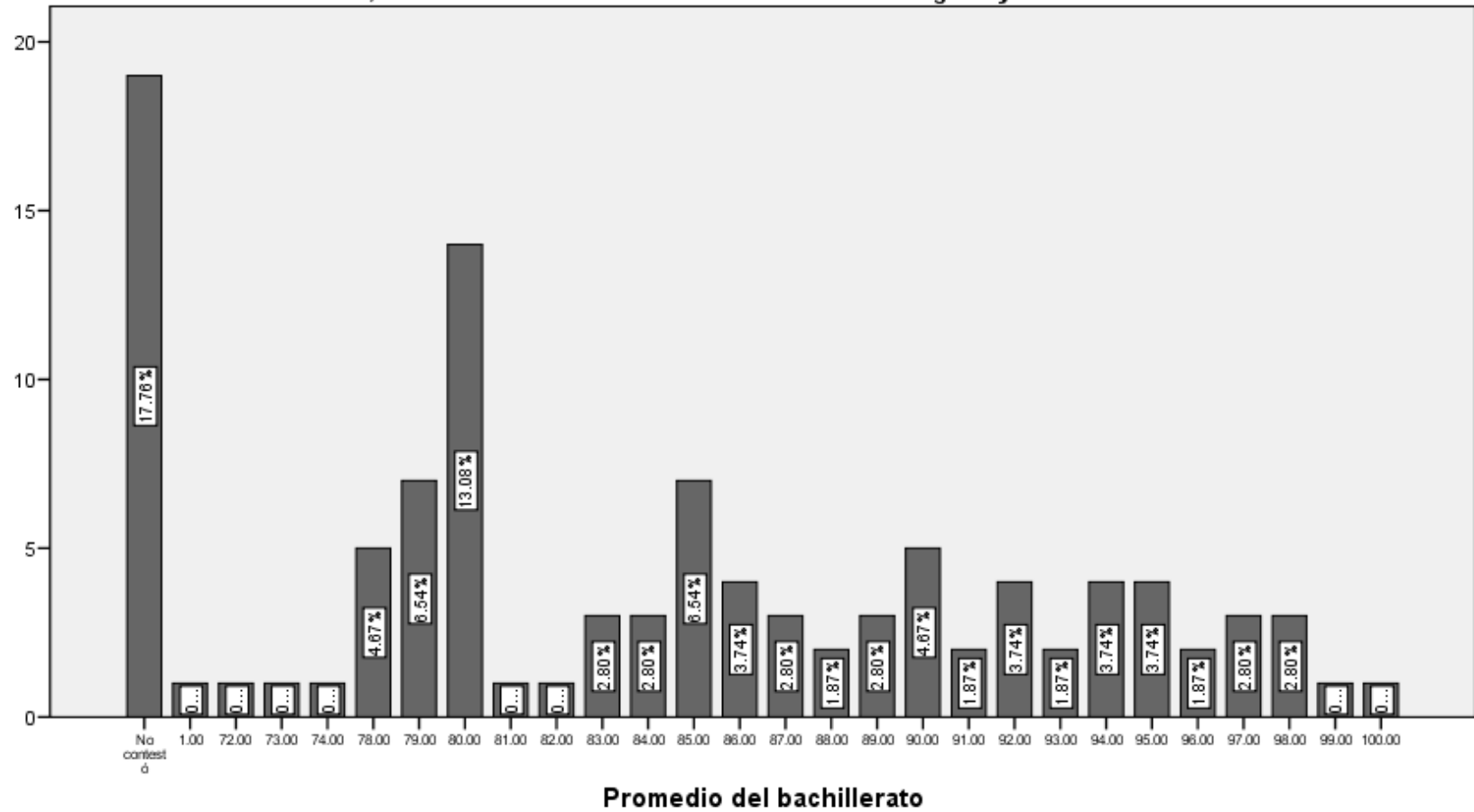




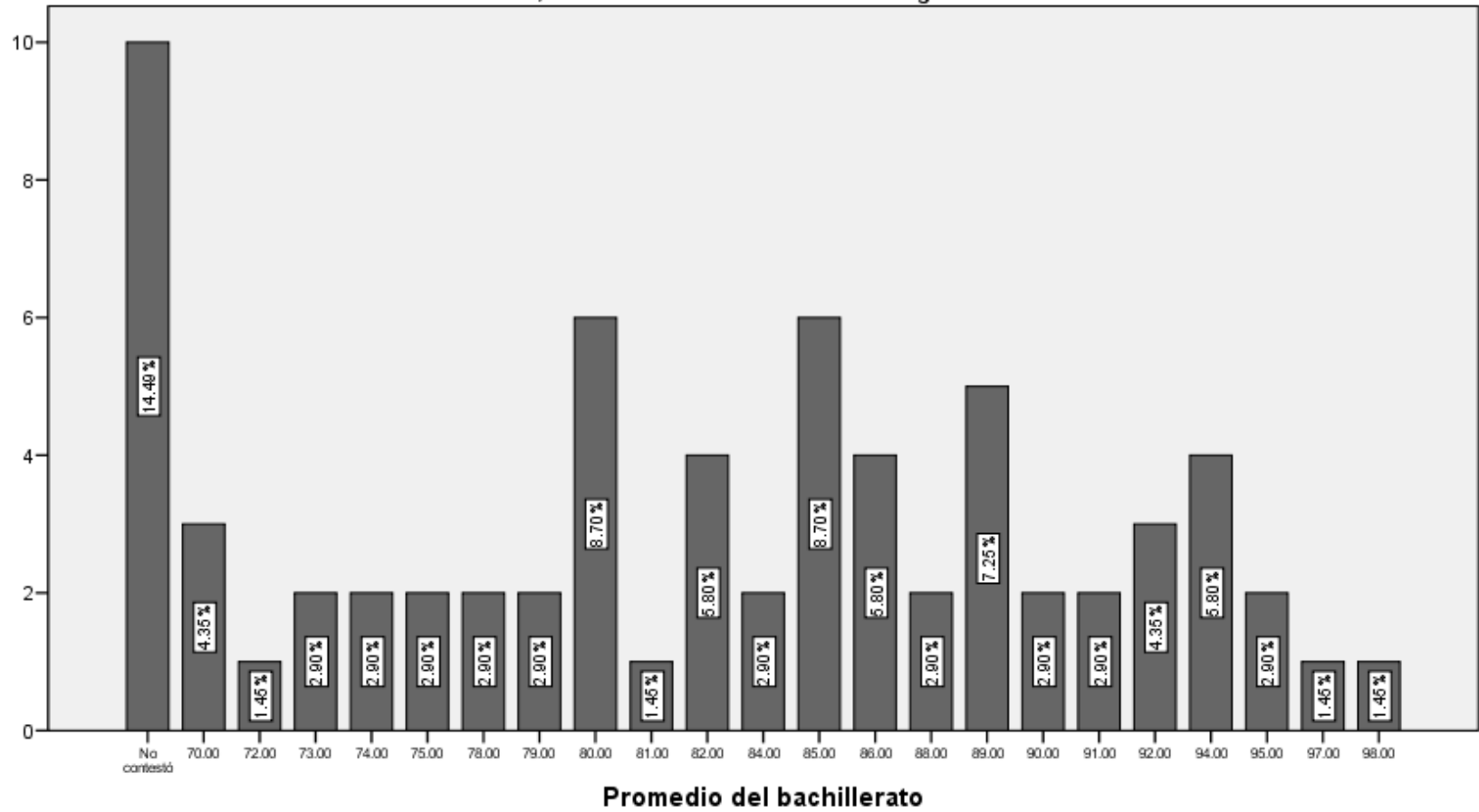
Superior

**Gráfica 6.
Promedio del
Bachillerato por
Dependencia de
Educación**

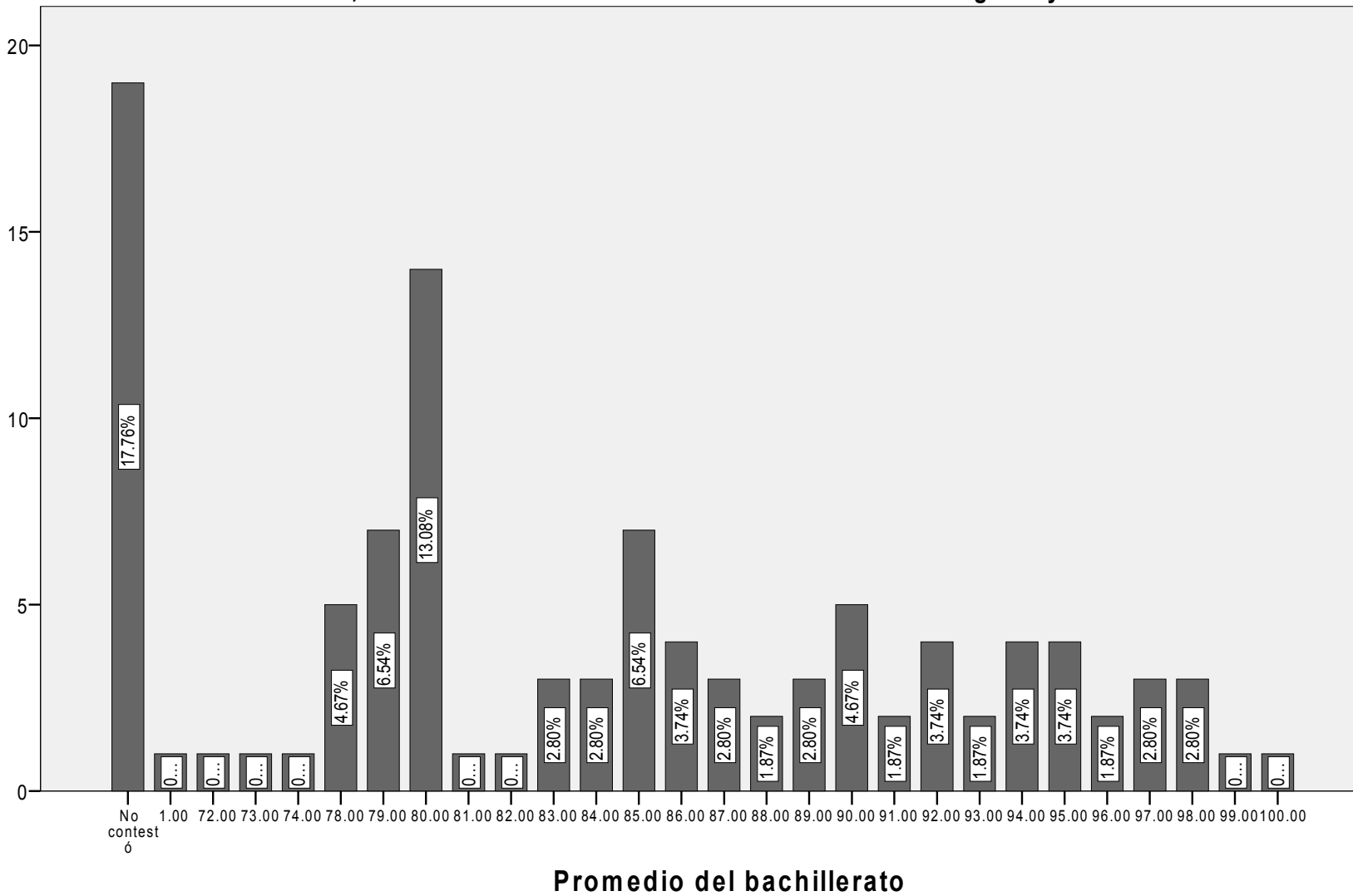
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ingeniería



Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



Gráfica 7. Promedios Generales del Bachillerato

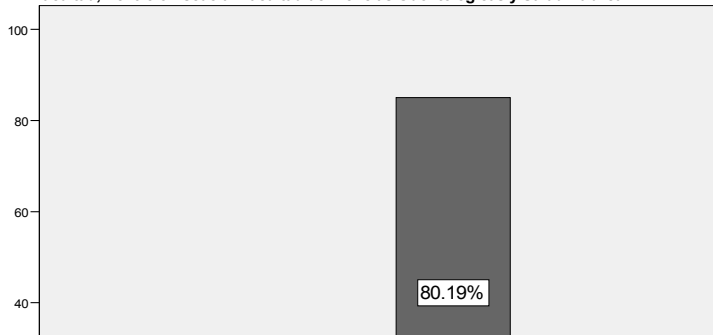
N	Válidos	399
	Perdidos	0
Media		62.6190
Mediana		80.0000
Moda		.00

Gráfica 8. Promedios por DES del Bachillerato

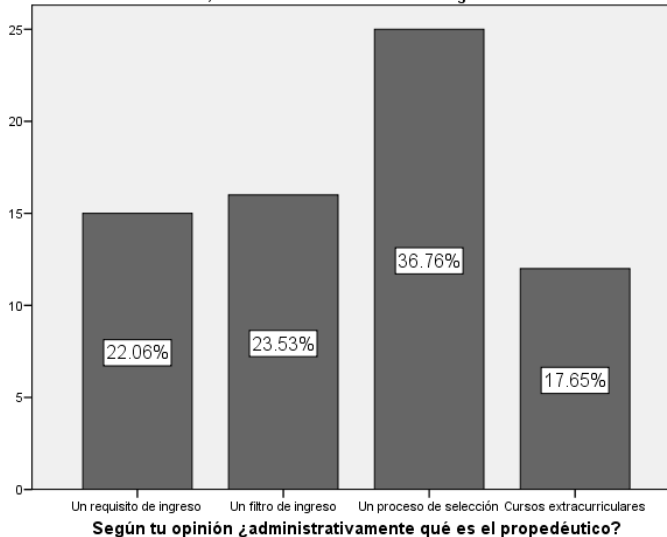
Centro de Estudios Superiores en Artes	N	Válidos	223
		Perdidos	0
	Media		56.0807
	Mediana		78.0000
Facultad de Ingeniería	N	Válidos	69
		Perdidos	0
	Media		72.0435
	Mediana		82.0000
Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública	N	Válidos	107
		Perdidos	0
	Media		70.1682
	Mediana		83.0000
	Moda		.00

Gráfica 9. Razones del Propedéutico por DES: Administrativamente, ¿Qué es el Propedéutico?

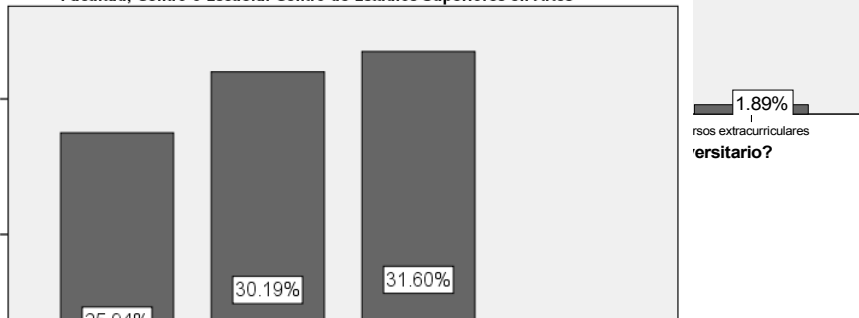
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



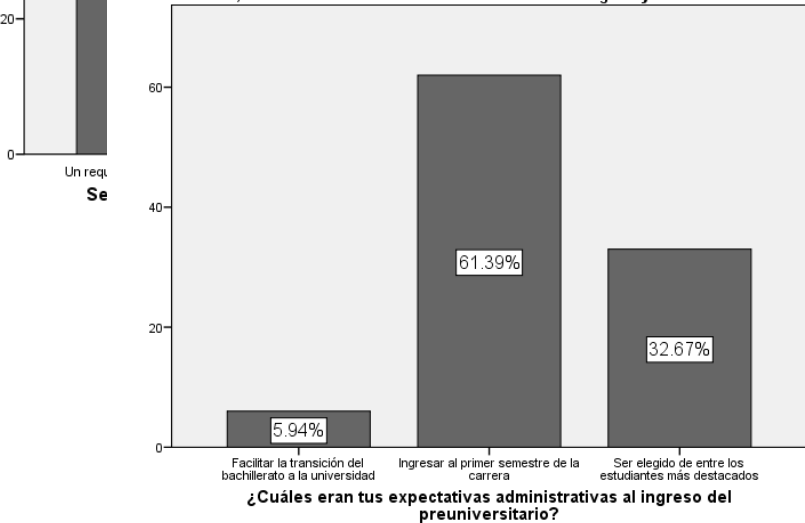
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ingeniería



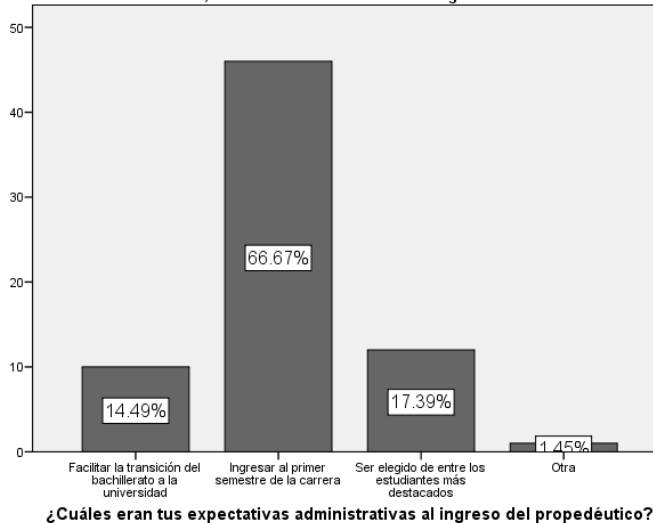
Facultad, Centro o Escuela: Centro de Estudios Superiores en Artes



