

00661



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración**

# **T e s i s**

Evaluación de resultados del primer programa de la licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México a partir del seguimiento de sus egresados.

Que para obtener el grado de:

**Maestra en Administración**  
**( Organizaciones )**

Presenta: **Guadalupe Melchor Díaz**

Tutor (Director de la tesis): **Dra. Ma. De Lourdes Álvarez Medina**

México, D.F.

2005

m343311



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*"Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.  
Un esfuerzo total es una victoria completa  
La alegría está en la lucha, en el esfuerzo, en el sufrimiento que  
supone la lucha, y no en la victoria misma".*  
Mahatma Gandhi

A mi padre:

Bernardino Melchor González

A mi madre:

Encarnación Díaz Hernández

A mis hermanos:

Jesús, Mary, Margarita  
Carmen, Rosa Elena y Martha

A mis sobrinos:

Ana Cristina y Francisco Javier

A quienes de una u otra manera contribuyeron  
en la realización del presente trabajo

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la  
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el  
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Guadalupe Melchor Páez

FECHA: 19/abril/2005

FIRMA: Guadalupe Melchor Páez

## ÍNDICE

	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y SUS PROBLEMAS</b>	
1.1 La política democratizadora y populista de la década de los setenta.	4
1.2 El sistema nacional de planeación permanente de la educación superior	7
1.3 La política educativa en el contexto de la crisis en los ochenta	11
1.4 El contexto de la educación superior en la década de los noventa	16
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>TEORÍA ORGANIZACIONAL Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	
2.1 Consideraciones epistemológicas sobre teoría de las organizaciones	22
2.2 La visión productiva en la educación superior	24
2.3 La organización escolar	25
2.4 Enfoques sobre organización escolar	29
2.4.1 La racionalidad técnica en la organización educativa	32
2.4.2 La racionalidad práctica en la organización educativa	33
2.4.3 La organización educativa como práctica crítica.	35
2.5 La investigación en organización escolar	37
2.5.1 La investigación en las organizaciones como estrategia de cambio	37
2.5.2 Organización escolar e investigación educativa	38
2.5.3 Obstáculos y limitaciones para la investigación en organización escolar	40

### **CAPÍTULO 3 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

3.1 Definiciones de evaluación.	43
3.2 Tipos de evaluación según la metodología usada	45
3.3 Tipos de evaluación según quien la realiza	50
3.4 Los propósitos de la evaluación	55

### **CAPÍTULO 4 LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS**

4.1 Antecedentes históricos de los estudios de egresados en México	59
4.2 Los estudios de Egresados según la metodología utilizada.	61
4.3 La ANUIES y su intervención en la creación de un esquema básico para estudios de egresados.	63

### **CAPÍTULO 5 LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN MÉXICO**

5.1 Enseñanza de la nutriología en México	66
5.2 La Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición AMMFEN.	71
5.3 La licenciatura en nutrición de la UAEM.	75

### **CAPÍTULO 6 DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO**

6.1 Objetivos de la investigación	77
6.2 Hipótesis de trabajo	77
6.3 Metodología	78
6.4 Definición de variables	79
6.4.1 Características individuales de los egresados	79
6.4.2 Trayectoria académica	79
6.4.3 Formación profesional	80
6.4.4 Ubicación en el mercado laboral	80

## **CAPÍTULO 7 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

7.1) Características individuales	81
7.2) Influencia de la trayectoria académica en el mercado laboral del egresado	84
7.3) Ingreso y formación profesional	87
7.4) Influencia de la formación profesional en el mercado laboral del egresado	90

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Conclusiones	92
Recomendaciones	94

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>95</b>
---------------------	-----------

<b>ANEXO</b>	<b>105</b>
--------------	------------

## INTRODUCCIÓN.

En la última década del siglo XX, en México, aparece una nueva forma de coordinación de la educación superior, en la que la función evaluadora del Estado y la lógica de mercado adquiere mayor peso como mecanismos estratégicos de orientación del sistema, desplazando la coordinación burocrática-política que predominó hasta la década de los ochenta.

Las nuevas políticas conllevan un cambio en la actitud gubernamental hacia las universidades públicas en la que concurre la crítica abierta a su organización, funcionamiento, desempeño y resultados. El creciente interés del Estado por controlar de alguna manera la calidad, ha hecho que surjan esfuerzos por vincular de alguna forma el otorgamiento de fondos públicos a las Instituciones de Educación Superior con la evaluación de sus resultados.

La evaluación que se aplica a las instituciones, a los programas de licenciatura, a los posgrados, la investigación, la docencia, los investigadores, los docentes y los egresados profesionales, busca señalar lo que es importante en la educación de acuerdo con las autoridades gubernamentales.

En las universidades la evaluación se había restringido a lo relacionado con los insumos o recursos de la institución: se contaban los profesores de tiempo o con posgrado en la planta docente, libros en biblioteca por alumno, laboratorios o metros cuadrados de construcción y, en suma, el costo por alumno. Como resulta mucho más difícil valorar los procesos educativos y sus productos, se prefería contar también los egresados y los titulados o graduados y comparándolos con los alumnos que ingresaron ciertos años antes, para obtener tasas de eficiencia terminal.

Las limitaciones de esas formas de concebir la evaluación son evidentes. Para estimar adecuadamente la aportación de una institución educativa resulta

indispensable analizar sus procesos y sus productos. Una de las formas de hacerlo es mediante estudios de "Seguimiento de Egresados", que buscan información sobre la trayectoria laboral y profesional. Los estudios y estrategias de seguimiento se han sugerido como las más poderosas herramientas de evaluación del comportamiento de la vida de las instituciones.

Por otro lado la Investigación Evaluativa basada en estudios de egresados, ha demostrado ser un mecanismo fructífero para apoyar los procesos de evaluación más formales y sobre todo para proveer información amplia y objetiva a los académicos y a quienes toman las decisiones para con ello apoyar el diseño y la revisión de los planes y programas de estudio. Así como la planeación académica estratégica.

La presente investigación tiene como objetivo realizar una evaluación del programa de la licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México mediante un seguimiento a los egresados que muestre las relaciones existentes entre sus características individuales, su trayectoria académica, su formación profesional, su titulación y su situación laboral .

La investigación consta de seis capítulos: El primero tiene como objetivo señalar los problemas de la educación superior en México a partir de los setentas, momentos en que la expansión de la matrícula de la educación superior muestra un sistema insuficiente. Se explican los principales conceptos de la revolución educativa de los noventa basada en el modelo de coordinación mediante la evaluación estatal y se contrasta con el modelo anterior de administración benevolente.

En el capítulo dos se presenta el enfoque administrativo orientado desde la teoría organizacional y la organización escolar. Tomando como elemento de apoyo la visión productiva en la educación superior y concluyendo con la investigación en la educación superior



En el capítulo tres se estudian puntos esenciales de la evaluación educativa, en los que se señalan, los tipos o modelos de la evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior(IES) según el agente que realiza u organiza la evaluación, así como los tipos de evaluación según quien la realiza.

En el capítulo cuatro se enfatizan los aspectos formales de la teoría de los estudios de seguimiento de egresados, así mismo, se señalan los esquemas de los instrumentos metodológicos utilizados para este tipo de estudios por los diferentes investigadores, dando conclusión con el señalamiento del trabajo desarrollado por la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior de México para la realización de investigaciones, relacionadas con seguimiento de egresados.

En el capítulo cinco se menciona el origen de la formación de licenciados en nutrición en México, así como, el surgimiento de la agrupación de las diferentes escuelas y facultades que imparten la licenciatura en nutrición en nuestro país, señalando toda aquella actividad que ha realizado en función de apoyo a la formación y desempeño laboral de los estudios de la licenciatura en nutrición, así mismo y de manera particular se detalla el origen y desarrollo de la licenciatura en nutrición en la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el capítulo seis se describe el diseño de la encuesta; se definen los objetivos, se formulan las hipótesis de trabajo y el cuestionario para captar la información; se determina realizar un censo y se señalan sus ventajas.

En el capítulo siete se presentan los resultados, resumiendo los aspectos más relevantes del análisis descriptivo posteriormente se presentan las pruebas de hipótesis. A continuación se discuten y analizan los resultados con respecto a los objetivos de la investigación.

En el capítulo ocho se formulan las conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y SUS PROBLEMAS.

### 1.1 LA POLÍTICA DEMOCRATIZADORA Y POPULISTA DE LA DÉCADA DE LOS SETENTAS

Desde la misma toma de protesta como candidato a la presidencia Luis Echeverría hizo notar que durante su mandato la educación sufriría grandes transformaciones. Así el 15 de noviembre de 1968 declaró:

“Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan como uno solo: el de educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso de constante reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa.”<sup>1</sup>

Ya como presidente a Luis Echeverría le tocaba la tarea de recuperar la imagen del Estado frente a la sociedad y los estudiantes.

Los recientes acontecimientos de Tlatelolco; el deterioro de la economía, que se venía agudizando y los saldos sociales que arrojaba la estrategia de desarrollo del país, exigían una respuesta si se quería evitar una crisis de legitimidad. Luis Echeverría encontró en el “desarrollo compartido” en la reforma educativa y en el dialogo los planteamientos que en el discurso, constituirían algunas de las principales directrices de su régimen. El primero de diciembre de 1970 declaró:

“Se requiere en verdad aumentar el empleo y los rendimientos con mayor celeridad que hasta el presente. Para ello, es indispensable compartir el ingreso con equidad y ampliar el mercado interno de consumidores. Se requiere, también que el esfuerzo humano sea más fecundo. Para lograrlo, es preciso igualmente distribuir el bienestar, la educación y la técnica”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Latapí, Pablo “Análisis de Educación en México 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980, p 65.

“Una auténtica reforma educativa exige revisar profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia. Desconfiamos de los cambios espectaculares y de las decisiones arbitrarias, la reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición burocrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y el diálogo” (Discurso de toma de posesión 1970)

Y aunque el sexenio se inició con la represión del 10 de junio de 1971, el interés por recuperar el apoyo social impuso al sector público una intensa actividad. Los servicios se expandieron y diversificaron en forma notable y se multiplicaron las instituciones, pues se crearon el colegio de bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana(UAM), el Consejo Nacional de Ciencia Y Tecnología(CONACYT) entre otras. La reforma educativa fue planteamiento básico que recorrió todos los niveles propuesta como una reforma integral. Se anunciaba participativa y se definía como un proceso que permitía la continua expansión y reorientación del sistema con el fin último de desarrollar en la población la capacidad de reflexión crítica. El nuevo lema era "aprender a aprender". En ese marco se reformaron planes, programas y libros de texto gratuitos. La reforma educativa llegó a la primaria y secundaria, en esta última con mayores dificultades.

Por otro lado, las acciones del nivel medio superior respondieron a dos líneas que pudieran resultar contradictorias: la ampliación del servicio y las tendencias a aminorar las presiones de acceso a la educación superior. La estrategia fue apoyar a las preparatorias pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero impulsar al mismo tiempo la educación terminal. La creación y consolidación de los bachilleres, tanto propedéuticos como terminales. Con este enfoque se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y se impulsó el crecimiento del Centro de Estudios Tecnológicos (CET) y el Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), estos dos últimos de carácter terminal, por último se experimentó la educación abierta en preparatorias del

---

<sup>2</sup> Ibid p 68

Distrito Federal y la Ciudad de Monterrey.

La promoción de la educación técnica, por su carácter tanto propedéutico como terminal, se justificaba oficialmente con el planteamiento de que la educación debía responder a los requerimientos del desarrollo y como un problema individual de orientación vocacional. (Informe de gobierno 1973)

Resultó evidente el interés por aminorar las presiones por la educación superior. En el sexenio se crearon 122 CECYT, 76 CETA y 6 Centros de Estudios en Ciencia y Tecnología del Mar.<sup>3</sup>

La política de educación superior en el contexto de una política restauradora, mostró tres tendencias:

Una mayor federalización en el financiamiento como consecuencia del apoyo sectorial; un proceso de desconcentración y una última, que no llegó a convertirse totalmente, que pretendía “el apaciguamiento” político de los centros universitarios.

La política de desconcentración se observó, tanto en la educación técnica como en la universitaria. A estas medidas desconcentradoras respondía la creación en 1973, de la UAM, institución que además constituía para el estado el gran proyecto modernizador que rompía con los esquemas con los que venían operando las universidades.

“La iniciativa de ley proponía una organización universitaria por unidades, divisiones y departamentos, con la idea de permitir una desconcentración funcional de las actividades académicas y obtener una estructura dinámica, flexible abierta, capaz de adaptar la enseñanza a los rápidos avances científicos y

---

<sup>3</sup> Bravo Ahuja, Víctor ; Carranza José A. “La obra educativa” 1976, p.74

técnicos de nuestra época”.<sup>4</sup>

La intensa actividad sectorial y la expansión acelerada que se venían registrando, hacían cada vez más complejo el proceso administrativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como respuesta, se puso en marcha una reforma administrativa la cual reestructuraba las subsecretarías existentes y creaba la subsecretaría de planeación y coordinación educativa. Se dieron los primeros pasos de la desconcentración, con la creación de 39 unidades y subunidades de servicios descentralizados en las ciudades más importantes de 9 regiones en que fue subdividido el país<sup>5</sup>. Allí se instalaron terminales de computadora para agilizar los trámites y pagos.

## 1.2 EL SISTEMA NACIONAL DE PLANEACIÓN PERMANENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1977-1982)

José López Portillo en su discurso de toma de posesión el primero de diciembre de 1976, reconocía la injusticia y la marginación, y se proponía alcanzar niveles mínimos de bienestar en alimentación, salud y educación, esta última como vía para lograr la justicia social. La vinculación entre educación y producción y el financiamiento del gasto educativo fueron los problemas que al respecto destacó:

“Incrementar el impulso hasta ahora dado a la educación para que por sus propios caminos se vincule de manera indisoluble con la estructura productiva del país para elevar su productividad y servir a los demás sectores de actividad en la ejecución eficaz de sus programas no quisiéramos ver lo que con frecuencia lamentamos: el divorcio entre las metas del desarrollo, los programas de educación , especialmente la superior y la planta productiva del país. Concebimos el financiamiento de la educación. Más como una inversión que como un gasto, es por eso que habremos de buscar nuevas formas de agenciarnos recursos y crear patrimonios para la educación”(Discurso de posesión 1976).

---

<sup>4</sup> Japer, Bojalil , “Luis Echeverría en la Crisis de la Educación Superior en México”. Nueva Imagen1981, p. 159

Al sector educativo desde el inicio del sexenio y durante la primera administración, encabezada por Muñoz Ledo, se le dio la tarea de elaborar el Plan Nacional de Educación (PNE). El resultado no constituyó propiamente un plan en tanto no señalaba prioridades tampoco establecía metas ni proponía estrategias y acciones concretas. Se limitaba a presentar una serie de programas y objetivos que atacaban las necesidades que se derivan del diagnóstico –éste resultó la parte más rescatable del trabajo-. El Plan contenía la demanda por una educación básica de nueve grados, demanda que tenía su antecedente en el sexenio anterior, en la resoluciones de Chetumal(Acuerdo tomados, con motivo de la reforma educativa 1974, SEP).

Solana, quien relevara en el cargo a Muñoz Ledo desde 1978, mantuvo una política más o menos constante durante los cinco años que estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública. El programa de primaria para todos los niños; el impulso a la educación terminal, la regulación a través de la planeación de la educación superior y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, fueron los proyectos más impulsados. A nivel de discurso, la elevación de la calidad de la educación y el rezago educativo, constituían importantes preocupaciones.

La educación media creció en su conjunto pero el impulso mayor lo recibió la educación terminal. La preocupación de los planificadores de la SEP por descongestionar la demanda de educación superior y así aminorar el problema del financiamiento educativo fundamentó el apoyo a esa modalidad. La justificación secundaria era la de vincular la educación con el aparato productivo y formar los cuadros medios que supuestamente se requerían. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) fue la máxima expresión de esa política. El nombre fue cuidadosamente elaborado para evitar “el prejuicio” que sobre las carreras técnicas tenía la población. Se implementó una inmensa campaña de difusión e información.

---

<sup>5</sup> Bravo Ahuja, Víctor; Carranza José A. “La obra educativa” SEP 1976, p.154

El régimen durante el sexenio, intentó implementar como estrategia separar la educación media de la universidad; pretendía evitar en el futuro mayores concentraciones en las universidades, en donde la historia demostraba que podrían generarse movimientos capaces de perturbar la "Paz política", limitar el crecimiento y lograr un mayor control de los planteles de educación superior, ha sido una preocupación del Estado, quien cada vez ha sentido con mayor fuerza la necesidad de frenar el crecimiento educativo. Durante el régimen de López Portillo se busco atender la demanda del nivel superior con salidas laterales de carácter terminal, las puertas falsas para la población que precisa de un empleo a corto plazo para mejorar sus condiciones de vida<sup>6</sup>.

Desarticular la educación media de la superior constituyó una tendencia muy importante. Pero el proyecto estatal que más incidencia tuvo en el nivel superior fue la creación de la Coordinación de Educación Superior y la Ley Nacional de Planeación de Educación Superior. Ambas medidas pretendían sujetar los proyectos universitarios que no se ajustaran a los criterios eficientistas de los tecnócratas o que no respondieran a las necesidades del aparato estatal y el productivo dejando de lado aquellos que surgieran de la problemática social.

En 1975 se realizó la formación del Consejo del Sistema Nacional de Educación tecnológica (COSNET), como coordinador de las actividades del subsistema tecnológico; y en 1976 se creó en la SEP la Coordinación General de Educación Superior de Ciencia y Tecnología, que en 1978 se transformaría en Subsecretaría de Educación Superior y de Investigación Científica (SESIC). La atención que se fue poniendo a la formación científica y tecnológica indica que de alguna manera, la modificación del régimen de acumulación, tendía a cambiarse en el sentido de implantar formas intensivas de reproducción del capital, que requerían mayores innovaciones tecnológicas.

Durante el gobierno de López Portillo el tema de la calidad surge como un

---

<sup>6</sup> López Portillo, José. "Sexto informe de gobierno 1982"

problema ante el crecimiento desmesurado de las instituciones. Muchas de las universidades privadas fueron aceptando la planeación con menos recelo que las instituciones públicas. En 1978 se creó la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). A partir de 1977 se realizó la planeación integral del sistema de educación con la Ley Nacional de Planeación de Educación Superior, en 1978, se iniciaron los trabajos orientados a la definición del Plan Nacional de Educación Superior y en 1979 se realizan actividades del Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior.

En 1978 se estableció el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior SINAPPES quien en su momento obedeció a las intenciones de establecer un sistema de planeación concertado entre los representantes de las instituciones educativas, del gobierno y los diferentes sectores de la sociedad.

El contexto del SINAPPES, en ese momento, estuvo dado por la fase de expansión acelerada de la educación superior por lo que la planeación se presentó como la posibilidad de controlar las variables críticas del sistema para dar racionalidad al crecimiento del conjunto.

Con la creación del SINAPPES se crearon otros organismos de planeación a distintos niveles a) La Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES) b) La Comisión Regional de Planeación de la Educación Superior (CORPES) c) La Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES) y d) La Unidad Institucional de Planeación (UIP), cuyos propósitos fueron la concreción de las tareas nacionales, regionales, estatales e inter-institucionales; así como la instrumentación de estrategias para el mejoramiento de la educación superior.

Controlar el crecimiento del nivel superior y especialmente de las grandes instituciones privilegiando a los organismos de más reciente creación fue la tendencia del régimen.



### 1.3 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS EN LOS OCHENTA.

En el sexenio de Miguel de la Madrid se tuvieron tres momentos en la definición de la política de educación superior: el primero correspondió al establecimiento de los grandes objetivos y líneas generales de acción del sector educativo, que se formularon en los seis primeros meses del gobierno y quedaron asentados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1983-1988; el segundo inició en febrero de 1984 con la aprobación, en la VII reunión extraordinaria de la asamblea general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.(ANUIES), del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), y el tercero inició en el segundo semestre de 1985, con el cambio del titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC)<sup>7</sup>.

El proyecto educativo gubernamental se presentó a la sociedad envuelto en el discurso de la revolución educativa. En su primer informe de gobierno, el presidente dejó asentado este tópico aglutinador de su política:

“Convoco a todos los mexicanos a participar activa y entusiastamente en esta nueva revolución educativa, a los maestros y pedagogos principalmente, pero también a los padres de familia, a la comunidad universitaria y de educación superior, a la científica y tecnológica, a los comunicadores sociales, a los intelectuales y a los artistas. Que nadie se evada de esta nueva etapa de la educación y la cultura en México, para elevar la calidad de los mexicanos de hoy, de mañana, a través de la educación. La educación no se limita a la escuela; es responsabilidad de todos” (Primer informe presidencial 1983).

