



# Estados del conocimiento 2012-2021

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Estado del conocimiento · Educación superior,  
ciencia, tecnología e innovación

Volumen I

Área Temática 11

Claudia Díaz Pérez,  
Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero López  
Coordinadoras

  
Casa abierta al tiempo  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

  
COMIE  
Consejo Mexicano de  
Investigación Educativa A.C.  
*Aniversario*

ESTADO DEL CONOCIMIENTO  
EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

VOLUMEN I



**CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.**

**COMITÉ COLEGIADO DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO**

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Dra. Lya Esther Sañudo Guerra, Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo,  
Dr. Ángel Díaz-Barriga Casales, Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda,  
Dr. José Antonio Serrano Castañeda, Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty,  
Dr. Miguel Casillas, Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas, Dra. Norma Rondero López,  
Dra. Gabriela de la Cruz Flores, Dra. Dinorah Miller Flores, Dr. Ramón Rodrigo López Zavala,  
Dr. Alfredo José Furlán Malamud, Dr. Gunther Dietz, Dr. Miguel Ángel Arias Ortega,  
Dra. Ana Laura Gallardo, Dra. Guadalupe Olivier Téllez, Maestro Alfredo Meneses Matilde  
y Dr. Alberto Ramírez Martinell

**COMITÉ DIRECTIVO DEL PERIODO 2020-2021**

Dr. Germán Álvarez Mendiola (presidente), Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz, Dra. Norma Rondero López,  
Dra. Dinorah Miller Flores, Dr. Miguel Casillas, Dra. Gabriela de la Cruz Flores, Dr. José Navarro Cendejas,  
Dra. Úrsula del Carmen Zurita Rivera, Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar  
y Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda

**COMITÉ DIRECTIVO DEL PERIODO 2022-2023**

Dra. María Guadalupe Olivier Téllez (presidenta), Dra. Dinorah Miller Flores,  
Dr. David Manuel Arzola Franco, Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Dra. Gabriela de la Cruz Flores,  
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas, Dra. Yasmín Margarita Cuevas Cajiga, Dr. Pedro Canto Herrera  
y Dr. Alberto Ramírez Martinell

**COMITÉ DIRECTIVO DEL PERIODO 2024-2025**

Dra. Martha Vergara Fregoso (presidenta), Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda, Dr. Luis Medina Gual,  
Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Dra. Claudia Pontón Ramos, Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas,  
Dra. Lya Esther Sañudo Guerra, Dr. Alberto Ramírez Martinell, Dra. Yasmín Cuevas Cajiga  
y Dr. David Pérez Arenas



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia  
Secretaría general, Norma Rondero López

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO**

Rector de Unidad, Francisco Javier Soria López  
Secretaría de Unidad, Angélica Buendía Espinosa

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

Dirección, Esthela Irene Sotelo Núñez  
Secretaría académica, Pilar Berrios Navarro  
Jefa del Departamento de Producción Económica, Graciela Carrillo González  
Sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

**COMITÉ EDITORIAL**

Roberto Serafín Diego Quintana / Alejandro Espinosa Yáñez  
Martha Margarita Fernández Ruvalcaba / Ramón Garibay Ayala  
Carlos Alfonso Hernández Gómez (presidente) / Federico L. Manchón Cohan  
Violeta Remedios Núñez Rodríguez / Mónica Prats Robles  
René Rivera Huerta / Carlos Antonio Roza Bernal

Asistente editorial: Mónica Zavala Medina

Estados del conocimiento 2012-2021  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Área Temática 11

## Estado del conocimiento • Educación superior, ciencia, tecnología e innovación

Volumen I

Claudia Díaz Pérez  
Angélica Buendía Espinosa  
Norma Rondero López  
Coordinadoras

Primera edición, 2023

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco  
Calzada del Hueso núm. 1100, Colonia Villa Quietud  
04960 Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México  
Sección de Publicaciones / División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Edificio A, tercer piso  
Teléfono: 55 5483 7060  
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx  
<http://dcsh.xoc.uam.mx>  
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx>

D.R. © Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
General Prim núm. 13, Col. Centro  
06010 Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México  
Teléfonos: 55 3089 2815 y 55 5336 5947  
comie@comie.org.mx  
<http://www.comie.org.mx>

Portada: Diana Cuevas Arellano

ISBN de la colección (COMIE): 978-607-7923-30-5  
ISBN volumen I (COMIE): 978-607-7923-31-2

ISBN de la colección (UAM): 978-607-28-3098-1  
ISBN volumen I (UAM): 978-607-28-3099-8

Este volumen fue dictaminado por dos investigadores educativos de reconocida trayectoria, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores.

Los Estados del conocimiento 2012-2021 del COMIE, A.C., es un proyecto editorial de carácter científico en el que se sistematizan los avances de la investigación educativa en el país.

## Índice

Estados del conocimiento 2012-2021 9  
*Alberto Ramírez Martinell*

Introducción general. Estado del conocimiento en educación superior,  
ciencia, tecnología e innovación 25  
*Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero López*

Volumen I. Introducción 67  
*Angélica Buendía Espinosa, Norma Rondero López y Claudia Díaz Pérez*

### PARTE I

#### POLÍTICAS PÚBLICAS Y EFECTOS INSTITUCIONALES

*Angélica Buendía Espinosa*  
(coordinadora)

Introducción 73  
*Angélica Buendía Espinosa*

Capítulo 1. Políticas públicas y efectos institucionales.  
Contribuciones, dilemas y pendientes en la investigación educativa  
sobre el sistema y sus instituciones (2012-2021) 77  
*Angélica Buendía Espinosa, Abril Acosta Ochoa,*  
*Salvador Ponce Ceballos y Ana Beatriz Pérez Díaz*

Capítulo 2. Políticas, evaluación y calidad: personal académico  
y programas educativos 125  
*Abril Acosta Ochoa, Ana Beatriz Pérez Díaz, Angélica Buendía Espinosa*  
*y Salvador Ponce Ceballos*

Capítulo 3. Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas	165
<i>Salvador Ponce Ceballos, Angélica Buendía Espinosa, Ana Beatriz Pérez Díaz y Abril Acosta Ochoa</i>	

Conclusiones	183
<i>Angélica Buendía Espinosa</i>	

## PARTE II

### GOBIERNO, FUNCIONES Y MODELOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Ana Beatriz Pérez Díaz y Norma Rondero López*  
(coordinadoras)

Introducción	189
<i>Ana Beatriz Pérez Díaz y Norma Rondero López</i>	

Capítulo 4. El gobierno universitario	197
<i>Norma Rondero López e Iliana Athenea Ruiz Carrillo</i>	

Capítulo 5. La organización de las funciones universitarias	239
<i>Ana Beatriz Pérez Díaz, Salvador Ponce Ceballos, Abril Acosta Ochoa y Angélica Buendía Espinosa</i>	

Capítulo 6. Modelos educativos en educación superior	271
<i>Ana Beatriz Pérez Díaz, Salvador Ponce Ceballos, Angélica Buendía Espinosa y Abril Acosta Ochoa</i>	

Conclusiones	299
<i>Ana Beatriz Pérez Díaz y Norma Rondero López</i>	

## PARTE III

### POSGRADO E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Iván Alejandro Salas Durazo*  
(coordinador)

Introducción	305
<i>Iván Alejandro Salas Durazo</i>	

Capítulo 7. Análisis del posgrado: temáticas, objetos de estudio y contribuciones	309
<i>Iván Alejandro Salas Durazo y Claudia Díaz Pérez</i>	
Capítulo 8. Investigación y educación superior	347
<i>Claudia Díaz Pérez e Iván Alejandro Salas Durazo</i>	
Conclusiones	383
<i>Iván Alejandro Salas Durazo</i>	
Abreviaturas	387
Autorías	393





## Estados del conocimiento 2012-2021

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Asociación Civil (COMIE, AC), se fundó en septiembre de 1993 con el objetivo principal de “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2014). Sus acciones y productos principales son tres: una revista científica, congresos bianuales y los estados del conocimiento.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Remie) publicó su primer número en enero de 1996 y los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) se han organizado de manera bianual desde 1993 aunque tienen como antecedente el primer CNIE que se llevó a cabo en 1981. Sobre los estados del conocimiento, que implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de diez años, el COMIE ha realizado esta tarea en cuatro ocasiones.

Los estados del conocimiento son para el COMIE uno de los proyectos más trascendentales tanto para su membresía, en particular, como para la comunidad de investigadores educativos del país, en lo general. En ellos se revisan diferentes tipos de productos publicados en el decenio en cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos

teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas que hayan sido agotados. Un estado del conocimiento contribuye a la difusión y divulgación de los avances de un área temática y proporciona una síntesis accesible y comprensible de la investigación realizada en un periodo. Esto facilita el intercambio de información entre investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, y hacedores de política, al tiempo que promueve la colaboración transversal e histórica entre los actores educativos y evita la duplicación de esfuerzos.

A lo largo de tres décadas, el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de la investigación educativa en México. Esto es importante, pues permite tener una visión evolutiva y panorámica de la situación actual del conocimiento del área que su membresía procura. Las cuatro entregas de la colección de los estados del conocimiento del COMIE proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en el campo de la investigación, la docencia, la planificación de políticas educativas y para la identificación de áreas que requieren de mayor atención.

En la página electrónica del COMIE se pueden encontrar algunos de los títulos de las colecciones anteriores en formato digital.<sup>1</sup> La colección Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, 1982-1992 se realizó en 1993, año en que se fundó el COMIE. Para elaborarla se contó con la participación de “más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias” (García Salord y Landesmann, 1993). Las áreas temáticas en las que se organizaba el conocimiento sobre la investigación educativa de la época –aunque difieren de los títulos de la colección– eran: Educación y sociedad; Evaluación de la cobertura y calidad de la educación; Formación de trabajadores para la educación; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Educación informal y no formal; Desarrollo curricular; La planeación educativa; La tecnología educativa, y La investigación de la investigación educativa (Rodríguez, 2017). La colección de estados de conocimiento del decenio de 1982 a 1992 fue coordinada por el doctor Eduardo Weiss del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y estuvo compuesta por nueve volúmenes, a saber: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza y aprendizaje volúmenes I y II; Procesos curriculares, institucionales y organizacionales; Economía y políticas en la educación; Educación cultura y procesos sociales; Teoría, campo e historia de la educación; y Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992).

---

<sup>1</sup> (<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento>).

La investigación educativa en México 1992-2002, fue el nombre de la segunda entrega de la colección y quedó conformada por 14 áreas temáticas distribuidas en 19 libros. El coordinador general fue el doctor Mario Rueda Beltrán, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los títulos de la colección fueron: El campo de la investigación educativa 1993-2001; Acciones, actores y prácticas educativas; Educación, derechos sociales y equidad, tomos I, II y III; Aprendizaje y desarrollo; La investigación curricular en México; Educación, trabajo ciencia y tecnología; Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, tomos I y II; Sujetos, actores y procesos de formación, tomos I y II; Políticas educativas; Historiografía de la educación; Filosofía, teoría y campo de la educación; Corporeidad, movimiento y educación física, tomos I y II; El campo de la investigación educativa 1993-2001, y Acciones, actores y prácticas educativas (Rueda, 2003).

Los estados del conocimiento del 2002 al 2011 recibieron el interés y el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su edición y venta. La organización del conocimiento para este decenio fue distinta a las anteriores, pues para esta colección se consideraron 15 áreas temáticas para la agrupación de las voces de los investigadores educativos. El coordinador general fue el doctor Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana, y los títulos de la colección fueron: Aprendizaje y desarrollo; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Educación, desigualdad y alternativas de inclusión; Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento; Entornos virtuales de aprendizaje; Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; Filosofía, teoría y campo de la educación; Historia e historiografía de la educación en México volúmenes I y II; Investigación sobre la investigación educativa; La investigación curricular en México; La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México; La investigación en México en el campo educación y valores; Multiculturalismo y educación; Procesos de formación, volúmenes I y II, y Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (Rodríguez, 2017).

La elaboración de los estados del conocimiento de 2011 a 2021, se dio cuando los coautores del proyecto se encontraban trabajando desde casa para mitigar la propagación de contagio de covid-19. Esto afectó los trabajos de los grupos de distintas maneras, tanto en el formato de las fuentes que se consultaron y las afectaciones socioemocionales del trabajo mediado por plataformas digitales, como en las formas en que se organizaron las tareas para la búsqueda, organización y redacción de los materiales. Lo digital se volvió obligatorio para todos los grupos de trabajo.

Aunado a esto, la colección del 2012 al 2021 también enfrentó una complicación financiera, que llevó al COMIE a emprender el proyecto de publicación de los libros, por primera vez en su historia, sin aliados editoriales.

La colección de los estados del conocimiento del 2012 al 2021 agrupa el trabajo de 29 coordinadores, 466 autores, 30 dictaminadores, 251 capítulos, alrededor de 9 000 cuartillas escritas y la revisión de más de 16 000 productos académicos. Los títulos que componen esta primera entrega de la colección son: Historia e historiografía de la educación; Investigación de la investigación educativa; Procesos de aprendizaje y educación; Currículo; Educación en campos disciplinares volúmenes I y II; Procesos de formación volúmenes I y II; Política y gestión de la educación; Educación superior, ciencia, tecnología e innovación volúmenes I y II; Evaluación educativa; Educación, desigualdad social e inclusión; Educación y valores; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Multiculturalismo, interculturalidad y educación; Educación ambiental para la sustentabilidad; y Tecnologías de la información y de la comunicación en educación.

Para el COMIE es fundamental acoplar la presentación de avances de los estados del conocimiento con el Congreso Nacional de Investigación Educativa, no sólo porque se haya estipulado en el punto ocho de las características previstas para su organización en la Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021, sino porque desde la publicación de la primera serie “La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa”, Eduardo Weiss, impulsor de este proyecto, propuso una fórmula que vinculaba las actividades de convocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial al conjuntar ambos eventos (Block, Divera, Dussel, Hernández y Dávalos, 2019).

## Proceso de elaboración

La elaboración de los estados del conocimiento correspondiente al decenio de 2012 a 2021 inició formalmente en junio de 2020 con tres acciones principales: 1) la presentación de los lineamientos para la elaboración de los libros al Comité directivo del consejo del periodo 2020-2021, así como las características y alcances de la colección (COMIE, 2020a); 2) invitación a los coordinadores de las áreas temáticas del COMIE a participar en la elaboración de los Estados del conocimiento de 2012 a 2021 (COMIE, 2020b), y 3) se lanzó una convocatoria para elegir, vía electrónica, hasta dos representantes de cada área temática para apoyar al coordinador en las tareas editoriales del proyecto.