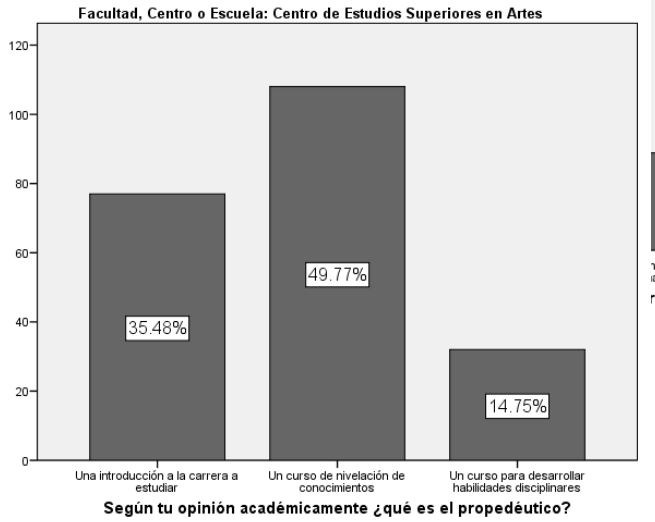
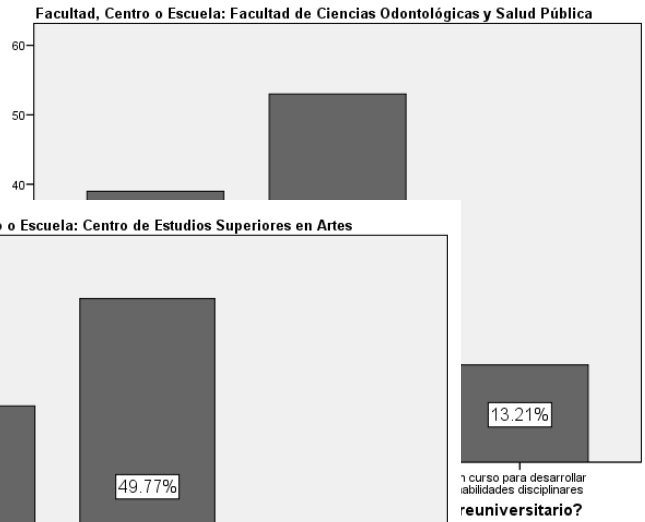
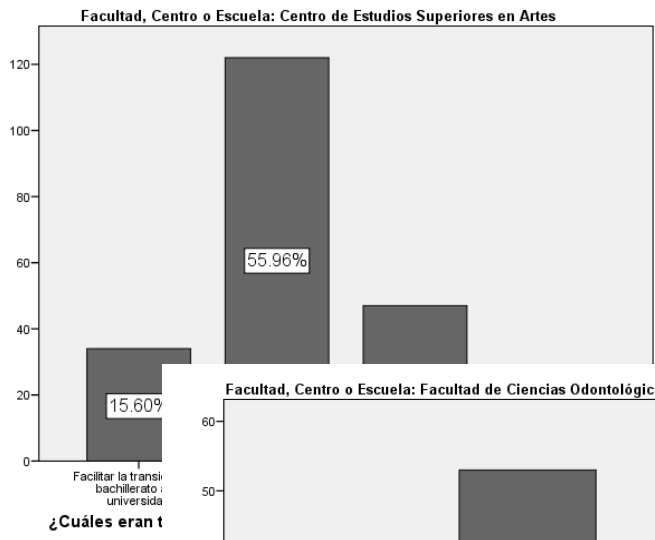
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



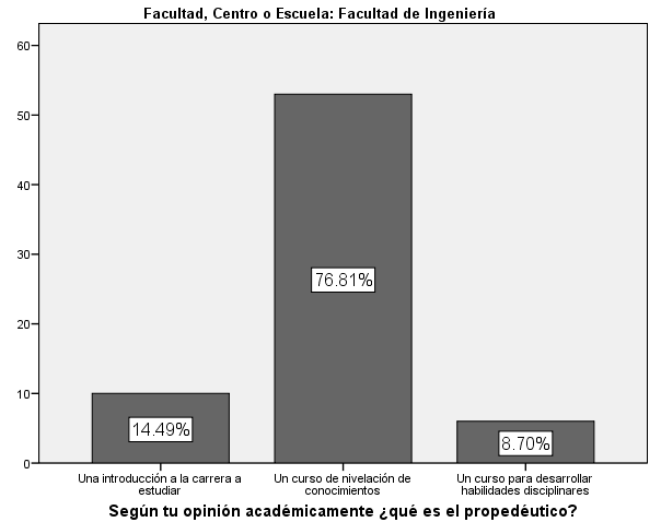
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ingeniería



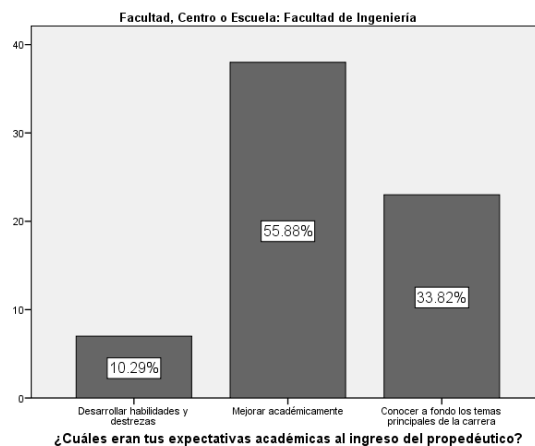
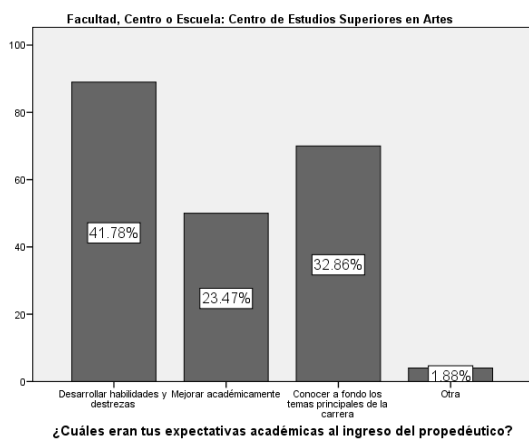
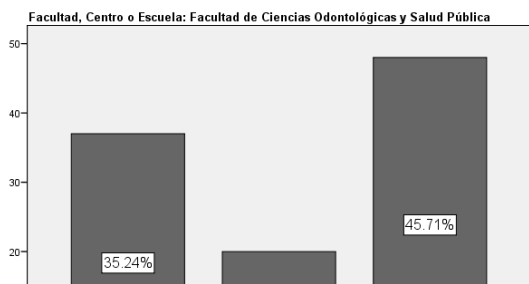
Gráfica 10. Razones del Propedéutico: Expectativas Administrativas al Ingreso ael Propedéutico



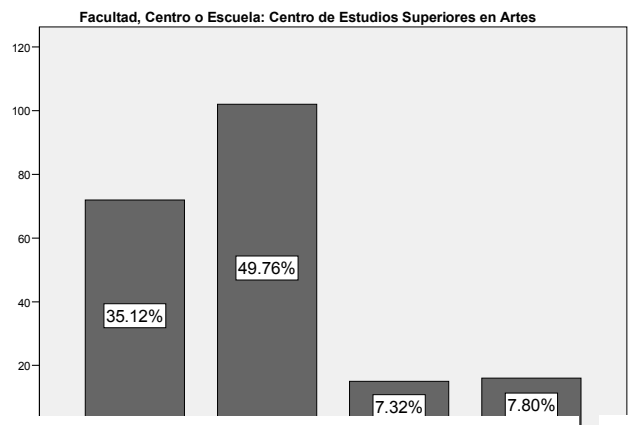
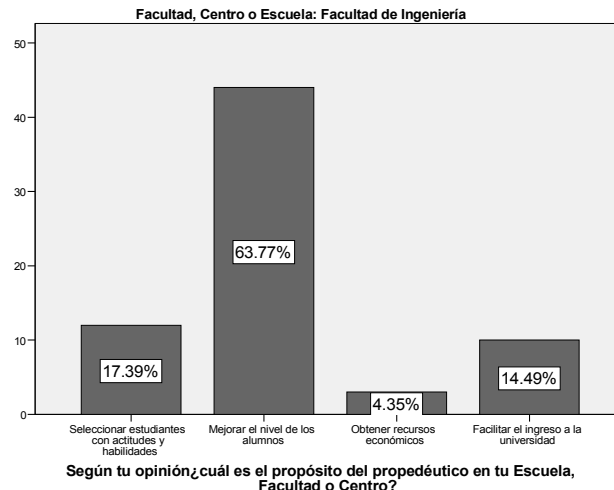
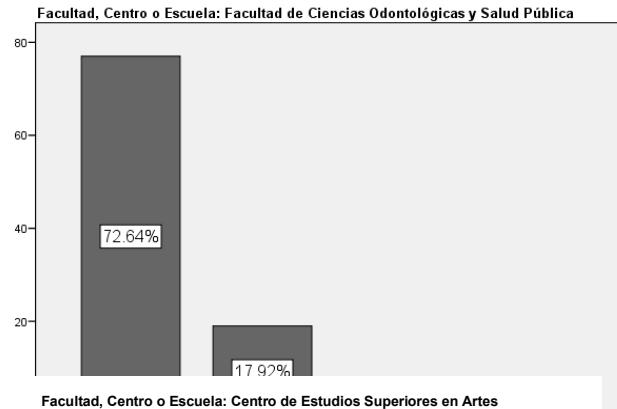
Gráfica 11. Razones del Propedéutico: Académicamente, ¿Qué es el Propedéutico?



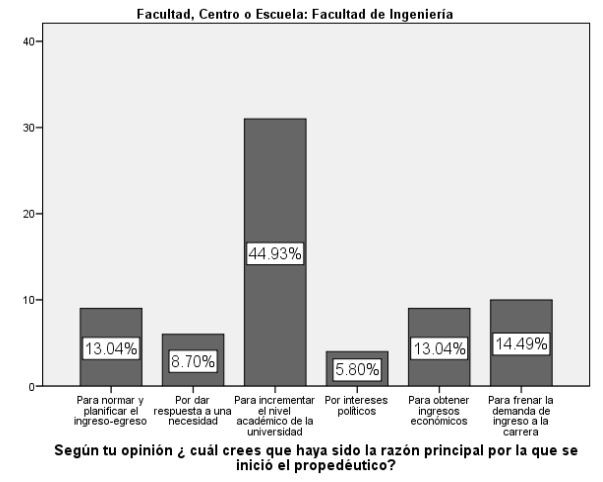
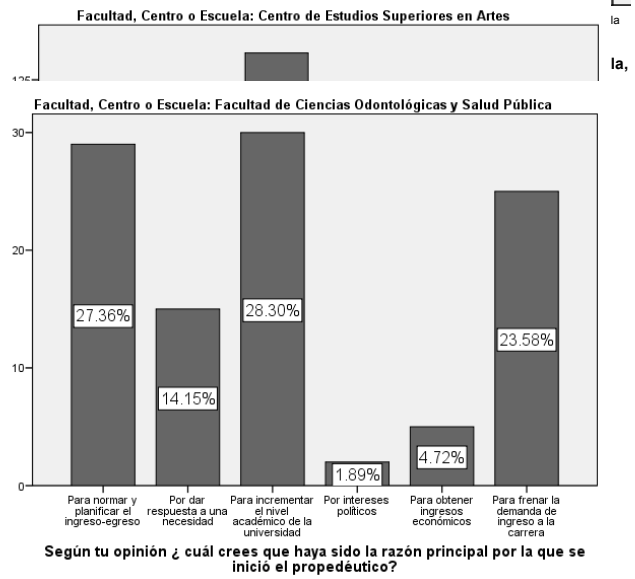
Gráfica 12. Razones del Propedéutico: Expectativas Académicas al Ingreso



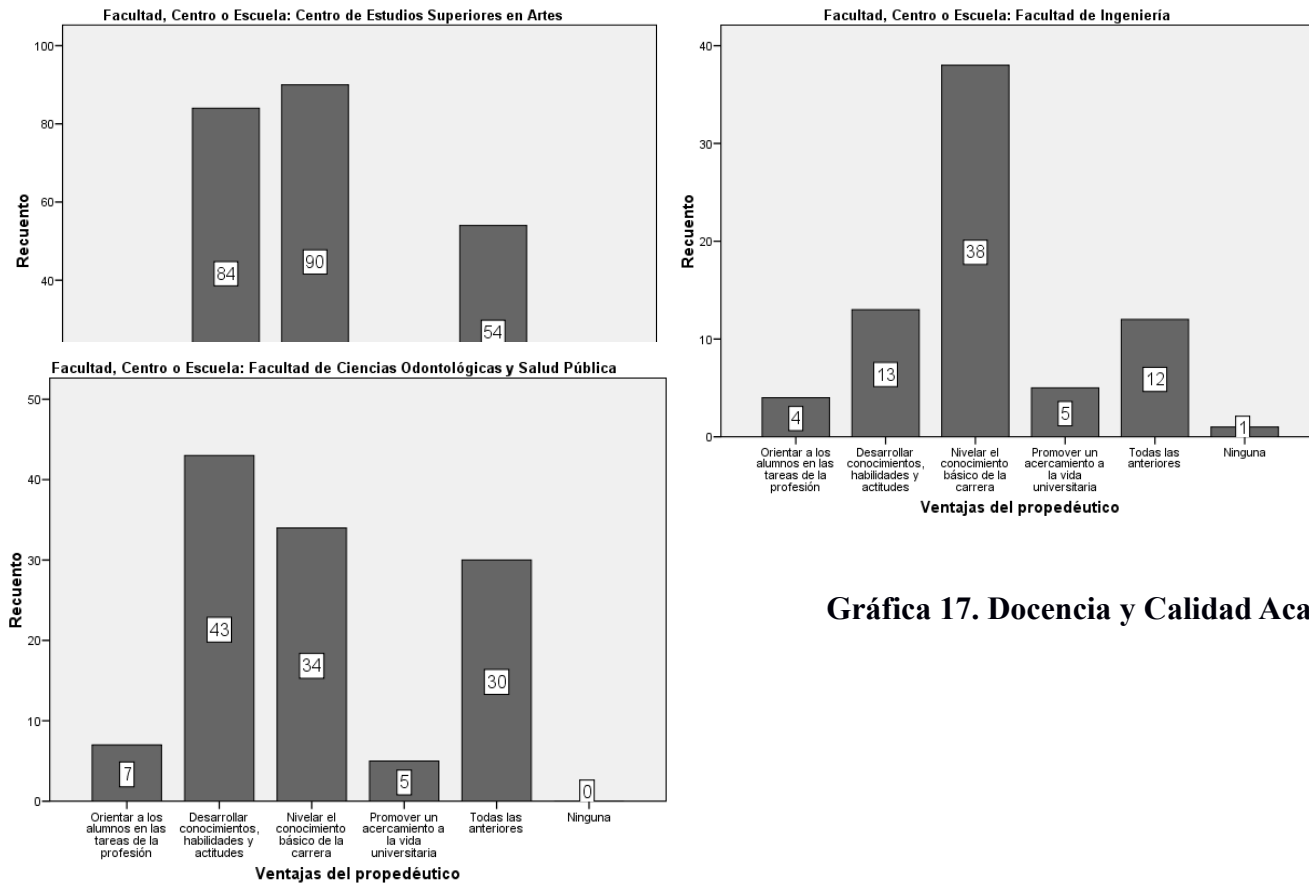
Gráfica 13. Razones del Propedéutico: Propósito del Propedéutico



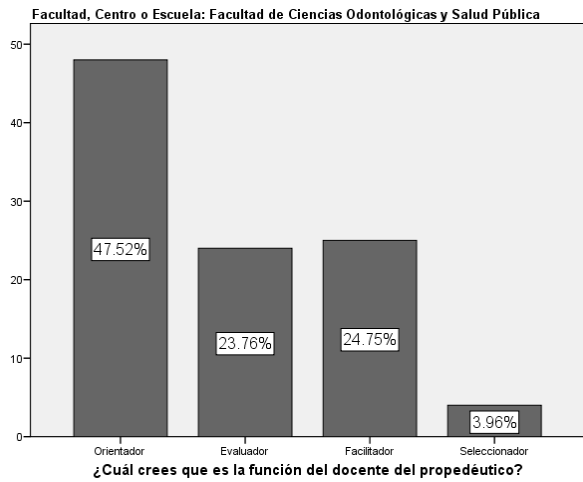
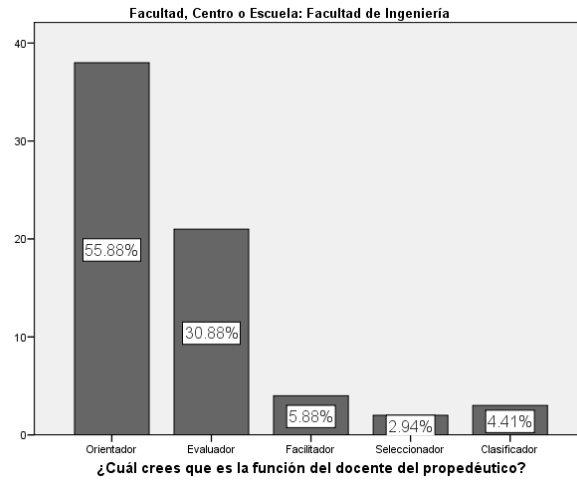
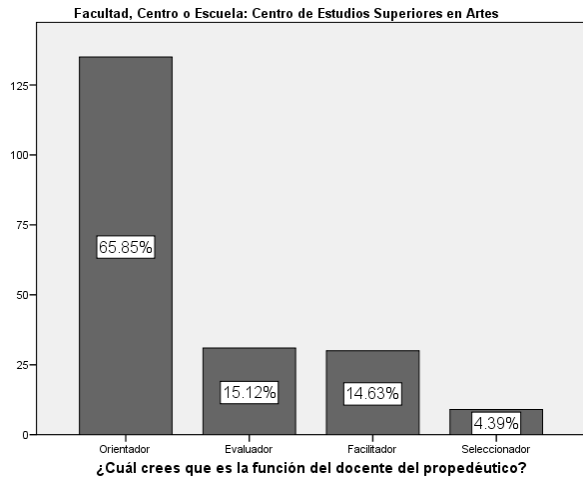
Gráfica 14. Docencia y Calidad Académica: Razón de Inicio del Propedéutico