Los lineamientos para la educación superior, estaban ampliamente ligados con los cuatro primeros objetivos de la llamada “Revolución Educativa”: a) mejoramiento

- de la calidad; **b)** racionalización del uso de recursos; **c)** acceso a la educación superior y vinculación con los requerimientos del desarrollo del país y **d)** desconcentración y regionalización.

La política pública para la educación estuvo caracterizada, al principio por una negligencia presupuestal, para finalmente acabar en cierto abandono del financiamiento que debía contribuir a la estrategia de cambio nacional. Los procesos de racionalización se tradujeron en un discurso sobre la "planeación democrática", que no era más que el tránsito a una administración moderna en el sentido de hacer más con menos para la eficiencia y para elevar la calidad institucional.

La educación superior fue considerada un sector no prioritario, por lo que se instalaron medidas de ajuste presupuestal y se estableció un control riguroso sobre los salarios de los académicos. Fase de abandono financiero que dejó a cada institución adaptarse a la situación restrictiva. En esta forma, las universidades fueron incorporadas a un proceso de cambio que surge de la perspectiva de la libre competencia, educación de libre empresa, pero el predominio de la docencia, la falta de coordinación institucional entre las funciones sustantivas, la existencia de órganos de planeación ineficaces, la debilidad política de sus estructuras de gobierno, la carencia de recursos, el enfrentamiento secular con las estructuras de poder, le impedían entrar de lleno a esta imposición racional.

Si bien uno de los ejes fundamentales para la articulación de la política fue la reducción del gasto público en educación y ciencia, sin importar los costos sociales implicados en tal medida: el otro que no se puede soslayar para comprender el proyecto que se impuso en educación fue:

"El aliento a la crítica desmedida y mal intencionada contra las instituciones

---

<sup>7</sup> Mendoza Rojas Javier, "Transacción de la Educación Superior Contemporánea en México: De la Planeación

públicas de educación superior, que son acusadas de ineficientes y de baja calidad ... (lo que) se orientó a moldear la opinión pública a favor de la necesaria modificación de las universidades y la educación de un modelo de educación superior privado.<sup>8</sup>

Los efectos del deterioro manifestado en la pauperización que sufrieron los estudios superiores como canal de movilidad de sus egresados, el cambio de actitud gubernamental ante las instituciones que se manifestó en términos del financiamiento y la posición directiva de los órganos oficiales, y la presencia de un Estado evaluador y auditor sobre las instituciones de educación superior son las razones para señalar la finalización de una etapa de la educación en su relación con la sociedad y el Estado; por eso se replantearon nuevas modalidades de dicha relación.

Los discursos públicos hacia la educación superior se habían sustentado en el desarrollismo y las teorías del capital humano en las décadas pasadas. En los ochenta, de acuerdo con las recomendaciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional para estabilizar la economía, se implementó un nuevo proyecto educativo acorde con estos cambios económicos y políticos. Proyecto que intentó hacer corresponder a los sistemas de formación de recursos humanos con la producción y el mercado de trabajo. "Ello implicaba desalentar en los hechos el ingreso a las universidades, reorientando la demanda educativa hacia la formación de cuadros técnicos, intención explícitamente formulada en las recomendaciones para la reforma universitaria establecida por el Fondo Monetario Internacional."<sup>9</sup>

El PRONAES como estrategia educativa (aprobado en 1984) constituyó el instrumento de planeación por medio del cual se operacionalizaron los

---

al Estado Evaluador", en: Colección Problemas Educativos de México. México, UNAM/CESU. 2002 pág.93

<sup>8</sup> Ibarra Colado, Eduardo "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México" en: Eduardo Ibarra Colado (Coord.) La Universidad ante el espejo de la excelencia en: juegos organizacionales México, UAM Iztapalapa 1993 pág. 87

<sup>9</sup> Aboites, J. "La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia" 1989 pág. 39

lineamientos para la educación superior contemplados en el Plan Nacional de Desarrollo. Sin embargo el PRONAES no abarcó la totalidad del desarrollo de la educación superior al restringir sus alcances al subsistema de Universidades estatales y ser un mecanismo de apoyo adicional.

Es evidente que el PRONAES carecía de un encuadre general de desarrollo de la educación superior y por tanto de las acciones realizadas por las universidades. Luego de la ruptura entre las Universidades y el gobierno en 1968, la política del régimen de Miguel de la Madrid representó un cambio en la estrategia seguida en los dos regímenes anteriores. Se buscó una correspondencia entre el discurso de la modernización universitaria y el impulso de acciones con este propósito, por la vía del financiamiento especial. Pese a las dificultades con que se topó esta política, fue manifiesta la intención gubernamental de ajustar los programas a las acciones.<sup>10</sup>

Sin embargo, el PRONAES representó un intento fallido de inducir la modernización universitaria por medio del apoyo financiero adicional a las instituciones, pero sirvió de entrada a la política de modernización educativa que se instrumentaría en la fase de recuperación económica en el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. En el fondo, la concepción del PRONAES y del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 fue muy similar, al estar unida la utilización estratégica de recursos extraordinarios para la realización de proyectos sometidos a concurso.

Frente al hecho de que el PRONAES no había constituido un programa que abarcara el conjunto de la educación superior, ya que fue tan solo un instrumento de financiamiento especial para las universidades estatales, se pretendía trabajar en la elaboración de un programa de educación superior que abarcará los distintos subsistemas que conforman el nivel de estudios superiores: las universidades públicas, las instituciones tecnológicas, las escuelas normales y las instituciones

privadas. En conformidad con ello, se anunció el propósito de contar para 1986, con un programa de ese tipo, que se concretó en el denominado Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior 1986-1998(PROIDES).

El fin primordial del PROIDES fue el mejoramiento de la calidad académica en el desarrollo de las tres funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación y difusión). Sin embargo su impacto en la orientación de las instituciones de educación superior fue débil y parcial. Pese a que para la elaboración de la estrategia nacional se tuvo la participación de los titulares y directores de planeación de las instituciones de educación superior, no se superó la visión centralista predominante en los ejercicios de planeación de la educación superior.

Al sustentar sus acciones en el SINAPPES enfrentó problemas de operación ante la debilidad estructural y funcional de este sistema a una década de su establecimiento: imprecisión de ámbitos de acción, inexistencia del ámbito regional, rigidez en su organización, tensiones en sus instancias y entre ellas, distanciamiento de las tareas académicas cotidianas, formalismo burocrático y escasa operatividad. Las expectativas de mejorar el financiamiento y los criterios de asignación para hacer efectivos los planes no se cumplieron.

El escaso impacto del programa tuvo diversas causas, como el contexto de crisis de los ochentas generalizada y la limitación de recursos económicos; aspectos sociopolíticos en los ámbitos nacional y estatal; inexistencia de condiciones institucionales para el desarrollo planificado; naturaleza compleja de las funciones de la educación superior; diversidad de instituciones y autonomía de las universidades; enfoque técnico de tipo normativo (deber ser) predominante sobre el estratégico (concertación de voluntades), poca información válida y confiable, de la situación y los problemas de la educación superior, tanto cuantitativamente como cualitativamente; peso del formalismo y del ritualismo en la educación y

---

<sup>10</sup> ANUIES "Proyectos para el mejoramiento de la educación superior" Revista de la Educación Superior, N°

divorcio entre las instancias de planeación y los actores académicos.

Se considera al sexenio de Miguel de la Madrid como destructor del modelo de expansión de la educación superior, al encargarse de desestructurar diversos ámbitos institucionales que obstaculizan su modificación profunda. Esto pudo haber sido interpretado como una política que limpió el terreno para implantar el modelo de la modernización de la educación, con acento en la calidad de la misma. La política de austeridad resulta indispensable para comprender la viabilidad del proyecto.

#### 1.4 EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA.

En el sexenio de Salinas de Gortari la calidad al igual que en la década de los ochenta se convierte en el tema de relevancia nacional. Los propósitos que se habían perseguido por medio de los planes y programas de educación superior diseñados en gobiernos anteriores permite notar continuidad en el Programa para la Modernización Educativa (PMD) del sexenio de Salinas. El plan Nacional de Educación superior de 1978 tenía como objetivo: “elevar los niveles de calidad de la educación superior en México, y promover una mejor respuesta del sistema a las necesidades del desarrollo nacional”<sup>11</sup>.

El PRONAES en 1984, tuvo como objetivo primario “elevar la calidad de la educación” ya en plena situación de crisis económica, el PROIDES, aprobado en 1986, estableció nuevamente como fin primordial el mejoramiento de la calidad de la educación.

En 1989 la ANUIES, en sus aportaciones al gobierno federal para la formulación del Programa para la Modernización Educativa (PME), presentó una serie de sugerencias sobre aspectos específicos a fin de mejorar la calidad de la educación

---

49, enero-marzo 1984. México. Pág. 37

superior, que continuaba constituyendo el objetivo central de la política educativa propuesta (ANUIES 1989). En el PME se estableció como primer objetivo para la educación superior el mejoramiento de la calidad para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional (Poder Ejecutivo Federal 1989, pág.130).

En consonancia con las nuevas metas surgidas en el contexto de la globalización el PME 1989-1994 sintetizó la política gubernamental en ese sector. Hasta entonces como señala Varela Petito, las políticas educativas se dirigieron hacia las grandes decisiones (1970-1976) luego a los insumos (1976-1988) y a partir de 1989, a la evaluación. En los comienzos del régimen salinista la clave de la política de educación superior se concentro en el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) que intento vincular las medidas evaluatorias con las de planeación y diagnóstico.

Así en 1989 entró, en operación dentro del Programa Nacional de Modernización Educativa, el Sistema Nacional de Evaluación, creado para aplicar la evaluación de todos los niveles educativos. Se establecen los incentivos para la revaloración de la carrera académica. Los incentivos se agrupan de la siguiente forma: auto-evaluación institucional; evaluación de programas y proyectos académicos y evaluación global de la educación superior. Para elevar la calidad de la carrera académica se dispuso un sistema de becas. La evaluación de programas se efectuó por comités institucionales. La evaluación global estuvo a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC) y el Consejo del Sistema Nacional de Educación y Tecnología (COSNET). La CONAEVA diseñó las políticas de evaluación dentro del PME se crearon el fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES); la Red Académica Nacional de Teleinformática y Cómputo (RANTEC) para incorporar la información de las instituciones a la tecnología avanzada. La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) que había sido creada en 1979, adquiere importancia en 1989 y se convirtió después en el órgano de formación de

---

<sup>11</sup> ANUIES, "La Planeación de la Educación Superior en México". 1979, p.68)

consensos entre el gobierno federal y la universidades (OCDE). En su seno se formularon las políticas para la CONAEVA y el CENEVAL encargado de practicar los exámenes de ingreso y egreso de la educación en los niveles medio-superior y superior<sup>12</sup>

La evaluación institucional, que se originó en 1990 , se dirigió en primer término al sistema de educación superior y consistió en un procedimiento mediante el cual las instituciones llenan anualmente un formato que contiene diversos indicadores de desempeño institucional. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (CIEES), se establecieron en 1991 y se centraron en la evaluación diagnóstica de funciones institucionales y programas por áreas de conocimiento; entre sus funciones está la acreditación<sup>13</sup>.

Las orientaciones básicas de las nuevas políticas gubernamentales se establecieron en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica (ANMEB, 1992) en la Ley General de Educación (1993); y en el Plan Nacional de desarrollo educativo 1995-2000 (1995). Las reformas que se inician en estos documentos se conocen como “modernización educativa” en estos documentos se diseñan las metas para elevar la calidad de la educación como generadora de recursos necesarios para promover el desarrollo nacional y competir en el mercado académico de Estados Unidos y Canadá, creado a raíz de la firma del TLC<sup>14</sup>

Poco después de la firma del TLC, el 6 de septiembre de 1994, quedaron constituidos los Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de las Profesiones (COMPI) encaminados a establecer los requisitos y mecanismos para la acreditación de los planes y programas de estudio y la certificación de profesionales a nivel nacional y el reconocimiento internacional. Los COMPI están

---

<sup>12</sup> Shara, Julio César “Educación y cultura: políticas educativas” Unión de Universidades de América Latina, México 2002 pág.59

<sup>13</sup> ANUIES “\_\_\_\_\_” Revista de la Educación Superior, N° 101, México. Enero-marzo 1997

<sup>14</sup> Shara, Julio César “Educación y cultura: políticas educativas” Unión de Universidades de América Latina, México 2002 pág.60



constituidos por colegios de profesionales, federaciones de colegios, asociaciones de escuela y facultades y de diversas agrupaciones de profesionales.

A principios de 1994 la CONPES aprobó una nueva modalidad de evaluación de resultados que vendría a añadirse a las ya existentes: la aplicación de exámenes generales para egresados de licenciatura, a cargo de una entidad de nueva creación: El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Como fue reconocido en diversos estudios practicados a lo largo del sexenio, se dieron avances importantes en el establecimiento de una cultura de la evaluación en las instituciones de educación superior del país, pero al mismo tiempo la política evaluadora había desencadenado prácticas poco favorables para el desarrollo y el mejoramiento de las culturas académicas en los diferentes campos del conocimiento.

La principal limitación, se encontraba en las formas de instrumentar los procesos de evaluación: muchos de ellos –fueron autoevaluaciones institucionales, evaluación del personal académico o evaluaciones externas- eran procesos limitados al restringirse a agrupar información de carácter descriptivo, sin comprometer análisis valorativos. Predominaban los ejercicios de evaluación sin la participación de las comunidades académicas. Los procedimientos respondían más a políticas externas que a un conocimiento interno.

Ante las limitaciones de la evaluación –que continuaría como uno de los ejes centrales de las políticas públicas de educación superior en el Sexenio de Ernesto Zedillo- desde distintos espacios universitarios se apuntó la necesidad de centrar sus alcances y considerarla un medio para lograr cambios deseados (no magnificarla), no uniformar proceso y tiempos, como fue en la fase de arranque, sino hacer que ella respondiera a las necesidades diversas de las instituciones.

Así en este sexenio se estimuló la autoevaluación y la evaluación externa de las

instituciones, programas académicos, aprovechamiento escolar y calidad docente; y también la definición y utilización de criterios nacionales para la evaluación de la calidad, la participación de los pares y la evaluación colegiada, así como la realización de estos procesos con eficiencia, objetividad y transparencia.

Por otro lado en mayo de 1995, el Ejecutivo Federal presentó ante la nación el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el cual se expresa claramente la intención de crear un "sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo" Posteriormente se presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que, en el capítulo dedicado a la Educación Media Superior y Superior, hace énfasis en la importancia del profesorado de las instituciones como sustento del esfuerzo educativo y propone la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico. Por tal motivo se Constituyó un grupo de trabajo compuesto por representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior Científica (SESIC) quienes articularon, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

El objetivo último del PROMEP era sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológicos. Para ello se planteó como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigados reforzaría la dinámica académica que constituiría la columna vertebral de la educación superior.

Era la intención del Gobierno de la República, con este programa, lograr que las instituciones mexicana de educación superior alcancen niveles de calidad internacional.

## CAPÍTULO 2 TEORÍA ORGANIZACIONAL Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

### 2.1 CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE TEORÍA DE LAS ORGANIZACIONES.

Al revisar las ideas más importantes que se han escrito sobre organizaciones, se observa que existen esfuerzos de diversos estudiosos que tratan de explicar el origen de los elementos que conforman la teoría de la organización. Los criterios son múltiples lo que ocasiona cierta complejidad en el manejo de la teoría de la organización.

En un sentido más amplio, una organización es un sistema integrado por individuos. Las posibilidades humanas para organizarse son ilimitadas, lo que ocasiona una complejidad creciente del mundo moderno. Michel (1974) señala que un sistema es un conjunto de unidades interrelacionadas de manera más o menos complejo y que actúan en función del todo. Él utiliza las características de una organización recomendadas por Edgar Schein:

- 1.- La organización debe concebirse como un sistema abierto; es decir, que tiene múltiples relaciones con el ambiente.
- 2.- La organización debe concebirse como un sistema con múltiples propósitos o funciones necesarias para integrar y coordinar
- 3.- La organización conlleva muchos subsistemas en interacción dinámica.
- 4.- Dado que los subsistemas son mutuamente dependientes, sus cambios afectarán el comportamiento de los demás
- 5.- La organización existe en un ambiente dinámico
- 6.- Las múltiples relaciones entre la organización y su ambiente dificultan especificar de manera clara las fronteras de una entidad dada.

Este conjunto de procesos, plenamente diferenciados e integrados en un sistema, es lo que define a la organización.

Otra manera de estudiar a las organizaciones, señala Gibson (1983), es mediante tres características de ellas: el comportamiento, la estructura y los procesos. La lógica a seguir, según este autor, es que la gente tiene cierta conducta cuando se convierte en parte de la estructura de una organización, y dentro de esta participa en los procesos de comunicación, toma de decisiones, recompensas y evaluación.

Muchos autores realizan clasificaciones de las teorías de la organización ateniéndose a criterios multifacéticos. Criterios que se combinan con otros para dar lugar a taxonomías más o menos complejas.

Pugh en 1987, hace una selección de lecturas de autores que han tenido un claro impacto en el pensamiento, la práctica y la investigación sobre la organización. Elabora una clasificación siguiendo un criterio tripartito, a saber: La estructura de la organización, el management y la toma de decisiones y la conducta en las organizaciones. La estructura, funcionamiento de la misma y comportamiento de las personas en ella, es el esquema racional del que se sirve para hacer la selección de autores a través de fuentes directas. Según este criterio, realiza la siguiente clasificación:

Estructura de la organización. Weber, March y Simon, Burns, Woodward, Pugh Lawrence y Lorsch, Crozier y Jaques.

Management y toma de decisiones: Fayol, Taylor, Sloan, Vickers, Simon, March, Lindblom y Vroom.

Comportamiento en las organizaciones: Mayo, Likert, Mc. Gregor, Herzberg, Argyris y Schon, Fiedler, Trist y Bp, Forth y Mintzberg.

Como podrá observarse, algunos autores aparecen en dos apartados debido a que han incursionado en diferentes áreas. No aparecen algunos autores relevantes (Glick, Urwick, Weick, Parsons, Katz, Khan.....) lo cual muestra que

ninguna clasificación es exhaustiva.

## 2.2 LA VISION PRODUCTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La influencia de Taylor, Fayol y de sus seguidores (Gulik, 1937, Koontz y O´Donnel, 1964, entre muchos otros) llega a las universidades. La investigación y estudio sobre las organizaciones se convierte, así, en una preocupación generalizada en donde se pretende crear y desarrollar organizaciones adecuadas y funcionales, desde una perspectiva de una gerencia científica.

La influencia de las teorías clásicas sobre administración educativa y en especial sobre la organización de las instituciones de educación superior se da de una manera progresiva, profunda y duradera.

En 1912, Bobbit publica un largo artículo titulado: "Algunos principios generales de dirección aplicados a los problemas de los sistemas escolares de las ciudades".

En 1913, en un congreso celebrado en la Universidad de Yale, Spaulding afirma: "que ha aplicado los principios generales de la administración científica a las escuelas de Newton con buenos resultados". Estaba interesado en medir los resultados y relacionarlos con los costos de la educación.

Dottrens, en 1931, cita los principios y funciones administrativas de Taylor y Fayol para referirse a la administración de las instituciones de educación superior.

Es así como surgen las primeras obras sobre organización escolar como una relectura aplicada de las diversas teorías y prácticas empresariales. La psicología, la sociología, la biología y otras disciplinas aportan criterios básicos a la organización empresarial y escolar.

Sin embargo, la mayor preocupación de los autores inscritos en los modelos productivos de la organización es concebir a la institución de educación superior como una empresa, de base taylorista, en donde se pretende incrementar la eficiencia de la escuela. Para ello, se centran en una planificación detallada de objetivos precisos y operativos, una dirección por objetivos, un minucioso control de calidad y una adecuada selección y promoción del personal directivo y docente.

### 2.3 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La organización escolar es un conjunto de conocimientos sobre la articulación de los elementos que configuran y propician el buen funcionamiento de las instituciones educativas<sup>15</sup>.