La conformación de equipos, la búsqueda y sistematización de información, la documentación de hallazgos, dictaminaciones y el proceso de revisión y formación editorial se dieron entre septiembre de 2020 y noviembre de 2023 con la transición natural de los liderazgos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Este proceso es largo y merece la atención, al menos, de dos comités directivos. Los trabajos para la elaboración de los estados del conocimiento del 2012 al 2021 iniciaron con el doctor Germán Álvarez Mendiola, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav como presidente del COMIE, la doctora Úrsula Zurita Rivera de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, como coordinadora de Áreas Temáticas del consejo, y el doctor José Antonio Serrano Castañeda, de la Universidad Pedagógica Nacional, como coordinador de los estados del conocimiento. En enero de 2022, el comité directivo cambió. La doctora Guadalupe Olivier Téllez, de la Universidad Pedagógica Nacional, asumió la presidencia; la doctora Martha Vergara Fregoso, de la Universidad de Guadalajara, la vicepresidencia y, un servidor, doctor Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana, fue designado como coordinador de Áreas Temáticas y, en abril de 2023, coordinador general de los estados del conocimiento de este periodo.

Los retos que enfrentaron los autores durante este periodo fueron varios. El más evidente fue sin duda, el trabajo no presencial de emergencia derivado de la covid-19, que en México inició en marzo de 2020 y se prolongó prácticamente por dos años. Esta migración digital forzada impactó directamente en la organización y elaboración de los estados del conocimiento en distintas formas y niveles. Primero, la organización y manufactura de los volúmenes de este decenio se hizo por medio de plataformas para el trabajo colaborativo en la nube y de videoconferencia de escritorio como Zoom, Meet, Jitsi o Teams. Pero no solamente eso, pues como no se dio ningún tipo de contacto físico en los meses del confinamiento, las implicaciones socioemocionales propias del aislamiento social, las frustraciones por falta de comunicación, malentendidos, fallas técnicas y sobreexposición a las pantallas estuvieron presentes durante el proceso de trabajo.

Otro problema que derivó del confinamiento fue la afectación en el acceso y disposición de materiales impresos, pues con el cierre de las instituciones y sus centros de recursos de información, la consulta de materiales en bibliotecas, librerías, anaqueles, cubículos de académicos o incluso en las imprentas no se pudo hacer con soltura. El trabajo remoto de emergencia trajo consigo un incremento natural en la revisión de materiales en formato digital para esta colección, no sólo porque en décadas pasadas la publicación de productos académicos en soportes electrónicos era menor sino también por la exposición a un ecosistema digital de trabajo. En ese

mismo sentido, la industria editorial se ralentizó durante la pandemia, algunas publicaciones impresas se retrasaron o incluso se cancelaron y la reactivación después del confinamiento pudo haber afectado la consideración de nuevos proyectos editoriales.

Con la pandemia concluida, las coordinaciones de los volúmenes hicieron la primera entrega de borradores completos. Y después de designar e invitar a al menos dos dictaminadores por área temática, se procedió a la revisión y corrección de los materiales. Los especialistas se tomaron entre cuatro y ocho semanas para la emisión de sus dictámenes. La secretaría técnica del COMIE ordenó los comentarios y procedió a entregarlos a las coordinaciones para una dictaminación a doble ciego. Las áreas temáticas, atendieron en ritmos distintos, lo sugerido por los expertos en los campos disciplinarios y para febrero de 2023 se comenzaron a recibir los primeros títulos de la colección.

Cada título de la colección cuenta con dictámenes realizados por expertos ajenos al proceso de redacción de los materiales, visto bueno para su publicación emitido por el comité editorial y versiones digitales de los libros que podrán ser entregados a los sistemas de productividad en los que participen los coautores de esta colección.

Para esta colección, el COMIE no contó con el apoyo editorial de otra institución como había sucedido en proyectos anteriores, por lo que se decidió proceder de manera independiente. Si bien a finales de 2022 se buscó la edición o coedición con universidades o empresas privadas de la industria editorial, la realidad es que los tiempos y condiciones no resultaron convenientes para el Consejo.

La edición y publicación digital está más desarrollada que hace unos años, y si se siguen los rigores académicos convencionales, éste pareciera ser el camino más viable para las publicaciones educativas, pues las grandes editoriales consideran a un proyecto editorial como viable cuando garantiza ventas voluminosas, como es el caso de los libros de texto. Por su parte, las editoriales universitarias tienen lineamientos de publicación estrictos que, si bien tienden a favorecer a sus académicos, al mismo tiempo pueden dejar fuera a autores que no pertenecen a sus comunidades educativas. Esto complica los convenios entre instituciones educativas para la publicación de una colección escrita por casi 500 personas como es este caso, pues aun cuando los avances digitales del mundo editorial son notorios, los aspectos administrativos y legales de las instituciones siguen una lógica anticuada.

En verano de 2023 se decidió emprender el proceso de corrección y formación a partir del contrato de especialistas en las áreas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, pagó la formación de los libros; la Universidad Pedagógica Nacional gestionó el diseño de portadas, mientras que el COMIE asumió los gastos de lectura de maquetado, corrección ortotipográfica y gestión de registros ante el Instituto Nacional

del Derecho de Autor. El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior, de la Universidad Veracruzana, se encargó de coordinar las tareas de maquetado en LaTeX, un sistema de composición de textos de licenciamiento abierto y de la coordinación de la corrección de estilo de las más de 9 000 cuartillas que componen el proyecto, tarea que fue realizada por Mario Alberto Medrano González, jefe de publicaciones de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y su equipo. En otoño de 2024, dos áreas temáticas, la 11 y la 16 obtuvieron apoyos y recursos de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Iberoamericana, respectivamente, para la edición y publicación de los libros correspondientes. Así se procedió sin que esto afectara la cohesión de la colección.

### Descripción general de la colección

Los estados del conocimiento del COMIE del 2012 al 2021 evidencian la manera en la que se ha organizado y avanza la investigación educativa en México en el decenio analizado. Son 18 áreas temáticas las que agrupan a las investigadoras e investigadores educativos del país adscritos al Consejo. Cada área en esta colección tiene a su vez entre siete y 43 capítulos que de manera más especializada muestran la ordenanza del área en su interior. La edición de la colección se hizo en dos momentos. El primero siguió los tiempos estipulados en la convocatoria. Fueron 15 áreas temáticas las que publicaron sus materiales entre el último trimestre del 2023 y el primero del 2024. Un segundo momento, contempla la entrega de las áreas temáticas de Filosofía, teoría y campo de la educación; y la de Sujetos de la educación que, para culminar sus trabajos, requirieron de un tiempo adicional. También es importante mencionar que por diversas cuestiones, el libro sobre Prácticas educativas en espacios escolares no se integró para este decenio.

En la tabla 1 se incluye el número y nombre de las Áreas Temáticas del COMIE, los coordinadores de los libros, el número de capítulos que los componen, una aproximación al número de hojas que tiene cada libro y la cantidad de referencias que se revisaron.

De los números de la tabla podemos decir que la colección de los estados del conocimiento de 2012 a 2021 del COMIE, agrupa en 17 títulos y más de 9 200 cuartillas, el trabajo de 33 coordinadores de obra y 480 autores que redactaron 262 capítulos dictaminados por una treintena de investigadores educativos ajenos al proceso editorial. En esta colección se revisaron más de 15 968 productos académicos escritos y publicados en el decenio.



Tabla 1. Coordinación y títulos de los libros de la colección

ÁREA TEMÁTICA	COORDINADORES	NÚM. CAPÍTULOS	NÚM. AUTORES	NÚM. HOJAS	REFERENCIAS REVISADAS
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba Claudia Pontón Marcela Gómez Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	234	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	89	738	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	25	396	877
Currículo	Ángel Díaz-Barriga Casales	8	22	404	714
Educación en campos disciplinares	Diana Patricia Rodríguez Pineda Santiago Alonso Palmas Pérez	43	29	900	1521
Procesos de formación	Patricia Ducoing Watty María Bertha Fortoul Ollivier	21	59	832	1246
Sujetos de la Educación	Miguel Ángel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	16	571	512
Educación superior, ciencia, tecnología e innovación	Claudia Díaz Pérez Angélica Buendía Espinosa Norma Rondero López	22	19	787	1139
Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores Edna Serrano Luna Ma. del Rosario Landín Miranda	11	29	446	978
Educación, desigualdad social e inclusión	Dinorah Miller Flores Diego Juárez Bolaños José Navarro Cendejas	14	29	539	986
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala Ana Esther Escalante Ferrer Cecilia Navia Antezana	16	16	534	1061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud Ma. Teresa Prieto Quezada Nidia Eli Ochoa Reyes	21	21	628	1577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega Javier Reyes Ruiz Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	604	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell Alexandro Escudero Nahón	10	23	605	1589
	Valores totales	262	480	9236	15968
	Promedio de los valores	15.4	28.2	543.1	

Para acercar al lector al contenido de la obra completa de los estados del conocimiento del COMIE del periodo 2012 a 2021, en esta sección se hace una descripción, de manera sucinta, del contenido de cada uno de los libros que componen la cuarta entrega de análisis de productos académicos del área de investigación educativa por decenios. Para presentar los libros, se respetó el número de áreas temáticas con que se han identificado recientemente los grupos de trabajo.

El libro *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*, del área temática 2, coordinado por el doctor Jesús Adolfo Trujillo Holguín, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, consta de 11 capítulos con temas relacionados a la historia e historiografía de la educación; la visión de la producción historiográfica de las instituciones, actores y redes de investigación, así como la educación en la región centro de México. En este título, también se abordan los avances del decenio en materia de revistas especializadas para el área. Se estudian los movimientos sociales del periodo, el panorama nacional sobre el papel de las mujeres en la historia de la educación y la formación de profesores tanto en escuelas normales como en instituciones de educación superior.

En el libro *Investigación de la investigación educativa*, del área temática 3, coordinado por la doctora Lya Esther Sañudo Guerra se abordan cuatro temas principales. La complejidad de un marco pertinente para comprender la investigación educativa; el proceso y diseño para la investigación; las líneas de la investigación educativa en México y, las dimensiones de análisis de la investigación educativa en el país. Se discuten y presentan, además, los hallazgos, afirmaciones, tensiones, discusiones, vacíos y sugerencias del área en el periodo estudiado. Asimismo, los 89 coautores de este libro hablan con autoridad sobre la investigación educativa en Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Durango, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

El libro *Procesos de aprendizaje y educación*, del área temática 4, coordinado por el doctor Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora, está organizado en siete capítulos que abordan los procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje. Sus 25 coautores documentan la evolución en el decenio de los factores sociales asociados al aprendizaje y a los estudiantes mexicanos con altas capacidades, así como el panorama y perspectivas de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en el país. Además, se abordan los alcances y perspectivas de la acción tutorial, la orientación educativa, la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En el libro *La investigación curricular en México*, coordinado por el doctor Ángel Díaz-Barriga, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abordan, en ocho capítulos, temáticas relacionadas con el campo curricular. Esta obra ofrece una

exploración exhaustiva de diversos aspectos del currículo, desde la emergencia del estudio de las políticas en el ámbito del currículum hasta las tendencias en estudios curriculares en la educación superior mexicana. Los 22 coautores del material estudian con detalle los productos publicados en el decenio sobre los actores involucrados en la configuración del currículum, la influencia de las tecnologías digitales en el campo y la investigación curricular en contextos de educación normal, indígena e intercultural.

*La educación en campos disciplinares: artes, ciencias, educación física, matemática, lenguaje, lenguas extranjeras 2012-2021*, título coordinado por la doctora Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la Universidad Pedagógica Nacional, y el doctor Santiago Alonso Palmas Pérez, de la Universidad Autónoma Metropolitana, se divide en dos volúmenes. Las temáticas atendidas en la obra son amplias y diversas, de ahí la organización y extensión del trabajo de revisión de literatura y su interpretación. Los libros están compuestos por 43 capítulos, y en éstos se atiende temas sobre campos disciplinares y tendencias de investigación en educación en el país, la investigación en la educación artística, el panorama de la educación artística desde la perspectiva temática del aprendizaje o el diseño curricular en el área, así como el balance y prospectiva de la investigación en ese campo y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación. El material además aborda la investigación educativa en las áreas de ciencias y matemáticas a partir de análisis cualitativos y de la visión epistemológica y metodológica en las áreas. Otras temáticas importantes abordadas por los 29 coautores de la obra se relacionan con la educación física, la formación docente en educación física, deporte, recreación y áreas afines; así como las relacionadas con las lenguas extranjeras, tendencias y desafíos en su enseñanza.

El estado del conocimiento de *Procesos de formación*, coordinado por la doctora Patricia Ducoing Watty, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la doctora María Bertha Fortoul Olliver, de la Universidad La Salle, se divide en dos volúmenes compuestos por 19 capítulos en total. En esta obra se incorporan temas referentes a la nueva formación docente, los procesos, tendencias y políticas de formación, la formación y el ejercicio profesional, así como los procesos sociohistóricos e institucionales de las universidades, la formación inicial para la educación básica, la tutoría en el acontecer de la educación y la formación de niños, niñas y adultos. En este material, los 59 coautores atienden temas sobre los procesos de formación e identidad con las tecnologías de la información y de la comunicación, la formación en competencias, la evaluación de la formación, la ética y valores, así como el análisis de la formación profesional y los procesos sociohistóricos e institucionales de las escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional.

El libro *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*, coordinado por el doctor Sergio Gerardo Malaga Villegas, de la Universidad Autónoma de Baja California, está organizado en dos secciones y siete capítulos. En la primera sección se analizan las etapas de diseño y planificación de políticas, así como su implementación y evaluación. Además, se hace un análisis bibliométrico de fuentes académicas y se revisa el trabajo de organizaciones como el Coneval y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de la evaluación de políticas educativas. La segunda sección del libro se adentra en cuestiones relacionadas con la política educativa, incluyendo la construcción epistemológica a partir de discursos diversos y las interacciones complejas y conflictivas que caracterizan la política en el campo educativo. Los 16 coautores que contribuyen en esta obra proporcionan un análisis exhaustivo de estos temas, ofreciendo una visión completa de la intersección entre política y educación en el periodo de 2012 a 2021.

En el estado del conocimiento *Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*, coordinado por la doctora Claudia Díaz Pérez, la doctora Angélica Buendía Espinosa y la doctora Norma Rondero López, de la Universidad Autónoma Metropolitana, se abordan, en dos volúmenes, cuestiones sobre ciencia, tecnología, innovación, políticas públicas y su evaluación en el campo de la educación superior. En los 14 capítulos se presentan temas de relevancia para la educación superior sobre análisis de políticas, planeación, financiamiento, transparencia, estudios sobre género y rendición de cuentas así como las funciones de gobierno universitario, sus modelos y organización. Los 19 coautores de este par de volúmenes también estudian la movilidad estudiantil, la internacionalización de la educación superior, acreditación e índices de medición internacionales, así como el desarrollo de la investigación y el posgrado, la producción científica de académicos y su evaluación, emprendimiento y transferencia de tecnología.