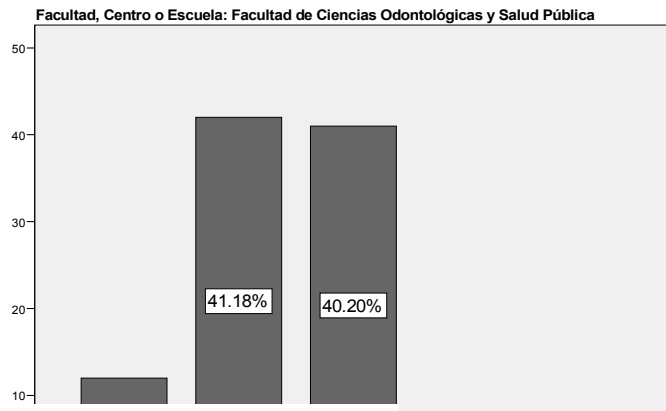
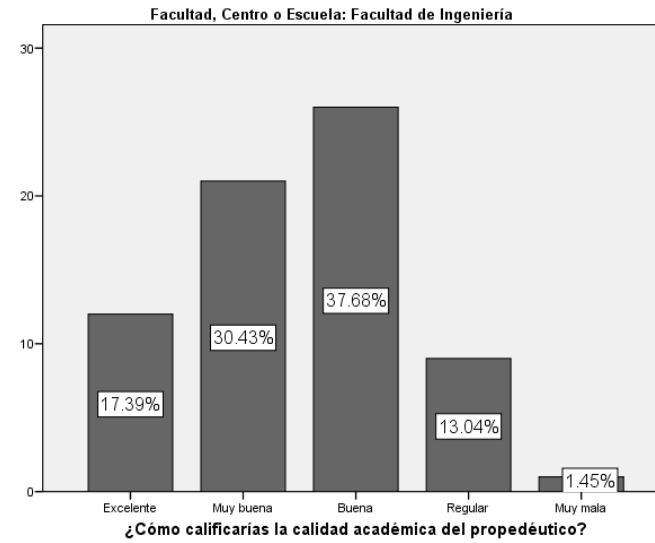
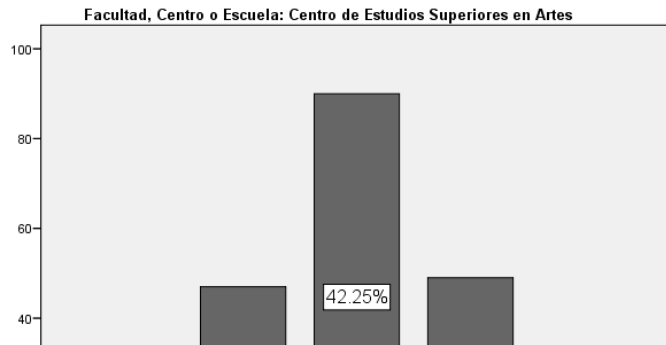
Gráfica 16. Docencia y Calidad Académica: Ventajas del Propedéutico



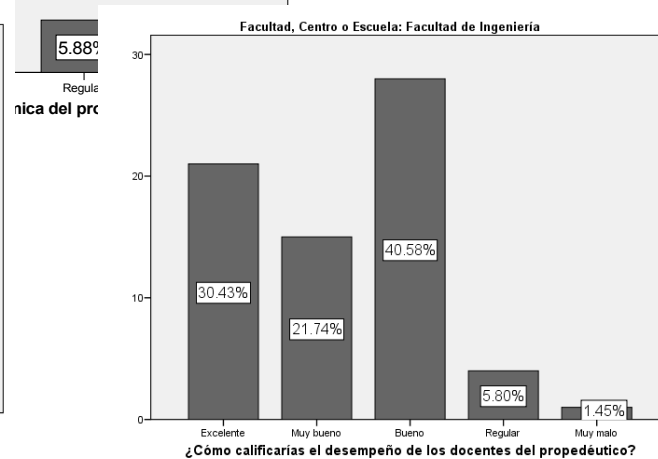
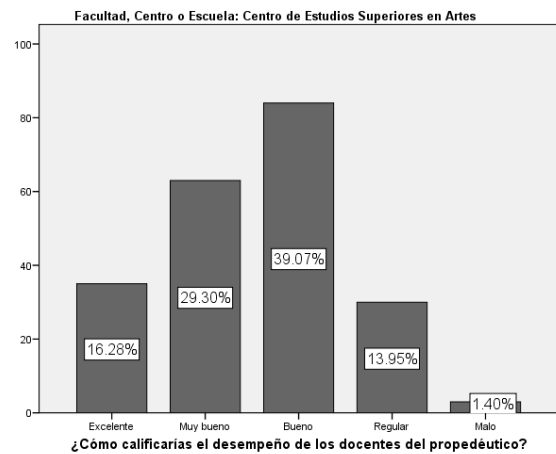
Gráfica 17. Docencia y Calidad Académica: Función Docente

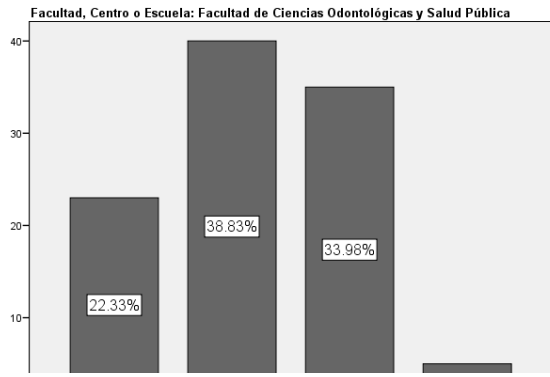


Gráfica 18. Docencia y Calidad Académica: Calidad Académica

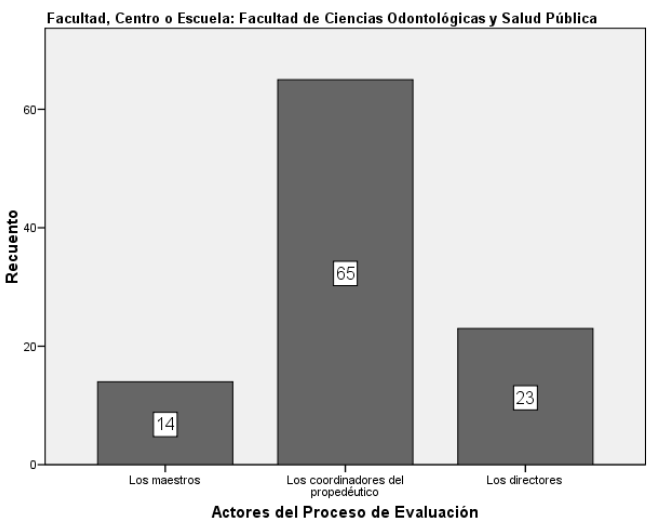
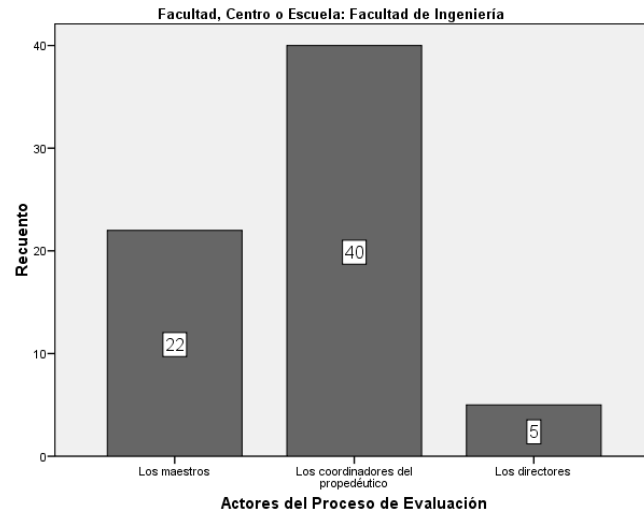
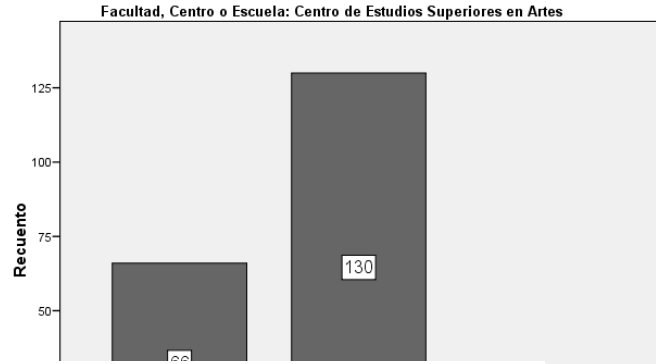


Gráfica 19. Docencia y Calidad Académica: Desempeño Docente

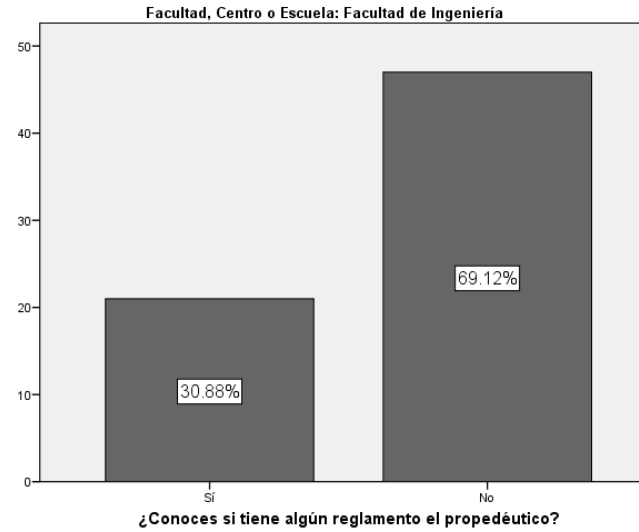
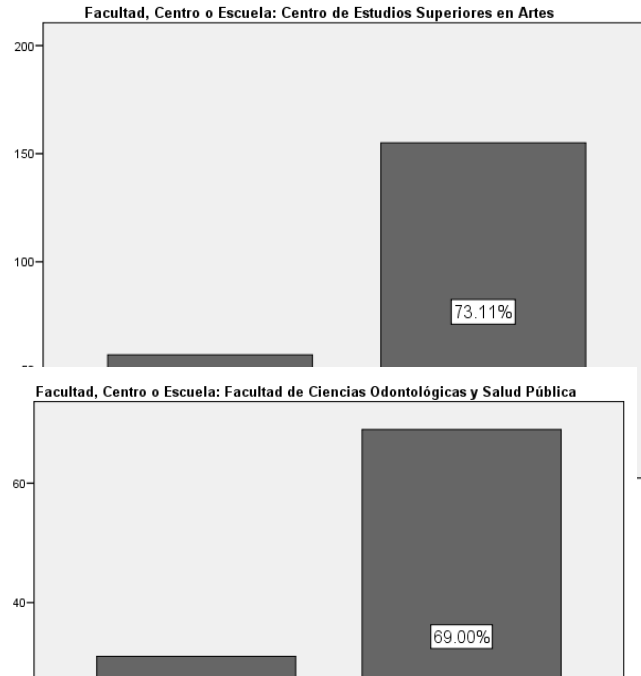




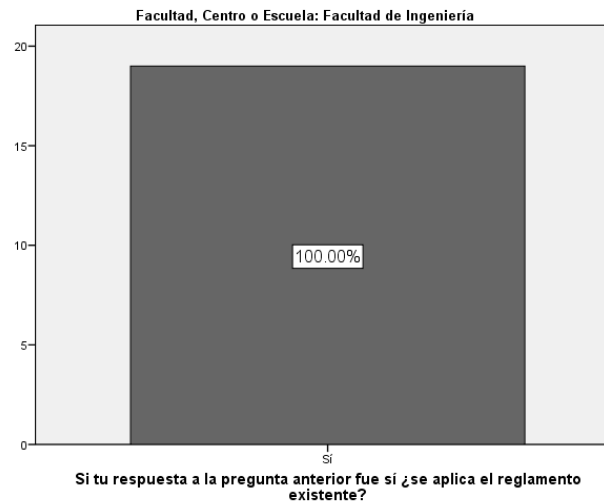
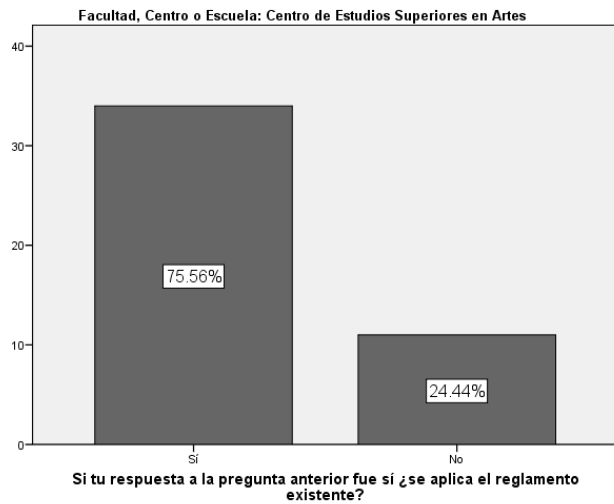
Gráfica 20. Docencia y Calidad Académica: Actores del Proceso Global de Evaluación del Propedéutico



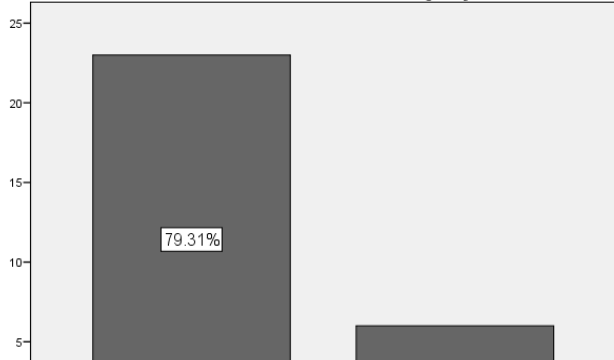
Gráfica 21. Normatividad: Existencia de Reglamento



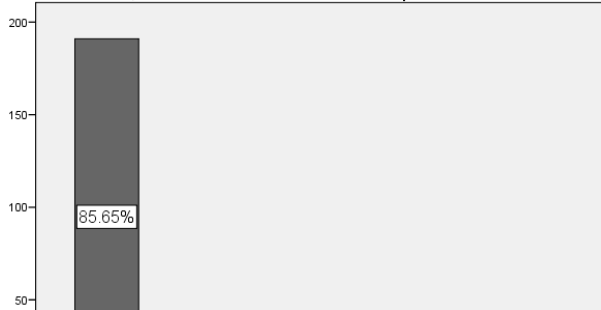
Gráfica 22. Normatividad: Aplicación del Reglamento



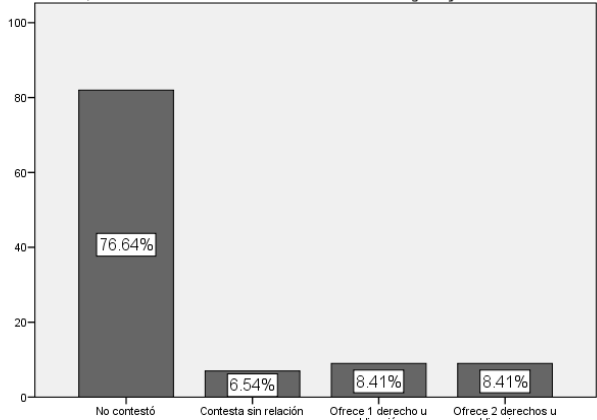
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



Facultad, Centro o Escuela: Centro de Estudios Superiores en Artes



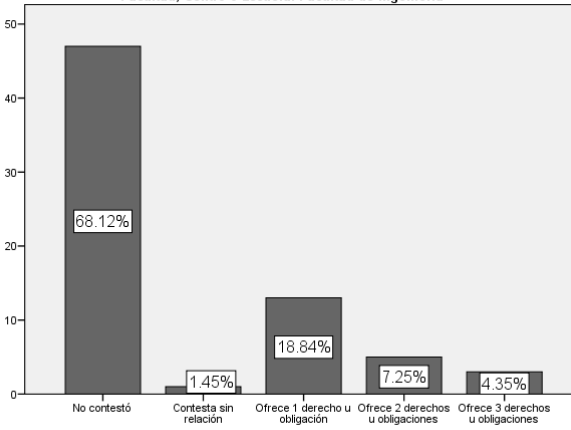
Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública



Menciona algunos derechos y obligaciones que tienes como alumno del propedéutico

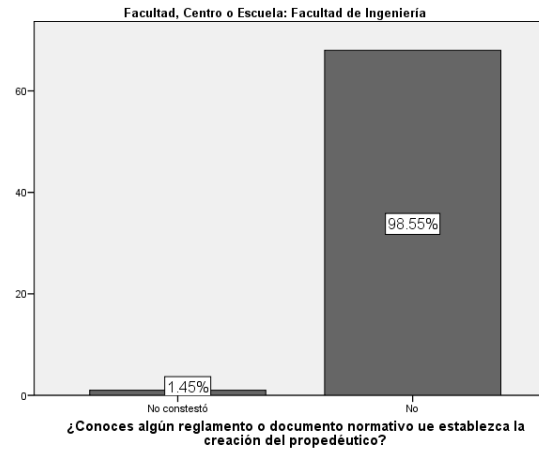
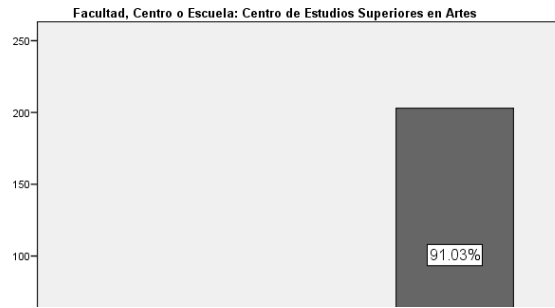
Gráfica 23. Normatividad: Derechos y Obligaciones de los Estudiantes

Facultad, Centro o Escuela: Facultad de Ingeniería

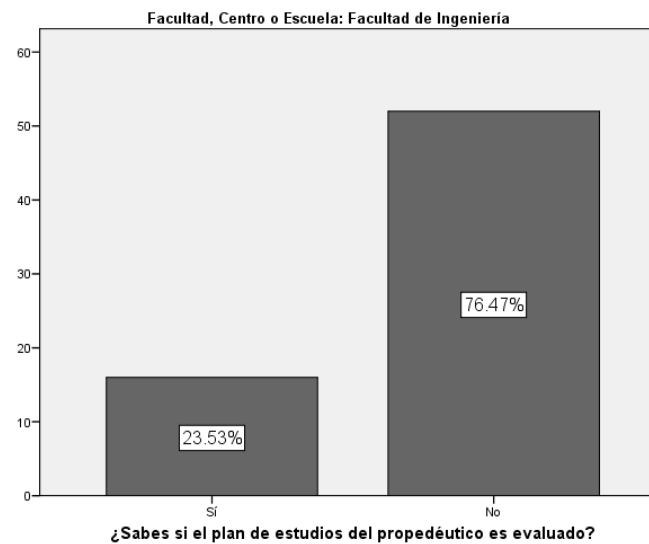
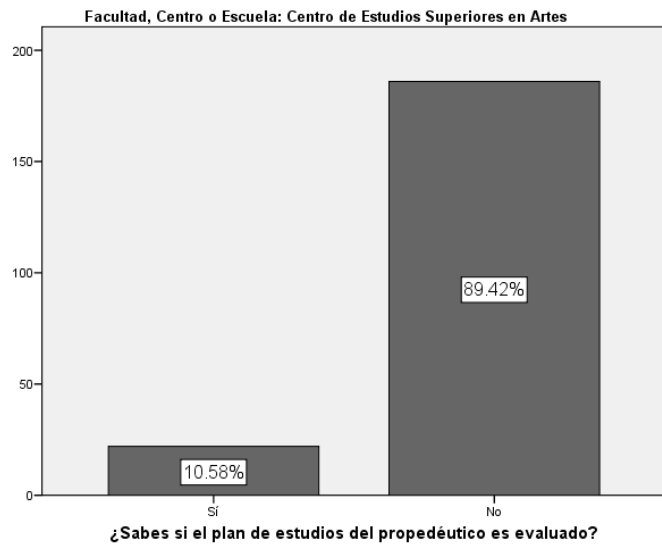