En la configuración epistemológica de la organización escolar, confluyen dos corrientes: por una parte la que entronca con la teoría general de la organización y, por otra, la que procede del mundo educativo.

La organización escolar como otras disciplinas del ámbito social, se sitúa entre las llamadas ciencias aplicadas o de tecnología (Paris, 1973; Bunge, 1969) por tratarse del conocimiento que la constituye de un conjunto de saberes que se refiere a la realidad educativa sobre la que se pretende intervenir.

Al hablar de organización escolar quiere decir que nos estamos refiriendo: por un lado a una organización que se diferencia de cualquier otro tipo de organizaciones (militar, religiosa, industrial, comercial etcétera) y por el otro que se circunscribe a la organización educativa escolar, no a otra organización (familiar, social etcétera) en la que se desarrolle el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

No es aceptable la distinción frecuentemente formulada, de considerar la organización como aquel conjunto de elementos materiales, personales y formales

que actúan fuera del aula, que se refieren a la gestión general del centro en primer lugar porque todas las acciones organizativas "exteriores al aula" tienen incidencia en ella y, sobre todo, porque en el aula se dan procesos de organización del tiempo, del espacio, de los materiales etc. Que constituyen una parte sustantiva de la actividad. La clase es también una "organización y en su seno se desarrollan procesos específicamente contemplados bajo la organización escolar"<sup>16</sup>

La mayoría de las obras sobre organización escolar son meros inventarios de las dimensiones de la escuela que permiten escasas posibilidades de ayudar a comprender la naturaleza y procesos de funcionamiento de la misma. La escasa elaboración teórica ocurrida en el contexto disciplinar de la organización escolar ha impedido superar lo que denominaríamos mero nivel de descripción.

"Cuando formalmente se atribuyen determinadas funciones a la organización como disciplinas con respecto a la escuela como organización –objeto de la misma- se hace preciso ir más allá de la simple estructuración de funciones, profundizando en los significados, posibilidades y sentidos de las mismas. Así, hablar de una organización escolar como una disciplina encargada de ordenar los distintos recursos de la escuela resulta una proporción excesivamente simplificada de una problemática de fondo bastante compleja.

Esto supone, además de otros problemas, una toma de decisión en la que se atribuye una función normativa a la organización, sin la clarificación necesaria relativa a las fuentes de tal normatividad, la naturaleza de la misma, así como los procedimientos o métodos para su aplicación práctica"<sup>17</sup>.

Muchas de las aportaciones provienen, además, del campo de la organización

---

<sup>15</sup> Santos Guerra, M. A. "La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas" México 2000 pág.26

<sup>16</sup> Ibid pág.33

<sup>17</sup> Calderón, D. "Proyecto Docente e Investigador, un instrumento al servicio del profesor. Universidad de Murcia, 1986. pag. 120



empresarial, fenómeno que abre una brecha carencial más profunda, ya que ni la eficacia, ni los procesos, ni la misma naturaleza de las organizaciones permiten una traslación mimética de los principios. La traslación automática de algunas teorías al campo educativo no es un camino riguroso y justificable. Suscribimos la posición de Faber y Shearron (1974) cuando postulan la conveniencia y la necesidad de una teoría de la organización escolar que:

- Sirva de guía para la recopilación de datos.
- Oriente el proceso de creación de nuevos conocimientos.
- Ayude a explicar determinados fenómenos
- Proporcione una forma de organizar nuestros conocimientos y experiencias para que podamos inducir o generalizar.
- Provea de una útil guía operativa para la acción.
- Permita valorar y examinar las propias acciones y las de la organización, con el fin de observar si se logran los objetivos o el mantenimiento del grupo y que trabajos de los que se realizan afectan a ésta
- Ayuda a determinar que preguntas hay que hacerse y hallar respuestas e interpretarlas.

Cuando se habla de organización escolar se pueden referir cuatro acepciones diferentes y de alguna manera, complementarias: a) La institución que congrega (y posteriormente acredita) a los alumnos para el aprendizaje agrupado de los saberes establecidos. Se habla de una organización escolar para referirse a cualquier centro educativo; b) El conjunto de conocimientos que se ha ido acumulando sobre la ordenación de los elementos que configuran la escuela. Así se habla de la organización escolar como una disciplina, como un conjunto de saberes; c) la acción de ordenar todos los elementos, el proceso o fenómeno consistente en estructurar dinámicamente los diversos aspectos que integran la institución. En este sentido se dice que en una escuela hay una buena o mala organización o de que se están organizando las actividades de recuperación; d) el

efecto de que los elementos de la organización estén dispuestos y articulados de forma conveniente, de manera que en su disposición y entramado funcional pueda verse el hecho de la acción organizativa realizada.<sup>18</sup>

No es lo mismo entender la escuela como una organización reproductora que como una institución transformadora (acepción a). Es muy diferente enfocar las teorías de la organización desde una perspectiva científicista o desde la dimensión micropolítica (acepción b). Hay mucha diferencia entre concebir la organización y el efecto de la misma desde una vertiente legalista y ordenancista que desde una visión humanista y ética (acepciones c y d).

Para bien o para mal, la organización escolar se nutre del pensamiento elaborado sobre la teoría general de las organizaciones. Y ésta a su vez, de otras ciencias: Psicología de la Organización, Sociología de la Organización, Política de la Organización etc.

Campbell et.al. (1987) hacen notar que la organización escolar esta configurada por dos grandes corrientes internas: la de la educación y la de la administración cada una de ellas tiene una historia diferente, unas tradiciones y unos valores.

Tradicionalmente la organización escolar se ha nutrido teorías procedentes del campo industrial comercial y de la administración pública. Basta echar un vistazo a los manuales de organización escolar para ver que contienen casi siempre sintetizadas las teorías provenientes de otros campos.<sup>19</sup>

Este mimetismo ha sido a veces inconsciente y, a veces intencionado, ya que se ha pretendido gobernar la escuela como si de una empresa o una industria se tratase. Creo que este hecho ha supuesto una distorsión en el estudio y la comprensión de las organizaciones escolares, ya que éstas tienen rasgos específicos que no son asimilables a los de organizaciones de otros campos.

---

<sup>18</sup> Santos Guerra, M. A. "La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas" México 2000 pág. 63

<sup>19</sup> Chiavenato, I. "Introducción a la Teoría General de la Administración" Mc Graw Hill, Bogota 1987. pag. 205

Muchas veces las escuelas han sido estudiadas como organizaciones en general sin que se haya tomado en cuenta su propia identidad. De hecho, el estudio de las organizaciones del que partía la teoría general de la organización no contemplaba a las escuelas.

## 2.4) ENFOQUES SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La realidad cambia constantemente y también la forma de entenderla y explicarla. Los incesantes y acelerados cambios sociales, económicos, políticos y educativos han hecho que la práctica de la administración educativa sea cada vez más compleja y más exigente.

Beore (1982) dice que el sistema educativo se encuadra actualmente en un movimiento de libre mercado. La productividad se plantea como uno de los objetivos esenciales. La competitividad intra y extraescolar se convierte en una obsesión. La antigua preocupación por la igualdad de oportunidades ha cedido paso a la búsqueda de la calidad de la enseñanza. Un concepto de calidad asentado en los resultados y en la superación de las pruebas homologadas en condiciones de aspirar al máximo de libertad y de ambición en el sistema. "La obsesión por la eficiencia penetra la escuela desde las presiones sociales que hace suyas también la administración educativa".<sup>20</sup>

Las escuelas son eficaces porque sus estudiantes alcanzan logros académicos con rapidez, seguridad y ventaja. Incluso se plantea un sistema de ayudas a quienes mejores resultados obtienen, sin reparar siquiera, que mucha parte de la ventaja obtenida está en las condiciones del comienzo y en los apoyos marginales a la institución.

Berinstein (1990) dice que los alumnos desfavorecidos tienen un importante problema al no disponer en sus casas de un ambiente adecuado, de una ayuda

---

<sup>20</sup> Gimeno Sacristán, J. "La Pedagogía por Objetivos, obsesión por la eficiencia, Morata, Madrid. 1982, pag. 77

eficaz y de un clima de trabajo y de estímulo. Dado que el ritmo que se necesita para avanzar en la escuela es tan rápido que no basta el tiempo de escolarización, los que no tienen en sus casas la sucursal de la escuela se ven castigados y nuevamente desfavorecidos.

Estas cuestiones no preocupan mucho desde una concepción de la administración educativa basada en eficientismo y de la tecnología.

Papagiannis (1986) comenta que el sistema hace que muchas reformas emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos acaban beneficiando a los más favorecidos. Es por ello que muchos profesionales han visto en la administración educativa la fuente de todos los males y el monstruo de mil cabezas que siempre se hace inasible y que sirve de excusa para todo tipo de actitudes y de comportamientos. No es menos cierto que ha faltado una rigurosa postura crítica y una teoría consistente que permitiera la justa interpretación del fenómeno administrativo.

Existe una forma tradicional de entender la administración educativa. Un paradigma que se sustenta en una mezcla de teorías.

"Las teorías comparten muchos supuestos . Asumen que las organizaciones tienen unos objetivos que sus miembros se afanan por alcanzar, que existe un acuerdo sobre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros (La dimensión nomotética) que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas ( estructura burocrática), que la toma de decisiones es un proceso sistemático, que sólo se hace uso del poder legítimo y que el mérito prevalece sobre la política. La administración, las organizaciones y su comportamiento se rigen esencialmente por un orden y una racionalidad... (Y funcionan) independientemente de los individuos que las dirigen"<sup>21</sup>.

Santos Guerra (2000) subraya que la teoría tradicional sobre la organización educativa adolece de algunos inconvenientes tales como:

- a) conocimiento válido sobre la organización es objetivo, por lo que es preciso cuidar que no se vea distorsionado por los valores, por las actitudes y por las creencias del teórico o del investigador. La validez de ese conocimiento ha de apoyarse en evidencias palmarias y en hechos comprobables.
- b) El saber administrativo es neutral, no está sujeto a la subjetividad de la ideología, a las determinaciones políticas o a los puntos de vista interesados.
- c) El conocimiento es universalmente válido y se construye sobre axiomas que no tienen un carácter ambiguo y problemático.
- d) El conocimiento sobre la administración está encaminado a la consecución de los fines y tiene un carácter instrumental respecto a la consecución de los mismos.
- e) Los modos simplificados de estudio de las organizaciones se han mostrado insuficientes para su explicación y comprensión porque:
  - No explican las conductas que se producen en el interior de las organizaciones.
  - No dan solución a los problemas complejos que padecen las escuelas
  - No tienen en cuenta su carácter conflictivo y la red de tensiones que existen dentro de ellas.
  - No valoran los muchos elementos racionales y contradictorios que existen en su seno.
  - No contemplan la naturaleza cambiante de las relaciones de autoridad.
  - No tiene en cuenta el influjo poderoso de cada contexto y de cada cultura.

Ante la insuficiencia de la teoría tradicional han surgido nuevos enfoques que se han focalizado en algunas de las vertientes más significativas.

---

<sup>21</sup> Gryffiths, D. E. "The Individual Organization. A Theoretical Perspective Educational Administration. Quaterly

#### 2.4.1 La Racionalidad Técnica en la Organización Educativa.

Los enfoques más tradicionales de la organización se basan en la ciencia empírico-analítica. Algunos autores se refieren a ellos enmarcándolos dentro del positivismo o positivismo lógico (Fay, 1975; Culberston, 1981). Otros les atribuyen denominaciones distintas como funcionalistas (Puttman, 1983; Foster 1983), tradicional (Peterson, 1985), de mantenimiento (Hoyle, 1986) establecido (Allison, 1983). En estos enfoques se viene a decir que el conocimiento de la realidad es objetivo, que el análisis ofrece una imagen neutral de los hechos, completamente independiente de quienes lo elaboran y utilizan. La realidad puede descomponerse en múltiples variables entre las que pueden descubrirse nexos causales que explican su funcionamiento. El rigor del conocimiento se basa precisamente en el rigor de las mediciones, en las exigencias de neutralidad que requiere y la asepsia técnica con que se aplican los métodos de análisis.

Las verificaciones se realizan de forma empírica y de, alguna manera, son comprobables por cualquier investigador que trabaje con rigor. La realidad, explorada de forma objetiva, es la misma y de ella sólo se pueden obtener las mismas verdades.

La racionalidad instrumental en la concepción de organización educativa lleva a pensar que las acciones planificadas según los presupuestos de la teoría científica producirán los efectos pretendidos. Unos determinados medios, unos determinados presupuestos, elegidos de forma rigurosa, producirán (y ésta es su función instrumental) los fines que se han planificado y previsto. El control que facilita y permite la ciencia hará también posible mediante un mecanismo de retroalimentación comprobar la presencia de los cambios esperados.

De acuerdo con González (1990), las teorías asentadas en la racionalidad instrumental se basan en unos supuestos, que aplicados a las escuelas, se podrían sintetizar en los siguientes:

Las organizaciones son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los individuos que las integran y de la dinámica en la que se desenvuelve. De esta manera pueden ser, estudiadas como la realidad físico-natural, pueden aislarse sus variables y analizarse los procesos causales que se dan en ellas.

- Las organizaciones persiguen metas explícitas, compartidas y fácilmente objetivables, de tal manera que pueden estudiarse los medios más pertinentes para alcanzar esos fines. --
- Las estructuras formales, los procesos organizativos, los comportamientos institucionales pueden ser fácilmente modelados, predichos y medidos.
- La evaluación de las organizaciones puede realizarse de forma científica midiendo los objetivos alcanzados y cuantificando la eficacia de los resultados obtenidos.

La suposición de que las estructuras, las funciones, los papeles y las actividades forman un entramado racional que permite alcanzar los fines a través de los medios propuestos, hace que se intente gobernar la escuela desde fuera, contemplarla en sus mecanismos de actuación y evaluar sus resultados de forma mecanicista.

#### 2.4.2 La Racionalidad Práctica en la Organización Educativa.

La Concepción interpretativa de la organización escolar ha surgido no hace muchos años de tres reacciones distintas y complementarias;

a.- La crítica a la perspectiva positivista que tiene vertientes débiles al no poder

explicarse ni mejorarse desde sus presupuestos el funcionamiento de las escuelas, y a que la fragmentación en variables impide la comprensión global y la separación que establece entre hechos y valores, resulta insuficiente y empobrecedora.

- b.- La diferencia que existe en el funcionamiento de las escuelas como instituciones específicas frente a las organizaciones industriales y comerciales sobre las que habían versado los primeros estudios teóricos. Las teorías generales no son fácilmente aplicables a organizaciones concretas y, mucho menos, si son de naturaleza tan diferente como una fábrica y una escuela.
- c.- La investigación de carácter micropolítico que se ha realizado en las escuelas y que ha permitido descubrir muchas claves de su funcionamiento y de su dinámica. El análisis de la escuela como una construcción cultural, dinámica, llena de expectativas, penetrada por valores, sujeta a conflictos, condicionado por el contexto, rompe la concepción de la escuela como institución regida por leyes universales y asentada en patrones formales estables.

La premisa básica de la concepción interpretativa de la organización escolar es que la comprensión de las instituciones educativas se realiza gracias al significado que los sujetos atribuyen a las relaciones, a las estructuras, a las normas, etc. Para entender la realidad hay que traspasar la capa superficial de los hechos, trascender lo que ocurre, dar cabida a las interpretaciones subjetivas de las personas que viven dentro del marco de la organización.

No importa tanto la dimensión estructural y formal de la escuela cuando el modo de vivirla y de entenderla de quienes trabajan en ella. Lo que importa es el significado de los papeles, de las acciones, de las iniciativas, de expectativas, de los conflictos.

La teoría interpretativa no entiende la escuela como una estructura formalizada en la que existen funciones, papeles, normas, reglas al margen de las personas que trabajan y se relacionan en ella.



Existen estructuras formales, reglas generales y comunicaciones sociales en el marco de la organización, pero cada individuo y cada grupo en su contexto concreto, en un momento determinado dan vida a esas estructuras e interpretan esas reglas desde sus códigos de valores y de símbolos. Las comunicaciones están en una permanente situación de negociación y de renegociación de modo que es necesario estar en el contexto para poder comprender cómo funciona la organización escolar. Para hacer visible lo cotidiano hay que contar con los protagonistas de la acción en el contexto concreto y dinámico en el que se realiza.<sup>22</sup>

Las motivaciones, las expectativas, las intenciones de los protagonistas son determinantes para la comprensión, al margen de la superestructura que determina formalmente lo que las escuelas deben ser.

#### 2.4.3 La Organización Educativa Como Práctica Crítica.

La concepción crítica de la organización escolar pone en entredicho la dimensión instrumental, se interroga por la relación entre medios y fines demostrando la pretensión de identificarlos. Entendiendo la práctica entre medios y fines demostrando la pretensión de identificarlos. Entendiendo la práctica organizativa como una práctica moral y social pone el énfasis en la naturaleza de los medios. Al otorgar sentido moral a la organización escolar cuestiona la eficacia y el control como problemas técnicos de carácter aséptico.

La teoría social crítica pone también en solfa la concepción hermenéutica o interpretativa de la organización por considerarla incapaz de ofrecer la base sobre la que juzgar las diferentes tradiciones normativas. La ciencia social crítica

---

<sup>22</sup> Santos Guerra, M. A. "Investigar en Organización" E. A. C. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1990. pag. 79

trasciende esas condiciones para una comunicación sin distorsiones, y porque ofrece una metodología para dar justificación a las normas.

La ciencia social crítica percibe en la práctica organizativa tensiones, conflictos, intereses, luchas y presiones. Nada es inocente en la organización escolar. Los mecanismos de dominación y de opresión se instalan en la realidad, aunque no parezcan explicitados en las intenciones y en las teorías.

La organización es un sistema político, con dinámicas de poder, con grupos de fuerza. Conceptos como luchas políticas, conflictos de poder y relaciones de dominación son claves para el análisis político que la teoría social crítica sitúa en el centro del análisis. La concepción micropolítica de la escuela (Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1989; 1994) descubre la dinámica de conflicto de intereses, de tensiones, de poder y de relaciones que la constituyen. Las luchas de negociaciones y los pactos constituyen parte del entramado de la institución escolar<sup>23</sup>.

Las escuelas, lo mismo que casi todas las organizaciones sociales, constituyen campos de lucha, en donde los conflictos, ya subterráneos o manifestados ocasionalmente, entre sus miembros son algo natural. Además, hay que considerarlos desde otro punto de vista, ya que no solamente no deben ser evitados, sino que sirven para que las escuelas y las organizaciones sociales crezcan y se desarrollen. El conflicto puede ser y, a menudo, es muy saludable, puede revitalizar la organización, hacer que progrese<sup>24</sup>.

La teoría social crítica descubre que en la organización se desarrollan múltiples formas de dominación: acceso privilegiado a la información, poder jerárquico controlador, imposición de normas y castigos, presión institucional a través de

---

<sup>23</sup> Bacharach, S. B. "Organizational and Polttic of Dimentions for Research on School Distinct Governad and Administration". En Bacharach, S. B. Ed. Organizatio Behavior in School and school Districts. PINEGER. New York. 1981: 1988. pag. 132.

<sup>24</sup> Ball, S. J. "Crítica, compromiso y esperanza" Entrevista realizada por José Luis Bernal y Ma. Teresa Gil: En Cuadernos de Pedagogía N° 229, 1994. pp. 28-32.

reglas y costumbres, establecimiento de valores, protección de los privilegios de los que mandan, moldeamiento ideológico, establecimiento de modas de opinión.

Lo que permite la teoría crítica es acceder a esas capas profundas que no pueden percibirse desde la superficie de los hechos de las estructuras. A través de la reflexión crítica se hacen visibles los hilos ocultos que mueven a las personas y que provocan los acontecimientos, que configuran los escenarios, que articulan las estructuras, que imponen los fines.

## 2.5 LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Los presupuestos irracionales, los intereses que están en juego, los papeles que se desempeñan, las rutinas institucionales, las argumentaciones falaces, los tópicos en uso, etc. Impiden un conocimiento profundo. Por eso es necesario pasar de un saber superficial y poco exigente a un conocimiento fundamentado. El camino que nos lleva a esa comprensión rigurosa procede de la investigación.

La investigación ha de ponerse al servicio de la mejora de las organizaciones. No se investiga por investigar o, sencillamente, por el prurito de producir un conocimiento elaborado. Se investiga, sobre todo para que la comprensión de la organización permita poner en marcha las estrategias de transformación y de mejora.