La obra *Evaluación educativa* fue coordinada por la doctora Gabriela de la Cruz Flores, de la Universidad Nacional Autónoma de México, la doctora Edna Serrano Luna, de la Universidad Autónoma de Baja California, y la doctora María del Rosario Landín Miranda, de la Universidad Veracruzana. En ella se aborda, en seis capítulos, cuestiones sobre la evaluación de la docencia con distinción del nivel educativo, sea preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; la evaluación del y para el aprendizaje; evaluación de centros escolares, acreditación de programas y evaluación curricular; la evaluación de directivos y la evaluación de académicos e investigadores derivada de programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Los estados del conocimiento del área temática *Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo*, coordinados por la doctora Dinorah Miller, el doctor Diego Juárez y el doctor José Navarro Cendejas, comprenden 12 capítulos que abordan una amplia gama de temas que incluyen el derecho a la educación, las complejas desigualdades interconectadas que se originan en el ámbito social, familiar y educativo, así como la educación rural escolarizada. También se exploran los procesos educativos que afectan a la población jornalera, agrícola y migrante. Además, los 29 coautores que contribuyen a este libro analizan a detalle la situación en lo que respecta a la educación de personas jóvenes y adultas. Se abordan cuestiones cruciales como la atención a niñas, niños y adolescentes en contextos de migración, las disparidades educativas, el sueño mexicano, la formación para el trabajo, la escolaridad, el seguimiento de egresados y la inserción laboral.

En el estado del conocimiento del área temática *Educación y valores*, coordinado por el doctor Rodrigo López Zavala, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la doctora Ana Esther Escalante Ferrer, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y la doctora Cecilia Navia Antezana, de la Universidad Pedagógica Nacional, se exploran, en nueve capítulos, diversos aspectos relacionados con la investigación en educación y valores, que abordan temas centrales, como la formación moral, la ética de la investigación y la ética profesional, así como la dimensión ético-política en la formación de la ciudadanía y la agencia. Además, los 16 autores que contribuyen a esta obra abordan cuestiones clave para el campo, como la ética docente, los valores, la identidad de género, la inclusión y la diversidad.

En el estado del conocimiento *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, coordinado por el doctor Alfredo José Fulán Malamud, de la Universidad Nacional Autónoma de México, la doctora Teresa Prieto Quezada, de la Universidad de Guadalajara, y la maestra Nidia Eli Ochoa Reyes, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se exploran, en 18 capítulos, diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, líneas analíticas, hallazgos y tendencias de la última década. Los 21 coautores analizan problemas de violencia en las escuelas, sus formas de representación y desde una perspectiva etnográfica, así como la violencia institucional, simbólica y la ciberviolencia, la disciplina escolar y los actores involucrados en el ámbito educativo. En este material se presentan diversos panoramas relacionados con la convivencia y la violencia en la educación normal, la discapacidad, la discriminación y la violencia. Además se analizaron los estudios sobre la convivencia, la violencia en las escuelas y las teorías en investigaciones sobre la violencia escolar en el decenio estudiado.

En el estado del conocimiento del área temática *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, coordinado por el doctor Gunther Dietz, de la Universidad Veracruzana, se explora, en 15 capítulos, una amplia gama de temas que incluyen la historia de la educación indígena en la formación del Estado nacional y en entornos urbanos, la normatividad en la educación intercultural, enfoques teóricos y epistemológicos, así como prácticas socioculturales indígenas y el currículo educativo. Los 26 coautores que contribuyeron a esta obra también analizan cuestiones relacionadas con el racismo y el antirracismo en el sistema educativo nacional, la infancia, la escolaridad y la diversidad en contextos urbanos y migratorios, así como el papel de las universidades interculturales y los saberes indígenas y campesinos.

En el estado del conocimiento del área temática *Educación ambiental para la sustentabilidad*, el doctor Miguel Ángel Arias, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el doctor Javier Reyes, de la Universidad de Guadalajara, y la doctora Gloria Elena Cruz, de la Universidad Veracruzana, compilan en 13 capítulos temas relacionados con la educación ambiental para la sustentabilidad en los niveles básico, media superior, y superior del sistema educativo mexicano. Además abordan temas sobre la profesionalización de los educadores ambientales, la interculturalidad y las iniciativas comunitarias tanto en entornos urbanos como rurales. Los 35 coautores de este libro estudian los movimientos socioambientales y eventos académicos que sucedieron en la década analizada así como la evolución de la investigación en educación para el cambio climático.

El libro de *Tecnologías de la información y de la comunicación en educación*, correspondiente, en este decenio, al área temática 18, fue coordinado por el doctor Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana, y el doctor Alejandro Escudero-Nahón, de la Universidad Autónoma de Querétaro. El material está organizado en diez capítulos en los que los 23 coautores se centraron en el estudio de la relación que los docentes y estudiantes tienen con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); el acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales. Además, en este libro se revisa la evolución de la educación virtual en la década, las políticas educativas relacionadas con las tecnologías de la información, la cultura digital, la innovación educativa y el caso de la educación y la migración digital forzada que derivó de la pandemia por covid-19, justo al final del decenio de análisis.

\*\*\*

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es quizás la digitalización y publicación de la primera entrega, esto abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones en el área de la investigación educativa.

Otro reto está en la mejora de los procesos de la elaboración misma de los estados del conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere tiempo, dedicación y cuidado editorial para asegurar la excelencia de cada volumen.

Los conflictos al interior de los grupos de trabajo se dan, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre puntos de vista y valoraciones de los procesos y contenidos pueden generar situaciones complicadas y de difícil resolución. La cordialidad, la camaradería y el trabajo en equipo deben imperar, por lo que será el consenso, la comunicación y el trabajo grupal el que concilie el trabajo. La elaboración de minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones al interior de los grupos.

Un cuarto reto está en el uso de software para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de Informática, específicamente en su rama de ingeniería de software, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham y colegas (2015) y Zhang y colegas (2011) proponen metodologías basadas en evidencia para la revisión sistemática de productos académicos y para la identificación de estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el *Quasi-Gold* (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión; podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrenta cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales. En 2022 irrumpieron las inteligencias artificiales generativas y los modelos de lenguaje amplio que aun incipientemente en 2023 nos sorprendieron con su capacidad de procesamiento de información y generación sintética de texto. No es improbable pensar que para la elaboración del siguiente estado del conocimiento, los investigadores educativos hagan uso de soluciones informáticas que empleen la inteligencia artificial generativa para sus procesos de búsqueda, organización, síntesis y construcción de redes bibliométricas.

Finalmente, vale la pena considerar que la construcción de bases de datos de conocimiento con la información de las fuentes consultadas en la colección sistematizada, que para este caso es de más de 16 mil documentos, sería un recurso valioso para la comunidad de investigadores educativos del país y de habla hispana.

Con los cuatro estados del Conocimiento del COMIE, se consolida un proyecto académico de largo aliento valioso como medio de divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico en el que se sistematiza el conocimiento generado en el periodo de análisis, evidenciando, asimismo, la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en el campo de la educación. Los estados del conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en las distintas áreas temáticas, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Invierno 2023-2024

*Doctor Alberto Ramírez Martinell*

Coordinador General de los Estados del Conocimiento 2012-2021  
del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

## Referencias bibliográficas

- Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D., y Dávalos, A. (2019). Eduardo Weiss. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 343-347.
- COMIE (2014). Currículum COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum\\_comie\\_20141127.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf) a través de <https://web.archive.org/>
- COMIE (2020a). *Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.* Recuperado de [https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/09/Lineamientos\\_EC\\_2012\\_2021\\_vf.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/09/Lineamientos_EC_2012_2021_vf.pdf)
- COMIE (2020b). *Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021.* Recuperado de [https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/09/Convocatoria\\_EC\\_2012\\_2021\\_vf.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/09/Convocatoria_EC_2012_2021_vf.pdf)
- García Salord, S., y Landesmann, M. (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados de conocimiento.* Cuaderno 3. Editorial del Magisterio, México.
- Kitchenham, B.A., Budgen, D., y Brereton, P. (2015). *Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews.* Chapman and Hall/CRC. doi.org/10.1201/b19467.
- Ramírez Martinell, A. (en prensa). Los estados del conocimiento del COMIE: Cuarenta años de investigación educativa. Dossier “30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: voces, huellas y perspectivas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE).
- Rodríguez Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa, editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE). 22 (74). México. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000300679](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300679)



- Rueda, M. (2003). Presentación de la colección, en S. Reynaga Obregón, Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. Colección, La investigación Educativa en México 1992-2002. México, COMIE.
- Zhang, H., Ali, M.B., y Tell, P. (2011). *Identifying relevant studies in software engineering*. *Information and Software Technology*. doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010.

## Introducción general

### Estado del conocimiento en educación superior, ciencia, tecnología e innovación

Claudia Díaz Pérez  
Angélica Buendía Espinosa  
Norma Rondero López

Crear y consolidar comunidades de investigación a lo largo del tiempo, en un país que no acaba de definir las condiciones indispensables para el desarrollo científico, y quizá tampoco a creer del todo en la ciencia, es por sí mismo, todo un logro. En 1993 se presentaron los primeros estados del conocimiento como parte de la necesaria divulgación de los hallazgos de una comunidad de investigación en educación que en aquel momento definió las bases para impulsar la colaboración. Los dos volúmenes que integran el *Estado del conocimiento. Educación superior, Ciencia, Tecnología e Innovación* (ESCTI) son evidencia del trabajo grupal, de las redes pequeñas y amplias y de la cooperación institucional.

Los temas y problemas de investigación en torno a la ESCTI que entre 2012 y 2021 se produjeron en nuestro país, y que se presentan en los dos volúmenes que componen este estado del conocimiento, tienen sus antecedentes en las colecciones que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) ha publicado en 1993, 2003 y 2013 que ordenan, presentan y analizan la producción de las tres décadas anteriores, respectivamente.

En cuatro décadas de explorar la producción en este campo de conocimiento, la investigación sobre ESCTI no sólo se ha multiplicado, también se diversificó afinando la mirada con perspectivas de estudio, enfoques teóricos y metodologías que enriquecen los temas y profundizan en los fenómenos examinados. Este desarrollo

de la investigación permite una clasificación mucho más detallada que muestra los intereses de una comunidad, cada vez más amplia y compleja, en torno a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación en México.

El primer punto que conviene destacar de los antecedentes es que, aquellos estados del conocimiento se ordenaron con diferentes concepciones temáticas, siendo que la diferenciación, la agrupación y la integración de las investigaciones en ellos incluidas, no referían específicamente a la obra producida en torno a un nivel educativo, sino a problemas asociados con las políticas públicas en general o con los temas concretos que articulan diferentes niveles. Así, en 1993 encontramos un Estado del Conocimiento referido a la *Economía y políticas de la educación*, coordinado por Aurora Loyo y Jorge Padua; en 2003, los trabajos fueron ordenados en torno a los temas *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, en una obra coordinada por Sonia Reynaga Obregón y, en 2013, se integra en el volumen coordinado por Alma Maldonado, *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento*.

Como se puede observar es una agenda de investigación que con el tiempo amplía su mirada, y enfoca con mayor claridad su objeto, lo que le ha permitido seleccionar y definir criterios ordenadores que han configurado la estructura de las áreas temáticas del COMIE. Es preciso señalar que aun cuando encontramos una continuidad en la lógica de organización sobre el eje de las políticas públicas, que han tenido énfasis en la organización de los temas, también encontramos diferentes orientaciones en otros elementos que aglutinan la obra y perfilan los análisis realizados. Así, en la década de 1980, un factor importante fue la economía educativa; en la de 1990, los temas laborales y su relación con la producción científica y, en la primera década del presente siglo, la producción del conocimiento como parte de los ejes ordenadores centrales.

El avance en el trabajo de recopilación, clasificación y análisis realizado en la obra producida durante estas décadas es relevante. Como un primer antecedente asociado con los temas abordados en este estado del conocimiento destaca el trabajo coordinado por Sonia Reynaga en 2003, una investigación de los estudios sociales de la ciencia, la tecnología y la innovación. Los subtemas que se desprenden de estos dos grandes campos de la investigación en educación superior, particularmente en su relación con la transferencia de tecnología son, *la generación de conocimientos tecnológicos; políticas científicas, tecnológicas y de innovación; impactos sociales, económicos y políticas de la ciencia y la tecnología desarrollada en las universidades e instituciones de educación superior*. Esta forma de clasificar la investigación educativa en torno a la ciencia, la tecnología y la innovación, así como el papel de la educación superior, refleja una producción que articula enfoques, metodologías y preguntas que abrieron, desde la década

de 1993–2003, los temas que en la actualidad tienen vigencia, como lo muestra la clasificación y análisis que se presenta en este estado del conocimiento, específicamente en los temas señalados.

En 2013, la forma de clasificar la producción científica integró 1 984 trabajos de investigación, y tuvo como eje los estudios sobre las políticas públicas dirigidas a niveles educativos (educación básica, media, superior). Adicionalmente, se presentó un apartado dirigido al análisis de los trabajos de *investigación sobre políticas de ciencia y tecnología*, uno referido a *la investigación sobre la evaluación educativa*, otro que incluye *la investigación sobre bibliometría, ciencia y educación*, uno más que incorpora los trabajos de *investigación sobre el financiamiento de la educación básica* y, finalmente, el que ordena los estudios *sobre la educación superior en la producción del conocimiento y transformación en tecnología en México* (Maldonado, 2013).

Ese estado del conocimiento destina tres de sus apartados a la educación superior, la ciencia y la tecnología; agrupa y ordena la producción de estos temas de forma que las intersecciones posibles entre subtemas permiten reconocer una clasificación fina alrededor de problemas específicos de análisis. Esto sugiere el subtema que asocia la educación superior, la producción de conocimiento y las transformaciones tecnológicas como elementos identitarios de cierta investigación presente en aquella década. Como Maldonado (2013) afirma, la mayor parte de la obra, clasificada en la primera década del siglo, se concentra más en los trabajos sobre evaluación educativa, lo que refleja con claridad la influencia que tiene lugar en ese periodo en la consolidación de las políticas de evaluación de la educación en general.