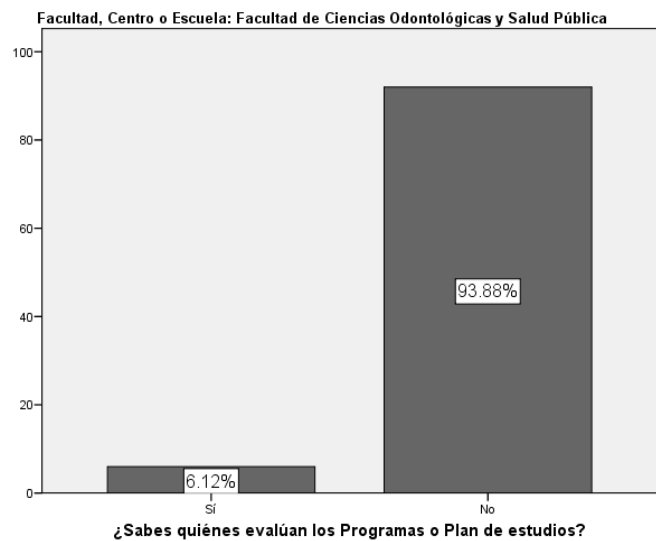
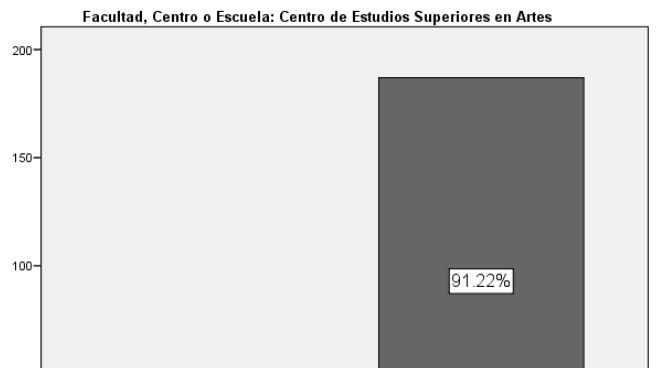
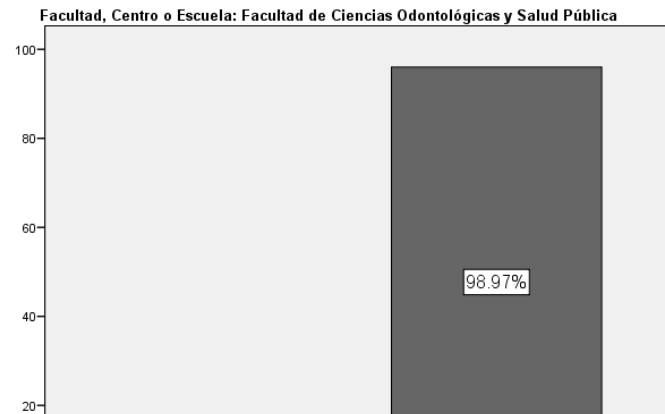
Menciona algunos derechos y obligaciones que tienes como alumno del propedéutico

Gráfica 24. Normatividad: Creación del Propedéutico

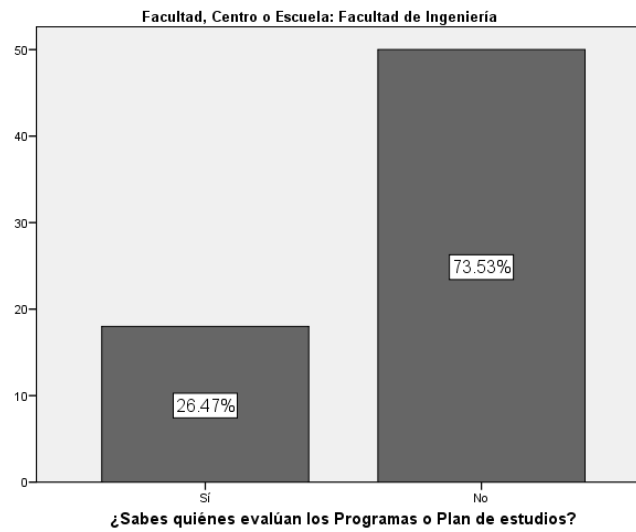


Gráfica 25. Evaluación Institucional: Evaluación del Plan de Estudios

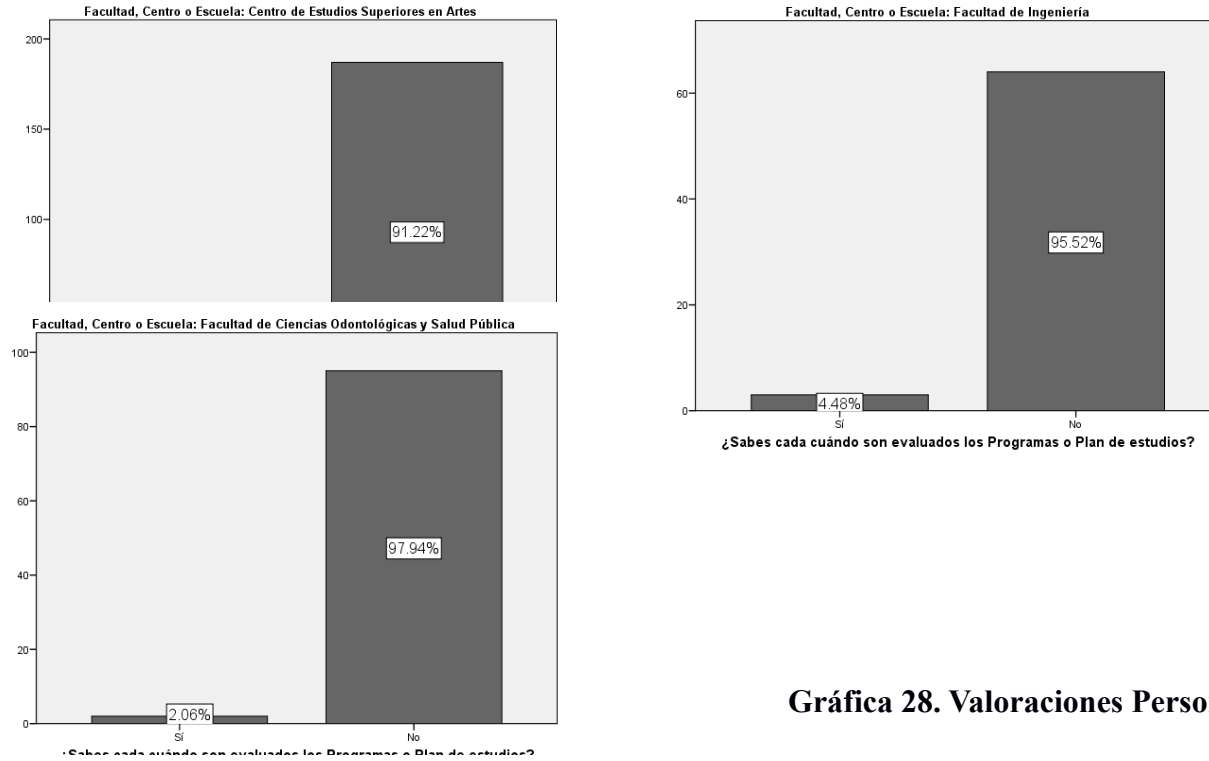




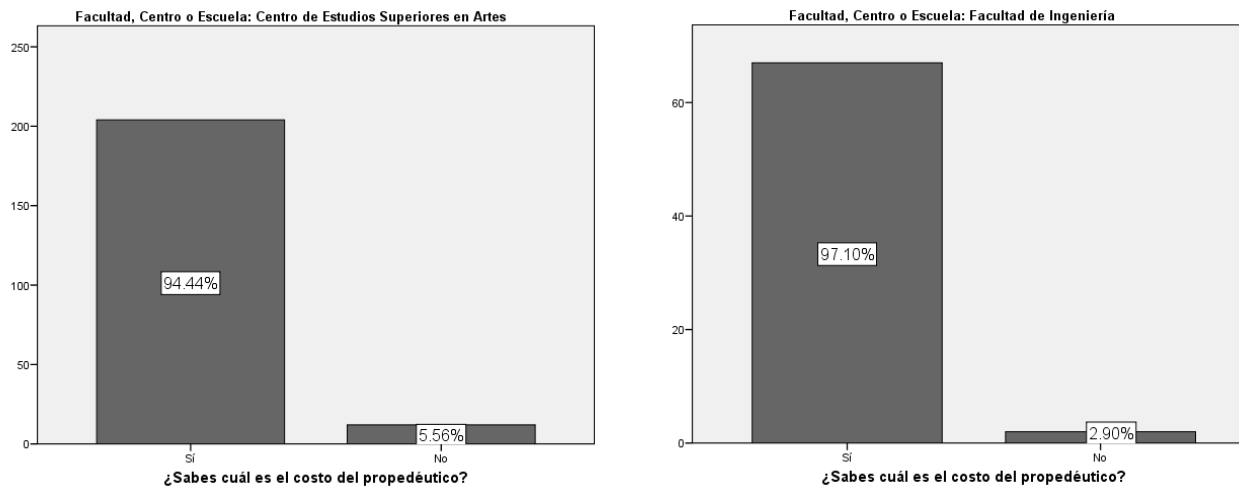
Gráfica 26. Evaluación Institucional: Evaluadores de Programas y Plan de Estudios



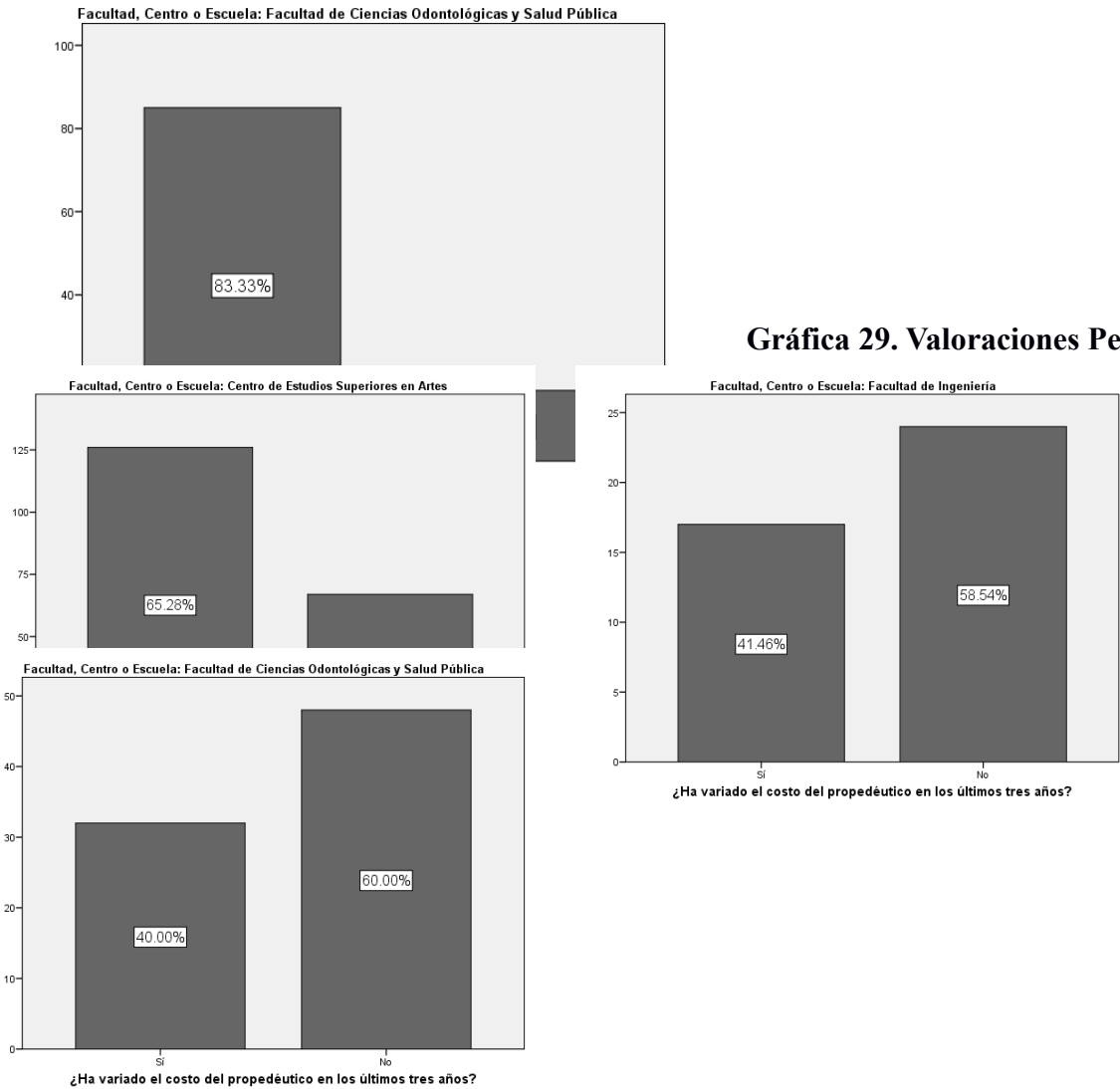
Gráfica 27. Evaluación Institucional: Temporalidad en las Evaluaciones



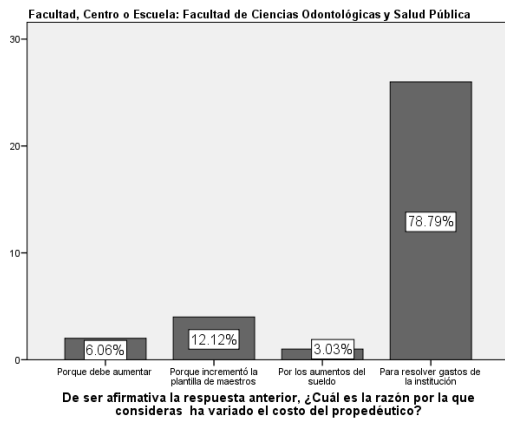
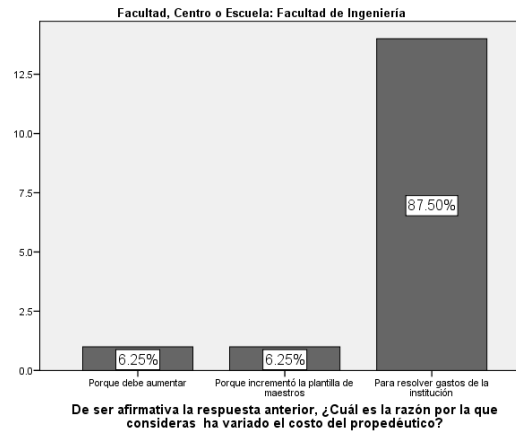
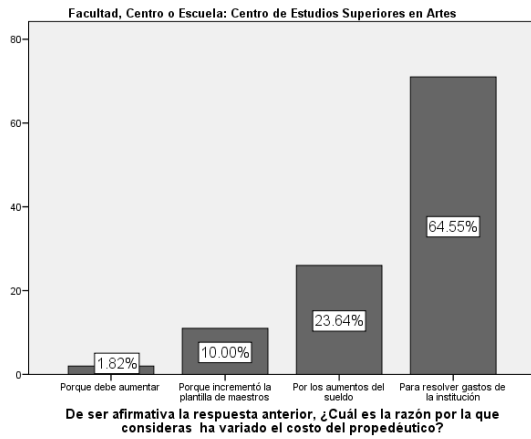
Gráfica 28. Valoraciones Personales: Costos de Inscripción:



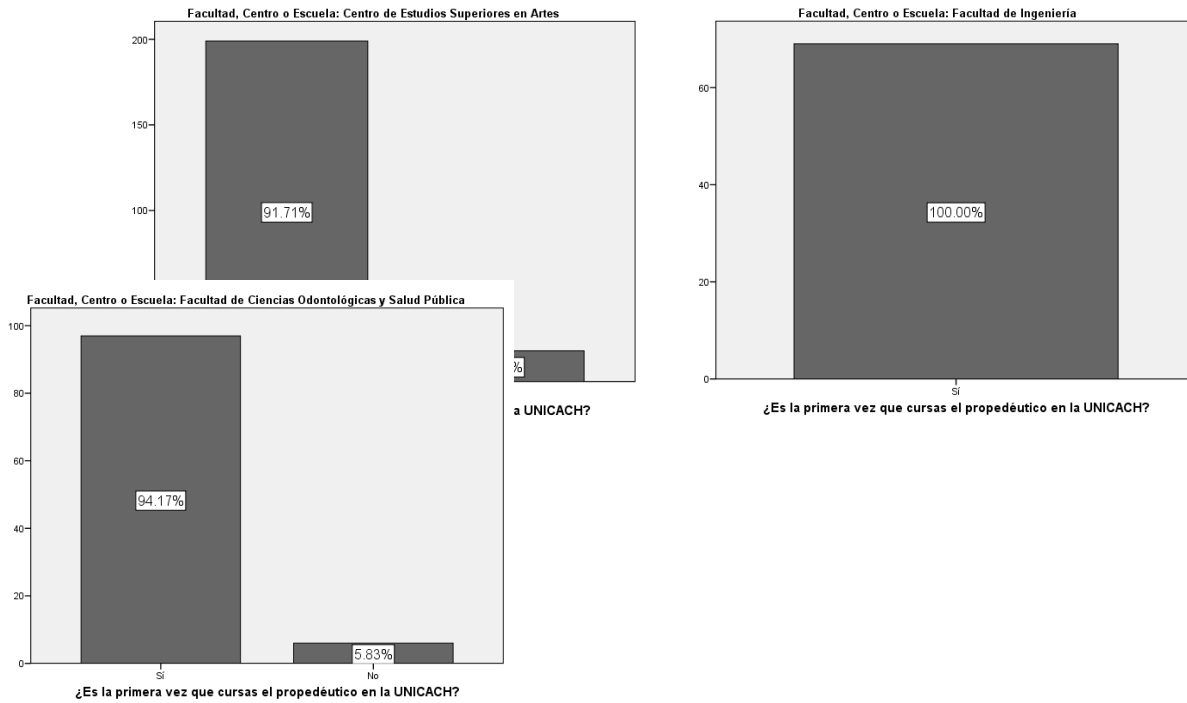
Gráfica 29. Valoraciones Personales: Variación de Costos de Inscripción