Los puentes que conducen al cambio se tienden entre las orillas de la teoría y de la práctica. De la práctica surgen los interrogantes que llevan a la investigación y del conocimiento que ésta brinda se derivan las decisiones del cambio.

### 2.5.1 La Investigación en las Organizaciones como Estrategia de Cambio.

El conocimiento que surge de la indagación es un medio de transformar las escuelas. Existen otras formas de cambio (leyes, prescripciones, acuerdos...),

pero la más eficaz, es la que surge del conocimiento que brinda la investigación. Principalmente la investigación que realizan los protagonistas de la organización en el marco de las estructuras y desde dentro su funcionamiento.

La investigación surge de preocupaciones temáticas que focalizan la intención indagadora, busca el conocimiento con el fin de comprender el significado de lo que sucede en la institución y pretende alcanzar un cambio sustantivo en las formas de intervención. Sustantivo porque no se trata solamente de modificar los elementos organizativos con el fin de alcanzar una mayor eficacia. La investigación se preocupa también de descifrar el significado educativo y moral de la eficacia.

Se puede investigar por el principal motivo de extraer conocimiento, sin que esta búsqueda y sus correspondientes hallazgos tengan mucho que ver, de forma directa al menos, con la transformación de las escuelas. Lo que importa, es alcanzar un conocimiento transformador de la práctica. Por eso es preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianeidad del funcionamiento de las organizaciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción. Todos vivimos en organizaciones, pero necesitamos avivar la incertidumbre y perfeccionar los procesos de indagación. Lo que está oculto, lo que no se ve en la superficie, puede ser captado y entendido a través de la investigación sobre las organizaciones<sup>25</sup>

### 2.5.2 Organización Escolar e Investigación Educativa.

La investigación en la acción (Elliot, 1978) es una estrategia ampliamente difundida en el Reino Unido y que ahora está desarrollándose entre nosotros. Descansa, sobre todo, en el profesor como profesional que trabaja en un aula.

El profesor individual es el eje del proceso de investigación. La mejora profesional

del docente –y de su tarea- es el resultado nuclear de ese proceso. Pero esto no tiene una necesaria incidencia en la organización de la escuela. En la mejora de su estructura y de su dinámica.

La organización Escolar ha sido frecuentemente concebida como un aburrido capítulo de las ciencias de la educación. Con un papel de “Ancilla didácticae” más que discutible<sup>26</sup>.

El conjunto de hallazgos aportados por la Organización Escolar, apenas si tiene incidencias en la transformación de la realidad educativa. En parte porque la entraña epistemológica de la organización escolar (entendida frecuentemente como la disposición armoniosa de todos los elementos de la escuela para mejor conseguir los objetivos propuestos) no contempla las cuestiones fundamentales del proceso educativo: ¿Qué objetivos?, ¿Por quién están definidos?, ¿Cómo los consigue la organización?, ¿Cómo se encarnan en “ese contexto”? ¿Qué formas rigurosas de evaluación institucional se pueden emplear para evaluar el proceso educativo?., etc. Por otra parte, pocas veces se tiene en cuenta la influencia de la organización escolar en la investigación y en la innovación.

Por otro lado, la Autoevaluación institucional, es una exigencia para la mejora. El centro escolar necesita impulsar procesos de autoevaluación institucional (Elliott, 1983, Simons, 1983). Un Centro funciona casi automáticamente. Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de su grupo...Y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo...Escucha, estudio, repetición... Es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, que vayan más allá de las pautas, que de forma casi ridícula intentan “medir” todo lo que sucede en el Centro.

La autoevaluación es un camino importante para la mejora profesional y foco

---

<sup>25</sup> Santos Guerra, M. A. “El lado oscuro de la organización”. En: Entre Bastidores. El lado oculto de la organización educativa. Aljibe Archindona. 1994. pag 125.

<sup>26</sup> Gimeno Sacristán, J. “La Pedagogía por Objetivos” Obsesión por la eficiencia. Morata, Madrid 1982pag. 77

iluminador de las decisiones para la acción posterior.

### 2.5.3 Obstáculos y Limitaciones para la Investigación en Organización Escolar

No abundan las investigaciones sobre Organización Escolar. Y menos aún las de carácter etnográfico. Comparativamente hablando hay poco material de investigación sobre la escuela como una organización. La mayor parte de lo que ha sido escrito es teórico, conceptual y muy especulativo<sup>27</sup>.

Las causas de esta particular carestía son diversas. Algunas están compartidas por otros núcleos temáticos de la escuela. No todas son de la misma naturaleza ni de la misma importancia, pero es interesante mencionarlas para comprender qué es lo que sucede en la práctica.

No se ha dado la importancia que realmente tiene a la dimensión organizativa de los Centros. Y por otra parte, cuando se ha tenido en cuenta se ha buscado respuesta de carácter intuitivo, palmario, poco riguroso. La intervención en la vertiente organizativa no se ha sustentado sobre investigaciones contrastadas y rigurosas.

La ausencia de tradición convierte en un círculo vicioso las omisiones y las carencias. Puesto que no hay un cuerpo de conocimientos elaborado a raíz de las investigaciones, no se investiga. Y viceversa, puesto que no se investiga, no se va elaborando y estructurando un hábeas de conocimiento riguroso.

El carácter individualista que ha tenido la enseñanza, ha centrado el foco de atención en los elementos didácticos del aula (Bredo, 1990), pero no en los elementos organizativos que hacen referencia a todo el Centro. La preocupación por el proceso de enseñanza/aprendizaje ha acentuado la perspectiva

---

<sup>27</sup> Gray, H. L. "Organization Development (O. D.) In: Education Stoke on Trent Deonhouse. 1985 pag. 172.

psicologicista del mismo

La complejidad de los fenómenos organizativos dificulta el análisis, sobre todo si se tiene en cuenta que todos los procesos educativos están inmersos en contextos determinados por un sinnúmero de variables y vertientes. A la complejidad intrínseca de la educación se añade la que conlleva la importancia de los contextos en los que tiene lugar.

Los profesionales que están en las escuelas no tienen tiempo para la investigación de los fenómenos organizativos. Viven inmersos en ellos pero no disponen del tiempo necesario para dar respuesta a las preguntas que se formulan.

La dependencia que los estudios sobre la organización escolar ha mantenido respecto a investigaciones relacionadas con la empresa y la industria. La diferente naturaleza de los fenómenos que tienen lugar dentro de ellas y los intereses que han dominado la investigación de las organizaciones empresariales, ha sido un lastre para la investigación en la organización escolar.

La escasa vinculación que se ha hecho de teoría y práctica organizativa. Los teóricos de las organizaciones no han prestado mucha atención a la práctica de las escuelas ni los que han estado en la práctica han manifestado mucho interés por la investigación sobre la dimensión organizativa.

La perspectiva dominante en los estudios sobre Organización Escolar ha estado presidida por la dimensión formalista y funcionalista, que han limitado la calidad y mantenido la superficialidad.

El diagnóstico de las causas no es equivalente a la evitación de las mismas, pero pone en el camino para la superación. Una de las formas de transformar las escuelas es comprender a través de la investigación qué sucede en ellas, cómo se estructuran y funcionan, que tipo de obstáculos las esclerotizan y que dilemas

éticos las hacen opresoras o emancipadoras.

Las instituciones de educación superior tienen características organizacionales únicas, que representan problemas especiales para los investigadores, tanto en la selección como en la valoración de los criterios de efectividad organizacional lo que hace que exista dificultad para especificar las metas y resultados mensurables, y que algunos investigadores lamentan la complejidad, lo difuso la ambigüedad y el cambio de las metas y resultados educativos; así mismo otros investigadores han sugerido, que fuera del significado y medición de sus objetivos, es imposible valorar la efectividad de la educación superior. Por otro lado la única forma de criticar y valorar a una universidad, la única forma de poder determinar si es buena o mala, aceptable o indiferente, es conocer lo que se supone que debe ser y lo que debe estar haciendo. Si no se conocen estas cosas, si no se tienen algunos estándares para la crítica. En general las universidades no tienen las más de las veces estos estándares, y tampoco tienen una idea muy clara de lo que están haciendo y por qué.

La evaluación de la efectividad institucional engendra escepticismo y una posición defensiva en la comunidad académica. Las invitaciones para evaluar la efectividad en las instituciones son vistas como una molestia pública para escudriñar y controlar a la educación superior, además de que las presiones para evaluar y establecer estándares únicos de calidad, al parecer no es la prerrogativa de las instituciones, por otra parte, las evaluaciones restringen la libertad académica y por último, las instituciones en lo individual tienden a verse así mismas como aquellas que tienen características y metas únicas y que no pueden ser comparadas con otro tipo de instituciones.

La preocupación financiera de las universidades las ha conducido a investigar sobre la eficiencia, más que sobre la efectividad, y bajo esta perspectiva la principal preocupación de las instituciones de educación superior ha sido proporcionar educación de calidad con menos recursos.



## CAPÍTULO 3 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

### 3.1 DEFINICIONES DE EVALUACIÓN.

En términos generales y según una definición comúnmente admitida evaluar significa “confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios – marco de referencia-”.

Numerosos autores han intentado convertir la anterior definición en más operativa. A continuación citaremos algunos que han sido particularmente determinantes en el marco de la problemática de la evaluación que desarrollaremos en la presente investigación.

Tyler (1942, 1950) Plantea un modelo de evaluación esencialmente centrada sobre objetivos, para él la evaluación consiste, principalmente, en la confrontación entre los resultados observados y los objetivos fijados inicialmente.

Stufflebeam (1971, 1980) desarrolla un modelo de evaluación basado en la decisión “La evaluación en educación es el procedimiento que consiste en delimitar, obtener y proporcionar la información útil para juzgar decisiones posibles”. Para él, el objetivo de la evaluación no es demostrar algo, sino mejorarlo, es decir, tomar decisiones adecuadas y ello a través de una evaluación cuádruple: evaluación del contexto, evaluación de los inputs, evaluación del proceso y evaluación del producto.

Scriven (1983) establece una distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa. Pero sobre todo desarrolla un modelo de evaluación centrado en el consumidor respecto del cual distingue dos tipos: por una parte el consumidor genérico (el cliente), o mercado tipo, que resulta de un análisis de las necesidades y de una definición del perfil esperado y, por otra, el consumidor real, es decir, la

persona en formación.

Stake ( 1975) desarrolla un modelo de evaluación de los currícula que toma en consideración aportaciones juzgadas como positivas procedentes de los tres modelos anteriores, completándolas y procurando sobrepasar sus propios límites. Propone, particularmente, un “formato para la obtención de datos” en el cual se recogen con fines de análisis, todas las informaciones objetivas y subjetivas relativas a los diferentes clientes implicados.

Martínez (1997) Evaluación significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, la evaluación implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador. Por definición, la evaluación es relativa, está asociada a un marco conceptual/lógico de referencia, no es posible plantearla en términos absolutos. Una definición más operativa podría ser:

Evaluación: proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, que busca determinar la pertinencia, eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos pre-establecidos o criterios definidos.

ANUIES 1984, CONAEVA 1989, proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de los que se evalúa y se tiende a la acción.

La evaluación tiene un carácter relativo a cada institución, al tener como eje sus propios objetivos y metas, así como las políticas y estrategias para conseguirlos. En la evaluación se hace el análisis la valoración de los procesos y resultados

alcanzados respecto a los programas y proyectos contenidos en sus planes de desarrollo institucional. La evaluación es un proceso que puede ser endógeno, exógeno o mixto; existen autoevaluaciones, evaluaciones externas por organismos de pares académicos o por otros sujetos sociales.

La autoevaluación permite a las comunidades académicas participar, tanto en la detección de las deficiencias, como de las fortalezas de sus programas para orientar futuras acciones. En esta modalidad se parte de criterios y metas adoptadas por la propia institución, la que verifica y decide si cubre los niveles de calidad que considera adecuados.

La evaluación externa de pares académicos, que tienen un carácter diagnóstico, parte de marcos de referencia aceptados por las comunidades académicas disciplinarias y tiene como propósito principal formular recomendaciones y líneas de acción para el mejoramiento de los aspectos relevantes del programa evaluado.

La evaluación externa practicada por otros organismos (nacionales o internacionales) aporta elementos analíticos de utilidad para las instituciones y sus programas al realizarse desde puntos de vista de organismos especializados o de usuarios de los servicios.

### 3.2 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA METODOLOGÍA USADA

Las evaluaciones pueden ser clasificadas de acuerdo con diversos enfoques, en la mayoría de los casos, los sistemas que se utilizan para evaluar a las Instituciones de Educación Superior (IES) cambian diversos procedimientos y acercamientos metodológicos complementarios. Sin embargo resulta interesante conocer los diversos procedimientos evaluativos por separado, de acuerdo con sus características metodológicas, cabe señalar que cada procedimiento tiene,

inevitablemente, alcances y limitaciones, no hay ninguno perfecto. Conociendo las características singulares, los responsables de realizar un proceso evaluativo particular, podrán utilizar la combinación que mejor se ajuste a las circunstancias específicas de cada caso.

### Estudios Tipo "Macro"

Con esta expresión nos referimos a todo un conjunto de trabajos en el campo de la economía de la educación que tratan de evaluar la aportación de las instituciones educativas en términos económicos.

Como es sabido, la economía de la educación se desarrolló a mediados del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, surgió en todo el mundo una preocupación sin precedentes por el llamado desarrollo económico.

Los economistas estudiaron estos procesos, y además de tratar de definir su secuencia. La proporción de los incrementos de productividad que las inversiones en maquinaria y los adelantos tecnológicos explicaban, fue atribuida a la mayor capacitación o educación de la mano de obra.

Surgieron así los estudios de los enfoques conocidos con las expresiones "Capital Humano" y "requerimientos de mano de obra" que se utilizaron ampliamente ( y con muchas modificaciones se siguen utilizando) para tratar de precisar el número de personas que teóricamente se necesitaría preparar hasta cierto nivel, para poder lograr un volumen de producción determinado dentro de un horizonte temporal dado.

Sin embargo, conforme se profundizó en estos estudios, los investigadores, aportaron evidencias sobre otros factores que incidían en las relaciones entre educación y trabajo, como la edad y la condición social de los trabajadores, entre otros.

Las críticas que se han hecho a estos enfoques, desde la primera mitad de los años 60 del siglo XX, y la experiencia misma, han mostrado sus limitaciones, mismas que hoy resultan evidentes. Pero esta situación no impide que dentro de ciertos márgenes amplios de error, y con muchas reservas, este tipo de estudios tenga cierta utilidad a nivel macroeconómico.

Por lo demás, la economía de la educación ha avanzado al refinar sus técnicas y al disminuir sus pretensiones para tratar de evaluar el rédito económico que representa la preparación adicional que reciben los estudiantes de un nivel educativo determinado.

Recientemente se ha intentado estimar el valor diferencial que representa, no sólo el egresar de un nivel educativo dado, sino el que la educación recibida haya sido de mayor o menor calidad, capacitando diferencialmente a los egresados.

Sin embargo, parece claro que en el campo de la economía de la educación solamente se ha realizado un acercamiento muy global al tema ( por ello el calificativo de "micro") sin llegar a la evaluación fina de la calidad de una institución particular.

#### Estudios "Micro" de tipo subjetivo

Los estudios "micro" de tipo subjetivo si se hacen bien pueden alcanzar un aceptable grado de objetividad, aunque no pueden ser finos en cuanto a la capacidad de discriminar entre instituciones de nivel semejante. Por supuesto que también puede haber trabajos que parecen tener más bien propósitos publicitarios y comerciales, y por lo tanto son de mala calidad.

Dentro del rubro de los acercamientos "Subjetivos" tenemos a las encuestas de opinión, entre usuarios o actores de la educación superior estudiante, profesores, ex-alumnos, empleadores, contribuyentes, etcétera.

Lo "Subjetivo" del procedimiento es claro: se trata de conocer cuál es la opinión, digamos de los estudiantes, sobre la calidad de determinados servicios de su institución o la opinión de un grupo de empleadores sobre la calidad de los egresados de una o varias instituciones en determinadas áreas; estas encuestas se realizan sabiendo que tales opiniones pueden no corresponder a la realidad, pero también reconociendo que tienen un valor por sí mismas. Este tipo de encuestas de opinión suelen formar parte de los auto-estudios tradicionalmente utilizados como medios de evaluación en muchas instituciones de educación superior.

Estudios "Micro" de tipo objetivo.

Los estudios "Micro" de tipo objetivo constituyen los diversos esfuerzos por evaluar la calidad de las instituciones de Educación Superior ( IES) de una manera más objetiva, que no se base simplemente en opiniones.

El acercamiento a este tipo de estudios es muy variado por tal motivo se tomara en cuenta un análisis de sistemas, basado en los estudios enfocados a los insumos, a los productos y a los procesos de la IES.

El estudio de los insumos es lo que se conoce como enfoque a partir de los recursos de las instituciones el supuesto implícito en que se fundamentan estos trabajos, es el de que si una institución tiene más y mejores recursos (profesores, salarios, libros, laboratorios, etc, será mejor la calidad de la educación que ofrezca.

El enfoque basado en los productos, tuvo su antecedente en la necesidad de conocer mejor cuál era realmente el impacto que tenía la educación universitaria sobre sus estudiantes. Los trabajos más antiguos (1920-1930) tuvieron fallas metodológicas y técnicas importantes, que no permiten sacar de ellos conclusiones sólidas.

Tratando de superar estas fallas la investigación sobre el impacto fue haciéndose más sofisticado técnicamente adoptando una orientación más básica, en lugar de la “aplicada” que la caracterizó en sus inicios.

Otro tipo de trabajo relacionado con el enfoque basado en los productos es que se conoce con el nombre de “Investigación sobre ex - alumnos” como es lógico, si se trata de evaluar los efectos de la educación sobre los estudiantes, no sólo al momento de graduarse o egresar, sino cierto tiempo (poco o mucho) después hay que estudiar a los ex – alumnos. Por ello este tipo de trabajos puede ser considerado complementario al de resultados.

Los trabajos que se han realizado sobre procesos son menos desarrollados que los relativos a insumos y productos, tienen sus antecedentes en el campo relativo a la administración de empresas.

Recientemente, durante los 80. se extendieron en Estados Unidos los enfoques de la administración orientada en función de la calidad, a partir de experiencia japonesa que, a su vez, los había desarrollado a partir de la influencia norteamericana en los años 50.

Las universidades no podían quedar al margen de esta “revolución administrativa”. Dentro de este campo de estudios, la veta que ha aportado trabajos en el campo de la educación superior, es la de estudios sobre efectividad organizacional (Cameron, 1987 y Chafee, 1989).

Otra de las formas tradicionales del control de los procesos es la auditoría administrativa; la aplicación de técnicas de control de procesos en la IES (y no sólo los procesos administrativos, como los sistemas de contabilidad, el pago de nóminas, etc., que son iguales a las de cualquier organización, sino también los procesos estrictamente académicos como la fijación de objetivos educacionales, la elaboración de planes y programas de estudio, la evaluación de los aprendizajes,

etc.) puede llamarse por analogía auditoría académica o educativa.

Los enfoques de administración de calidad total están usándose en un número creciente de IES, con su atención característica a los procesos y a su evaluación<sup>28</sup>

Dado que, como se dijo al inicio ningún acercamiento es perfecto, sino que todos tienen pros y contras, se observa una creciente coincidencia en cuanto a la utilización de combinaciones variadas en los acercamientos metodológicos.

Así, vemos que se utilizan instrumentos estandarizados de alcance nacional junto con otros diseñados localmente, en ambos casos tratando de evaluar productos; pero se combinan con acercamientos cualitativos, orientados tanto a los productos, como a los procesos y conjuntos de indicadores para los tres elementos del sistema.

### 3.3 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN QUIEN LA REALIZA

En este apartado hablaremos de los tipos de modelos de evaluación de la calidad de las IES según el agente que realiza u organiza la evaluación. Con ese fin, mencionaremos tres puntos: la institución misma, una agrupación de IES o agencia acreditadora y el Estado.

Autoevaluación por la propia institución: Es aquella realizada por los componentes de la Institución, la autoevaluación puede asumir dos modalidades, la directa y la indirecta.

La auto-evaluación directa es aquella realizada por quienes participan directamente en la ejecución de los procesos que se evalúan, así como en la

---

<sup>28</sup> (Spanbauer, 1987 9.)



obtención de los resultados de tales procesos. Este tipo de evaluación puede ser útil para generar procesos de toma de conciencia y despertar compromiso con determinadas transformaciones. Esto es posible a partir de la base informativa que desarrolla para todos los participantes. En contrapartida presenta algunas potenciales desventajas, tales como la distorsión por intereses o presiones en la propia institución, por ello ésta tiende a desvirtuarse, a sesgarse hacia donde los evaluadores creen conveniente.