Entre los antecedentes a destacar se encuentra el que, desde el punto de vista de la producción específica en el campo de investigación sobre políticas públicas, se reconoció que se trataba de un campo no consolidado (Maldonado, 2013). Es importante también apuntar que la certeza de que el estudio de las políticas públicas hacia la educación superior se encuentra ya en un nivel de consolidación tal que, desde hace varios años, el área de políticas públicas ha sido una de las mejor posicionadas en el desarrollo de las actividades (como el Congreso bianual), y las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

No obstante, el campo en específico de los estudios sobre Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, como área temática particular, incluye un importante número de trabajos referidos a las políticas públicas, dirigidas a los dos subcampos que componen el área, pero no se limita a éstos (tabla 1). Es precisamente la diversificación y refinamiento de la mirada de los investigadores de este campo, que permite incorporar subtemas, lo que contribuye a considerar que los estudios referidos al nivel de educación superior, así como a su relación con la ciencia, la

tecnología y la innovación, avanzó durante la última década (2012-2021) hacia temas y subtemas cada vez más consolidados (como el de las políticas públicas y efectos en las IES, gobierno, sistema nacional de innovación y políticas de CTI, internacionalización, por mencionar algunos) junto con otros en proceso de consolidación (modelos y gestión en las universidades, posgrados, vinculación empresa-universidad, por ejemplo) y, algunos más que aún deben considerarse como emergentes (estudios sobre género, los referidos a investigación en educación superior, o aquellos sobre los efectos de la covid-19, etc.), pero que, sin duda, contribuyen a un conocimiento más avanzado, más agudo y profundo del área temática. Asimismo se debe señalar que la calidad de los documentos revisados es diversa, aún cuando se incluyeron preferentemente medios arbitrados e indexados, hay publicaciones en temas menos consolidados que presentan visiones normativas de los fenómenos y/o ensayos con referencias empíricas menos sólidas. Esta situación puede ser resultado de la maduración de los temas y/o del apremio por la publicación en un contexto que se ha orientado al productivismo, más que a las actividades de largo plazo que consoliden líneas de investigación.

En un somero análisis realizado sobre los hallazgos de este estado del conocimiento se identifica que los diez conceptos más importantes en el conjunto de contribuciones fueron, en orden de prioridad: educación con 1 644 menciones, universidad (1575), superior (1350), políticas (1178), México (810), conocimiento (724), desarrollo (622), académica(o) con 604, IES (603), e innovación (557) (figura 1). Además, se puede ver una continuidad en los términos en relación con los últimos dos estados del conocimiento (2013 y 2003); la diferencia es la intensidad en el uso de los mismos, ya que el número de estudios se ha multiplicado (véanse figuras A.1 y A.2 en el Anexo de esta Introducción).

Es importante subrayar también las diferencias entre los estados del conocimiento. Por ejemplo, respecto a la introducción de nuevos términos, que reflejan el posicionamiento de nuevos temas, se identifican varios hallazgos. Dos conceptos que emergen en las primeras 55 posiciones son internacionalización en la posición 20, y movilidad en la posición 30. En el 2003, se alude en el grupo central de conceptos sólo a la globalización, que se identifica en la posición 40 (Reynaga, 2003). Otras diferencias importantes se reflejan en la permanencia a lo largo de 30 años de conceptos como políticas, que es de las más relevantes y aparece respectivamente en la posición 4 (2023), en la 3 (2013), y en la 20 (2003). Algo similar sucede con el término políticas públicas (PP) que en los estados del conocimiento analizados está respectivamente en los lugares 19 (2023), 9 (2013) y 29 (2003). El concepto de redes vuelve en estos volúmenes (2023) a recuperar la relevancia que tenía en el 2003.

Figura 1. Palabras más relevantes en el estado del conocimiento 2023



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Un nuevo concepto que se posiciona en la educación superior en el último periodo es el de género, que tiene 260 menciones en 2023. Evaluación es otro concepto central ya que tiene la posición 13 en el 2023, 6 en el 2013 y 26 en el 2003; calidad aparece en la posición 17 (2023), y en la 18 (2013); financiamiento se posiciona en el lugar 42 en las contribuciones del 2013, pero desaparece de entre los conceptos más abordados en los otros dos estados del conocimiento (2003 y 2023). Otro elemento de continuidad es el estudio de la innovación en los tres periodos. En el 2023 aparece en la posición 10 con 557 menciones, en el 2013 en el lugar 21 con 231 menciones, y en el 2003 en el lugar 43 con 49 menciones. Se observa que el interés en el tema ha venido creciendo en los últimos años (tabla 1).

Una diferencia importante entre el presente estado del conocimiento y el de 2013 y 2003 son los conceptos vinculantes, que son los enlaces entre las diferentes unidades de análisis. En el de 2023, los dos conceptos vinculantes principales son educación y superior, y están acompañados en segundo lugar de términos como políticas, instituciones, desarrollo y México (figura 2). En el estado del conocimiento del 2013, los dos principales términos vinculantes fueron México y políticas, y en el 2003 fueron educación y estudios.

Tabla 1. Conceptos con mayor número de menciones en los estados del conocimiento

NÚM.	EC 2023		EC 2013		EC 2003	
	PALABRA	FRECUENCIA	PALABRA	FRECUENCIA	PALABRA	FRECUENCIA
1	Educación	1644	Educación	2166	Educación	409
2	Superior	1350	México	1561	México	396
3	Universidad	1576	<b>Políticas</b>	1543	Estudios	315
4	<b>Políticas</b>	1178	Educativa	1125	Egresados	306
5	México	810	Superior	914	Formación	284
6	Conocimiento	724	<b>Evaluación</b>	883	Investigación	273
7	Desarrollo	622	Ciencia	705	Educativo(a)(s)	231
8	Académica(o)	604	Conocimiento	634	Superior	176
9	IES	603	<b>PP</b>	590	Social(es)	174
10	<b>Innovación</b>	557	Nacional	489	Instituciones	146
11	Instituciones	517	Universidad(Es)	477	Mercado	144
12	Procesos	473	Producción	432	Ciencia	138
13	<b>Evaluación</b>	471	Docente(S)	391	Producción	131
14	Educativa(os)	467	Desarrollo	292	Profesional	129
15	Programas	462	Sistema	291	Universidad	126
16	Social	428	Nivel	280	Desarrollo	123
17	<b>Calidad</b>	422	Instituciones	263	<b>Vinculación</b>	121
18	Públicas	391	<b>Calidad</b>	256	Seguimiento	121
19	<b>PP</b>	386	Tecnología	250	Información	121
20	<b>Internacionalización</b>	370	Programas	247	<b>Políticas</b>	115
21	Caso	370	<b>Innovación</b>	231	Tecnología	113
22	Académicos	362	Programa	228	Laboral	111
23	Ciencia	358	Caso	225	Procesos	103
24	Relación	352	Básica	208	Tesis	91
25	Gestión	351	Información	167	Investigadores	78
26	Tecnología	343	Formación	165	<b>Evaluación</b>	78
27	Sistema	343	Medio	163	<b>PP</b>	70
28	Producción	342	Congreso	162	Economía	68
29	Estudiantes	325	Docencia	160	Jalisco	66
30	<b>Movilidad</b>	323	Sociales	159	Recursos	65
31	Política	318	Procesos	156	Licenciatura	65
32	Nivel	318	Estudiantes	156	Nacional	64
33	Posgrado	306	Recursos	150	Nivel	62

INTRODUCCIÓN GENERAL

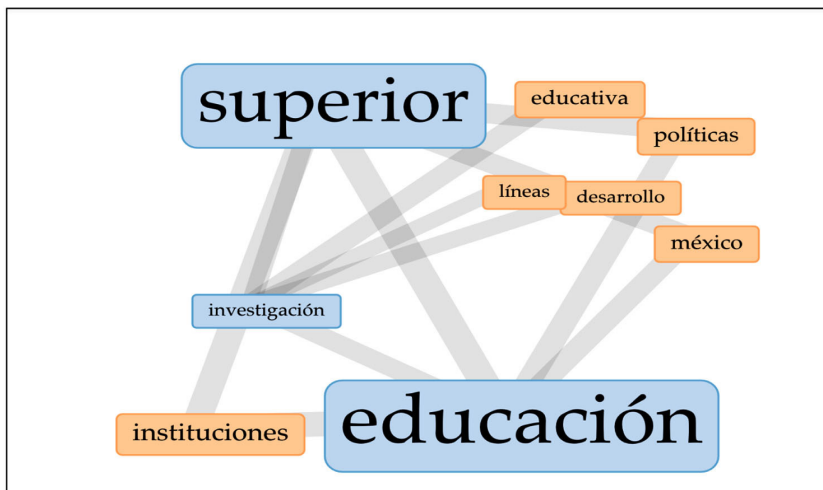
NÚM.	EC 2023		EC 2013		EC 2003	
	PALABRA	FRECUENCIA	PALABRA	FRECUENCIA	PALABRA	FRECUENCIA
34	Formación	294	Públicas	150	Profesionales	61
35	Nacional	284	Científica	146	<b>Escyt</b>	60
36	Autónoma	282	Mexicana	141	Inserción	59
37	Institucional	274	Actores	139	Competencias	56
38	Gobierno	268	Institucional	137	Caso	56
39	<b>Género</b>	260	Impacto	135	Relaciones	55
40	Sociales	249	Campo	134	<b>Globalización</b>	55
41	Modelo	249	Aprendizaje	129	Base	55
42	Universitaria	247	<b>Financiamiento</b>	128	Institucional	49
43	<b>Redes</b>	246	Estados	126	<b>Innovación</b>	49
44	Problemas	241	Escuelas	124	Resultados	48
45	Efectos	235	Jóvenes	120	Conocimientos	48
46	Modelos	225	ANUIES	119	Académicos	48
47	Actores	224	Pública	118	Universidades	47
48	Condiciones	221	Competencias	118	Empresas	47
49	Resultados	217	Desempeño	117	Sistema	45
50	Perspectiva	214	Proceso	113	Metodología	44
51	Institucionales	214	Autónoma	113	Impactos	44
52	Cambio	209	Reforma	112	Humanos	44
53	Contexto	206	Indicadores	112	Conocer	44
54	Experiencias	205	Problemas	111	<b>Redes</b>	43
55	<b>Vinculación</b>	199	Bachillerato	110	Problemas	43

Fuente: elaboración propia con el software Voyant en <https://voyant-tools.org/> a partir del presente documento y de Maldonado Maldonado, 2013; Reynaga Obregón, 2003.

En la tabla 2 se integran las frecuencias del número total de autores en todas las posiciones. Los estudios identificados tienen hasta seis autores, pero las mayores participaciones están en las posiciones 1, 2 y 3. El número total de autores en cualquier posición es de 2590, mientras que autores en la primera posición son 1 239, muchos de los cuales son autores únicos, ya que el promedio de autores por publicación oscila entre 1.03 y 1.26 autores a lo largo del periodo. La producción en el campo no se realiza en grupos grandes, como ocurre en otras disciplinas, la gran mayoría de coautorías ocurre en grupos pequeños. Se observa una comunidad en franco crecimiento con amplias colaboraciones nacionales e internacionales (véase



Figura 2. Conceptos de enlace en el estado del conocimiento 2023



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

capítulo de redes).<sup>1</sup> Al respecto, las instituciones de educación superior que participan con el mayor número de contribuciones en el periodo son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 491, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con 475 y la Universidad de Guadalajara (UdeG) con 238 en el periodo del 2012 al 2021.

Tabla 2. Número de autores considerando su posición en las publicaciones

POSICIÓN DEL AUTOR	FRECUENCIA
Autor 1	1239
Autor 2	729
Autor 3	369
Autor 4	142
Autor 5	69
Autor 6	42
<b>Total</b>	<b>2590</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

<sup>1</sup> En el Anexo de esta Introducción se encuentra la tabla del total de autores de mayor a menor, a partir de la cual se estimaron los datos de las tablas.

En la tabla 3 se clasifican tres tipos de participaciones en el campo de conocimiento: las esporádicas en donde los autores tienen entre una y tres publicaciones en todo el periodo, lo que significa que trabajan el tema de manera incidental. La participación continua en el campo, ocurre cuando los investigadores tienen entre cuatro y nueve publicaciones en el periodo, en este conjunto se identifican 83 autores. En el último grupo se integran quienes tienen una participación central, esto es, al menos una publicación al año durante todo el periodo de estudio, en este caso se encuentran 20 autores. Es importante diferenciar las comunidades e investigadores que están más orientadas a la investigación sobre educación superior, y el otro grupo que se centra en la investigación sobre ciencia, tecnología e innovación (véase el listado de autores del periodo por número de contribuciones en el Anexo, tabla A.1).

Tabla 3. Participación de los autores en el campo de conocimiento ESCTI

Esporádica	1 a 3	2 164
Continua	4 a 9	83
Central	10 en adelante	20
Total		2 267

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

El objetivo general del estado del conocimiento sobre educación superior, ciencia, tecnología e innovación es analizar el conocimiento producido y acumulado en el periodo 2012 a 2021, resultado de investigación científica sistemática y en medios que aseguran una base de calidad. Esta exploración permitió identificar algunas de las líneas más consolidadas, los enfoques y marcos analíticos que han generado mayor interés y que probablemente conjugan las aportaciones; las metodologías e instrumentos de recolección, así como las aportaciones al campo de investigación con la finalidad de evaluar los avances y aportaciones, registrar los vacíos, y definir algunos elementos para contruir de manera colectiva la agenda futura de investigación en la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Los temas que se abordan en este estado del conocimiento se organizan en dos volúmenes. En el volumen I se integran tres temas con sus correspondientes capítulos. El primero trata las contribuciones sobre Políticas públicas y efectos institucionales y está conformado por tres capítulos. En este campo de conocimiento se examinan las investigaciones sobre los procesos, las prácticas y los efectos derivados del diseño e implementación de políticas para la educación superior, en los ámbitos del sistema en su conjunto, de las instituciones participantes, del proceso de gestión y planeación.

Asimismo, se abordan las investigaciones que exploran al personal académico y los programas educativos en el marco de las políticas, el financiamiento, la transparencia y rendición de cuentas, entre los más importantes. Un punto de partida que se reconoce en esta primera sección es la continuidad en el campo de estudio de la educación superior, así como su asociación con las políticas modernizadoras definidas para orientar y regular a la misma, a partir de finales de la década de 1980. En este apartado se hace un análisis del sistema de educación superior, las políticas y las instituciones para evaluar sus interrelaciones y los principales cambios y retos por resolver.

El segundo apartado integra tres capítulos que articulan la investigación sobre gobierno, funciones y modelos en las instituciones de educación superior. En este campo resaltan los estudios sobre gobierno y poder en las universidades; los mecanismos de ensamblaje y la estructura organizativa de las funciones universitarias, docencia, investigación y extensión; para concluir se hace una revisión general de los diversos modelos educativos a nivel superior.