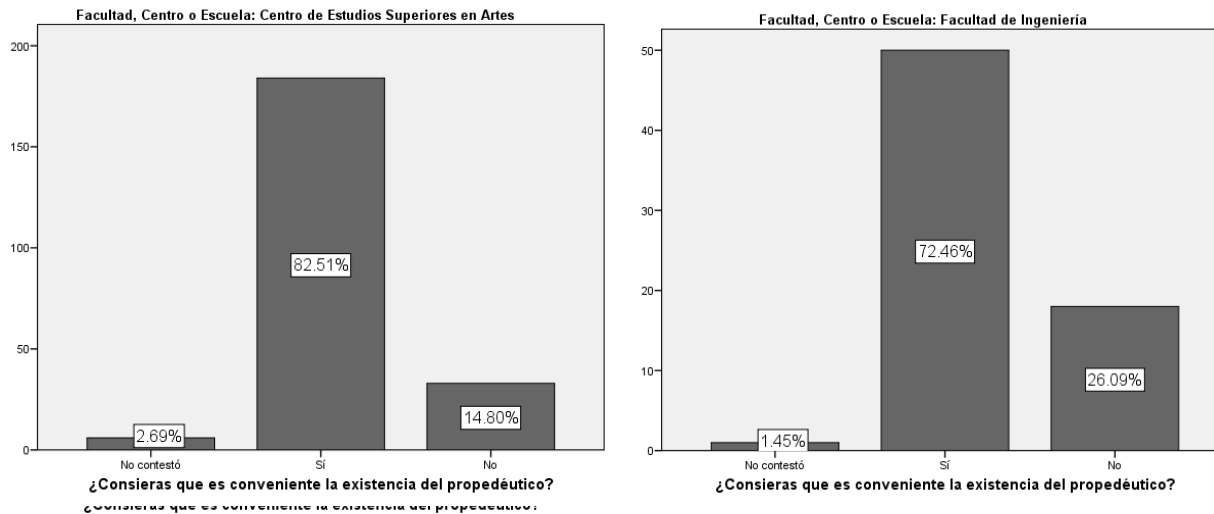
Gráfica 30. Valoraciones Personales: Razones de Variación de los Costos de Inscripciones



Gráfica 31. Valoraciones Personales: Ocasiones en el Curso



Gráfica 32. Valoraciones Personales: Conveniencia de que el Curso Exista



ANEXO 4: GRÁFICAS DESCRIPTIVAS DE DOCENTES

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Contenido

Gráfico 1. Estadística de Participación de Docentes Encuestados

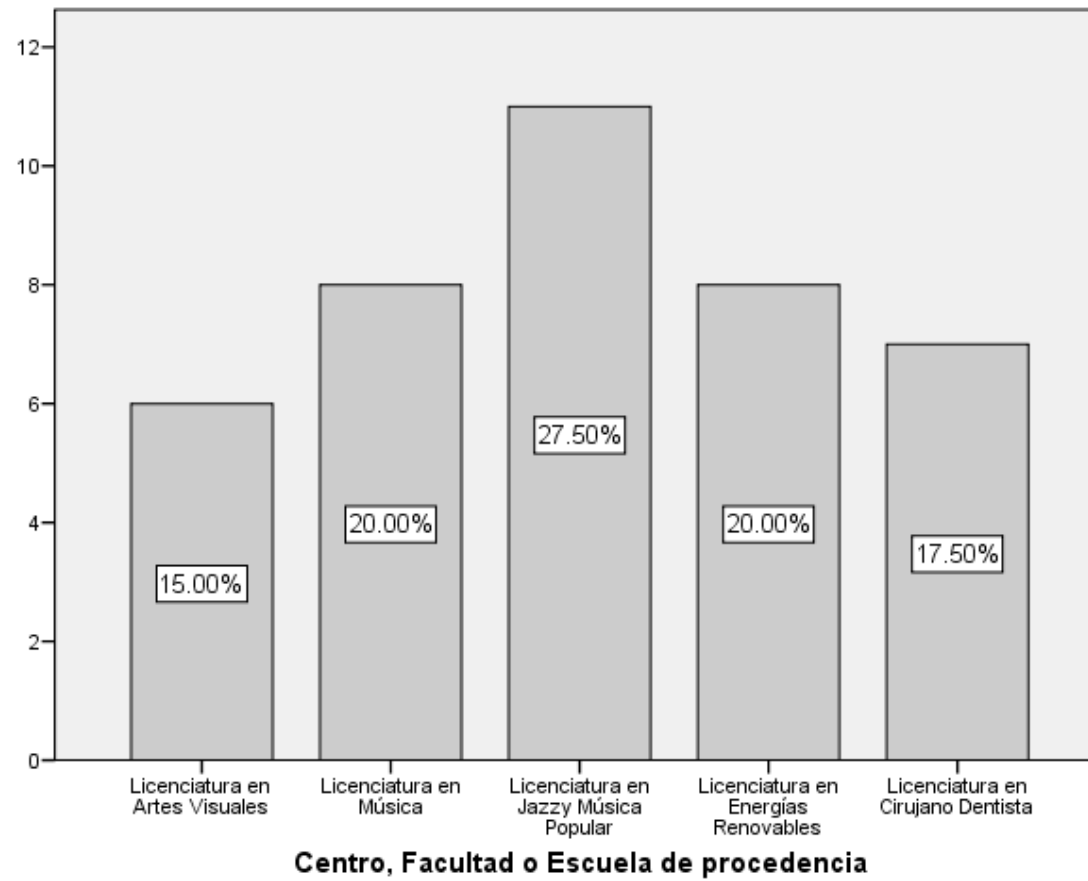
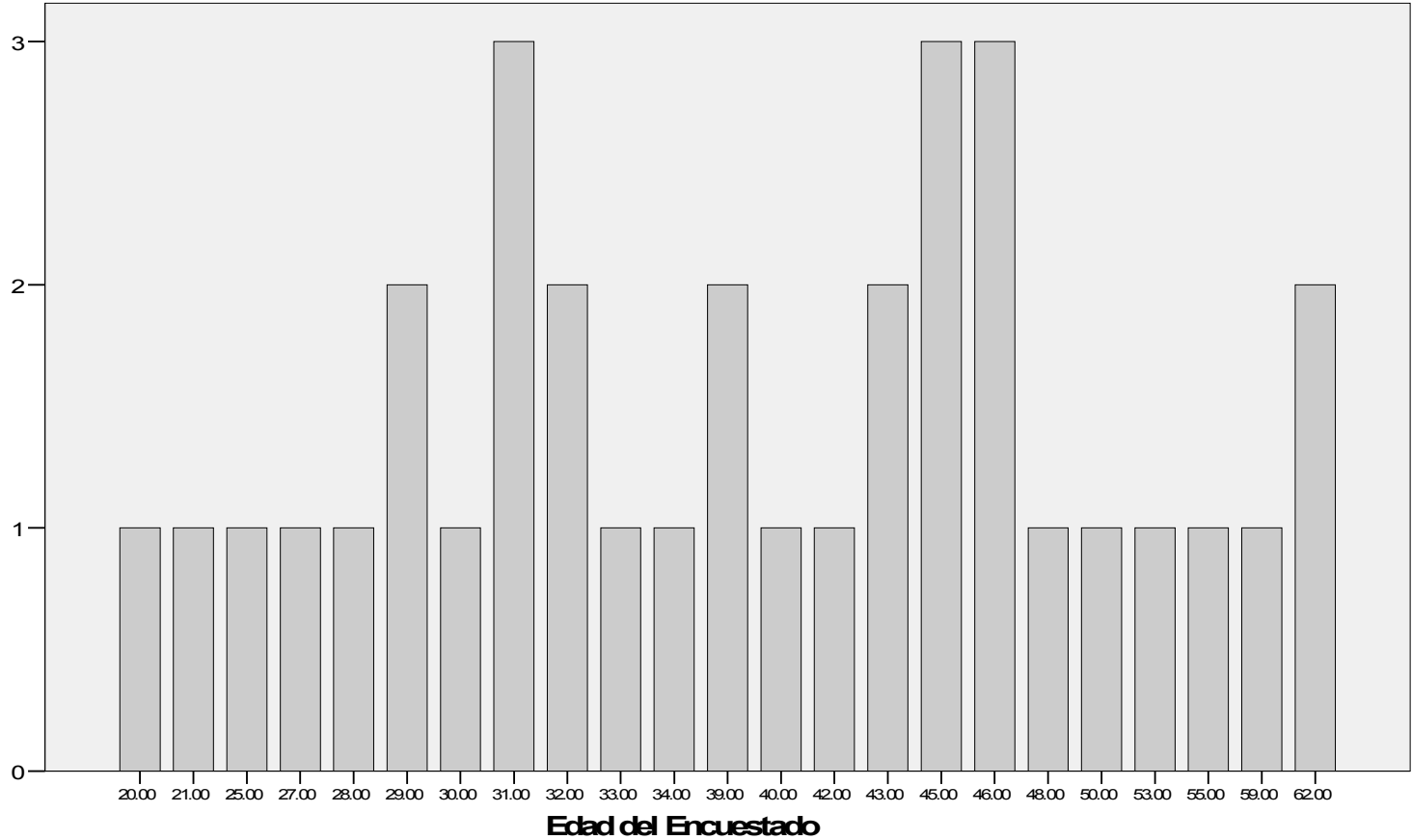


Gráfico 2. Estadística de Edades



—

Gráfico 3. Distribución por Sexos de la Población Encuestada

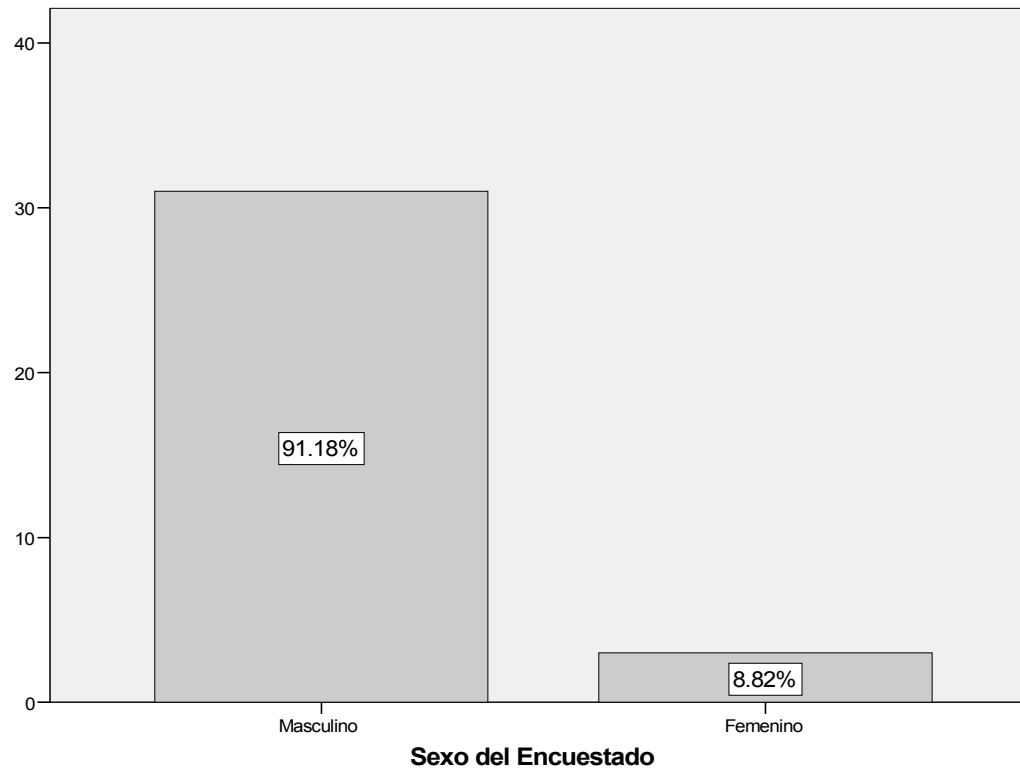


Gráfico 4. Relación Laboral con la UNICACH

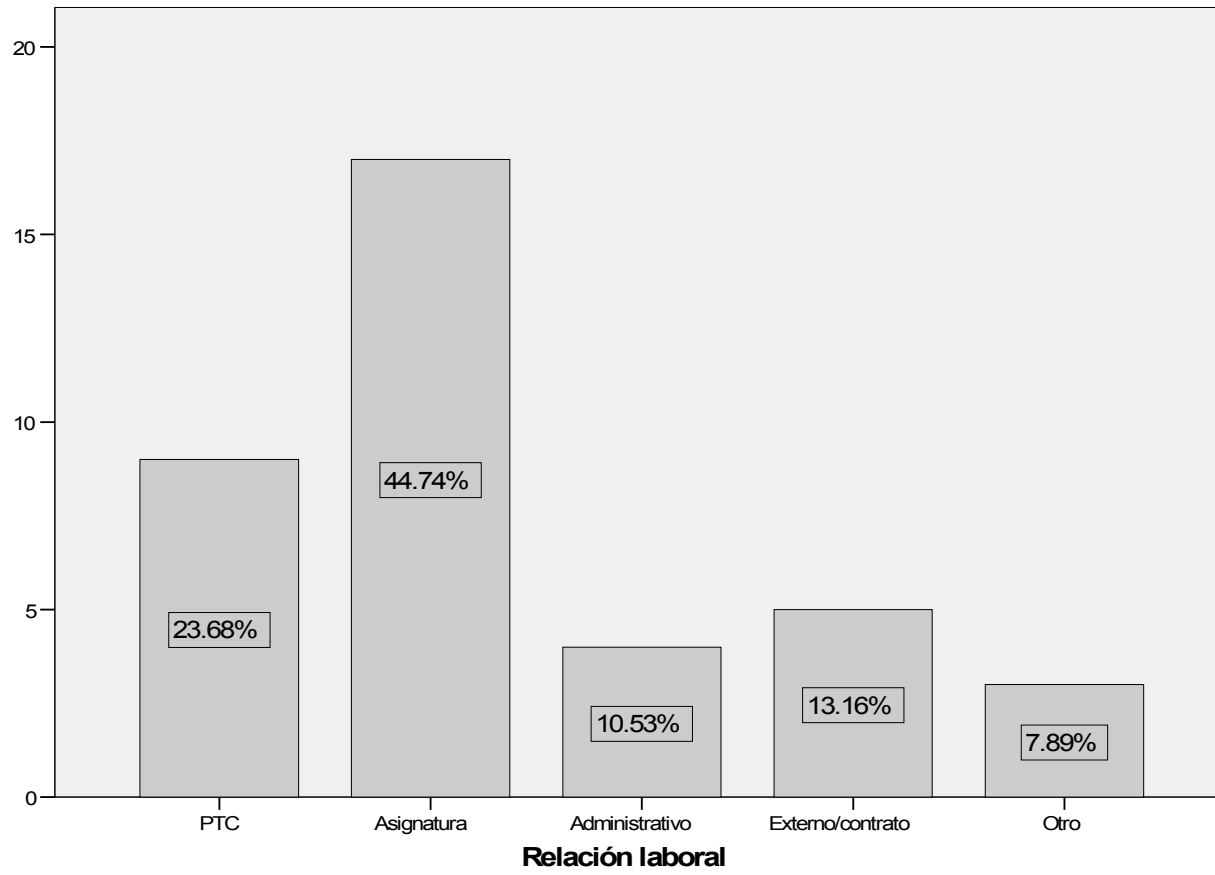
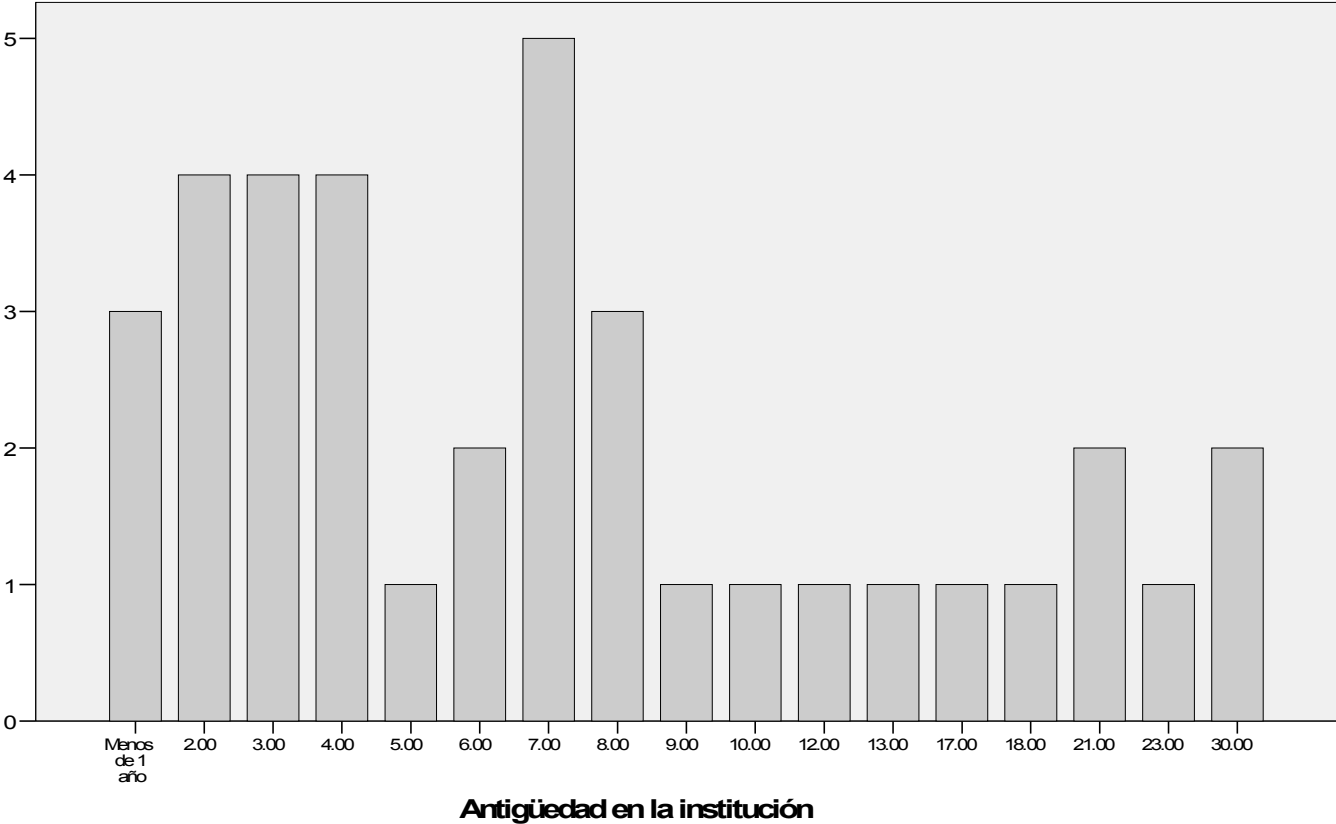
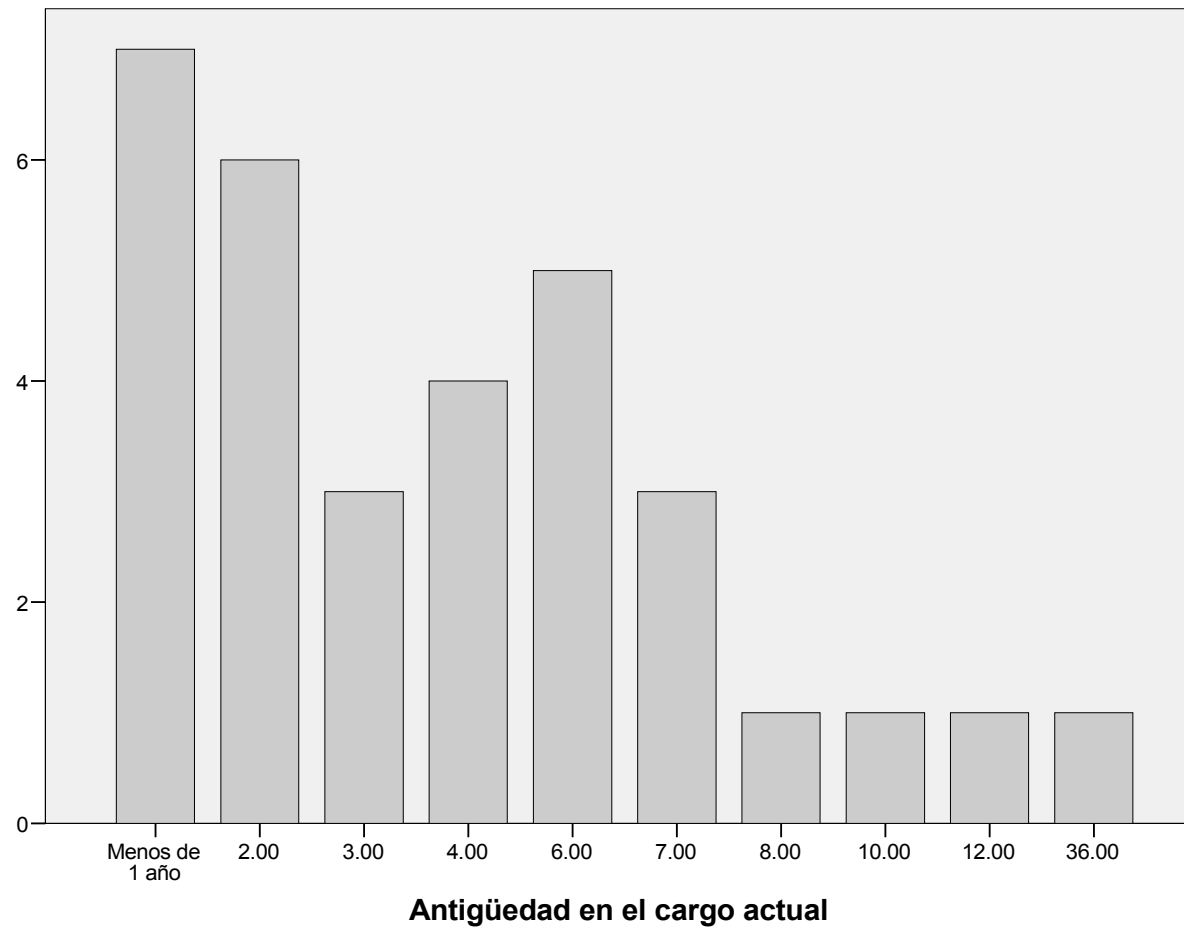