La autoevaluación indirecta realizada por otros equipos internos y no precisamente por quienes ejecutan las operaciones y producen los resultados que se evalúan. Entre las razones más importantes para esta opción figura la ampliación de la objetividad con que se analiza y la necesidad de formación especializada en el personal que la ejecuta.

Para Santos Guerra (1993) existen problemas que frenan los proyectos de autoevaluación tales como:

- Carácter individualista de la función docente.- El aula es la célula donde cada profesor es el único adulto y nadie puede decirle cómo hacer las cosas.
- Resistencia de algunos profesores a la ruptura de su intimidad.
- Escasa motivación profesional.- La falta de colaboración y continuo martilleo de sus compañeros en cuanto a la inutilidad y pérdida de tiempo (No remunerado) de la acción frente al aliciente de la mejora profesional hace difícil el iniciar, continuar o finalizar el proceso.
- Limitación de tiempo.- El profesorado no dispone de horas liberadas para la autoevaluación, y además, la mayoría de los profesores piensan que no tiene el suficiente tiempo para comprometerse con esta actividad adicional. Y muy pocos son los que están preparados para dar prioridad, especialmente, como pasa a menudo, o hay compromiso firme por parte de la jerarquía escolar de considerar los resultados.

- Falta de formación técnica provocado por la carencia de preparación pedagógica inicial.- La escuela ayuda, pero simplemente de una manera material. Debe realizarse una oferta formativa desde niveles superiores.
- Ocultación de los problemas sustantivos.- Los problemas generales, que afectan a la funcionalidad del centro se ocultan.

Se podría decir que los tres grandes focos que pueden dificultar la autoevaluación son: la jerarquía (autoridad poder por niveles), la territorialidad y el siguiente reducto del profesor individual, la privacidad.

Evaluación por Agencias Acreditadoras.- Hasta los años 70, los criterios y estándares utilizados por las agencias para decidir sobre la acreditación eran bastante bajos, constituyendo una especie de mínimos, los requisitos indispensables para que se considerara que una IES determinada constituía un fraude para la clientela potencial.

Con el desarrollo de la preocupación de la calidad y los diversos enfoques para evaluarla, las agencias acreditadoras se vieron en la necesidad de redefinir sus criterios, so pena de volverse obsoletos.

La acreditación de instituciones y programas educativos y el mejoramiento de la calidad de la educación, se relacionan no de manera simple y mecánica sino en forma compleja. En efecto, la acreditación, que desempeña valiosas funciones de información, puede estimular el mejoramiento de la calidad educativa, pero solamente en ciertas condiciones.

La evaluación orientada a la acreditación se reduce a la constatación del cumplimiento de la institución o programa evaluado con un conjunto de parámetros o criterios definidos. Normalmente, las agencias desarrollan el proceso de acreditación a través de las siguientes etapas:

- La institución, o el programa, se describe y estudia a si misma en un proceso interno de autoevaluación o auto - estudio
- Un equipo de pares evaluadores visitan la institución o el programa y la examinan a la luz de los documentos que han surgido de la autoevaluación, Y los patrones establecidos por la agencia. Entregan un informe a la institución y a la agencia
- La institución o el programa responden formalmente al informe de los pares.
- La comisión de acreditación de la agencia decide si se deben otorgar, negar o reafirmar la acreditación, teniendo en cuenta el documento de autoevaluación, el informe de los pares y la respuesta de la institución.
- Los patrones usados son generalmente expresión del consenso formado entre los profesionales más destacados en el campo. Dado que hay poca evidencia de que la aplicación de dichos patrones conduzca a una buena práctica profesional, los lideres de algunas disciplinas se han involucrado en estudios destinados a validar dichos patrones y hacer que ellos se orienten a resultados

Evaluación por el Estado.- En la práctica de la evaluación institucional pueden pensarse dos enfoques Básicos: Uno centrado en las magnitudes contables y de control (el "Estado Evaluador") y otro centrado en los aspectos organizacionales del proceso de enseñanza. El primero hace referencia a aspectos de eficiencia y factores económicos (optimización de recursos disponibles) y se orienta hacia el control por parte de las instituciones gubernamentales.

No hay manera de justificar el gasto público que no sea mediante la introducción de una mayor responsabilidad institucional y la difusión de una conciencia que valore los costos y beneficios de dicho gasto.

La adopción de procedimientos de evaluación es el primer eje en torno al cual

tendría que estructurarse el contrato entre la educación superior y el Estado. Se trata, dicho en breve, de introducir sistemáticamente procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y programas que se creen y de poner en operación procedimientos de evaluación para las instituciones ya establecidas, con los fines y a través de las modalidades que convengan.

La acreditación como procedimiento de evaluación cumple la función de asegurar a la sociedad y a la comunidad intelectual que los nuevos establecimientos o programas que se crean, sean públicos o privados, cumplan con los estándares fijados según el juicio experto de los pares y, por tanto, pueden ser autorizados por la instancia pública competente.

La evaluación en cambio – que puede cubrir a establecimientos, programas o unidades menores – tendrá los propósitos que en cada país determinen. Cualesquiera sean los propósitos de los procedimientos de evaluación que se establezcan, ellos deberían ir por un lado, acompañados por el desarrollo de capacidades internas de autoevaluación de las propias instituciones y, por el otro, sus resultados deberían vincularse a efectos de algún tipo que deberán ser cuidadosamente seleccionados según los fines que se desee obtener.

El segundo eje en torno al cual necesita organizarse el nuevo contrato social entre la educación superior y el Estado, busca sustituir la relación basada exclusivamente en el compromiso estatal de proporcional asignaciones incrementales a las instituciones, por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenientes.

El Estado podrá vincular la asignación de un monto variable de sus recursos, sea de aquellos que aporta por medio del uso de una fórmula u otros, al procedimiento de evaluación. De esta forma se va pasando de una manera de asignar recursos

públicos basada acriticamente en los antecedentes históricos, con presupuestos que simplemente se incrementaban cada año en un porcentaje dado, a una un poco menos arbitraria, pero aún no vinculada a la calidad, sino al número de alumnos.

La forma de presupuestos basada en indicadores de calidad, especialmente de tipo resultados, se relaciona lógicamente, con la "revolución administrativa", la administración por objetivos, el presupuesto base cero, el presupuesto por programas.

El gobierno dentro de este sistema de evaluación tienen un doble rol: debe velar por el correcto funcionamiento de los procedimientos evaluativos que se adopten y adquirir la capacidad real, quizá por primera vez, de orientar y promover el desarrollo del sistema mediante los instrumentos con que cuenta para ello, especialmente su potestad para fijar prioridades, objetivos y metas y su capacidad para distribuir recursos y generar incentivos para promover su consecución.

### 3.4 LOS PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN.

Se pueden distinguir tres propósitos en la orientación para los sistemas de evaluación de la calidad de las IES: evaluar para calificar, para asignar recursos, o para mejorar.

Evaluación para calificar.- El propósito de una evaluación puede ser simplemente para hacer una clasificación de las IES según su calidad, apreciada por el procedimiento de que se trate, dejando que la clientela de las IES o el Estado, saquen sus consecuencias.

Durante mucho tiempo las Universidades han sido calificadas por la opinión pública, en particular por sus estratos más cultos, de acuerdo con su prestigio, lo

que se traduce en una mayor demanda por ingreso a ellas y por el reconocimiento dado por los medios académicos y productivo a los graduados y profesionales educados en ellas. Sin embargo éste, pudo ser un mecanismo adecuado en épocas anteriores, cuando el número de universidades era limitado y tenían una trayectoria conocida, es insuficiente en la actualidad en que ha proliferado un gran número de instituciones que se denominan universidades, sobre muchas de las cuales no existe información confiable en cuanto a su capacidad para cumplir en forma cabal con quienes ingresan a ellas para obtener un grado o un título que les permita un desarrollo profesional y personal de acuerdo con sus expectativas. Pero, si además la clasificación se hace con base en los insumos o recursos de la institución; este enfoque tiene consecuencias negativas.

Dado que las clasificaciones son juegos de suma cero, en los que alguien tiene que perder para que otro gane y dado que los recursos en que se basa la clasificación (profesores, alumnos, dinero...) son finitos y escasos, se produce inevitablemente una competencia por recursos, en la que unos cuantos resultan favorecidos, mientras que la mayoría pierde.

Evaluación para asignar recursos o acreditar.- A pesar de las protestas de los más celosos defensores de una autonomía académica – entendida en forma excesivamente amplia – no resulta difícil hacer aceptar a cualquier observador desapasionado, que hay justificación para una evaluación por parte de los poderes públicos, para que los recursos provenientes de los instrumentos puedan ser asignados en forma racional.

La evaluación destinada a sustentar decisiones en materia de financiamiento de programas implica haber definido los criterios específicos de la evaluación, y también implica haber definido haber definido una política general de desarrollo del conjunto de programas que pueden ser beneficiados con los recursos que se van a asignar.

Si el agente financiador (y en este caso también evaluador) asume como responsabilidad promover el desarrollo del conjunto de programas, deberá asegurarse que el mecanismo de financiamiento efectivamente logre este propósito. Aquí deberá tenerse presente que si los desiguales son tratados de manera igual, puede generarse " el efecto mateo " \* y en vez de promoverse el desarrollo el conjunto de programas se propiciará que unos pocos avancen y otro muchos decaigan hasta desaparecer.

\* Efecto Mateo.- es un fenómeno ampliamente analizado en la sociología de la educación y consiste en que, de acuerdo con ciertas políticas irreflexibles, se busca identificar a las instituciones y programas mas avanzados para canalizar a ellos los apoyos financieros. El efecto en sí menciona que aquellos que han tenido condiciones adecuadas para desarrollarse se les da todo, y a los que no las han tenido se les retiran todos los apoyos. Esta política se deriva de la socio-darwiniana idea de que si uno sobresale es porque se les permiten sus ventajas intrínsecas (genéticas); los que no sobresalen no tienen esas ventajas y más vale que desaparezcan pues no vale la pena gastar en ellos.

#### Evaluación para mejorar

Si el impulso para evaluar no proviene del exterior, sino que es fruto de una voluntad institucional de mejorar y de buscar su excelencia, entonces la evaluación tiene todas las perspectivas de resultar positiva.

Por una parte, no importa el aspecto competitivo, a la institución no le interesa estar mejor que las demás instituciones, sino estar bien en sí misma. No necesita tratar de quitarle a otras IES algunos profesores para sobresalir, sino que le preocupa como mejorar a sus propios profesores, alumnos, etc.

Por otra parte, en este enfoque no interesa cumplir mínimos para recibir una aprobación externa, sino buscar máximos, tratar de mejorar siempre en la

dirección de esa utopía de referencia que es la excelencia.

Evidentemente no hay recetas para alcanzar una meta tan ambiciosa como ésta. No podemos esperar cambios sustanciales a corto plazo. Al contrario, nos encontramos al comienzo de un camino difícil, en que mediante avances graduales podrá consolidarse a mediano plazo un nuevo modelo de universidad.



## CAPÍTULO 4 LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS.

### 4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS ESTUDIOS DE EGRESADOS EN MÉXICO.

En la década de los 80s. Cobró ímpetu la investigación sobre los egresados, que se define como un proceso de seguimiento de egresados a través de su vida, focaliza sobre datos demográficos, de la profesión y de las actitudes. Todo con la intención de comprender con mayor profundidad sus fuerzas motivacionales.<sup>29</sup>

En México fueron varias las universidades de provincia y del Distrito Federal que, desde los setenta, realizaron seguimiento de egresados. Por lo general a no ser en casos de excepción como el de la UAM, se restringió el seguimiento de egresados al campo del empleo de los egresados conceptualmente, se supuso que la competencia externa de la institución educativa era determinante del empleo de los profesionistas, aun cuando se sabía que este dependía de una serie de factores más complejos.

Uno de los primeros trabajos de seguimiento de egresados fue el de Adrián Lajous Vargas, publicado en 1968 bajo el título "Aspectos de la educación superior y el empleo de profesionistas en México (1959-1967)

La mayor parte de los trabajos de seguimiento de egresado data de la segunda mitad de los 70s: en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Dirección General de Orientación Vocacional realizó "Estudio sobre las actividades ocupacionales de los egresados de las escuelas profesionales de la U.N.A.M en 1977; La Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León un estudio acerca de "La demanda de profesionistas en el Estado de Nuevo León" en 1978; La Universidad Autónoma metropolitana desde 1978 ha llevado a cabo estudios sobre sus egresados; La Universidad Pedagógica Nacional desde 1981; La

Universidad Autónoma del Estado de México desde 1992; y la Universidad Iberoamericana 1996.

Todos estos estudios son encabezados por investigadores que han conformado, a lo largo de sus experiencias, un campo de investigación que tiene un espacio ganado en las diferentes líneas de investigación educativa. Entre estos investigadores se pueden mencionar a: Carlos Marquis y Manuel Castellamps Ribot (1984 y 1988 respectivamente ) de la UNAM; A G. Emmerich (1985; 1986) de le Universidad Pedagógica Nacional; a María de Ibarrola (1988;1989) quien a realizado trabajos en los CBTAS, a Sylvia Didosu Aupetti (1992;1993) de la Universidad Autónoma del Estado de México, a Carlos Muñoz Izquierdo (1993) de la Universidad Iberoamericana; a Sofía Margarita Barranco Ranson de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (1995) a Samuel Coronel Núñez (1996) de la UAM; a Giovanna Valenti Nigrini de la UAM (1992; 1997); y a María Eugenia Alvarado CISE/UNAM (1998).

Los esfuerzos dedicados a este tipo de trabajos y los resultados obtenidos han logrado notables avances en el área, han generado entre las autoridades educativas, el reconocimiento de su importancia, y por ello, tratan de implementar programas y proyectos tendientes a la obtención de información de los egresados. Sin embargo, al percatarse de la necesidad de una instalación y manejo de sistemas computarizados; del establecimiento de redes de información al interior y exterior de la institución; del rastreo efectivo de datos; de la conservación actualización y difusión periódica y constante de información; ven limitados los alcances de sus proyectos.

Específicamente estudios sobre seguimiento de egresados de la licenciatura en nutrición son:

El realizado por la Universidad Iberoamericana en 1986; el de la Escuela de Dietética y Nutrición (del ISSSTE), en 1987; el de la Universidad Autónoma de

---

<sup>29</sup> Melchori Garlinda, S. Alumni Research Methods and Applications. (compilador) Edit. Jossey-Bass Inc.

Nuevo León en 1988 y el realizado por la Asociación Mexicana de Miembros y Facultades y Escuelas de Nutrición 1995, donde se señala que los resultados obtenidos del seguimiento de los egresados permitirán la revisión de los planes y programas de estudio, pero también, la revaloración de la formación académica y profesional de los futuros licenciados en nutrición; así como, la reorientación de los principios y estrategias de docencia e investigación en las instituciones educativas a nivel superior que impartan esta licenciatura para cumplir con el compromiso de contribuir a la atención de los problemas alimentarios y de nutrición en México.

#### 4.2 LOS ESTUDIOS DE EGRESADOS SEGÚN LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

Salvo excepciones, los estudios de egresados que se han realizado son muy heterogéneos en cuanto a su metodología, el universo que abarcan y los criterios empleados.

Existen diferentes metodologías para realizar este tipo de estudios y cada una de las instituciones que los lleva a cabo elige la que considera más conveniente. Las variables e indicadores empleados en sucesivos estudios por una misma institución o por diferentes instituciones difieren en forma relevante.

Los primeros estudios sobre egresados en México tendieron a centrarse desigualmente, en dos aspectos:

1. Obtener información acerca de la inserción de egresados en el mercado de trabajo.
2. Indagar la opinión de los egresados sobre la formación recibida en general, estos han intentado evaluar el impacto de la formación recibida sólo a través de la ubicación en el empleo.

No obstante, algunos estudios recientes han enfatizado la conexión entre formación recibida y algunos aspectos del desempeño profesional para contar con elementos para evaluar la primera.

La mayoría de las investigaciones sobre los egresados son estudios de carácter transversal y puntual que no se retoman para constatar su evolución en etapas posteriores a la realización del estudio. En algunas instituciones se capta la información de todos los egresados en el momento de efectuar los trámites de la titulación pero, sólo ocasionalmente se utiliza para seguir la situación de los profesionales en ejercicio en distintas fases de su trayectoria profesional.

Existen diferentes metodologías para realizar este tipo de estudios y cada una de las instituciones que los lleva a cabo elige la que considera más conveniente. Las variables e indicadores empleados en sucesivos estudios por una misma institución o por diferentes instituciones difieren en forma relevante. La gran heterogeneidad de las instituciones de educación superior en el territorio nacional y las enormes diferencias entre los estudios de egresados realizados no permiten comparar los resultados y conclusiones obtenidos. En muchos estudios se observan niveles de estratificación distintos (institución, campus, facultad, carrera) o se mezclan diferentes intereses de información (trayectoria escolar, opinión de empleadores, estudios de género, etc.) lo cual hace aún más difícil cualquier análisis comparativo.

En la mayoría de los casos la información proporcionada por los estudios de egresados no se explota suficientemente para sustentar los procesos de cambio institucionales que sugieren las conclusiones de los mismos. Posiblemente esto se debe a la carencia de análisis interpretativos de los resultados obtenidos y a su insuficiente socialización entre las instancias objeto de los estudios o responsables de las decisiones académicas institucionales.

Es importante señalar que este fenómeno se observa también en relación con

otras clases de información, como la referente a la trayectoria escolar de los estudiantes o a la eficiencia terminal, información con la que regularmente cuenta la mayoría de las instituciones.

La experiencia de las instituciones que han realizado este tipo de estudios durante varios años, posibilita la identificación de las variables e indicadores que potencialmente pueden ser útiles para sustentar la toma de las decisiones en los niveles institucional, estatal, regional y nacional que permitan fortalecer el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior en México.

Los estudios de egresados pueden ir más allá de la mera "evaluación por requisitos". Más aún la investigación evaluativa basada en estudios de egresados, y otros, ha demostrado ser un mecanismo fructífero para apoyar los procesos de evaluación más formales y sobre todo para proveer de información amplia y objetiva a los académicos y a quienes toman las decisiones. Para con ello apoyar el diseño y la revisión de los planes y programas de estudio, así como la planificación académica estratégica.

#### 4.3 LA ANUIES Y SU INTERVENCIÓN EN LA CREACIÓN DE UN ESQUEMA BÁSICO PARA ESTUDIO DE EGRESADOS.

Por acuerdo del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, se elabora el Esquema Básico para los Estudios de Egresados por un grupo interinstitucional conformado por especialistas con una amplia y reconocida trayectoria en la realización de este tipo de estudios, todos ellos adscritos a las instituciones afiliadas, quienes en forma colectiva aportaron sus conocimientos y experiencias para elaborar dicho modelo. Presentada y analizada la propuesta de este esquema básico para los estudios de egresados en la Segunda Sesión Extraordinaria del Consejo de Universidades públicas e Instituciones Afines (9-10 de Julio de 1998), este cuerpo colegiado

resolvió publicarlo para que pueda ser aplicado en las instituciones que no cuenten con un instrumento.

Entre las líneas generales que señala la ANUIES para el desarrollo del esquema básico de seguimiento de egresados, sobresalen las siguientes:

- Desarrollar un esquema básico para los estudios de egresados que facilite a las instituciones de educación superior la realización de este tipo de estudios y les permita obtener información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones y la planeación académica en el nivel institucional, estatal, regional y nacional. Lo anterior a través de la disposición de una metodología que permita comparar el grado de ajuste entre los resultados obtenidos en el proceso educativo por las instituciones de educación superior y las necesidades y exigencias del campo profesional a través del análisis del desempeño de los egresados en el mercado de trabajo.
- Caracterizar la resultante del proceso educativo a través de la comparación del desempeño de los egresados de las distintas instituciones que conformen el sistema de instituciones de educación superior en México.
- Conocer la coherencia que existe entre los perfiles terminales y los objetivos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en el sistema de educación superior, y los requerimientos formativos actuales de las distintas prácticas profesionales.
- Valorar la flexibilidad de los egresados para incorporarse a ambientes diversos, en la hipótesis de un mercado laboral cambiante, y proponer en su caso, modificaciones a las estrategias formativas que mejoren sus perspectivas profesionales.
- Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida en la institución en la cual cursaron los estudios.
- Contar con información que permita a las instituciones de educación superior, por un lado, orientar la distribución de sus recursos hacia la

solución de los problemas específicos que obstaculizan el logro de los estándares deseables de calidad en el proceso de formación de profesionales y, por otro, concursar por recursos alternos al presupuesto universitario para fortalecer su desarrollo y avanzar en su proceso de consolidación.