En el tercer apartado se integran los estudios sobre posgrados e investigación superior organizados en dos capítulos. En el primero se analizan aspectos como la calidad, los resultados, el tipo de análisis sobre el posgrado, los ejes temáticos, y sus principales contribuciones. En el segundo se identifican dos tipos de aportaciones, las relacionadas con la productividad científica y aquellas orientadas a explicitar los mecanismos, procesos y experiencias que muestran los factores necesarios para construir trayectorias de investigación. También se identifican propuestas, más de orden normativo, para que otros grupos puedan retomarlas para transitar de las funciones de docencia a las de investigación.

En el volumen II se abordan tres temas adicionales e igualmente relevantes. En primer lugar se presentan las investigaciones sobre ciencia, tecnología e innovación organizadas en seis capítulos. Las aportaciones identificadas se estructuran en dos niveles, aquellas realizadas en el nivel macro y las que contribuyen a la comprensión de la dinámica de la CTI en el nivel micro y meso. Se abordan en un primer momento los estudios sobre políticas y desempeño del sistema de ciencia, tecnología e innovación, los análisis desde el modelo de los sistemas nacionales de innovación así como sus procesos, actores y ámbitos de aplicación. El segundo grupo de capítulos explora las investigaciones sobre gestión del conocimiento y transferencia de tecnología entre personas y grupos principalmente, pero también a nivel organizacional; la vinculación empresa-universidad, y un tema que emerge en años recientes con mayor interés por parte de la comunidad, el emprendimiento en la universidad y en las instituciones de educación superior (IES), como parte de las actividades de académicos pero también de los estudiantes.

La segunda parte integra las investigaciones sobre globalización, internacionalización y nuevas tendencias mundiales que, desde hace varios años, son un tema eje alentado por las políticas de educación superior. Este apartado se integra por cuatro capítulos que organizan los estudios del periodo alrededor de las siguientes líneas de investigación: las políticas y estrategias para la internacionalización en la educación superior tanto en el sector público como en el privado; la creciente movilidad estudiantil, previa a la pandemia, en las diversas IES, con énfasis en sus diferencias en cuanto a la diversidad de oportunidades. Asimismo, se abordan las investigaciones que examinan el alcance de la internacionalización de la educación superior, en particular a partir de las políticas dirigidas hacia los académicos y hacia el rediseño del currículum. Finalmente, se analiza un tema cuyo interés se incrementa en los últimos años en las IES, los índices internacionales y los procesos y tipos de acreditación internacional.

En la tercera parte del volumen II se agrupan temas emergentes. Estas investigaciones tienen como característica central que surgieron de manera reciente en los últimos años del periodo analizado, y sugieren líneas de investigación relevantes para la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. Esta última parte se integra por cuatro capítulos. El primero contiene las investigaciones sobre género y educación superior. El concepto de género aparece de manera transversal en diversas líneas de investigación, no obstante, se decidió agrupar las aportaciones sobre el tema en un solo capítulo, por la relevancia, el número de documentos identificados, y por que se configura como un campo esencial para la investigación en la próxima década. En el segundo capítulo se presentan tres temas más, asociados con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). En el marco de los ODS se explora la noción de trabajo decente (como opuesto a prácticas de sobretrabajo) en las IES, la responsabilidad social, la sustentabilidad y la salud y el bienestar en la educación superior. En el tercer capítulo de este apartado, se aborda otro tema derivado de la sorpresiva pandemia generada por el SARS-COV-2. El impacto de este suceso en la educación superior, los estudiantes, académicos y la investigación fue de tal magnitud que fue objeto continuo de investigación, descripción, y evaluación. En el periodo de estudio tuvo una cantidad considerable de aportaciones ensayísticas, informes de diversas instituciones, investigaciones que se incrementaron rápidamente, particularmente en el 2021. Este capítulo analiza los efectos de la covid-19 en la ciencia y la educación superior. Finalmente, el capítulo 14 concluye con un análisis de la comunidad en educación superior, ciencia, tecnología e innovación. Esta exploración parte de la configuración de las redes de colaboraciones identificadas en el periodo, a partir de las publicaciones, donde se detallan las instituciones

con mayor número de publicaciones, las relaciones con universidades nacionales y extranjeras, y cómo han evolucionado a lo largo del periodo. En el volumen II se integran también las conclusiones generales que además de sintetizar las principales aportaciones, definen temas y líneas de investigación para configurar la agenda futura de investigación, así como los retos y pendientes de los estudios sobre educación superior, ciencia, tecnología e innovación.

En la tabla 4 se suman las publicaciones totales identificadas en los temas del estado del conocimiento. Es importante señalar que, aun cuando inicialmente también se buscaron tesis de posgrado, la decisión final fue no integrarlas al estado del conocimiento por dos razones: primero, el acceso a las mismas fue difícil, particularmente en IES estatales, lo que llevaba a una sobrerrepresentación de algunos posgrados y, segundo, se consideró que al no estar publicadas no había una calidad homogénea en ellas. Otra decisión que se tomó fue que en el tema covid-19 se integrarían informes, ya que al ser un fenómeno tan reciente y con tanto impacto en el ámbito educativo, era importante dar cuenta de los cambios y rupturas generadas y para ello se requería la mayor cantidad de documentos. En total se integraron a la base de datos inicial 1 780 documentos entre artículos de investigación, capítulos, informes, libros y tesis.

Tabla 4. Tipo de publicaciones sobre ESCTI, 2012-2021

AÑO	TIPO DE PUBLICACIONES					TOTAL GENERAL
	ARTÍCULOS	CAPÍTULOS	INFORMES	LIBROS	TESIS	
2012	61	68		43	20	192
2013	61	52		36	17	166
2014	77	47		39	27	190
2015	73	71		29	18	191
2016	70	34		23	12	139
2017	98	16		26	33	173
2018	89	8		23	17	137
2019	124	40		21	17	202
2020	117	26	10	13	23	189
2021	94	60	5	16	2	177
2022	13	10		1		24
<b>Total general</b>	<b>877</b>	<b>432</b>	<b>15</b>	<b>270</b>	<b>186</b>	<b>1780</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

El estado del conocimiento se elabora a partir de 1594 documentos, como se puede observar en la tabla 5. Los artículos de investigación publicados en revistas son los más numerosos en todo el periodo con un total de 877, en segundo lugar están los capítulos de libro con 432 documentos, y finalmente, los libros con un total de 270. Los informes, como se mencionó, sólo se consideraron para el tema de covid-19, por ello se integran para dos años específicos 2020 y 2021.

Tabla 5. Documentos integrados en el estado del conocimiento, 2012-2021

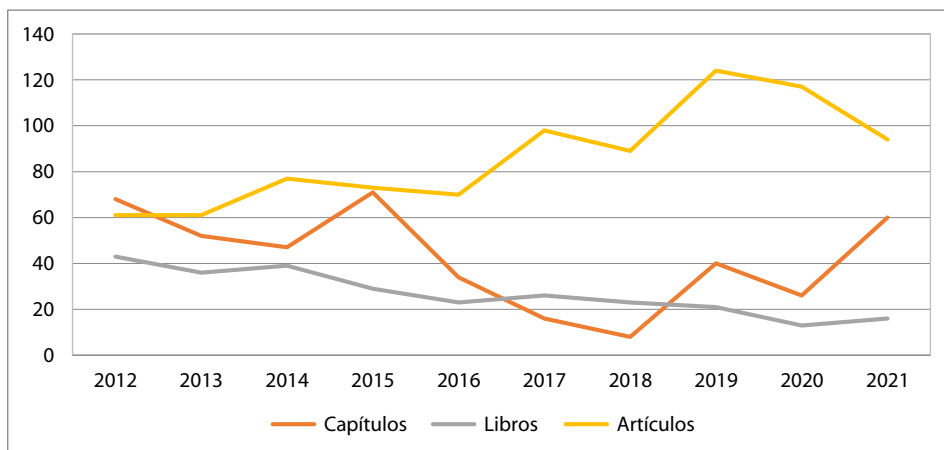
AÑOS	CAPÍTULOS	LIBROS	ARTÍCULOS	INFORMES
2012	68	43	61	0
2013	52	36	61	0
2014	47	39	77	0
2015	71	29	73	0
2016	34	23	70	0
2017	16	26	98	0
2018	8	23	89	0
2019	40	21	124	0
2020	26	13	117	10
2021	60	16	94	5
2022	10	1	13	0
<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>270</b>	<b>877</b>	<b>15</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

La gráfica 1 presenta otra vista de la producción anual por tipo de documento. Los artículos empiezan a superar a los capítulos desde el 2013, y tienen un incremento sistemático desde el 2016 y hasta el 2020. En el último año del periodo hay una disminución tanto de libros como de artículos de investigación, así como un incremento del número de capítulos. Los libros coordinados son también un producto importante que integra al grupo extenso de investigación. Es posible que el crecimiento sostenido de los artículos sea un indicador de la madurez de la comunidad.

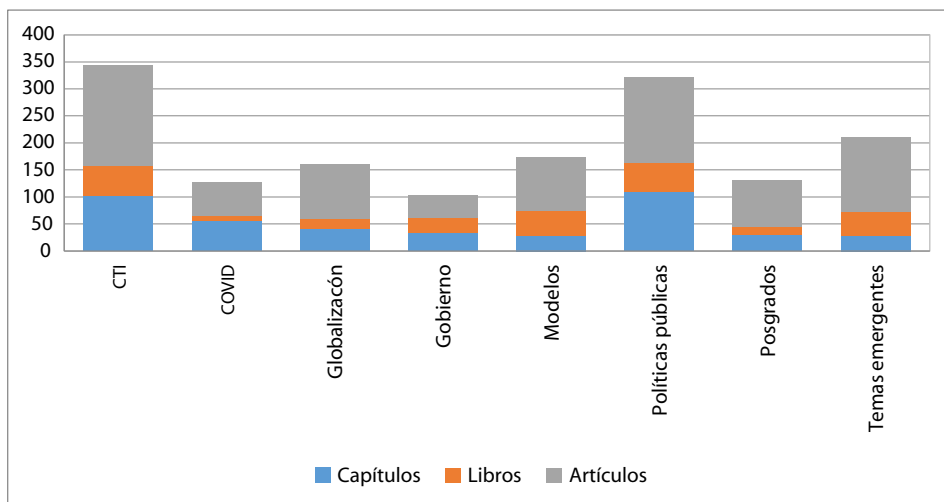
En la gráfica 2 se describe el tipo de publicaciones en el periodo por tema. Se observa que ciencia, tecnología e innovación, políticas públicas y efectos institucionales, y temas emergentes son los que tuvieron mayor número de publicaciones. Asimismo, los artículos representan alrededor del 50% en todos los temas. En el caso de las publicaciones sobre covid-19 y educación superior, aunque se concentran sólo en

Gráfica 1. Producción anual por tipo de documento, 2012 a 2021



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Gráfica 2. Publicaciones por tema y tipo de documento, 2012 a 2021



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

dos años, son más numerosas que las de gobierno, lo que quizá muestra los estragos y cambios que implicó el confinamiento para las IES en sus funciones y dinámicas.

En la tabla 6 se presentan las publicaciones anuales por tema, el promedio de la comunidad fue de 174.8 publicaciones, el año con menor número de documentos fue 2018 con 137, y el que tuvo mayor número fue 2019 con 202. Es notable que en 2021, el tema con mayor número de aportaciones fue covid-19 con 83, lo cual vuelve a destacar la relevancia e impactos en los temas de este estado de conocimiento. Como se describe más adelante, en el caso de este último tema, se tomó la decisión de incorporar trabajos producidos en el 2022, dada la particularidad de un tema tan coyuntural como este.

Tabla 6. Publicaciones anuales por tema 2012-2021

AÑO	CTI	COVID	GLOBALIZACIÓN	GOBIERNO	MODELOS	POLÍTICAS PÚBLICAS	POSGRADOS	TEMAS EMERGENTES	TOTAL
2012	56	0	10	4	23	46	31	22	192
2013	38	0	10	21	21	34	16	25	166
2014	37	0	15	21	24	60	12	20	190
2015	30	0	22	9	27	65	10	26	191
2016	18	0	18	9	20	31	9	33	139
2017	44	0	25	9	19	25	13	37	173
2018	34	0	15	8	13	35	14	17	137
2019	57	12	29	16	20	23	15	29	202
2020	33	30	27	7	25	28	10	29	189
2021	32	83	12	3	9	18	6	14	177
2022	1	17	0	2	1	3	0	0	24
Total	<b>380</b>	<b>142</b>	<b>183</b>	<b>109</b>	<b>202</b>	<b>368</b>	<b>136</b>	252	1780

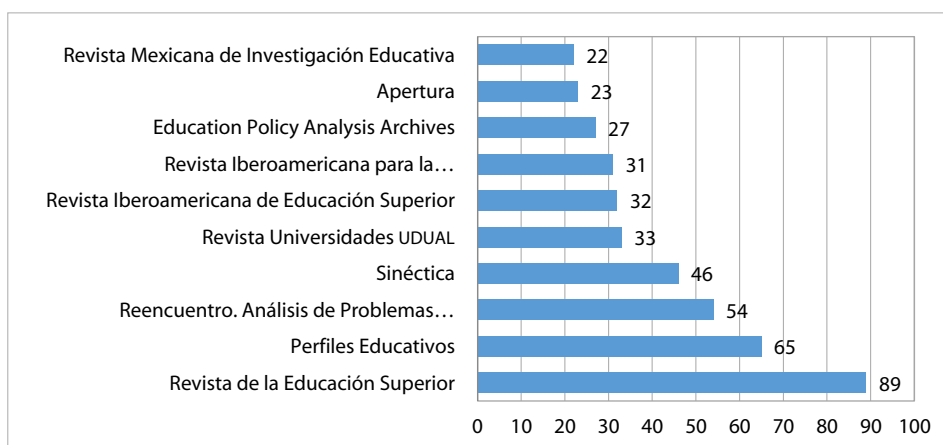
Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

En la gráfica 3 se integran las diez revistas con mayor número de publicaciones sobre educación superior, ciencia, tecnología e innovación. Es cierto que, consideradas en dos grandes grupos, las publicaciones sobre educación superior son casi cinco veces más que las identificadas en ciencia, tecnología e innovación, probablemente debido a los criterios y procesos de búsqueda que se siguieron. De cualquier manera, y aun cuando la exploración inicial partió de lo que consideramos las cuatro revistas con mayor número de publicaciones sobre ESCTI, hay algunas publicaciones periódicas como la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, que de acuerdo con los resultados finales, no es parte del conjunto de medios con mayor número



de publicaciones en este campo. Por el contrario, después de la *Revista de la Educación Superior* (RESU) y *Perfiles educativos*, la que mayor número de publicaciones tiene en este estado del conocimiento es *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Quizá su relevancia está en función de la numerosa comunidad sobre educación en la UAM, Unidad Xochimilco (UAM-X) que la impulsa, aun cuando no cuenta con las indexaciones de otras revistas. En cuarto lugar se posiciona la revista *Sinéctica*, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y en quinto, la revista *Universidades*, de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). En las primeras diez, sólo aparece como revista internacional *Education Policy Analysis Archives*, misma que ocupa el octavo lugar. Asimismo, llama la atención que la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, al parecer está más orientada a otros ámbitos de la educación que a los temas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Gráfica 3. Revistas con mayor número de publicaciones ESCTI 2012-2021