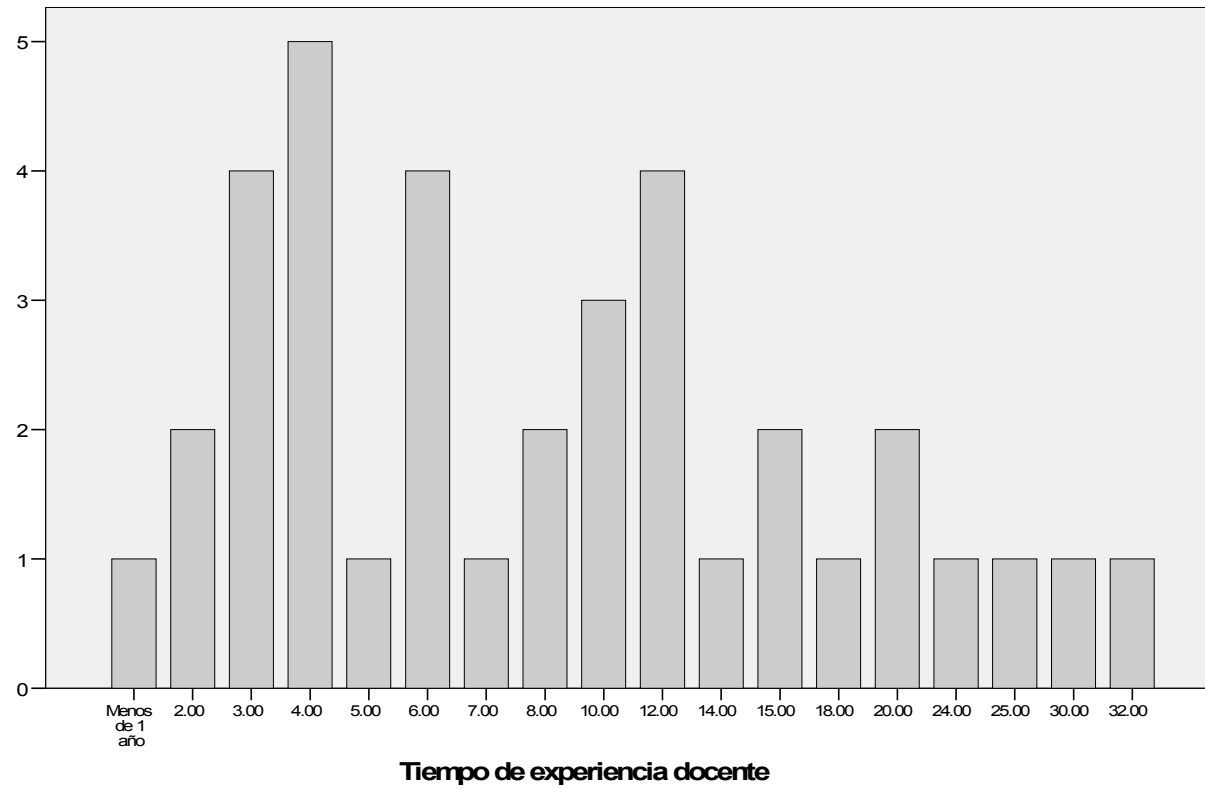
Gráfico 5. Antigüedad en la Institución



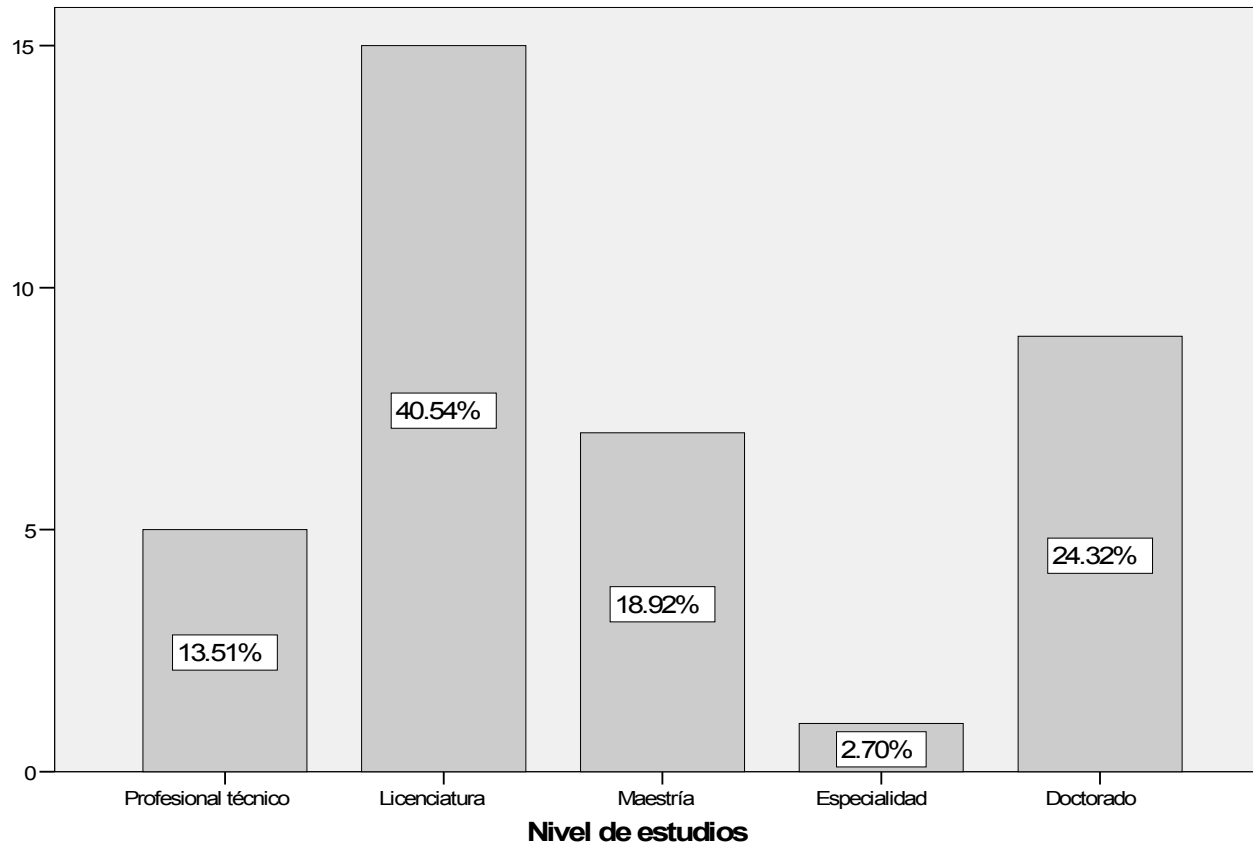
Gráfica 6. Antigüedad en el Cargo Actual



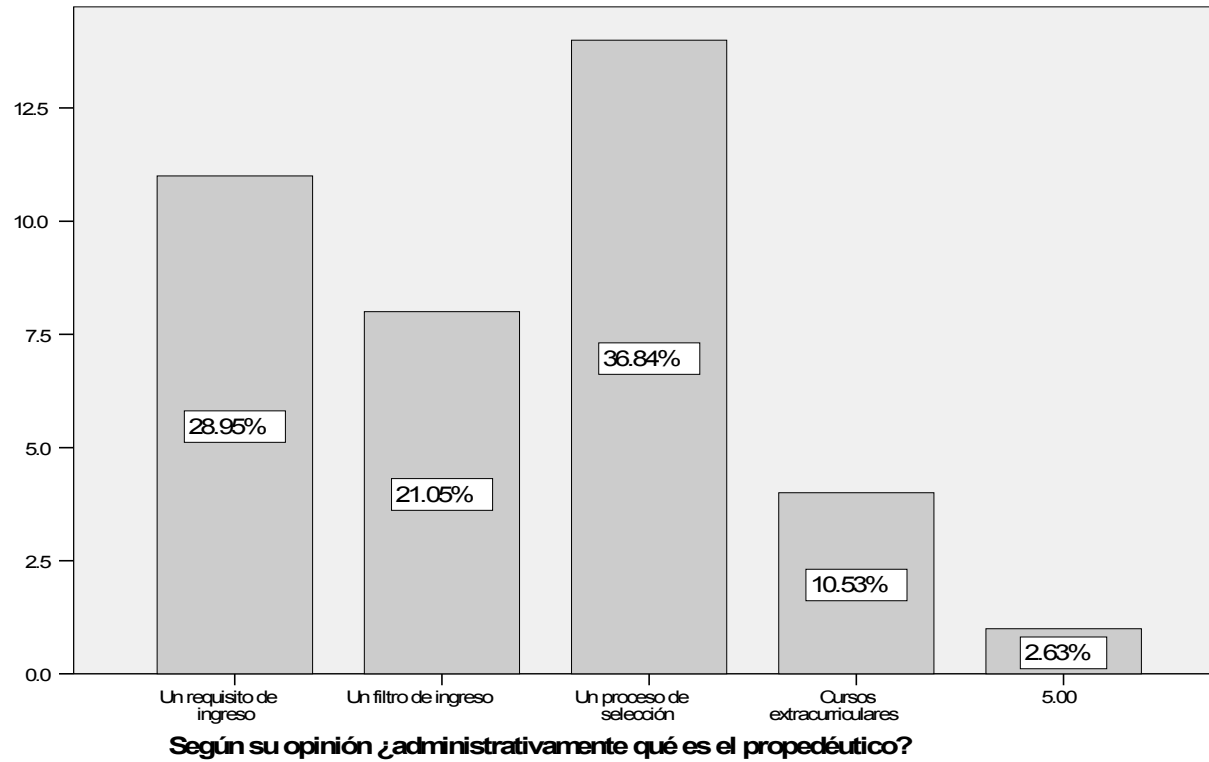
Gráfica 7. Tiempo de Experiencia Docente



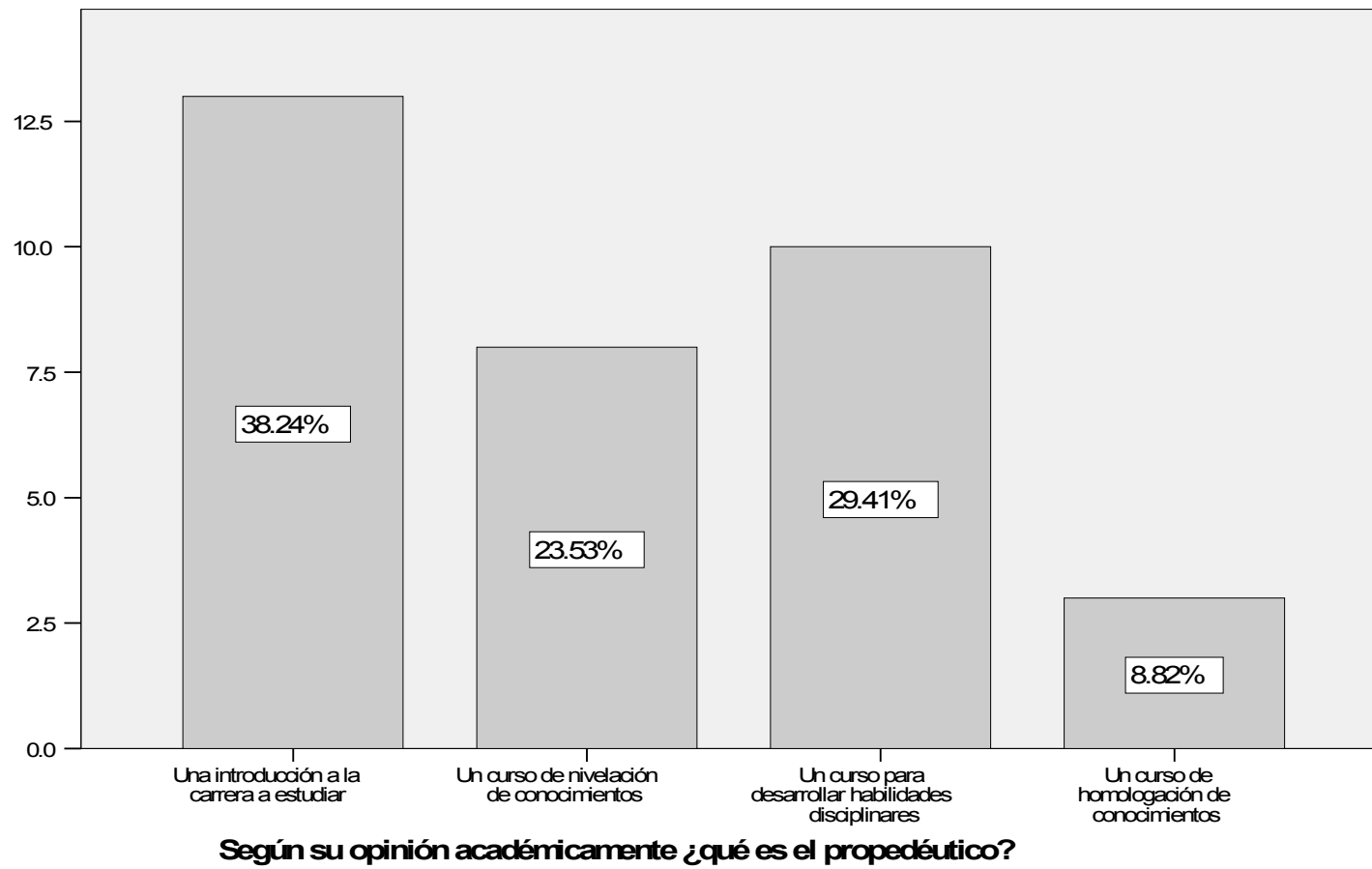
Gráfica 8. Nivel de Estudios



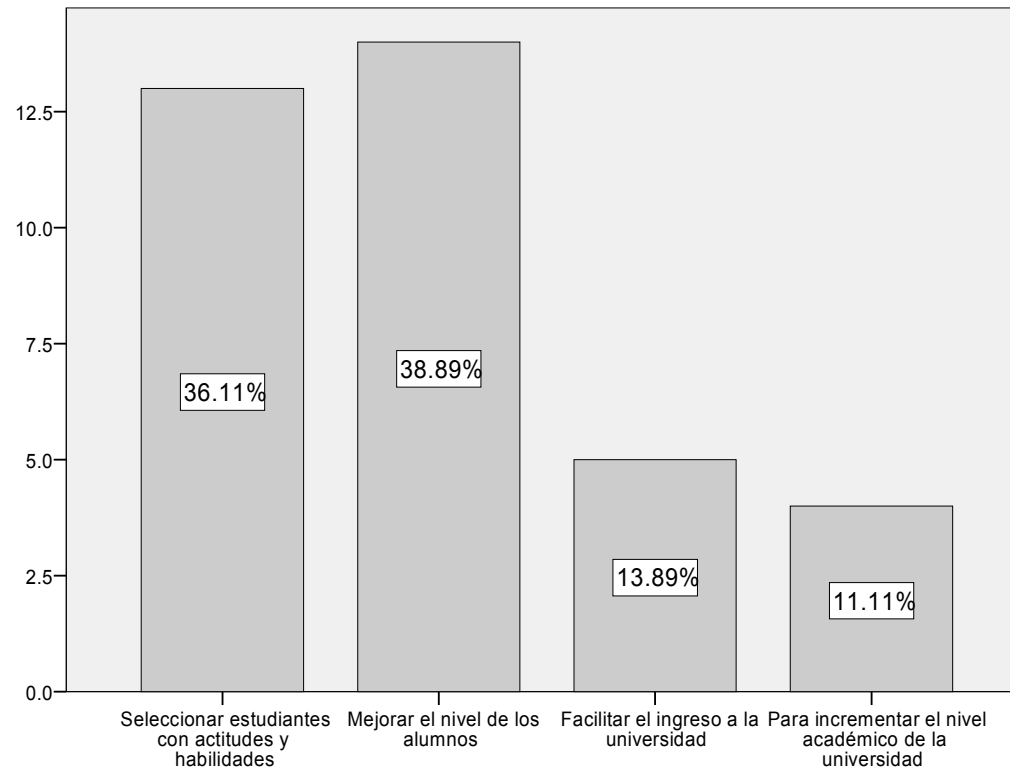
Gráfica 9. Razones del Propedéutico: Administrativamente, ¿Qué es el Propedéutico?