La Intención de la ANUIES es que al utilizar esta metodología le permitirá a cualquier institución contar con un instrumento de aplicación común que contribuya, entre otras cosas, a comparar el desempeño de los egresados de las distintas instituciones y superar las limitaciones que al respecto prevalecen.

## CAPÍTULO 5 LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN MÉXICO

### 5.1 ENSEÑANZA DE LA NUTRIOLOGÍA EN MÉXICO

En 1936 se inició en México la enseñanza de la Nutriología a través de cursos cortos en donde se preparaba personal para las encuestas de alimentación popular de departamento de salubridad. No existía una escuela formal ni profesorado especializado y los primeros cursos para formar dietistas se impartían para realizar funciones específicas<sup>30</sup>

En el año de 1943 se impartió el curso único para formar dietistas con funciones específicas en el Hospital Infantil de México, a cargo del doctor Rafael Ramos Galván. Los egresados del curso integraron el Servicio de Dietología en México.

En el mismo año el Doctor José Quintín Olascoaga y la Doctora Juana Navarro prepararon un equipo de dietistas para trabajar en el Instituto Nacional de Cardiología, con el cual se estableció el segundo servicio de nutrición en México, sin embargo, fue un curso que operó en forma discontinua ya que no existía una escuela formal, por lo que puede decirse que la enseñanza sistemática de la Nutriología se inició hasta el año de 1945, en la Escuela de Dietética que se trasladó, en el año de 1950, al Instituto Nacional de Nutriología de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el cual fue creado a iniciativa del doctor Olascoaga, posteriormente, se cambió al Hospital Colonia de los Ferrocarriles Nacionales de México en el año de 1960, donde permaneció hasta el año de 1971. A partir de esa fecha, se incorporó al ISSSTE, bajo el nombre de Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE, y continuó bajo la dirección del doctor Olascoaga; en esta institución se impartió educación a nivel técnico hasta 1978<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Coronel Núñez, Samuel et. al. "Los Nutriólogos en México: Seguimiento de Egresados" México, Trillas. 1996 pag. 13.

<sup>31</sup> Ibid. Pag. 14



Cabe destacar que a partir de 1970, la enseñanza de la Nutriología en México sufrió un cambio importante. Los resultados de diversas investigaciones realizadas en varias regiones del país mostraron la existencia de severas deficiencias en el estado de nutrición en ciertos grupos de la población, al mismo tiempo ya se reportaban cifras de obesidad en otros grupos, lo cual marcó diferencias entre las zonas rurales y las urbanas. Esto hizo evidente la necesidad de contar con el personal universitario específicamente preparado en el campo de la Nutriología que se enfoca a la atención de dichos problemas.

A partir del reconocimiento de esta necesidad, con base en los estudios sobre el estado nutricional de la población mexicana y los datos disponibles hasta ese momento, acerca de la producción y del aprovechamiento de los alimentos en el país, se sustentó la creación de la licenciatura en nutrición en México. De las licenciaturas que actualmente se ofrecen en el país la de mayor antigüedad es la que ofrece la Universidad Iberoamericana, que inició su plan de estudios en el año de 1972.

En 1975, la Universidad Veracruzana y el Centro Interdisciplinario de ciencias de la Salud, del Instituto Politécnico Nacional, iniciaron sus respectivos planes y programas de estudio para la Licenciatura en Nutrición. En 1976 se creó la Licenciatura en Nutrición en la Universidad Autónoma de Nuevo León dentro de su Facultad de Salud Pública y en 1978 la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE, estableció formalmente la licenciatura en dietética y nutrición, con lo cual dio inicio a sus actividades de educación a nivel superior. En la década de los 80 también un número importante de universidades, inician labores en apoyo a la enseñanza de la nutrición, tal es el caso de: El Instituto de Estudios Superiores de Torreón 1981, La Universidad Autónoma metropolitana, Plantel, Xochimilco, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 1982, Universidad de Morelos 1985, Universidad Regional Miguel Hidalgo 1985, en la Universidad Autónoma del Estado de México en el año de 1986, La Universidad Iberoamericana, amplía su participación en la enseñanza de la nutrición con un plantel más en León en 1987,

la Universidad del Valle de Atemajac también inicia trabajos en la impartición de la licenciatura en nutrición en 1987, en 1988 la Universidad Autónoma de Querétaro estableció la licenciatura en nutrición. En la década de los 90. otras universidades inician la implementación de la licenciatura en nutrición, tal es el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 1990, El Instituto de Estudios Superiores Hispano Anglo Francés de Jalapa 1992, Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo Centro 1992, Universidad Autónoma de Chihuahua 1992, Universidad Autónoma de Yucatán 1995, Universidad Autónoma del Estado de México, sede Toluca 1996 y más recientemente la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La formación de los profesionales de la nutrición esta basada en conocimientos y habilidades derivadas de las ciencias exactas, biológicas, económicas, administrativas y de las ciencias sociales, a partir de esta formación ellos pueden desempeñar actividades específicas en diferentes campos:

**Nutrición Clínica:** es aquella que se relaciona con la evaluación y atención nutricia a individuos que requieren planes de alimentación para el cuidado de su salud. Las actividades van desde la prevención, tratamiento, control y rehabilitación así como la investigación.

El área de desempeño se ubica en hospitales, clínicas ambulatorias, diversos centros y consultorios para atender las necesidades nutricias demandadas por individuos sanos, en riesgo o enfermos.

**Nutrición Comunitaria:** Este campo se caracteriza por la evaluación y atención nutricia a grupos con características comunes. Las actividades prioritarias incluyen el diagnóstico y planificación alimentaria e investigación epidemiológica, así como la orientación alimentaria para prevenir, tratar, controlar y rehabilitar problemas de Salud Publica. El nutriólogo comunitario se desempeña en Centros de Salud Comunitarios, instituciones públicas y privadas que tienen a su cargo programas

de asistencia social, en hospitales, centros educativos, recreativos, deportivos y diversos establecimientos comunales.

**Administración de Servicios de Alimentación:** Este campo se relaciona con la planeación de las actividades propias de un servicio de alimentación, con la finalidad de brindar alimentación con los más altos estándares de calidad a los comensales que demandan el servicio. Las actividades que se desarrollan incluyen la administración de recursos para garantizar la satisfacción de las necesidades de los comensales, así como la planeación de menús, la operación del servicio y evaluación del mismo. Se requiere investigación y acciones mercadotécnicas para el funcionamiento del servicio; otras actividades que se integran son la asesoría y consultoría externa y la capacitación del personal que labora en los servicios alimentarios en hospitales, en instalaciones a nivel comercial, en establecimientos específicos como guarderías, asilos, centros de salud mental, cafeterías escolares y universitarias, fabricas, industrias, así como establecimientos con servicios alimentarios colectivos.

**Educación e Investigación:** Es aquel campo que se relaciona con la generación, aplicación y difusión de la Nutriología, la formación de recursos humanos técnicos y profesionales que contribuyan a la solución de problemas alimentarios y nutriólogicos de la sociedad. Incluye actividades desde la administración escolar hasta la impartición de cátedras e investigación básica y aplicada en las diferentes ramas de la Nutriología. Las áreas de desempeño profesional son: las instalaciones educativas de nivel medio y superior.

**Ciencia de los Alimentos:** Se caracteriza por controlar y mejorarla calidad de la producción, distribución, transformación y comercialización alimentaria, así como el desarrollo de productos alimentarios y nutritivos, para el consumo. El nutriólogo en esta área, evalúa e investiga procesos que van desde la producción hasta la promoción, aceptación y consumo alimentario. Se ubica generalmente en el sector alimentario, en la industria alimentaria y farmacéutica.

Comercial y Empresarial: Se identifica con la creación de empresas y comercios que ofrezcan productos, bienes y servicios del área de alimentación y nutrición con la finalidad de generar capital para la creación de empleos y para satisfacer necesidades de sectores de la población.

La reciente aparición de la Nutriología como profesión y por lo tanto, el desconocimiento de la función que sus egresados deben desarrollar en la sociedad, así como la diversidad de áreas de estudio que esta ciencia pretende integrar provocó que diferentes instituciones educativas de la República mexicana abrieran escuelas o facultades en materia de nutrición o ciencia de los alimentos, sin que existiera un consenso previo sobre los requisitos académicos que debería cubrir el currículo de la licenciatura.

El efecto de esta situación ha sido que la formación académica de los egresados sea diversa y que el objeto de la práctica profesional del nutriólogo dependa de la institución donde se formó, la situación del lugar donde labora o del plan de desarrollo personal.

Desde antes de existir la licenciatura en nutrición la mayor parte de los empleos relacionados con la nutrición eran desempeñados por profesionales de diversas disciplinas, o incluso por personal técnico especializado, dependiendo del campo de trabajo en que se considerara la nutrición así se encontraba a médicos o dietistas desempeñando funciones en el área de nutrición comunitaria, economistas, y administradores en planeación de programas alimentarios y de nutrición, tanto a nivel de comunidad como de servicios de alimentación. Al término de los estudios de licenciatura los primeros egresados en nutrición en México, probablemente se encontraron con la dificultad de conseguir empleo en que se reconocieran las características particulares de esa nueva profesión, especialmente su interdisciplinariedad y además su poca especialización en un área concreta para solucionar problemas específicos.

Por otra parte se reconoce que pueden existir incongruencias entre los objetivos que cada facultad o escuela se plantea para formar a los nutriólogos y lo que el sector empleador demanda como actividad preponderante del licenciado en nutrición. Lo anterior puede considerarse un factor que invita a desarrollar trabajos de seguimiento de egresados para obtener información sobre aspectos que permitan reorientar los planes y programas de estudios de la licenciatura en nutrición.

## 5.2 LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE MIEMBROS DE FACULTADES Y ESCUELAS DE NUTRICIÓN (AMMFEN).

A finales de la década de los sesenta surgió la inquietud de formar una agrupación a nivel nacional, sin embargo, dada la reciente creación de estas facultades y escuelas que además eran poco numerosas, la asociación formada inicialmente no se pudo mantener. Ya para el año de 1986 los directivos, de nueve escuelas y facultades de nutrición se reunieron con el propósito de establecer de nueva cuenta la asociación con la participación de: La Universidad Iberoamericana plantel Santa Fe, Universidad Veracruzana Zona Xalapa, Universidad Veracruzana Zona Veracruz, Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE, Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Xochimilco, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Montemorelos y Universidad del Valle de Atemajac.

La AMMFEN tiene como misión agrupar a estudiantes, profesionales, docentes y directores de diferentes escuelas o facultades de nutrición, fomentando en cada uno el interés, conocimiento, ideales, hábitos y capacidades que le ayuden a encontrar su lugar en la comunidad, formarse a sí mismo y logrando conducirse con éxito en diferentes ámbitos de la alimentación y nutrición<sup>32</sup>.

Para llevar a cabo su misión la AMMFEN ha planteado diferentes objetivos:

- Mantener en constante superación los planes de formación del nutriólogo a través de la integración entre los diferentes miembros que conforman las instituciones.
- Proporcionar asesoría en los planes de estudio y programas de alimentación y nutrición a las instituciones que lo soliciten
- Promover nacional e internacionalmente a los miembros activos de la Asociación para su desarrollo profesional.
- Establecer comunicación a nivel internacional con todos aquellos miembros de instituciones que tengan objetivos afines a esta asociación para beneficio mutuo.
- Promover (programas) la participación del nutriólogo en los diferentes programas institucionales y gubernamentales, relacionados con la alimentación y nutrición e iniciar y mantener la influencia de estos ámbitos correspondientes.
- Establecer un sistema de comunicación que permita a todas las personas u organismos obtener información de las diversas instituciones educativas en el área de alimentación y nutrición a nivel mundial.
- Establecer intercambios de todos aquellos elementos que pueden contribuir al mejor desempeño y logro de objetivos de los asociados pertenecientes a las diferentes instituciones.
- Fomentar y apoyar las investigaciones que arrojen beneficios en el campo de la alimentación y nutrición.
- Establecer en forma conjunta con todos los directivos que integren esta asociación, los lineamientos para el logro de los objetivos de la misma.
- Agrupar a todos los estudiantes, profesionales, docentes y directores de las instituciones particulares y oficiales que permiten la Licenciatura en Nutrición dentro del territorio mexicano, con el propósito de fomentar el interés, los ideales en cada uno de sus integrantes que le ayuden a encontrar su lugar en la comunidad para formarse a sí mismos. Y conducir

---

<sup>32</sup> Coronel Núñez, Samuel et. al. Los Nutriólogos en México: Seguimiento de Egresados, México, 1996; pag

a ésta, siempre hacia fines más nobles en los diferentes ámbitos de alimentación y nutrición.

Para contribuir en el logro de los objetivos de la AMMFEN, esta señala que se requiere de asociados, comprometidos que cumplan con la responsabilidad que nos ha sido conferida. La estrategia fundamental que se plantea en esta propuesta es la de participación y coordinación a través de un proceso de mejora continua y que permita desarrollar las acciones con calidad.

Desde su conformación la AMMFEN ha realizado reuniones anuales de escuelas y facultades de nutrición, Cada año la asociación elige a una institución educativa como responsable de la organización y sede del evento. A la fecha se han llevado a cabo 18 reuniones nacionales.

Durante los primeros años de existencia de la AMMFEN los directivos de las diferentes instituciones educativas afiliadas se dieron a la tarea de desarrollar los estatutos que la rigen, así como su constitución legal, la cual quedó registrada ante la notaría número 56 del Distrito Federal, bajo la razón social de Asociación Mexicana de Miembros y Facultades y Escuelas de Nutrición., A. C. (AMMFEN) el 15 de mayo de 1992.

La asociación tiene la siguiente estructura jerárquica:

- Asamblea
- Consejo de Gobierno
- Comité Ejecutivo
- Comités Institucionales
- Asociados Directivos
- Asociados Profesionales Docentes
- Asociados Profesionales Afiliados
- Asociados Honorarios

- Asociados Patrocinadores
- Asociados Estudiantes.

Desde su conformación la AMMFEN se ha preocupado por establecer algunos parámetros generales para la enseñanza de la Nutriología en México, de ahí que en 1990, la Asociación elaboró el Perfil profesional del nutriólogo, cuyo contenido es el siguiente:

“El Licenciado en Nutrición, es un profesionista capaz de evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación en nutrición y educación, realizar investigación en estas áreas e integrarse a equipos multidisciplinarios para incidir significativamente en la situación alimentaria - nutricional, mediante acciones de prevención, promoción y atención”.

Otro de los logros de la AMMFEN, ha sido la aprobación en 1997 de la definición de los campos profesionales del nutriólogo, propuesto por la Comisión Técnica y de Desarrollo Profesional de la AMMFEN para apoyar el cumplimiento del Perfil Profesional, quedando de la siguiente manera: El Campo de Nutrición clínica; El Campo de Nutrición Comunitaria, El campo de Administración de servicios de alimentación; El Campo de Educación e Investigación; El campo de Ciencias de los Alimentos; El Campo Comercial y Empresarial.

También la AMMFEN, ha trabajado intensamente en la búsqueda de acercamientos a los cambios que exige la nueva política Educativa, y en la cual se ven inmersas cada una de las Escuelas y Facultades que forman Parte de esta asociación.



### 5.3 LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UAEM

La Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México surge en 1986 En la Unidad Académica Profesional Amecameca, teniendo su relación y dependencia académica en la Facultad de Medicina con sede en la ciudad de Toluca Estado de México.

Los primeros curso se imparten inician el 17 de septiembre de 1986, en las instalaciones de la Escuela Preparatoria de Amecameca, bajo la Coordinación General de la Unidad Académica Profesional Amecameca, del Químico José Constantino Alcántara Herrera. Y la Coordinación de la licenciatura en nutrición a cargo del Médico Cirujano Fernando Farfán González, quien con apoyo de la primera planta de profesores, inicia la integración de los programas del Plan de Estudios de la licenciatura, así como la impartición de las primeras asignaturas del plan, esta primera plantilla de profesores se integró por: Bióloga Ana Rosa Arenas Rosales, Médico Cirujano Alberto Hernández Zepeda, Licenciado en Psicología Martín Soriano Suárez, Ingeniero Químico Narciso Campero Garnica, Ingeniero Químico Genaro Sánchez Ramos y Licenciada en Relaciones Internacionales Guadalupe Melchor Díaz.

Durante un año las clases se impartieron en la Escuela Preparatoria de Amecameca y más tarde en 1987 la Licenciatura, junto con las otras 4 licenciaturas que se imparten, se trasladan al espacio actual de la Unidad Académica Profesional Amecameca, ubicado en el kilómetro dos y medio de la carretera Amecameca – Ayapango, Estado de México.

La actividades de la licenciatura durante los diez primeros años se basaron en el primer plan de estudios de la licenciatura en nutrición originado en la Facultad de Medicina de la UAEM. En 1996 se inicia una nueva etapa de la licenciatura en Nutrición, que consiste en el cambio del plan de Estudios, que se crea en la Unidad Académica Profesional Amecameca, bajo la coordinación de la

Licenciatura en Nutrición a cargo del Ingeniero Narciso Campero Garnica, y con un equipo integrado Por: Maestra en Ciencias Martha Patricia Ojeda Carrasco; Licenciada en Relaciones Internacionales Guadalupe Melchor Díaz, Licenciada en Nutrición Angélica Juárez Álvarez, Licenciada en Nutrición Ana María Durán Ibarra, Licenciado en Nutrición Néstor Moisés Mendoza Soriano. Con este nuevo plan de estudios dio inicio la impartición de la Licenciatura en Nutrición en la Ciudad de Toluca Estado de México, en las Instalaciones ubicadas en la Facultad de Medicina de la UAEM.

Desde Septiembre de 1996, los dos espacios de la UAEM, imparten la licenciatura en nutrición con el nuevo plan de estudios, sin embargo actualmente en la sede Toluca, se ha puesto en marcha a partir del primero de septiembre del 2003 un nuevo plan, basado en las nuevas políticas de educación, con un Currículum Flexible, no así en la sede de la Unidad Académica Profesional Amecameca, en donde se continúa con el mismo plan de 1996.

## CAPÍTULO 6 DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

### 6.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### OBJETIVO GENERAL

Detectar los factores personales y de trayectoria académica que se relacionan y la situación del egresado en el mercado laboral.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analizar características individuales como edad, estado civil, sexo y su relación con la situación del egresado en el mercado laboral.
- Conocer la situación laboral de los egresados de la licenciatura en nutrición.
- Conocer si la obtención del título se relaciona con la obtención de un trabajo.

### 6.2 HIPÓTESIS DE TRABAJO

- H-1 Las Características individuales, la trayectoria académica, la formación profesional, y la obtención del título, no influyen en la situación laboral del egresado de la licenciatura en nutrición de la UAEM.
- H-2 La edad determina la participación del egresado en el mercado laboral
- H-3 El sexo es determinante en la participación del egresado en el mercado laboral
- H-4 El estado civil y el lugar de nacimiento de los egresados no son determinantes en el mercado laboral del egresado.
- H-5 Los varones tienen mayores posibilidades de graduarse que las mujeres.
- H-6 La obtención del título es necesaria para obtener trabajo relacionado en la carrera de nutrición.
- H-7 Los alumnos que se retrasaron en terminar los cursos no se han

titulado.

- H-8 los ingresos que percibe el egresado dependen de su formación personal y de la obtención del título

### 6.3 METODOLOGÍA

Estudio descriptivo, transversal. El proyecto se llevó a cabo en dos grandes etapas.

La primera consiste en el rastreo y sistematización de la información teórica específicamente indicadores del comportamiento académico y la segunda en la exploración general del desarrollo laboral a través de una encuesta.

La población esta constituida por el total de egresados de las siete generaciones del primer plan de estudios de la licenciatura en nutrición de la UAEM.