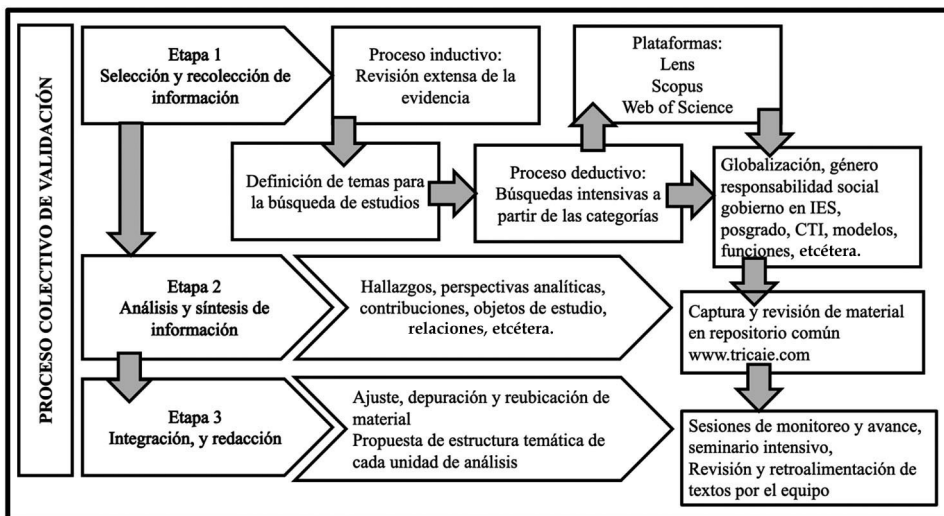


Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

El proceso de selección de temas, criterios y unidades de análisis del estado del conocimiento se detalla en la metodología que se construyó para su integración. La recolección y análisis de la información se estructuró en tres etapas. La primera estuvo centrada en la construcción de criterios para la búsqueda y selección, la definición de temas y unidades de análisis. La etapa siguiente en el análisis y síntesis de la información y, la última, en la integración y redacción de los capítulos. Durante el proceso de conformación del estado del conocimiento de ESCTI, se realizó una

validación colectiva a partir de reuniones y seminarios periódicos. La etapa más compleja, en relación con sus componentes y con el tiempo que implicó, fue la relativa a la selección y recolección de materiales y, posteriormente, la definición de los criterios para incluirlos en un tema u otro, ya que un numeroso conjunto de publicaciones presentan intersecciones relevantes con otros temas. En la figura 3 se presenta una síntesis del proceso metodológico que se siguió en la elaboración de este estado del conocimiento. En seguida se hace una descripción detallada del mismo.

Figura 3. Metodología para la elaboración del estado del conocimiento



Fuente: elaboración propia.

## Etapa 1. Selección y recolección de información

La primera etapa implicó un mayor tiempo de dedicación y se dividió en cinco fases. En la primera se propuso una definición inicial de temas y criterios mínimos de selección que partió de los temas previamente indentificados por el equipo coordinador de los estados del conocimiento 2023, a partir de los estados previos. Estos temas se reestructuraron por medio de la búsqueda y los criterios considerados fueron: 1. Investigaciones realizadas por investigadores mexicanos sobre el país, se incluyeron estudios comparativos y también coautorías con investigadores extranjeros. 2. Los tipos de documentos definidos para la búsqueda fueron: artículos, capítulos

de libro, libros y tesis de posgrado. 3. En las revistas y publicaciones se consideraron aquellas que tuvieron una revisión de doble ciego y revistas indexadas. 4. El periodo de búsqueda fue de 2012 a 2021 pero por las fechas de las revistas, en particular las relativas a la fecha de recepción, fecha de publicación en línea y la publicación en papel, se integraron algunos documentos de 2022, esto ocurrió particularmente para el tema de covid-19. 5. Desde esta primera fase de exploración y selección se determinó excluir ponencias, artículos de divulgación, informes de organismos nacionales e internacionales, reportes de investigación, notas periodísticas, entre otros. Se hizo nuevamente la excepción con las investigaciones sobre covid-19.

La Fase 2, de esta primera etapa, estuvo orientada a la identificación inductiva de investigaciones para la definición final de temas que inició con lo que consideramos, la selección de cuatro revistas de amplia visibilidad y calidad en México que publican investigaciones sobre ESCTI. Estas publicaciones periódicas fueron: *Revista de la educación superior*, *Perfiles educativos*, la *Revista mexicana de investigación educativa*, y la *Revista electrónica de investigación educativa*. Se hizo una búsqueda en cada revista para cada uno de los años definidos y se integró el primer grupo de artículos, excluyendo aquellas publicaciones que no cubrieran los criterios previamente señalados. A partir de esta revisión extensa se elaboró la propuesta final de temas para el estado de conocimiento. Como se puede observar en la tabla 7, de manera inicial no se incluyó el tema covid-19 pero la lectura de los materiales permitió extraer de cada tema aquellos relacionados con los efectos de la pandemia, por lo que se decidió integrarlos en un capítulo de temas emergentes. Otras decisiones similares se tomaron a lo largo del proceso.

En la Fase 3, de la primera etapa, la búsqueda inductiva extensa se orientó hacia un mayor número de revistas especializadas y, posteriormente, libros en editoriales seleccionadas. En el caso de las revistas se diferenciaron en centrales y periféricas. Las primeras tienen como objeto principal la difusión de resultados de investigación sobre ESCTI y suelen publicar sistemáticamente sobre esos temas. Asimismo, se identificó un conjunto de revistas denominadas periféricas que, de manera eventual, no central, publican investigaciones sobre tales asuntos. Finalmente, se identificaron revistas específicas a algunos de los subtemas definidos. En estos casos, el equipo realizó una búsqueda de todas las revistas del periodo de 2012 a 2021. En la tabla 8 se describe la selección de revistas.

La búsqueda inductiva extensa de capítulos, libros y tesis de posgrado inició con la selección de un conjunto de editoriales con publicaciones en el campo de ESCTI, de mayor calidad y circulación en el país. Adicionalmente, se buscó en la página del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) los doctorados en

Tabla 7. Temas y subtemas en educación superior, ciencia, tecnología e innovación

TEMA	SUBTEMAS
1. Gobierno, poder y gestión en la educación superior	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formas de gobierno, gobernanza y gobernabilidad</li> <li>2. Autoridades, elección o nombramiento</li> <li>3. Relación entre formas de gobierno y gestión</li> <li>4. Gobierno y cambio institucional</li> </ol>
2. Políticas públicas y efectos institucionales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calidad y evaluación (sistema, instituciones, personal académico y programas educativos)</li> <li>2. Financiamiento (presupuesto ordinario/extraordinario), transparencia y rendición de cuentas</li> <li>3. Programas de política hacia sectores específicos en diferentes subsistemas o sectores</li> <li>5. Planeación y educación superior</li> </ol>
3. Globalización, internacionalización y nuevas tendencias mundiales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intercambio y movilidad de académicos y alumnos y fuga de cerebros</li> <li>2. Índices y medidas de posicionamiento internacional</li> <li>3. Internacionalización de programas educativos. Cooperación internacional</li> <li>4. Privatización, comercialización y mercantilización, educación superior privada</li> </ol>
4. Posgrados e investigación en educación superior	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El papel de los posgrados en el SES: la formación de investigadores. Evaluación de los programas (PNPC)</li> <li>2. Grupos de investigación y desarrollo de la investigación en distintos sectores</li> <li>3. Relación docencia-investigación</li> </ol>
5. Ciencia, tecnología e innovación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Políticas de CTI [financiamiento, evaluación, regulación, inversión, Sistema Nacional de Investigadores (SNI)]</li> <li>2. Transferencia de conocimiento, vinculación universidad-empresa, sectores sociales, sectores gubernamentales</li> <li>3. Relación educación superior-CTI</li> </ol>
6. Temas emergentes en la investigación sobre educación superior y la CTI	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Género, violencia y seguridad</li> <li>2. Trabajo decente</li> <li>3. Prácticas académicas indebidas</li> <li>4. El futuro del sistema de educación superior</li> <li>5. Otros temas emergentes asociados con los objetivos de desarrollo sostenible</li> </ol>
7. Modelos y estructuras en educación superior	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferenciación interna por funciones: docencia, investigación, extensión de la cultura, gestión y operación institucional</li> <li>2. Diferenciación por tipos de instituciones: pública, privada, o por subsectores: tecnológica, politécnica, normal, intercultural</li> </ol>
8. Redes de educación superior	Transversal a los temas y subtemas 1 a 7

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

educación y similares, como criterio para identificar editoriales universitarias que tuvieran libros sobre el campo. En este último caso, el supuesto para la búsqueda de editoriales universitarias fue que donde hay doctorados existe un grupo de investigadores consolidados sobre los temas y por tanto publicaciones y tesis. En la tabla 9 se presentan las editoriales seleccionadas en esta fase. Es importante señalar también que ante las dificultades de acceso, se decidió excluir las tesis de posgrado, ya que no todas las instituciones las tenían disponibles, y la sobre representación de las universidades

Tabla 8. Revistas seleccionadas para la búsqueda intensiva en la tercera fase de selección de información

<p><b>Revistas básicas</b></p> <p>Revista de la Educación Superior            Revista Mexicana de Investigación Educativa            Revista Electrónica de Investigación Educativa            Reencuentro. Análisis de problemas universitarios            Revista Iberoamericana de Educación Superior            CPU-e. Revista de Investigación Educativa            Educación y Ciencia            Perfiles Educativos            Sinéctica            Revista Educación Superior y Sociedad            Revista Universidades UDUAL            Gestión y política pública            Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)</p>	<p><b>Revistas periféricas</b></p> <p>Andamios            Innovación educativa            Región y Sociedad            Apertura            BIOLEX            Convergencia Revista de Ciencias Sociales            Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa            Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores            IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH            Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades            Revista Iberoamericana de Educación Superior            Voces de la educación            Acta universitaria            Nova Scientia            RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</p>
<p><b>Revistas internacionales específicas</b></p> <p>Studies of Higher Education            Education Policy Analysis Archives            Research Policy            Science and Public Policy            Innovation and Development</p>	

Fuente: elaboración propia.

que sí contaban con repositorios era muy amplia. Además, una revisión inicial permitió observar que al no estar publicadas no presentaban una calidad homogénea.

En la fase 4, de la primera etapa, se hicieron búsquedas deductivas complementarias en bases de datos a partir de términos específicos derivados de los temas generales. La búsqueda inicial se realizó mediante la plataforma Lens ([www.lens.org](http://www.lens.org)), bajo los mismos criterios y excluyendo las revistas ya seleccionadas. Una ventaja de Lens es que permite buscar libros y capítulos, así como otros materiales. Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: políticas públicas en educación superior; globalización; posgrado; gobierno en las IES; ciencia, tecnología e innovación; modelos y funciones; así como los términos particulares definidos en los subtemas (véase tabla 4). Estas búsquedas se realizaron en inglés y en español, agregando en todos los casos el país de afiliación. Un proceso similar y con los mismos criterios que en Lens, se siguió en la Web of Science ([www.webofscience.com](http://www.webofscience.com)) que forma parte de Clarivate.

Adicionalmente, se hizo una exploración a partir de la API de SCOPUS, interfaz de programación de aplicaciones de esa página, en <https://dev.elsevier.com/>. Esta API permitió la descarga de metadatos bibliográficos a partir de un listado específico de autores. La API en cuestión permite identificar el ID de los autores en la plataforma

Tabla 9. Editoriales seleccionadas para la búsqueda intensiva en la tercera fase de selección de información

<p><b>Editoriales universitarias</b></p> <p>Universidad Autónoma del Estado de México            Benemérita Universidad Autónoma de Puebla            Universidad Pedagógica Nacional            Universidad Autónoma de Aguascalientes            Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey            Universidad Autónoma Metropolitana            Universidad de Guadalajara            Universidad Nacional Autónoma de México            Instituto Politécnico Nacional            Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav            Universidad Autónoma de Nuevo León            Centro de Investigación y Docencia Económica            Colegio de México            Universidad Veracruzana            Universidad Autónoma de Baja California</p>	<p><b>Otras casas editoriales de prestigio en el campo</b></p> <p>Fondo de Cultura Económica            ANUIES            Miguel Ángel Porrúa            Siglo XXI Editores</p>
---	---

Fuente: elaboración propia.

y, a partir de éste, la descarga de metadatos tanto del autor como de sus productos o contribuciones, tales como el nombre, última afiliación institucional, citas por documento, citas por autor, título del producto o contribución, tipo de publicación (artículo, capítulo de libro, libro, etcétera), DOI, afiliación institucional registrada en la publicación, ciudad, país, número de autores, nombre de los autores, año de la publicación, volumen, número y páginas. La exploración de autores específicos se realizó a partir del directorio de los miembros del COMIE del capítulo Educación superior, ciencia, tecnología e innovación del 2021.

La última fase de esta primera etapa fue relevante y consistió en la incorporación de publicaciones complementarias. En esta fase se agregaron publicaciones del periodo, de los vínculos directos (temas, coautores, colegas inmediatos) para complementar las búsquedas previas, considerando el cumplimiento de los criterios. Además, se agregaron publicaciones de los investigadores del equipo de trabajo y, particularmente, libros y capítulos de la biblioteca personal de cada integrante del equipo. Si bien esto puede llevar a una sobrerrepresentación del equipo encargado de elaborar este estado del conocimiento, fue un mecanismo accesible que permitió complementar la información recopilada por otras vías, ya que buena parte del proceso de

revisión de los documento se realizó cuando las bibliotecas y librerías estaban cerradas por el confinamiento definido por la covid-19.