Gráfica 10. Razones del Propedéutico: Académicamente, ¿Qué es el Propedéutico?

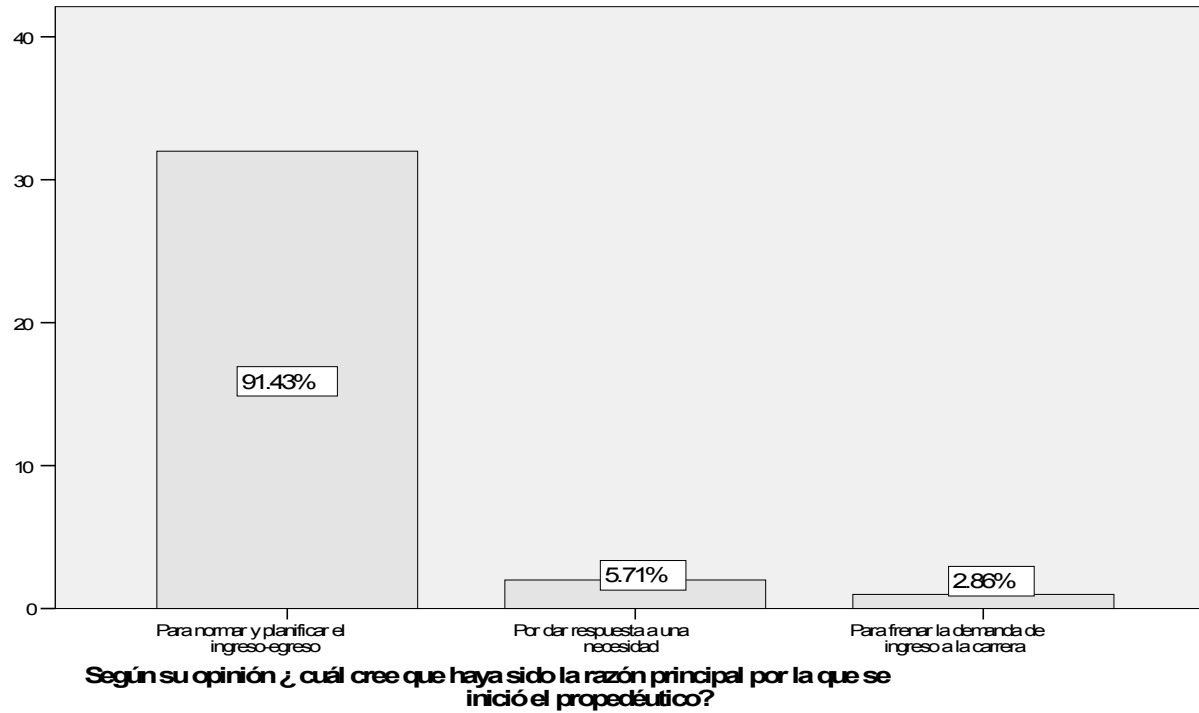


Gráfica 11. Razones Del Propedéutico: Propósito Del Propedéutico

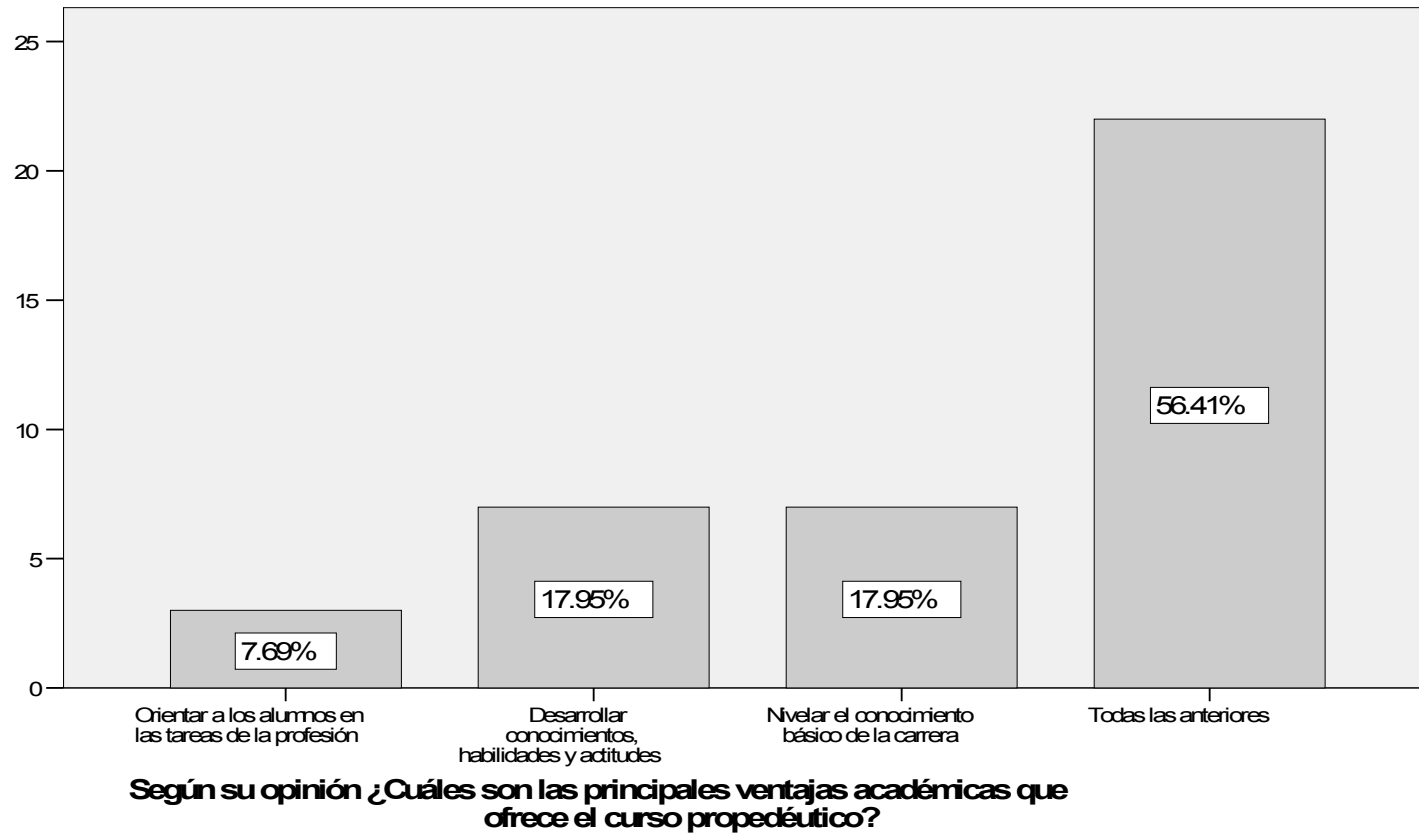


Según su opinión, ¿cuál es el propósito del propedéutico en tu Escuela, Facultad o Centro?

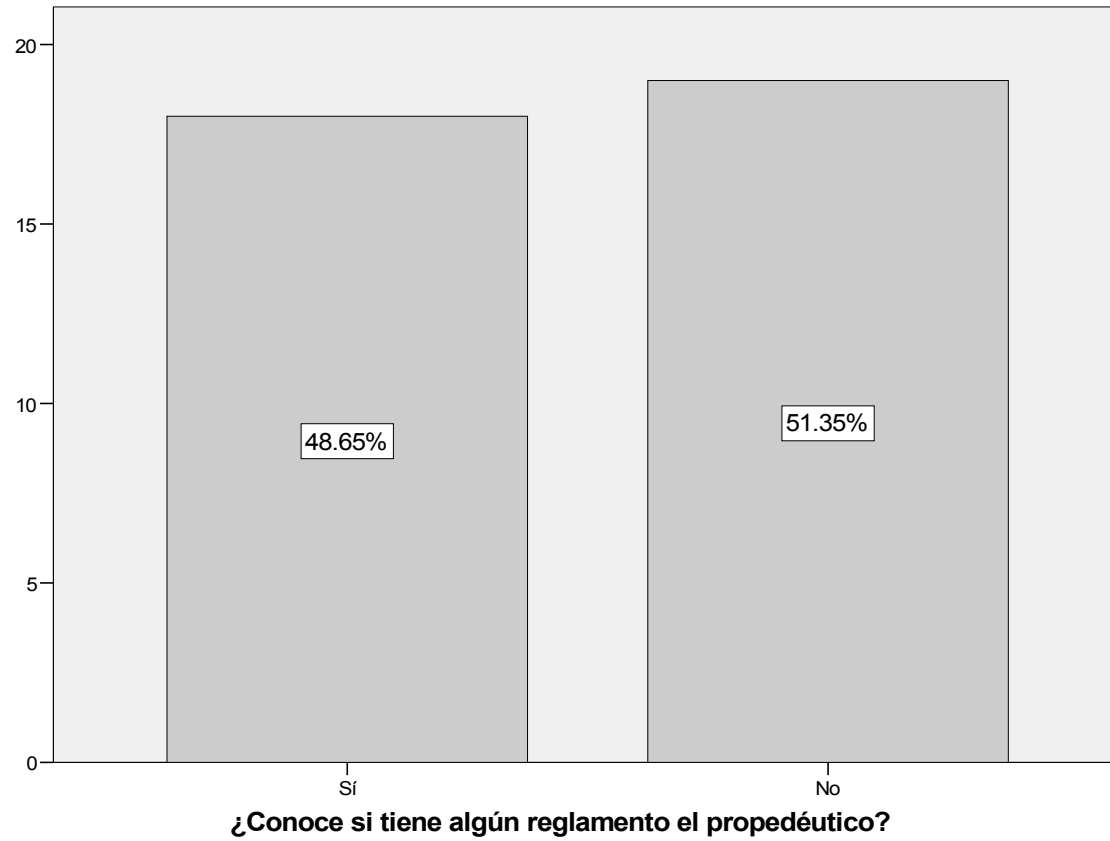
Gráfica 12. Docencia Y Calidad Académica: Razón de Inicio del Propedéutico



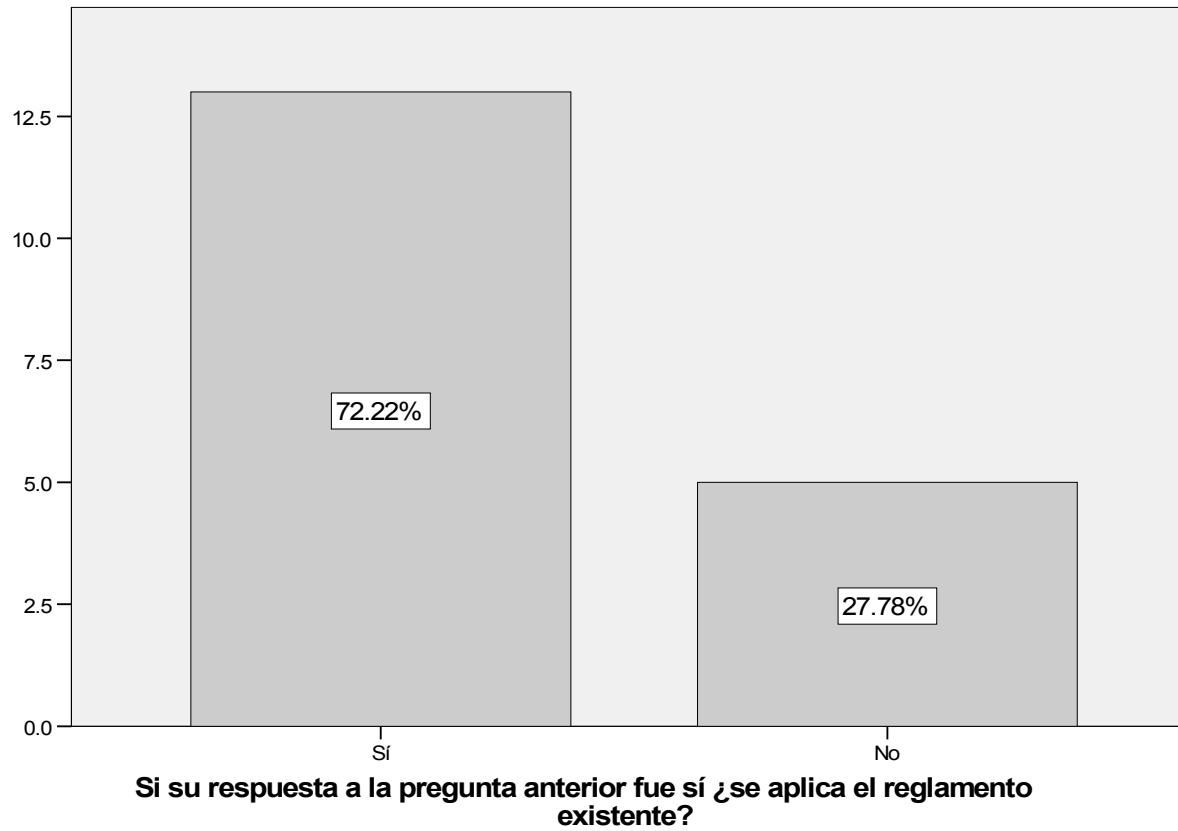
Gráfica 13. Docencia y Calidad Académica: Ventajas del Propedéutico



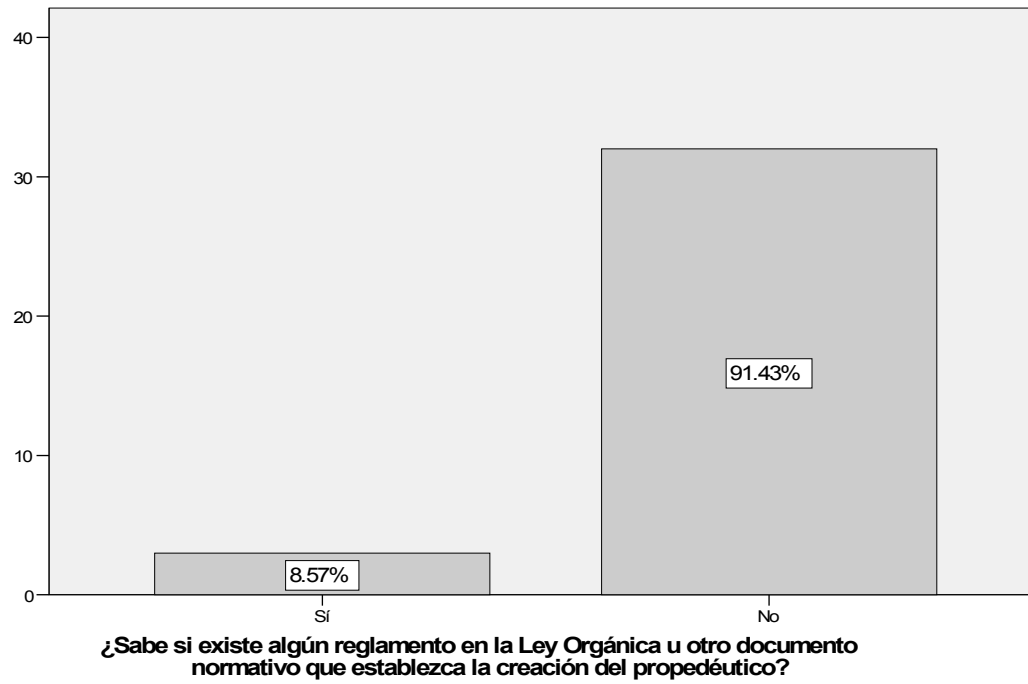
Gráfica 14. Normatividad: Existencia de Reglamento



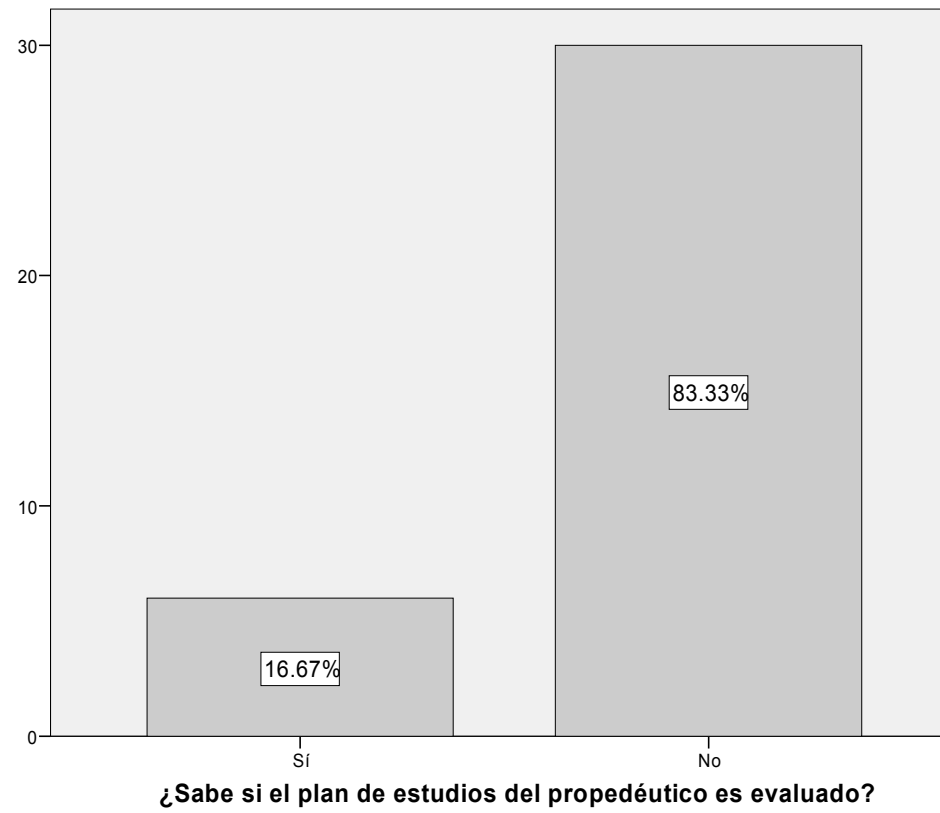
Gráfica15. Normatividad: Aplicación del Reglamento