Cuadro 1  
NUMERO DE EGRESADOS POR GENERACIÓN

GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	NUMERO DE EGRESADOS
Primera	1990	19
Segunda	1991	14
Tercera	1992	12
Cuarta	1993	09
Quinta	1994	18
Sexta	1995	07
Séptima	1996	15
	<b>TOTAL DE EGRESADOS</b>	<b>94</b>

Los criterios iniciales para determinar la población del proyecto serán:

- Aplicación del cuestionario a los egresados que cuenten con cinco años de haber finalizado sus estudios profesionales ( recomendación hecha por ANUIES)\*
- Aplicación del cuestionario a los egresados de un mismo plan de estudios
- Aplicación del cuestionario a quienes hayan concluidos los créditos de la carrera, no importando que hasta el momento de la investigación no hayan realizado su servicio social u obtenido el título profesional.

Durante la aplicación del instrumento de investigación se encontraron ciertas dificultades para localizar a cinco de los egresados a pesar de haber utilizado las estrategias más pertinentes para lograrlo, así mismo también se encontró que una de las egresadas había fallecido por lo tanto, solo se trabajo con ochenta y ocho egresados de los noventa y cuatro que forman el total de las siete generaciones del primer plan de estudios de la licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México.

#### 6.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES:

6.4.1 Características Individuales de los egresados.- Esta variable capta los datos del egresado, de manera que se pueda ofrecer una primera descripción acerca de quiénes son. Los indicadores a medir son: Sexo, edad, estado civil, lugar de nacimiento.

6.4.2 Trayectoria académica.- En esta variable se busca obtener un panorama acerca del trayecto educativo del egresado, durante la licenciatura y en estudios superiores a su egreso.

---

\* Para obtener información significativa sobre el desempeño de egresados de una institución se requiere que haya transcurrido un lapso considerable después de la fecha de egreso cinco años, lapso en el cual muchos nuevos profesionales consigan empleo estable en un área laboral relacionada con sus estudios. "Esquema básico para estudios de egresados" ANUIES, pag. 28.

Los indicadores a medir: año de ingreso, año de egreso, año de titulación, estudios posteriores al egreso.

6.4.3 Formación profesional.- Esta variable busca conocer la valoración que los egresados hacen de la formación que recibieron de acuerdo con la estructuración de conocimientos teóricos metodológicos y técnicos que les brinda la institución en que cursan sus estudios. Así como la valoración que hacen de su formación profesional de acuerdo con las exigencias típicas del desempeño profesional.

Los indicadores a medir: valoración de la formación recibida, valoración del aprendizaje de habilidades y aptitudes.

6.4.4. Ubicación en el mercado laboral.- Con esta variable se busca conocer cuáles son los mecanismos de incorporación al trabajo donde se emplean, el ingreso que perciben, el tipo de contratación, y la tasa de desempleo.

Los indicadores a medir: medios para conseguir empleo, sector, rama o giro en el que trabaja, tipo de contratación, Ingresos que se perciben, satisfacción del empleo, relación con su formación.

Con, la descripción de las variables y el señalamiento de los indicadores de cada una de estas variables se elaboró el cuestionario mismo, que fue aplicado a todos y cada uno de los egresados que cumplió con los criterios iniciales, una vez que se contó con los datos se realizó el procesamiento de los mismos a través de la correlación de estas variables para su análisis.

## CAPÍTULO 7 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Este capítulo contempla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos considerando: las características individuales de los egresados, la influencia de su trayectoria académica en el mercado laboral, la relación entre sus ingresos económicos y la formación profesional adquirida, así como la influencia de esta formación en el mercado laboral.

### 7.1 CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES

Dentro de las características individuales se obtuvieron los datos: género, edad, estado civil y lugar de origen.

CUADRO 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA SITUACIÓN LABORAL  
POR GÉNERO

	SI TRABAJA	NO TRABAJA	TOTAL
HOMBRES	25	3	28
MUJERES	35	25	60
<i>TOTAL</i>	60	28	88

Como se puede observar en el cuadro 1, la mayor parte de los egresados corresponde al género femenino. Considerando el origen de la licenciatura en nutrición y el poco conocimiento que existe en torno a la diversidad de acciones que puede desarrollar un profesional en este campo, es comprensible que en la mayoría de las instituciones formadoras de nutriólogos el mayor porcentaje de egresados sean mujeres; circunstancia que se hace evidente también en aquellas carreras en las que se llevan a cabo algunas tareas que cotidianamente realiza una mujer en la esfera doméstica, esto es resultado de un patrón cultural que le ha asignado a la mujer ciertas actitudes

en la sociedad, como pudiera ser la del servicio.

Por lo que se refiere a la influencia del género de los egresados en su participación en el mercado laboral, resultó significativa, ver cuadro 1 ya que el 89% de hombres tiene un empleo mientras que sólo el 58% de mujeres se encuentra trabajando

**CUADRO 2**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA SITUACIÓN LABORAL**  
**POR EDAD**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SI TRABAJA</b>	<b>NO TRABAJA</b>	<b>TOTAL</b>
26-30	11	9	20
31-33	36	16	52
>36	16	3	16
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>28</b>	<b>88</b>

Con base en los datos que proporcionaron los egresados sobre edad se agruparon en tres categorías, ver cuadro 2.

Como se puede observar, 86% de los egresados que trabajan tienen más de 30 años; resulta importante detallar que a menor edad mayor es el porcentaje de los que no trabajan, estos resultados coinciden con las aportaciones que sobre ello hace el Banco Interamericano de Desarrollo en el libro "Se buscan buenos empleos: Los mercados laborales en América Latina 2004", pág. 27, donde señala que: "en la carga de desempleo sobre cierto tipos de trabajadores las mujeres y los jóvenes han sufrido mucho más que los hombres y los trabajadores en la plenitud de su productividad."



**CUADRO 3**  
**SITUACIÓN LABORAL Y ESTADO CIVIL**  
**DEL EGRESADO.**

	SI TRABAJA	NO TRABAJA	TOTAL
CASADO	35	15	50
SOLTERO	22	13	35
UNION LIBRE	3	0	3
<b>TOTAL</b>	60	28	88

En el cuadro 3 se observa como el estado civil no mostró ninguna influencia en el mercado laboral a pesar de los supuestos tan difundidos de que las profesionistas que se casan tienen menos oportunidades de participar en el mercado laboral que aquellas que no lo hacen. Con los resultados de esta investigación no se podría apoyar este supuesto ya que de las mujeres que no trabajan, la mitad son solteras y la otra mitad son casadas.

**CUADRO 4**  
**SITUACIÓN LABORAL Y EL LUGAR DE NACIMIENTO DEL EGRESADO.**

	SI TRABAJA	NO TRABAJA	TOTAL
AMECAMECA	10	6	16
DISTRITO FEDERAL	11	5	16
CHALCO	8	8	16
OZUMBA	4	1	5
TOLUCA	3	1	4
TLALMANALCO	3	1	4
OTROS MPIO. DEL EDO. MÉXICO	12	4	16
OTRAS ENTIDADES	9	2	11
<b>TOTAL</b>	60	28	88

En el cuadro 4 se observa que el lugar de nacimiento tampoco mostró una influencia en mercado laboral del egresado. Aquellos supuestos de que los profesionistas que pertenecen a lugares distantes a las fuentes de trabajo tienen más dificultad para ser aceptadas en un empleo no pueden sustentarse con los resultados de esta investigación ya que el lugar de origen no es motivo para que los egresados no laboren.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estado civil y lugar de nacimiento donde estos supuestos se ven invalidados, se hace necesario realizar algunos estudios con un nivel de profundidad que permita contar con explicaciones más concluyentes.

## 7.2 INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA EN EL MERCADO LABORAL DEL EGRESADO.

CUADRO 5  
NÚMERO DE TITULADOS QUE TRABAJA.

	SI TITULADO	NO TITULADO	TOTAL
SI TRABAJA	37	23	60
NO TRABAJA	20	8	28
<b>TOTAL</b>	57	31	88

En el cuadro 5 se observa que el 65% de los egresados de la licenciatura en nutrición está titulado, este nivel es mayor al de las escuelas de nutrición en México, cuyo promedio es del 53% hasta 1996.

**CUADRO 6**  
**TITULADOS CON UNO O DOS AÑOS DE DEMORA**  
**EN LA CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS.**

<b>AÑOS DE DEMORA</b>	<b>SI TITULADO</b>	<b>NO TITULADO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1 AÑO</b>	13	5	18
<b>2 AÑOS</b>	6	2	8
<b>TOTAL</b>	19	7	26

En el cuadro 6 se observa que no obstante que un buen número de egresados se tardó en concluir los estudios entre uno o dos años más allá del tiempo oficial para hacerlo, la gran mayoría de ellos está titulado.

**CUADRO 7**  
**TITULADOS CON UNO O DOS AÑOS DE DEMORA EN LA**  
**CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS PERO QUE TRABAJA.**

<b>AÑOS DE DEMORA</b>	<b>SI TITULADO</b>	<b>NO TITULADO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1 AÑO</b>	11	7	18
<b>2 AÑOS</b>	8	0	8
<b>TOTAL</b>	19	7	26

En el cuadro 7 se observa que no hay relación en si el egresado se tardó en concluir los estudios uno o dos años y está titulado y trabajando. El problema del empleo de los egresados de educación superior resulta un tema polémico; si bien es cierto que son de mucha importancia los comentarios y las recomendaciones de los investigadores en el campo de la educación superior y su vinculación con el

trabajo, esta problemática ha dado lugar a una serie de afirmaciones en los diferentes medios de comunicación que con frecuencia establecen panoramas alarmantes de desempleo.

Es importante reconocer que muy pocas instituciones de educación superior en México se han preocupado por verificar las tasas de empleo de los egresados de los diferentes planes de estudio que ofrecen.

Por otro lado se tiene que el 8% de los egresados encuestados cuenta con estudios de posgrado; sólo se consideraron en este rubro a quienes cursaron estudios de especialización, maestría o doctorado, es decir, se excluyeron a los egresados que estudiaron diplomados o cualquier otro curso de actualización.

Todos estos egresados realizaron estudios de maestría, algunos en el área de la salud, otros en educación, y también en metodología de la investigación. Cabe resaltar que solo uno de ellos se ha titulado.

De la pregunta que se hizo sobre la participación de los egresados en otro tipo de estudios que no precisamente fueran estudios de posgrados, se pudo observar que el 90% de ellos sí ha asistido a cursos, y sobre todo en el área de la nutrición.

Es importante señalar que el 83% de los egresados manifestaron el deseo de realizar estudios de posgrado sobre todo en la modalidad de especialización y maestría en nutrición clínica, y sólo el 17% señaló que no le interesa continuar con estudios de posgrado, resultaría interesante realizar algunas investigaciones dirigidas a detectar el por qué de la negativa para hacerlo.

### 7.3 INGRESO Y FORMACIÓN PROFESIONAL.

**CUADRO 8**  
**SALARIO MENSUAL DEL EGRESADO CON O SIN TÍTULO.**

PESOS	TITULADO	NO TITULADO	TOTAL
2,000.00 - 3,999.00	10	10	20
4,000.00 - 5,999.00	6	5	11
6,000.00 - 7,999.00	11	4	15
8,000.00 - 9,999.00	5	1	6
10,000.00 -12,000.00	1	1	2
12,000.00 EN ADELANTE	5	1	6
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>22</b>	<b>60</b>

En el cuadro 8 se observa que las remuneraciones que percibe el egresado están en función de poseer o no un título ya que si se considera a los egresados que reciben remuneraciones más elevadas (\$ 8,000.00 ó más) el 79% de ellos son titulados.

**CUADRO 9**  
**SALARIO MENSUAL DEL EGRESADO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO**

PESOS	MUJER	HOMBRE	TOTAL
2,000.00 - 3,999.00	13	7	20
4,000.00 - 5,999.00	6	5	11
6,000.00 - 7,999.00	11	4	15
8,000.00 - 9,999.00	2	4	6
10,000.00 -12,000.00	0	2	2
12,000.00 EN ADELANTE	2	4	6
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>60</b>

En el cuadro 9 se observa que el género sí es determinante en la remuneración salarial que percibe el egresado de la licenciatura en nutrición ya que si se considera la misma subdivisión del cuadro anterior, entre los egresados que perciben mayores salarios, el 71% son hombres. Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo (2004) resalta sobre la incidencia del trabajo mal remunerado, siendo más elevado para las mujeres que para los hombres; con esta afirmación y con los resultados de esta investigación, una vez más se concluye que tanto el género como el título son determinantes en el mercado laboral.

Es importante señalar que más de la mitad de los egresados que trabaja lo hace en el campo de la nutrición aunque no todos lo hacen con la misma categoría de trabajo y más aun hay quienes tienen a veces que aceptar ser contratados con el código de dietistas y no de licenciados.

Por otro lado, el 19.3% de egresados que informaron que trabajaban en tareas ajenas a su profesión, no señalan el por que, por lo que resulta difícil tener una idea clara de cual podría ser la razón de que ocurra esto. Sería de sumo interés que en posteriores estudios de indagación contemplaran este aspecto, de modo que se pudiera establecer con claridad las causas de tal situación, así como las características laborales de este grupo.

Para detallar algunos aspectos que también pudieran ser determinantes para el comportamiento del egresado en el mercado laboral, la investigación contempla el señalar aunque no de manera exhaustiva lo siguiente: cuál es el tipo de nombramiento que predomina en los egresados, cuál fue el medio que le permitió obtener empleo, y cómo son las oportunidades que tiene en el desempeño de sus actividades.

Así tenemos que más de la mitad de los egresados que trabaja ya cuenta con una estabilidad laboral, ya que manifiesta que su nombramiento es de base y sólo algunos de ellos aún no cuenta con este tipo de contratación.

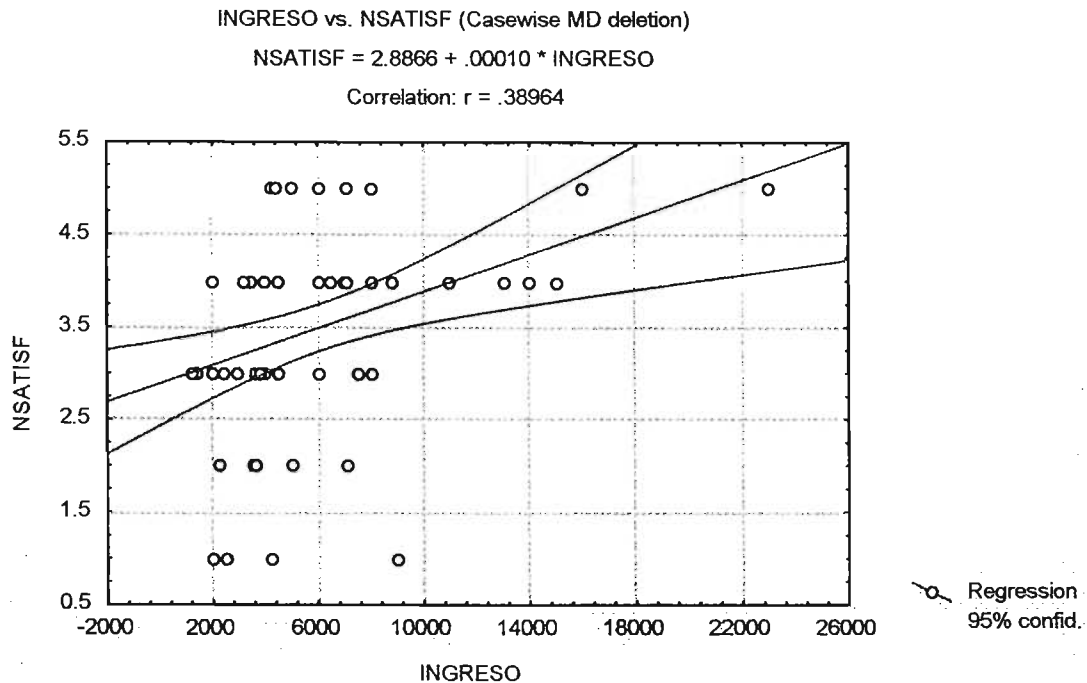
Por otro lado se tiene también que la mayoría de los egresados que laboran informaron haber obtenido su ingreso al campo laboral por relaciones personales. Cabe señalar que, es poco conocido que en las instituciones exista un departamento que proporcione ayuda a los egresados de licenciatura en el momento de su incorporación al mercado de trabajo.

Es indudable que este tránsito entre la vida de estudiante y su integración a la práctica profesional representa un punto conflictivo de desaliento e incertidumbre en muchos casos.

Por último y con el interés de captar una visión general de las oportunidades de trabajo, con base en la experiencia de los egresados se les preguntó su opinión sobre la oferta de trabajo, la tendencia de las respuestas de los egresados fue hacia muy buenas y buenas; de la misma manera, reportaron que sus alcances de satisfacción sobre su desempeño se inclinó a las categorías de buenas y muy buenas, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayoría de ellos resalta que su actividad está relacionada con la nutrición.

## 7.4 INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MERCADO LABORAL DEL EGRESADO.

GRÁFICA 1  
CORRELACIÓN ENTRE INGRESO Y NIVEL DE SATISFACCIÓN



Como se observa en la gráfica 1, se efectuó una correlación entre el ingreso que percibe el egresado y su nivel de satisfacción como resultado de su formación como nutriólogo y se encontró, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.39 que evidentemente quien percibe un salario mayor tiene un grado de satisfacción personal muy bueno, pero también se encontró que algunos de los egresados, a pesar de no recibir un salario excelente, tienen un grado de satisfacción personal muy bueno, esto último quizá se debe que a pesar de no tener una remuneración de acuerdo a su nivel profesional, están desarrollando actividades afines a su carrera y sobre todo de su agrado.



CUADRO 11  
REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE DE LOS INGRESOS, LA FORMACIÓN  
ACADÉMICA Y LA UTILIDAD DEL ÁREA

Regression Summary for Dependent Variable: INGRESOS

R= 0.41960889 R<sup>2</sup>= 0.17607162 Adjusted R<sup>2</sup>= 0.14716185

F(2,57)=6.0904 p<.00401 Std.Error of estimate: 0.38399

	BETA	St. Err. of BETA	B	St. Err. of B	t(57)	p-level
Intercept			-992.602	2305.103	-.430611	.668375
FORMACA	.217446	.134921	76.161	47.256	1.611647	.112563
UTILARE	.273513	.134921	54.835	27.050	2.027206	.047327

Como se observa en el cuadro 11, se llevó a cabo una regresión lineal múltiple considerando los ingresos como variable dependiente y la formación académica y la utilidad del área como variables independientes, obteniéndose el modelo:  $\text{ingresos} = -992.6 + 76.16 * (\text{formación}) + 54.8 (\text{utilidad})$ ; con un coeficiente de correlación múltiple de 0.42, lo cual resultó estadísticamente significativo.

Al revisar la influencia de cada una de las variables independientes en el modelo trabajado con  $p = 0.05$  se advirtió que la formación académica no tiene significancia estadística, mientras que la utilidad del área si la presenta.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

- 1.- Los resultados de la investigación muestran que las características individuales de los egresados de la licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México que tienen una relación con las posibilidades de obtener un empleo y un mejor salario son el género y la edad.
- 2.- De la misma manera, la obtención del título también tiene una relación determinante en la posibilidad de obtener un empleo y un mejor salario para los egresados de la licenciatura en nutrición de la U.A.E.M.
- 3.- Por otro lado, las características individuales como el estado civil y el lugar de nacimiento, no tienen ninguna influencia para que los egresados de la licenciatura tengan empleo.
- 4.- Más de la mitad de los egresados de la licenciatura en nutrición que trabajan no contemplan la mayor parte de la formación recibida como útil en su desempeño laboral, debido a que se han ubicado en el área de la docencia o bien en áreas muy específicas donde aplican un porcentaje reducido de lo adquirido en aulas.
- 5.- La obtención de un empleo no es un indicador para medir el cumplimiento de los objetivos de la formación universitaria, ni lo adecuado de un plan de estudios
- 6.- El elemento más importante para ingresar al campo laboral son las relaciones personales y no así la formación recibida.
- 7.- La mayoría de los egresado que laboran lo hacen en actividades relacionadas con la nutrición.

8. el número de egresados con estudios de posgrado es reducido y sólo uno de ellos tiene el grado.

9.- todos los egresados han tomado al menos un curso de actualización en diferentes tópicos relacionados con la nutrición.

10.- la mayoría de los egresados está satisfecho con las expectativas que tenía de la licenciatura en nutrición y el grado de satisfacción que le proporciona el haberla cursado, en función de que les ha permitido ingresar al mercado laboral y les ha significado una movilidad social ascendente en su entorno.