## Etapa 2. Análisis y síntesis de la información

La segunda etapa de análisis y síntesis de la información, se trabajó de manera paralela a la de exploración y selección de información. Ésta estuvo centrada en la integración, depuración, análisis y síntesis del material incluido. Con este propósito se elaboró una página electrónica para la captura del material, [www.tricaie.com](http://www.tricaie.com) (figura 4). La captura en la página estaba vinculada con una base de datos en Excel que incluyó, además de los metadatos de las publicaciones, referencia y ubicación, autores, datos institucionales, el resumen, los objetivos y preguntas de investigación, la metodología, instrumentos de recolección, hallazgos principales y conclusiones. En esta etapa se hizo otra depuración del material, ya que la lectura detallada permitió

Figura 4. Repositorio para la captura del material seleccionado

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'tricaie.com'. The page header includes the logo of 'UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Casa abierta al tiempo Unidad Lerma' and the text 'Estados del conocimiento de la IE 2012-2021: educación superior, ciencia, tecnología e innovación'. To the right is the logo and name of the 'Departamento de Estudios Culturales'. The main content area is divided into two sections: 'Identificación' and 'Navegacion'. The 'Identificación' section contains a login form with 'Usuario' and 'Contraseña' input fields, a 'Recuérdeme' checkbox, and an 'Identificarse' button. Below the button are links for '¿Recordar usuario?' and '¿Recordar contraseña?'. The 'Navegacion' section contains links for 'Inicio' and 'Investigadores'. A welcome message reads: 'Reciba usted la más cordial bienvenida a los "estados del conocimiento de la IE 2012-2021: educación superior, ciencia, tecnología e innovación". Esta página sólo está diseñada, temporalmente, para la recolección y consulta de datos de dicho proyecto.'

Fuente: elaborada por Juan Carlos López García, Departamento de Estudios Culturales, UAM-Lerma.

identificar publicaciones cuyo contenido no estaba dentro de los subtemas identificados, aun cuando el nombre y el resumen permitieron incorporarlos inicialmente a alguno de los temas.

### **Etapa 3. Integración, redacción y revisión**

En esta última etapa, además de la integración y redacción de los documentos temáticos, se hizo la revisión por parte de los miembros del equipo del material analizado. La estructura inicial de integración temática se ajustó de acuerdo con los hallazgos. Uno de los principales cambios fue extraer las publicaciones sobre covid-19 e incorporarlas en un capítulo diferenciado que se integró a la temática de temas emergentes. Otra decisión fue integrar el tema de Gobierno, poder y gestión en la educación superior con el de Modelos y estructuras ya que las publicaciones sobre el primero no fueron tan abundantes como se previó inicialmente, para mantenerse como un tema diferenciado. Además, se consideró que los temas de gestión y gobierno complementaban los asociados con las funciones de la educación superior e incluirlos permitía observar varias facetas al interior de las IES. Esta etapa se realizó a partir de seminarios periódicos en donde los diferentes equipos presentaban sus avances para identificar intersecciones y complementariedades, así como modificaciones y ajustes necesarios. La estructura inicial de temas presentada en la tabla 4, se compactó de ocho a seis temas eje y se integró el análisis de redes a temas emergentes. Finalmente, en esta etapa se realizó un seminario presencial —el 20 de agosto del 2022— donde se presentaron los documentos de cada etapa y se hicieron los comentarios sobre los mismos para definir los últimos ajustes, a partir de los cuales se realizaron algunas transferencias de publicaciones y compaginación de documentos y temas.

En esta etapa se definió también una guía para estructurar los diferentes capítulos alrededor de ejes analíticos que mantuvieran cierta articulación y permitieran homogeneizar la escritura en los diferentes temas. Algunos de los elementos propuestos fueron: la diferenciación de autores, instituciones, ubicación geográfica, la evolución en el tiempo, así como las aportaciones teóricas, metodológicas y empíricas en cada línea de investigación. Sin embargo, la diversidad en cada tema hizo muy difícil mantener esta estructura por lo que en general se omitió la diferenciación temporal por cada uno de los temas así como en relación con la diferenciación de autores, e instituciones, que se incorporaron en el análisis de redes, que es el capítulo final de Temas emergentes.



Es importante exponer las limitaciones más significativas en el proceso de exploración, selección e integración del material en este estado del conocimiento. Claramente podemos señalar que hay diferencias importantes entre lo planeado frente a lo logrado. Si bien las tesis se incorporaron en un primer momento, en tanto se consideraban como indicadores relevantes de los temas que las diferentes comunidades del país promueven, las dificultades operativas y los criterios de calidad prevalentes, llevaron a no añadirlas en la última fase. Esto mismo ocurrió con algunos libros y capítulos, en realidad pocos, que no se pudieron obtener. En general sí hubo un amplio acceso por medio de los repositorios institucionales a los artículos, y a los libros de nuestras propias universidades lo que, seguramente, acentúa la sobrerrepresentación de los autores del estado de conocimiento y sus colegas directos.

Otra limitación importante, que es necesario subrayar, refiere al uso de algunos documentos en varios subtemas, ya que reportaban hallazgos en unidades de análisis compartidas, al evaluar las relaciones entre dos o más fenómenos. Si bien, esta situación ocurrió en casos específicos, es necesario subrayarla. Adicionalmente, es necesario explicitar que —aún cuando se siguió un proceso de exploración, selección, análisis y síntesis lo más riguroso posible—, estuvo sujeto a las decisiones subjetivas y percepciones personales de quienes coordinaron el estado del conocimiento. Se enfatizan varios aspectos en este proceso: (i) la riqueza del análisis documental para observar la evolución, los avances y los vacíos del campo, así como los retos y debilidades en términos teóricos, metodológicos y empíricos; (ii) lo fructífero de los hallazgos inesperados, ya que dan cuenta de la construcción de campos de conocimiento asociados a la incertidumbre y problemas que apenas se vislumbran; (iii) la claridad de que no existe búsqueda perfecta, que toda exploración tiene limitaciones y que la flexibilidad en el proceso es una buena medida para llegar a buen puerto. En este caso, los hallazgos inesperados fueron sumamente significativos; y (iv) Los materiales específicos a cada tema dictaron la pauta para la integración del análisis de las seis partes que integran este estado del conocimiento. Esto es, aunque hubo un esfuerzo sistemático de coordinación entre los diferentes equipos, la homogeneización no se persiguió como un fin en sí mismo, ya que la madurez del campo, el número de publicaciones, y la diversidad de subtemas definió la integración específica de cada parte, por lo que el lector no encontrará una misma estructura a lo largo de los diferentes capítulos.

El *Estado del Conocimiento. Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación* se estructura, como mencionamos al inicio de esta Introducción, en dos volúmenes. Además de esta introducción general, cada volumen tiene una introducción que presenta los pormenores de los temas que lo constituyen. Finalmente, en el volumen II

se integran también las conclusiones generales que, además de presentar los hallazgos más relevantes y hacer un balance general de los mismos, incorporan las propuestas para proponer una agenda futura de investigación en el campo.

## Referencias bibliográficas

- Maldonado Maldonado, A. (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. 1a edición, vol. I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Reynaga Obregón, S. (2003). *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, 1a edición, vol. I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

## Anexo

### PALABRAS MÁS RELEVANTES EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO 2013

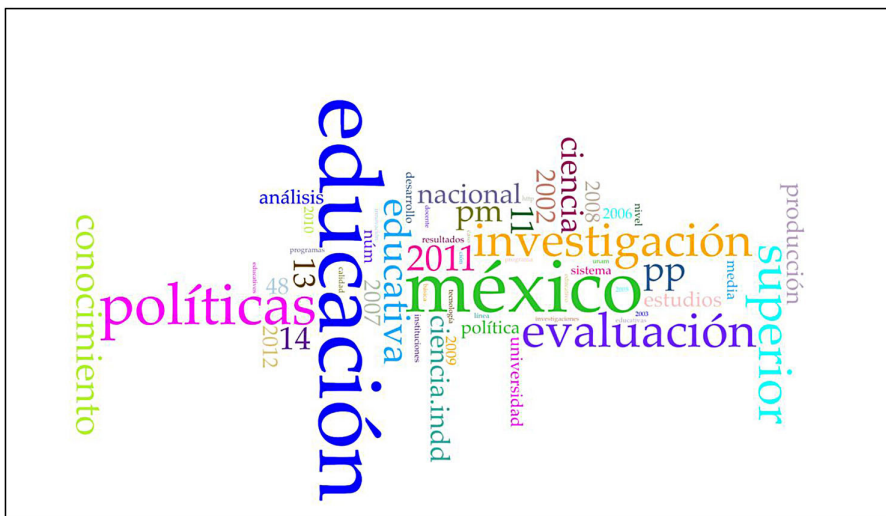


Figura A.1 A partir de Maldonado (2013).

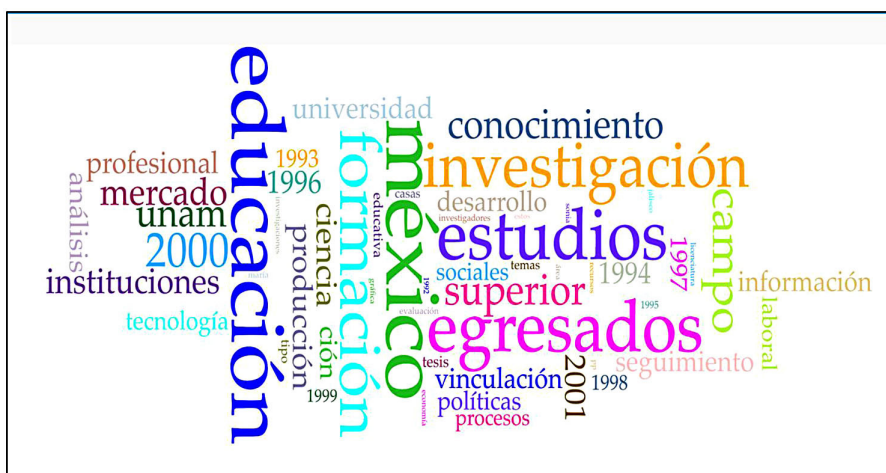


Figura A.2 A partir de Reynaga (2003).

CONCEPTOS DE ENLACE EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO 2013

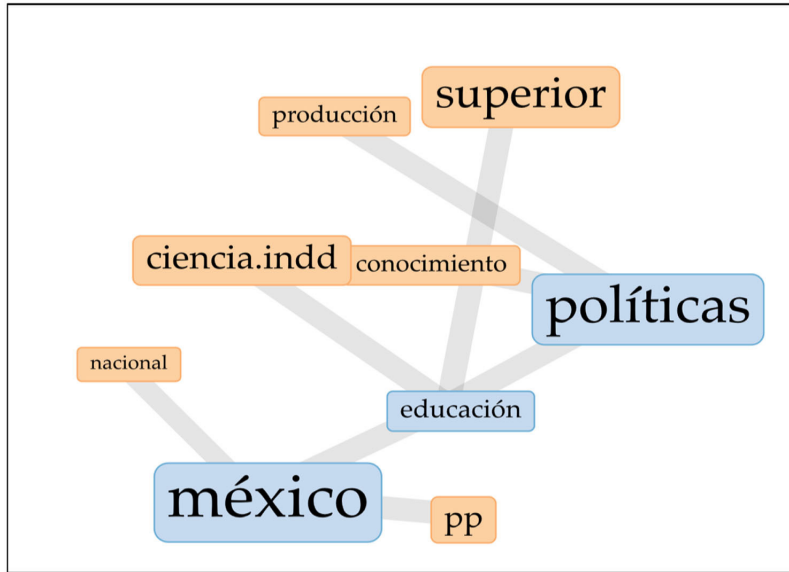


Figura A.3 A partir de Maldonado (2013).

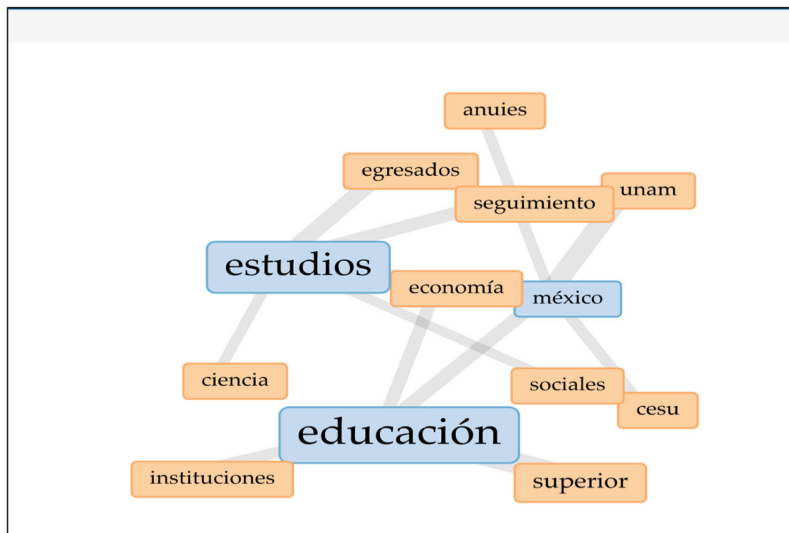


Figura A.4 A partir de Reynaga (2003).

Tabla A.1 Número de publicaciones del total de autores  
en cualquier posición

NO.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
1	Angélica Buendía Espinosa	39
2	Claudia Díaz Pérez	35
3	Roberto Rodríguez Gómez Guerra	28
4	Adrian Acosta Silva	24
5	Imanol Ordorika	22
6	Gabriela Dutrénit Bielous	19
7	Jaime Aboites Aguilar	17
8	Manuel Gil Antón	16
9	Alma Maldonado	16
10	Germán Álvarez Mendiola	14
11	Hugo Casanova Cardiel	14
12	Wietse de Vries	13
13	Humberto Muñoz García	13
14	Abril Acosta Ochoa	12
15	Marion Lloyd	11
16	Ana Beatriz Pérez Díaz	11
17	Jesús Francisco Galaz Fontes	11
18	José Luis Sampedro Hernández	10
19	Javier Mendoza Rojas	10
20	Juan Manuel Corona Alcantar	10
21	Norma Rondero López	9
22	Manrrubio Muñoz Rodríguez	9
23	Sylvie Didou Aupetit	9
24	Rosalba Casas	8
25	Elia Marúm Espinosa	8
26	Óscar Comas	8
27	Carlos Pallán Figueroa	8
28	Romualdo López Zarate	8
29	Miguel Ángel Casillas	8
30	José Ángel Vera Noriega	8
31	Vinicio Horacio Santoyo Cortés	8
32	Marco Aurelio Jaso Sánchez	8
33	Juan Carlos López García	7
34	Jorge Aguilar Ávila	7