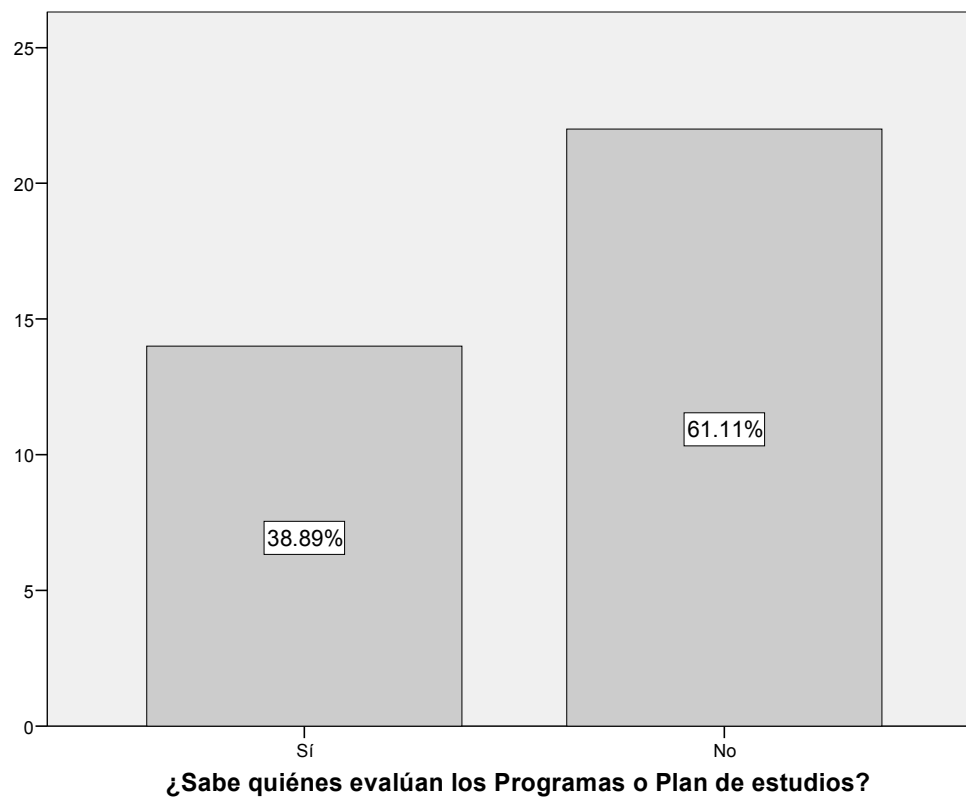
Gráfica 16. Normatividad: Creación del Propedéutico



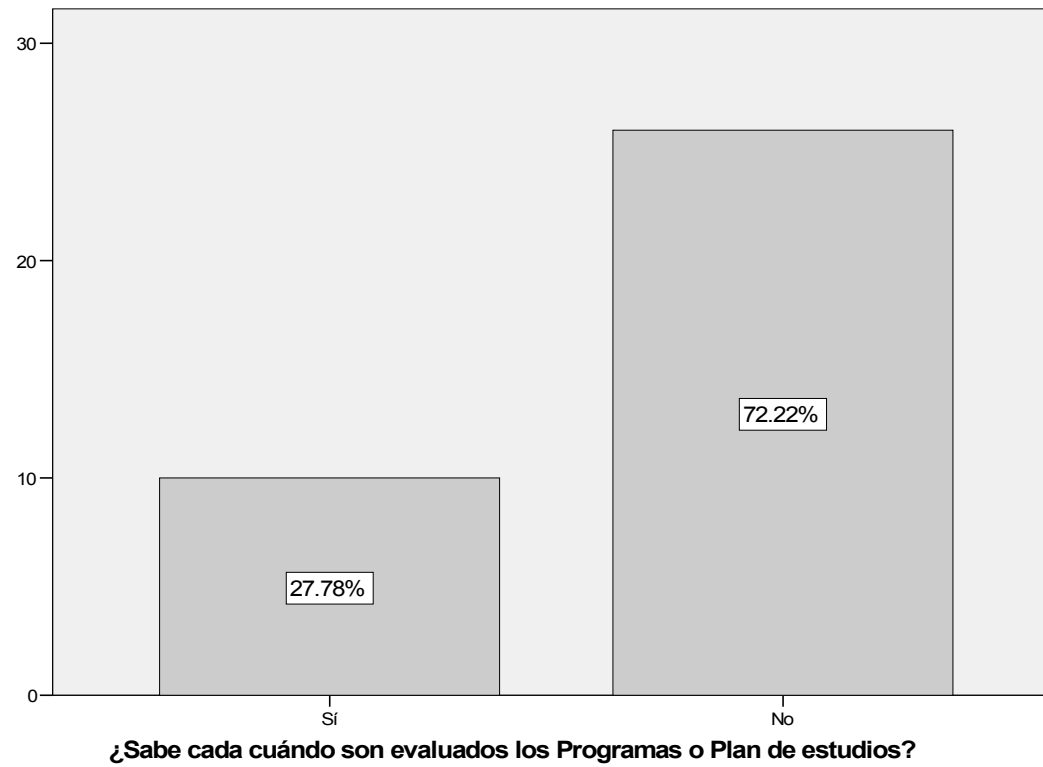
Gráfica 17. Evaluación Institucional: Evaluación del Plan de Estudios



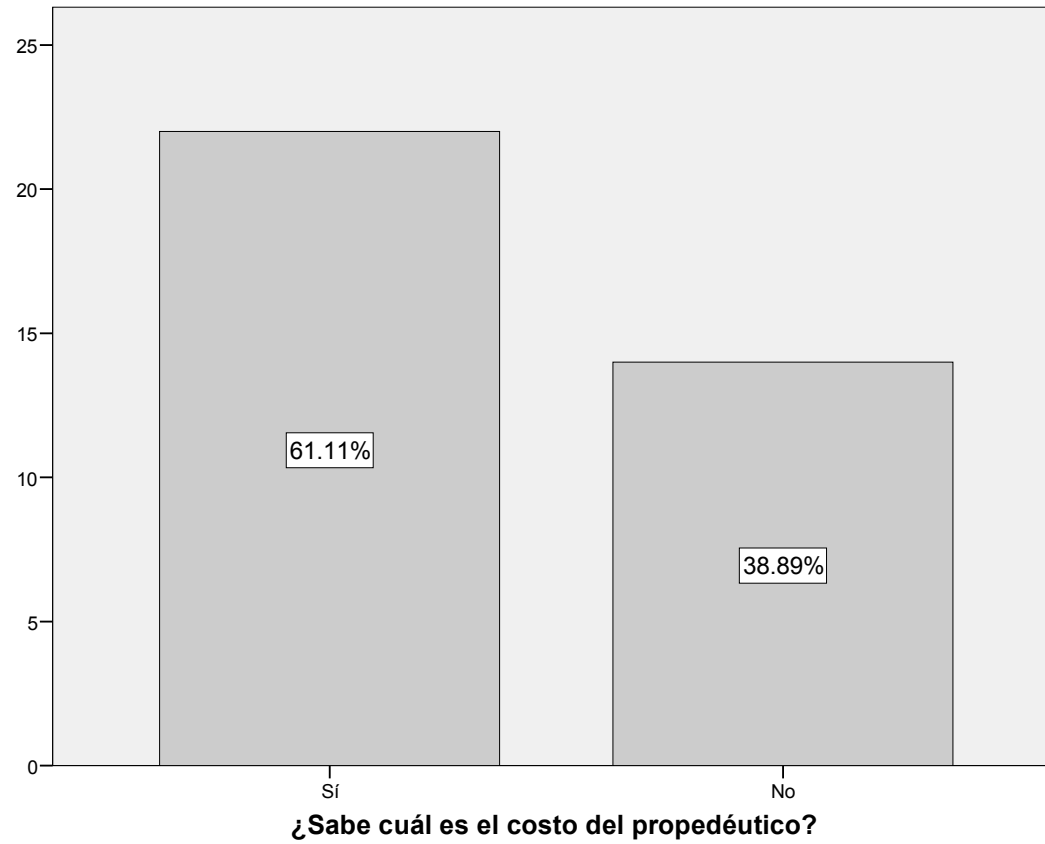
Gráfica 18. Evaluación Institucional: Evaluadores de Programas y Plan de Estudios



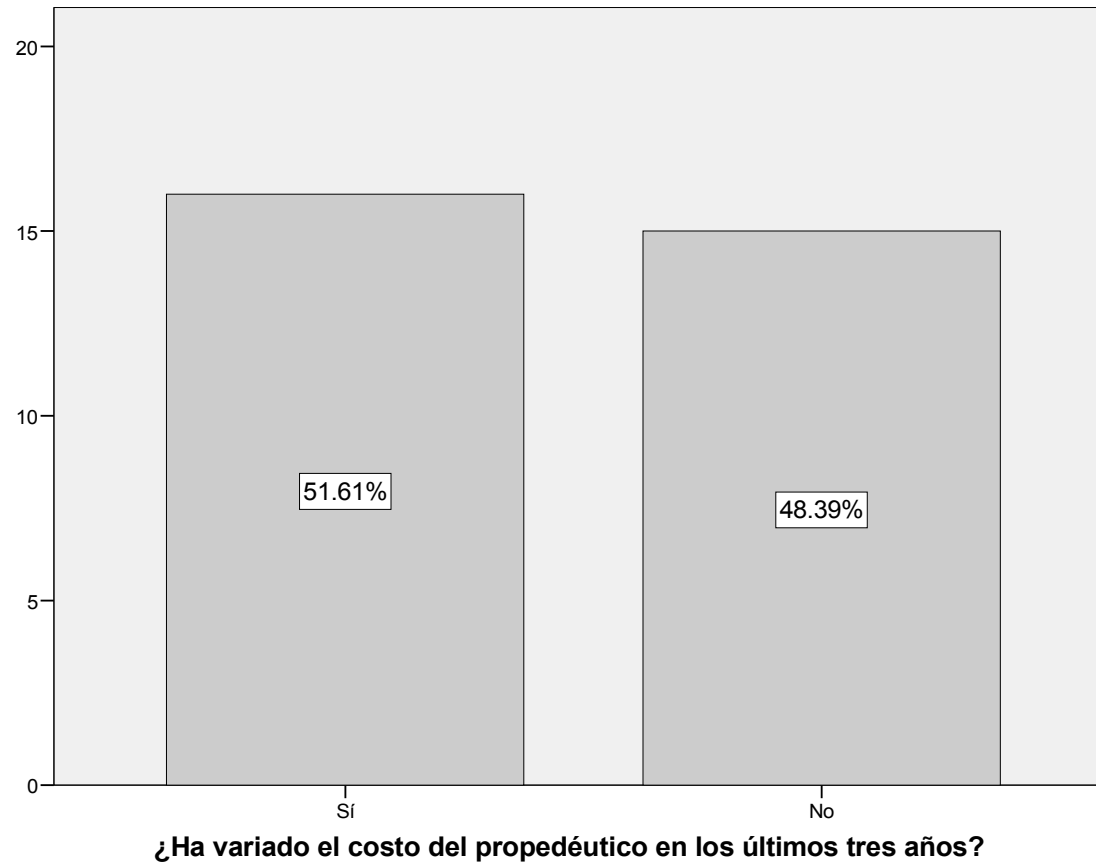
Gráfica 19. Evaluación Institucional: Temporalidad en las Evaluaciones



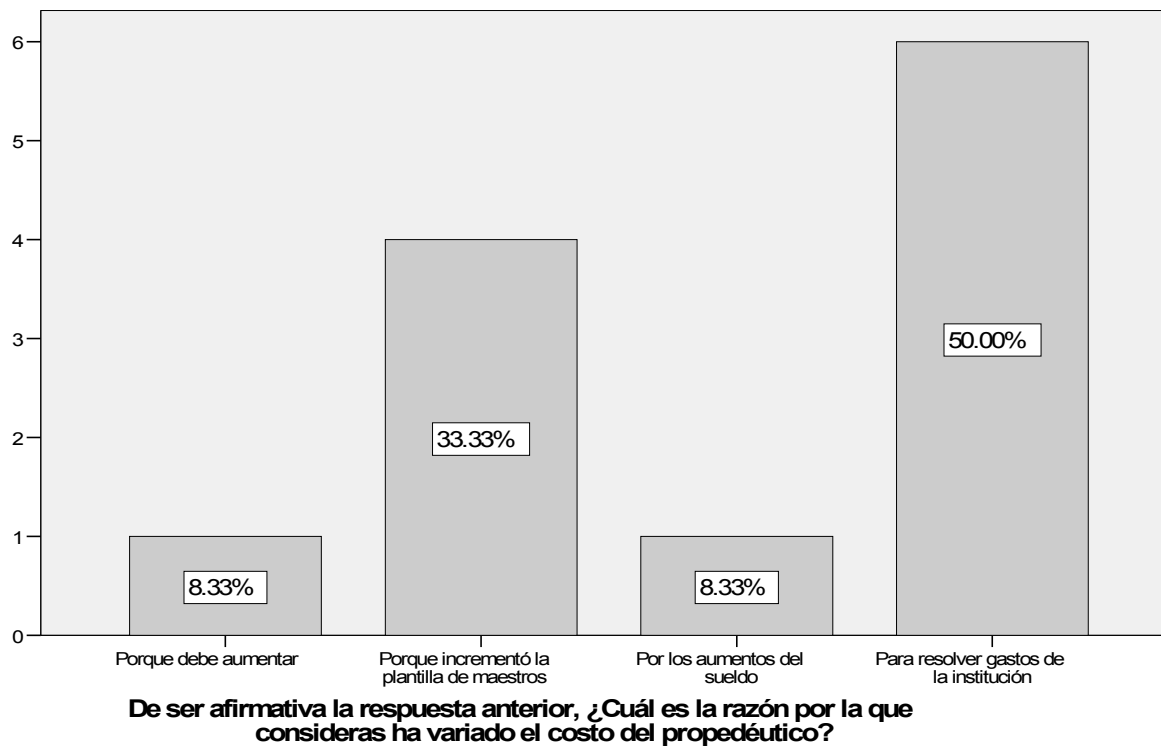
Gráfica 20. Valoraciones Personales: Costos de Inscripción



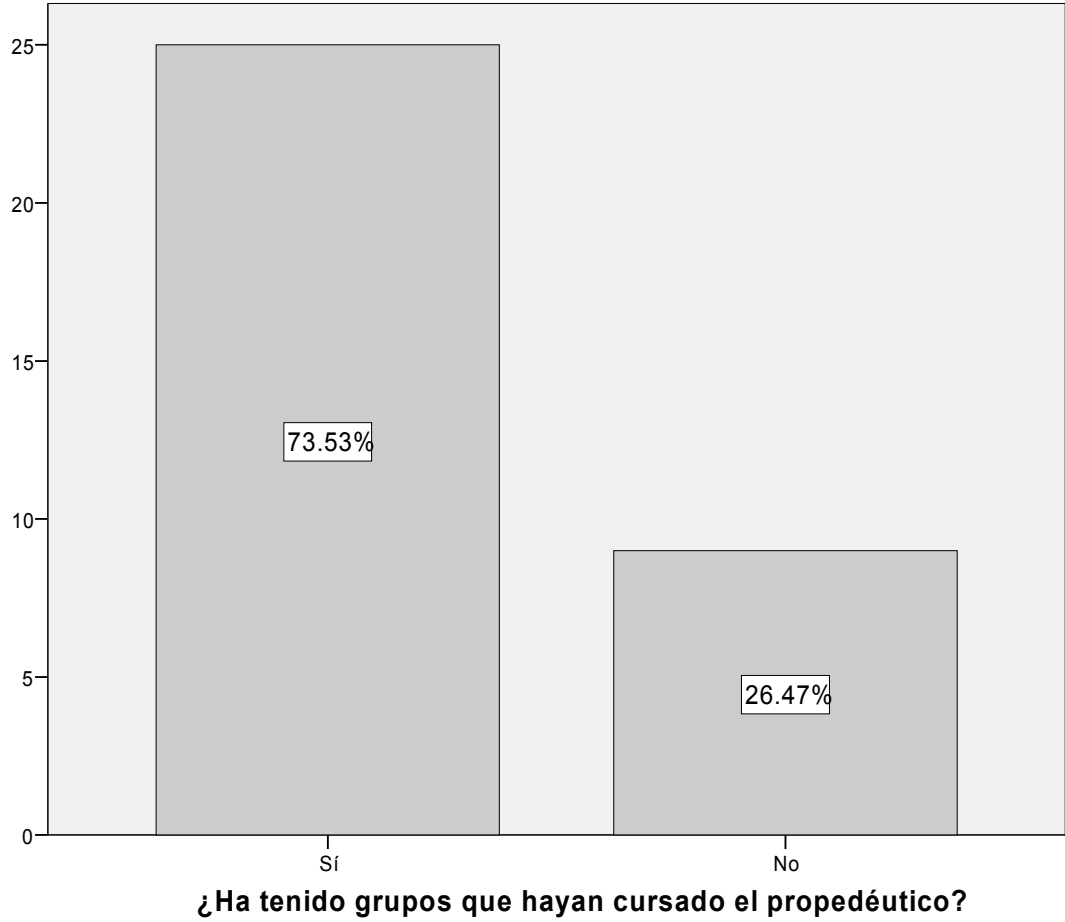
Gráfica 21. Valoraciones Personales: Variación de Costos de Inscripción



Gráfica 22. Valoraciones Personales: Razones de Variación de los Costos de Inscripciones



Gráfica 23. Valoraciones Personales: Participación en el Propedéutico



Gráfica 24. Valoraciones Personales: Conveniencia de que el Curso Exista