11.- Alrededor del cincuenta por ciento de los egresados de la licenciatura en nutrición manifiesta estar interesado en cursar estudios de posgrado, particularmente en el área clínica. Esto no se ha materializado, según su opinión, en primer lugar por la falta de Programas Académicos de Posgrado que se impartan en zonas cercanas a su lugar de origen y de trabajo. En segundo lugar su limitante es el factor económico y por último, las responsabilidades adquiridas en el trabajo les impiden dedicar tiempo a este tipo de estudios.

## Recomendaciones

Es recomendable fortalecer la interacción de la Universidad Autónoma del Estado de México, con los egresados de la licenciatura en nutrición a través de sus académicos y directivos a efecto de difundir la calidad y el prestigio social de la formación dada por la institución a partir de los perfiles y desempeños profesionales típicos o bien exitosos de los egresados.

Prever anticipadamente, los mecanismos equilibrados de relación con organismos públicos y privados y con organizaciones sociales que empleen a los egresados de la licenciatura en nutrición.

La Universidad Autónoma del Estado de México debe revisar y orientar el plan de estudios de la licenciatura en nutrición así como los contenidos de sus programas, para que atiendan la apropiación del conocimiento de una manera estructurada, que permitan al egresado el manejo de relaciones y diferencias entre el conocimiento básico y aplicado y entre el analítico e instrumental, incorporando de manera articulada en dicho plan y programas la enseñanza aplicada de los conocimientos y el desarrollo de las destrezas en el manejo de la tecnología propia de la disciplina.

La Universidad Autónoma del Estado de México debe llevar a cabo el monitoreo de la opinión de los empleadores de los egresados sobre el desempeño de los mismos y también de las necesidades presentes y futuras sobre las competencias profesionales del licenciado en nutrición que garanticen su pertinencia social.

## BIBLIOGRAFÍA

Aboites, J. "La Educación Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia". 1989.

Acuerdos tomados por los profesores participantes a la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica, con motivo de la Reforma Educativa en Educación Media, SEP, México. 1974.

Aguilar Villanueva Luis, "Los distintos futuros de las Universidades Públicas, en planeación y evaluación de la Universidad Pública en México", México UAM-Xochimilco, 1992.

Álvarez Mendiola, Germán, y Mario González Rubí, "Las políticas de educación superior y el cambio institucional", sociológico. Evaluación y Reforma de la Universidad, año 13, número 36, México, UAM-Azcapotzalco, enero-abril de 1998.

Alvarado, Ma. Eugenia, El seguimiento de egresados de estudios profesionales, UNAM/CISE, México, D.F., 1998.

ANUIES "La planeación de la educación superior en México" ANUIES .1979.

ANUIES "Proyectos para el mejoramiento de la educación superior". Revista de la Educación Superior, N° 49, México. enero-marzo 1984.

ANUIES: Revista de la Educación Superior N° 101, México. enero-marzo 1997.

ANUIES , "Esquema Básico para Estudios de Egresados" en Educación Superior - Propuesta- serie Investigaciones, México D. F. 1998.

Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición, A.C., Estatutos, Mayo, 1992.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Esquema básico para estudios de egresados. Propuesta, Colección biblioteca de la educación superior, serie Investigaciones, ANUIES, México, 1998.

Azuela, Ernesto y José Luis Rodríguez, Evaluación de la Universidad desde la perspectiva de los egresados, UAM, México, s/f.

Ball, S. J. "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización Escolar", Paidós/MEC, Barcelona, 1989

Ball, S. J. "Crítica, compromiso y esperanza" Entrevista realizada por José Luis Bernal y Ma. Teresa Gil en cuadernos de Pedagogía No. 229. 1994.

Bacharach, S. B. Organizational and Political dimensions for Research on School District governance and administration. En BACHARACH S. B. (Ed): Organizational Behavior in School and School Districts. Pineger. New York. 1981.

Bacharach, S. B. Notes on a political theory of educational organizations. En WESTOBY, A. (Ed): Culture and power in educational organizations open University Press. Milton Keynes. 1988.

Barranco, Margarita Sofía y Ma. Del Carmen Santacruz, Los egresados de la UAA, trayectoria escolar y desempeño laboral, México, UAA, 1995.

Beore H. Education's Corporate Image. En Unicorn, 8 .1982.

Beristein B. "Poder, Educación y Conciencia Sociológica de la Transmisión Cultural" Ed. El Roure, Barcelona, 1990.

Bogalil Japer, "Luis Echeverría en la crisis de la Educación Superior en México" Nueva imagen, 1981.

Bravo Ahuja M., Los estudios de seguimiento: Una alternativa para retroalimentar la enseñanza, México UNAM/CISE, en Perfiles educativos, México, No. 7 Págs. 3-18. 1998.

Bravo Ahuja Victor, Carranza José Antonio "La Obra Educativa", SEP, 1976.

Calderón D. Proyecto Docente e Investigador, un Instrumento al Servicio del Profesor. Universidad de Mursia. Multicopiado. 1986.

Campbell et. al. History of thought and practice in Educational Administration Teachers Collage Press. New York. 1987.

Campero Garnica Narciso, Melchor Díaz Guadalupe (et.al.), Propuesta de modificación del currículo de la Lic. En Nutrición UAEM, México. 1996.

Coronel Samuel (et.al.), Los nutriologos en México: seguimiento de egresado, México, Trillas.1996.

Castellanos C. Ana Rosa, Metodología general para el diseño curricular por competencias, Universidad de Guadalajara, México. 2001.

Chavenato, I. Introducción a la Teoría General de la Administración, Mc. Graw Hill, Bogota. 1987.

Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior (Documento Aprobado en la VIII reunión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES Palacio de Minería D. F. 11 de abril de 1989) Revista de la Educación Superior, Número 70, México, ANUIES, Abril-Junio de 1989.

De la Madrid, Miguel. Primer Informe Presidencial, 1º de Septiembre de 1983.

Díaz Barriga, Criterios y valoraciones de empleadores respecto de egresados universitarios, un estudio informal en la Ciudad de México, UNAM/CESU, México. 1992.

Didou Aupetit Sylvie, Seguimiento de egresados: metodología, técnica e instrumento, serie estudios colección cuadernos No. 2 nov. México, UAEM. 1991.

Didou Aupetit Sylvie, Los profesionistas egresados de la UAEM y su Zona de primer empleo, UAEM, México. 1992.

Didou Aupetit Sylvie, El seguimiento de egresados en la coyuntura actual objetivos y alcances, serie estudios No.69 Centro de Estudios Estratégicos UAEM, México. 1993.

Didou Aupetit Sylvie, Notas sobre la formación profesional y el empleo: reforma y utopía México No. 9, 1993.

Discurso de Toma de Posesión como Presidente de Luis Echeverría Álvarez. 1º de diciembre de 1970

Durán Amovizco, Un marco de referencia para el seguimiento de egresados en el bachillerato, serie sobre la universidad No.12 UNAM/CISE, México. 1989.



\_\_\_"Educación Superior y Sociedad", en Guillermo Villaseñor (coord.), La identidad de la educación superior en México, México, UNAM/CESU-UAM/Xochimilco- UAQ. 1997.

Elliott, J. Action Research. Normas para la Autoevaluación en los Colegios. Cambridge Institute of education. Multicopiado. 1983.

Elizondo Huerta, Aurora (Coordinadora) "La nueva escuela, I Dirección, Liderazgo y gestión escolar", Editorial Paidós Mexicana, S.A., México. 2001.

Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE, seguimiento de egresados de la licenciatura en dietética y nutrición, México. 1987.

Faber, Ch. y Shearron, G. F. Administración Escolar Teoría y Práctica. Paraninfo, Madrid. 1974.

Giovanna Valenti Nigrini et. al. Los Egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación Evaluativo sobre la calidad de la oferta de servicios educativos UAM. 1997.

González Martínez, Seguimiento de trayectorias escolares licenciatura en lenguas modernas de la BUAP, Cohorte 1993, colección biblioteca de la educación superior serie investigaciones, México, ANUIES. 2000.

González M.T. Nuevas Perspectivas en Actos del Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 1990.

Gray H. L. Organization development (O. D.) In Education. Stoke on Trent. Deonhouse. 1985.

Gryffiths, D.E. The Individual Organization A. Theoretical Perspective. Educational Administration. Quaterly B. 1977.

Gumeno Sacristan, J. La Pedagogía por Objetivos; Obsesión por la Eficiencia. Morata, Madrid. 1982.

Halpern D.F ed "Student Outcomes Assessment: GAT institutions stand to gain " New Directions for higher Education, No. 59. 1987.

Hoyle, E. Micropolitics of Educational Organizations. En Educatinal Management and Administration. Vol. 10 N° 2. 1982.

Hoyle, E. Micropolitics of Educational Organizations. En westoby, A (Ed): Culturre and power in Education Organization Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia. 1982.

Ibarra Colado, Eduardo. "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México", en: Eduardo Ibarra Colado (coord.) La universidad antre el espejo de la excelencia en juegos organizacionales. México, UAM Iztapalapa. 1993.

Latapí Pablo "Análisis de Educación en México 1970-1976" Nueva Imagen, México. 1980.

López Portillo, José. Discurso de posesión diciembre 1º de 1976.

Martínez Rizo, Felipe "La calidad de las instituciones de educación superior, su evaluación y su promoción"; en UNAM cuaderno de planeación universitaria, en 3ª época, año 6, número 1, mayo de 1992.

Melchiori, Gerlinda S. Alumni Research: Metodhs and Applications. (compilador). Edit. Jossey-Bass Inc., Publisher, San Francisco, California. 1988.

Medina Cuevas, El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la licenciatura en turismo de la UAEM, cuadernos de investigación tercera época, No.5 coordinación general de investigación y posgrado, Facultad de Turismo UAEM, México. 1994.

Mendoza Rojas Javier, "Transacción de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador, en colección Problemas educativos de México, México, UNAM/CESU. 2002.

Michel, Guillermo: Ecología de la Organización, México, Trillas. 1974.

Monobe, Marco Antonio, seguimiento del egresado de ENEP Zaragoza (versión Mimiografiada) .1979.

Morales Márquez (et.al.) estudio de egresaos de la licenciatura en estudios políticos y gobierno de la Universidad de Guadalajara, en colección documentos, México ANUIES. 2000.

Muñoz Izquierdo, (et.al), Formación Universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana, México, UIA. 1993.

Muñoz Izquierdo, Carlos, Diferenciación y mercados de trabajo, México, ANUIES. 1996.

Navarro Leal, Marco A., Contribución al enfoque teórico del seguimiento de egresado EDUCIEN, Educación y Ciencia No. 12 Págs. 8- 11. ANUIES mes marzo/abril. 1982.

Ospina Cubillos, A., Pautas metodológicas para desarrollar estudios de seguimiento en educación superior y desarrollo, volumen: 4 No.2 mes abril/junio, Págs. 23-38 Bogotá-Colombia. 1985.

Olascoaga Quintín, Historia de la nutriología. México. 1997.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, Poder Ejecutivo Federal. 1989.

Shriner Gómez, Arturo, (et.al.), Seguimiento de Egresados de la licenciatura de cirujano dentista, perspectivas docentes No.10, México, Págs. 65-70. enero/abril 1993.

Santos Guerra, M. A. Investigar en Organización E. A. C. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. 1990.

Santos Guerra, M. A. "El Lado Oscuro de la Organización". En. Entre bastidores. El lado oculto de la Organización educativa. Aljibe. Archidona. 1994.

Santos Guerra, M. A. "La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas" Ed. Aljibe. 2000.

Scriven. M. Evaluations Models, en Madadus G. F. Scriven M, Stufflebeam, D. L. Evaluation Models, Boston, Kluwer Nijhof. 1983.

Shara, Julio César. "Educación y cultura: políticas educativas" Unión de universidades de América Latina", México. 2002.

Simons, H. El proceso de Evaluación en las Escuelas. University of London. Institute of Education. No publicado. 1983.

Stake, R. E. Evaluating The Arts in Education a responsive Approach, Columbus, Merrill. 1995.

Stufflebean, D. L. et. al. Educational Evaluation and Decision Making Itasca Peacock. 1971.

Tapia Uribe Medardo y María Teresa Yuren Camarena "Los actores educativos regionales y sus escenarios (coords)" en Colección Multidisciplinaria, UNAM/CRIM. 2002.

Torreblanca, R. Angel y Pale, M. Luz Elena, La licenciatura en nutrición en México, Archivos de la AMMFEN. 1992.

Tyler, R. V. Basic Principles of currículum, and Instruction, Chicago and University of Chicago Press. 1950.

Universidad Iberoamericana, Centro de Investigación Educativa y Desarrollo Tecnológico, Seguimiento de egresados de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos, México. 1986.

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Salud Pública, Seguimiento de Egresados de la licenciatura en nutrición, Monterrey, Nuevo León. 1988.

Valenti G. (et.al.), Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos, México, UAM. 1997.

Varela Petito, Gonzalo "La política de Evaluación de la Educación Superior" En Pensamiento Universitario, tercera época 33 escenarios para la Universidad Contemporánea. 1995.

Weiss, Carol, Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción México, Trillas. 1975.

Zataráin Castellanos Manuel (compilador), La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI, Universidad de Guadalajara. 1991.

Zorrilla Fierro, Margarita Ma. "Valoración de Resultados de la Formación Universitaria: Un elemento de la nueva cultura de la evaluación en IES", UAA. 1995.

## **ANEXO**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**  
**UNIDAD ACADÉMICA PROFESIONAL AMECAMECA.**

**CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA**  
**EN NUTRICIÓN**

**I.- CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES.**

Nombre del encuestado: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Nacionalidad: \_\_\_\_\_

**II TRAYECTORIA ACADÉMICA**

Año: de inicio de la carrera \_\_\_\_\_ Año de finalización: \_\_\_\_\_

Titulado: \_\_\_\_\_ Pasante en servicio: \_\_\_\_\_ Pasante después del servicio \_\_\_\_\_

Lugar donde se realiza ó se realizo el servicio social \_\_\_\_\_

Fecha de inicio del mismo \_\_\_\_\_ Fecha de finalización \_\_\_\_\_

En caso de no ser titulado especifique la razón:

- |                            |                                      |
|----------------------------|--------------------------------------|
| 1.- _____ Económico        | 4.- _____ falta de tiempo            |
| 2.- _____ Inseguridad      | 5. _____ proyecto ó tesis inconclusa |
| 3.- _____ Falta de interés | 6.- _____ otras. Especifique: _____  |



¿Ha realizado estudios de posgrado? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ especifique \_\_\_\_\_

Mencione si ha tomado algún curso. Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Sobre nutrición y política alimentaria Nacional.

\_\_\_\_ Control y prevención de enfermedades carenciales

\_\_\_\_ Antropometría

\_\_\_\_ Filosofía y el papel del nutriólogo en la sociedad

\_\_\_\_ la tecnología y la nutrición

\_\_\_\_ Otros. Especifique \_\_\_\_\_

A realizado ó participado en algún tipo de investigación Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Enfoque clínico

\_\_\_\_ Enfoque didáctico y docencia

\_\_\_\_ Enfoque administrativo y problemática laboral

\_\_\_\_ Problemas ambientales en la comunidad

\_\_\_\_ Otros proyectos de investigación. Especifique \_\_\_\_\_

Desea realizar algún otro tipo de estudio Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Especialidad en el área clínica

\_\_\_\_ Maestría en nutrición clínica

\_\_\_\_ Maestría en salud pública

\_\_\_\_ Administración de recursos humanos y financieros

\_\_\_\_ Otros. Especifique \_\_\_\_\_

## II CARACTERÍSTICAS LABORALES

Trabaja actualmente Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso de trabajar indique donde: \_\_\_\_\_

¿A que institución pertenece? \_\_\_\_\_

Fecha de inicio en el empleo actual: \_\_\_\_\_ Salario mensual \_\_\_\_\_

Indique si su actividad está relacionada con el campo de la nutrición Si \_\_\_ NO \_\_\_

¿Cuál es su actividad ó función en su trabajo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cuál es su tipo de nombramiento?

_____ Base	_____ Eventual
_____ Honorarios	_____ Por su cuenta
_____ Práctica profesional	_____ Otro. Indique _____

Indique si la incorporación laboral fue por las relaciones siguientes:

_____ Servicio social	_____ Relación personal
_____ Relación con la Universidad	_____ Vínculos familiares
_____ Medios de comunicación	_____ Otros

Las oportunidades para el desempeño de sus actividades han sido:

\_\_\_\_\_ Excelentes \_\_\_\_\_ muy buenas \_\_\_\_\_ buenas \_\_\_\_\_ escasas \_\_\_\_\_ nulas

¿Cuáles han sido sus alcances de satisfacción personal según su desempeño?

\_\_\_\_\_Excelentes \_\_\_\_\_muy buenos \_\_\_\_\_buenos \_\_\_\_\_escasos \_\_\_\_\_nulos

### III.- FORMACIÓN ACADÉMICA

A continuación se presenta una serie de conocimientos que se relacionan con el grado de conocimiento adquirido en las áreas de estudio cursadas. Elija un número del 1 al 5 para hacer la indicación del grado correspondiente.

1= MALO (M)    2 = REGULAR (R)    3= BUENO (B)    4= MUY BUENO (MB)

5= EXCELENTE (E)

<b>NOMBRE DE AREAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>A: AREAS BASICAS</b>					
a) Biológicas y Médicas					
b) Ciencias Químicas					

<b>B: AREAS MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICAS</b>					
--	--	--	--	--	--

<b>C: AREAS DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN</b>					
a) Nutriología					
b) Dietoterapia					
c) Cálculo dietético					
d) Educación en Nutrición					
e) Investigación en Nutrición					
f) Diagnóstico nutricional					
g) Técnicas culinarias					
h) Técnica de la demostración de alimentos					

<b>D: AREAS ADMINISTRATIVAS</b>					
a) Economía alimentaria					
b) Administración de servicios institucionales					
c) Procesos contables					

<b>E: AREAS SOCIALES</b>					
a) Psicología					
b) Antropología					
c) Relaciones humanas					

<b>A: AREA DE LA SALUD</b>					
a) Demografía					
b) Epidemiología					

De los contenidos de áreas de estudio indique cuales utiliza más frecuentemente en su trabajo, marque con una X del 1 al 3 para hacer la indicación del grado correspondiente

1= NADA

2= POCO

3= REGULAR

4= SUFICIENTE

5= DEMASIADO

NOMBRE DE AREAS	1	2	3	4	5
A: AREAS BASICAS					
c) Biológicas y Médicas					
d) Ciencias Químicas					

B: AREAS MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICAS					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

C: AREAS DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN	1	2	3	4	5
i) Nutriología					
j) Dietoterapia					
k) Cálculo dietético					
l) Educación en Nutrición					
m) Investigación en Nutrición					
n) Diagnóstico nutricional					
o) Técnicas culinarias					
p) Técnica de la demostración de alimentos					

<b>D: AREAS ADMINISTRATIVAS</b>					
a) Economía alimentaria					
b) Administración de servicios institucionales					
c) Procesos contables					

<b>E: AREAS SOCIALES</b>					
a) Psicología					
b) Antropología					
c) Relaciones humanas					

<b>A: AREA DE LA SALUD PÚBLICA</b>					
a) Demografía					
b) Epidemiología					



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**Programa de Posgrado en Ciencias de la  
Administración**

**Oficio: PPCA/GA/2005**

**Asunto:** Envío oficio de nombramiento de jurado de Maestría.

**Coordinación**

**Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez**  
**Director General de Administración Escolar**  
**de esta Universidad**  
Presente.

At'n.: Biol. Francisco Javier Incera Ugalde  
Jefe de la Unidad de Administración del Posgrado

Me permito hacer de su conocimiento, que la alumna **Guadalupe Melchor Diaz**, presentará Examen de Grado dentro del Plan de Maestría en Administración (Organizaciones) toda vez que ha concluido el Plan de Estudios respectivo y su tesis, por lo que el Subcomité Académico de las Maestrías, tuvo a bien designar el siguiente jurado:

M.A. Adrián Méndez Salvatorio	Presidente
M.A. María Elena Flores Becerril	Vocal
M.E.S. María Elena Camarena Adame	Secretario
M.A. Octavio Muñoz Jiménez	Suplente
Dra. María de Lourdes Alvares Medina	Suplente

Por su atención le doy las gracias y aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**Atentamente**

"Por mi raza hablará el espíritu"

Ciudad Universitaria, D.F., 15 de marzo de 2005

**El Coordinador del Programa**

**Dr. Ricardo Alfredo Varela Juárez**