INTRODUCCIÓN GENERAL

NO.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
35	Ricardo Pérez Mora	7
36	Etty Haydee Estévez Nenninger	7
37	José Alfonso Jiménez Moreno	7
38	María Herlinda Suárez Zozaya	6
39	Rosalba Genoveva Ramírez García	6
40	Alejandro Canales Sánchez	6
41	David Urbano	6
42	Sergio Cárdenas Denham	6
43	Eduardo Peñalosa Castro	6
44	Maribel Guerrero	6
45	Ana Hirsch Adler	6
46	Pablo Mejía Montes de Oca	6
47	Araceli Mingo	6
48	Santos López Leyva	6
49	Armando Alcántara Santuario	6
50	Luis Porter	6
51	Adrián de Garay Sánchez	5
52	Roberto Rendón Mendel	5
53	Francisco Marmolejo	5
54	Magdalena Fresán Orozco	5
55	Rosalía Lastra	5
56	Carlos Iván Moreno Arellano	5
57	Odette Lobato Caballeros	5
58	Alexandre Oliveira Vera-Cruz	5
59	Patricia Moctezuma	5
60	Zaira Navarrete Cazales	5
61	Rosalba Badillo Vega	5
62	Fernando Reimers	5
63	Alejandro Márquez Jiménez	5
64	Mery Hamui Sutton	5
65	Monique Landesmann	5
66	Laura Elena Padilla González	5
67	Claudia Alejandra Hernández Herrera	4
68	Iván Alejandro Salas Durazo	4
69	Mauricio Andión Gamboa	4
70	Juan Pablo Durand Villalobos	4
71	Javier Rodríguez Lagunas	4
72	Edna Luna Serrano	4
73	Evelio Gerónimo Bautista	4

NO.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
74	Claudia De Fuentes	4
75	Alejandro Mungaray Lagarda	4
76	Laura Selene Mateos Cortés	4
77	Ángel Alberto Valdés Cuervo	4
78	Eduardo Gajón	4
79	Rocío Calderón García	4
80	Luis Montaña Hirose	4
81	Edgar Oswaldo González Bello	4
82	Alexandro Escudero Nahón	4
83	Arturo Amaya Amaya	4
84	Edgar M. Góngora Jaramillo	4
85	Ana Esther Escalante Ferrer	4
86	Axel Didriksson Takayanagui	4
87	Norman Aguilar Gallegos	4
88	Gonzalo Varela Petito	4
89	Carmen Enedina Rodríguez Armenta	4
90	Manuel Soria López	4
91	Jaqueline Jongitud Zamora	4
92	Carlos Javier Del Cid García	4
93	César García García	4
94	María Elena Quiroz Lima	4
95	Jorge Martínez Stack	4
96	Gunther Dietz	4
97	Enrique Genaro Martínez González	4
98	María Patricia Moreno Rosano	4
99	Serafin Ángel Torres Velandia	4
100	Héctor Vera Martínez	4
101	Susana García Salord	4
102	Ahtziri Molina	4
103	Martín Puchet Anyul	4
104	Lorenza Villa Lever	4
105	Rogelio Rivera Fernández	3
106	Omar García Ponce de León	3
107	Verónica Ortiz Lefort	3
108	Juan Manuel Piña Osorio	3
109	Ricardo Arechavala Vargas	3
110	Giovanna Valenti Nigrini	3
111	José Narro Robles	3
112	Cynthia Paola Fuentes Hernández	3

INTRODUCCIÓN GENERAL

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
113	Jocelyne Gacel Ávila	3
114	Guadalupe Calderón Martínez	3
115	Pedro Canto Herrera	3
116	Guillermo Isaac González Rodríguez	3
117	José de la Cruz Torres Frías	3
118	Guillermo M. Cejudo	3
119	José Javier Contreras Carbajal	3
120	Claudia Fabiola Sánchez Cervantes	3
121	Arturo Torres Vargas	3
122	Luis Felipe Abreu Hernández	3
123	Mónica Irene Camacho Lizárraga	3
124	Edgar Oliver Cardoso Espinosa	3
125	Jon Olaskoaga Larrauri	3
126	Gustavo Mejía Pérez	3
127	Jorge Benjamín Tello Medina	3
128	Ma. Del Carmen Alcalá Álvarez	3
129	Rafael López Castañares	3
130	Ma. Teresa Prieto Quezada	3
131	Eduardo Ibarra Colado	3
132	Magdalena Bustos Aguirre	3
133	Rodolfo Cruz Vadillo	3
134	Claudio Rama	3
135	Rosa Alicia Rojas Paredes	3
136	Deneb Elí Magaña Medina	3
137	Rubi Surema Peniche Cetzal	3
138	Hugo Manuel Camarillo Hinojoza	3
139	Sonia Comboni Salinas	3
140	Fatima Gabriela Ordoñez De La Cruz	3
141	Teresa Yurén	3
142	Marcela Suárez Estrada	3
143	Juan Manuel Hernández Vázquez	3
144	Ileana Rojas Moreno	3
145	Mónica Lozano Medina	3
146	María Cristina López de la Madrid	3
147	Carlota Guzmán Gómez	3
148	María del Rosario Reyes Cruz	3
149	Jordi Planas	3
150	Federico Stezano	3
151	Antonio Gómez Nashiki	3



No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
152	María Francisca Sánchez Bernal	3
153	Francisco Javier Lozano Espinoza	3
154	Isabel Izquierdo	3
155	Pedro Flores Crespo	3
156	Federico Vasen	3
157	Rafael Marmolejo Leyva	3
158	María Teresa Yurén Camarena	3
159	CEPAL	3
160	María Trinidad Cerecedo Mercado	3
161	Gabriela de la Cruz Flores	3
162	Maribel González Cadena	3
163	Rocío Grediaga Kuri	3
164	Dinorah Miller	3
165	Rodolfo García Galván	3
166	Mario Rueda Beltrán	3
167	César Silva Montes	3
168	Francisco Antonio Gama Tejada	3
169	José Félix García Rodríguez	3
170	Marisol Silva Alaya	3
171	José Luis Ponce López	3
172	Martha Patricia Silva Payro	3
173	Dulce María Cabrera Hernández	3
174	Alberto Ramírez Martinell	3
175	Eduardo Remedi Allione	3
176	Francisco J. Cantú Ortiz	3
177	Juan Carlos Silas Casillas	3
178	Mercedes de Agüero Servín	3
179	Teresa de Jesús Guzmán Acuña	3
180	Angélica María Vázquez Rojas	3
181	UNESCO-IESALC	3
182	Carlos Topete Barrera	3
183	Veronika Sieglin Suetterlin	3
184	Miguel Ángel Pérez Angón	3
185	Mitzi Danae Morales Montes	3
186	Claudia González Brambila	3
187	Lucio Flores Payán	3
188	Judith Zubieta García	3
189	Mónica del Carmen Meza Mejía	2
190	Salvador Ponce Ceballos	2

INTRODUCCIÓN GENERAL

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
191	Regina Dajer Torres	2
192	Elva Rivera Gómez	2
193	Alberto Padilla Arias	2
194	José Luis Solleiro Rebolledo	2
195	Indira Loyda Cordero Damaso	2
196	José Luis Zarazua Vilchis	2
197	Barbara S. Lancho Barrantes	2
198	José Macrino Rodríguez González	2
199	Jorge Eduardo Martínez Íñiguez	2
200	José María García Garduño	2
201	Miguel Alejandro González Ledesma	2
202	José Miguel Natera	2
203	Norma Blazquez Graf	2
204	Elvira Ivone González Jaimes	2
205	Diana Rojo Morales	2
206	José Raúl Rodríguez Jiménez	2
207	Jesús Arturo Navarro Ramos	2
208	Juan Bello Domínguez	2
209	Rosa Vega Cano	2
210	Juan Carlos Aguilar Castillo	2
211	Sedef Uzuner Smith	2
212	Juan Carlos Castellanos Ramírez	2
213	Venancio Cuevas Reyes	2
214	Alfonso Hernán García Treviño	2
215	José Manuel Juárez Núñez	2
216	Juan Carlos Ortega Guerrero	2
217	Mijael Altamirano Santiago	2
218	Ernesto Alonso Carlos Martínez	2
219	Nancy Maricela González Robles	2
220	Juan Francisco Aguirre Chávez	2
221	Daniela Cerva Cerna	2
222	Juan Gabriel Rivas Espinosa	2
223	Abigail Rodríguez Nava	2
224	Ernesto Treviño Ronzón	2
225	Jaime Hernández Díaz	2
226	Esperanza Viloría Hernández	2
227	Javier Jasso Villazul	2
228	Juan Manuel Ocegueda Hernández	2
229	Rogelio Mendoza Molina	2

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
230	Carlos Martínez Leyva	2
231	Rosa María Torres Hernández	2
232	Evángelina Cervantes Holguín	2
233	Rosalía Carrillo Meraz	2
234	Miguel Córdova	2
235	Santiago Mingo	2
236	Silvia Patricia Aquino Zúñiga	2
237	Shamaly Alhelí Niño Carrasco	2
238	Nayeli Martínez Velázquez	2
239	Ulises Delgado Sánchez	2
240	Carlos Ornelas Navarro	2
241	Eduardo Robles Belmont	2
242	Yazmín Cuevas Cajiga	2
243	Xochitl Yolanda Castañeda Bernal	2
244	Jésica Alhelí Cortés Ruiz	2
245	Hortensia Gómez Viquez	2
246	Julio Rubio Oca	2
247	Claudia M. Prado Meza	2
248	Karen Englander	2
249	Moisés Alejandro Alarcón Osuna	2
250	Karla Jessica Gleason Guevara	2
251	Humberto Carrillo Calvet	2
252	Kurt Unger	2
253	Natalia Gras	2
254	Fabiola Monje Cueto	2
255	UIA	2
256	Laura Magaña Pastrana	2
257	David Arellano Gault	2
258	Anabela López Brabilla	2
259	Oswaldo Leyva Cordero	2
260	Leobardo Eduardo Contreras Gómez	2
261	Arturo Mendoza Ramos	2
262	León Ardolo Meli Vanegas	2
263	Pilar Mendoza	2
264	Leonel Corona Treviño	2
265	Ramón Almazo Domínguez	2
266	Leticia Pogliaghi	2
267	Janette Góngora Soberanes	2
268	Leticia Pons Bonals	2

INTRODUCCIÓN GENERAL

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
269	Ana Buquet	2
270	Liberio Victorino Ramírez	2
271	Rodrigo Guzmán Preciado	2
272	Lidia Fernández	2
273	Rollin Kent Serna	2
274	Anastacio Espejel García	2
275	Rosa María Huerta Mata	2
276	Lourdes Budar	2
277	Rosa Martha Romo Beltrán	2
278	Alfred Masinire	2
279	Edgar Zayago Lau	2
280	Luis Alan Acuña Gamboa	2
281	Rubén Edel Navarro	2
282	Luis Canek Ángeles Tovar	2
283	Sandra Castañeda Figueiras	2
284	Fernanda Gabriela Martínez Flores	2
285	Sara Rosa Medina Martínez	2
286	Luis Mauricio Rodríguez Salazar	2
287	Jorge Alberto Rosas Castro	2
288	Fernando Herrera Pons	2
289	Sonia González Bravo	2
290	Ángel Fernández Montiel	2
291	Berta Ermila Madrigal Torres	2
292	Luis Rivera Aguilera	2
293	UNAM	2
294	Luz Marina Ibarra Uribe	2
295	Verónica Ortiz	2
296	Ma. de la Luz Arriaga Lemus	2
297	Víctor Manuel Rosario Muñoz	2
298	Fernando Santiago	2
299	Elias Alvarado Lagunas	2
300	Ma. Lucila Robles Ramos	2
301	José Luis Barrera Guerra	2
302	Carmen Silvia Peña Vargas	2
303	Katherina Edith Gallardo Córdova	2
304	Madgalena Bustos Aguirre	2
305	Michel Hermans	2
306	Magda Concepción Morales Barrera	2
307	Hortensia Hickman	2

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
308	Francisco Ganga Contreras	2
309	Miguel Ángel Rivera Ríos	2
310	Cecilia Navia Antezana	2
311	Alma Paola Trejo Peña	2
312	Celso Garrido Noguera	2
313	Mónica Anzaldo Montoya	2
314	Alicia Estela Pereda Alfonso	2
315	Humberto Blanco Vega	2
316	Manuel Moreno Castañeda	2
317	Armando Pavón Romero	2
318	Frida Carmina Caballero Rico	2
319	Natalia Flores Garrido	2
320	Marcela Amaro Rosales	2
321	Nina Jung	2
322	Marcela Georgina Gómez Zermeño	2
323	Norma Molina Fuentes	2
324	Marcela Meneses Reyes	2
325	Ignasi Brunet Icart	2
326	Alma Beatriz Navarro Cerda	2
327	Omar Alejandro Pérez Cruz	2
328	Antonio Barba Álvarez	2
329	Omar Karim Hernández Romo	2
330	Marco Aurelio Navarro Leal	2
331	Óscar Manuel Narvaez Trejo	2
332	Marcos Mizerit Kostelec	2
333	Pablo Guerrero Sánchez	2
334	Margarita Flor de María Méndez Ochaita	2
335	Patricia Ducoing Watty	2
336	Margarita Theesz Poschner	2
337	Ixchel Pérez Durán	2
338	María Alejandra González Pérez	2
339	Pedro Ramón Cervantes Petersen	2
340	Georg Krücken	2
341	Priscila Rosas Herrera	2
342	María De Ibarrola	2
343	Jaime Martuscelli	2
344	María de la Paz Ramos Lara	2
345	Raquel Güereca Torres	2

INTRODUCCIÓN GENERAL

NO.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
346	María del Carmen Trejo Cázares	2
347	René David Rivera Huerta	2
348	Gerardo Blanco Ramírez	2
349	Arturo Molina	2
350	Christian Iván Cortés Velasco	2
351	Arturo Tapia Quiroz	2
352	Germán Sánchez Daza	2
353	Javier Suárez Rocha	2
354	María Guadalupe Moreno Bayardo	2
355	Ana Elena Posada Sánchez	2
356	María Guadalupe Veytia Bucheli	2
357	Rodrigo Polanco Bueno	2
358	Cirilo Rivera García	2
359	Jhonattan Miranda	2
360	María Jesús Pérez García	2
361	Jimena Hernández Fernández	2
362	María José García Oramas	2
363	Rosa Azalea Canales García	2
364	María Lorena Hernández Yáñez	2
365	Rosa María Nava Rogel	2
366	María Luisa Urrea Zazueta	2
367	Rosa María Valdovinos Rosas	2
368	María Magdalena Hernández Alarcón	2
369	Rosa Obdulia González Robles	2
370	Gloria Lara Millán	2
371	Jocelyne Suzanne Gacel	2
372	María Soledad Ramírez Montoya	2
373	Belem Barbosa	2
374	María Susana Cuevas de la Garza	2
375	Rosario Ortiz Cabrera	2
376	Antonio Carrillo Avelar	2
377	Jordi Suriñach Caralt	2
378	Graciela Cordero Arroyo	2
379	Salvador Vega y León	2
380	Claudia Daniela Barboza Regalado	2
381	Santiago Andrés Rodríguez	2
382	Guadalupe Olivier Téllez	2
383	Jordy Micheli	2
384	Mario Alberto Benavides Lara	2

NO.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
385	Scilia Michel Rodríguez Rodríguez	2
386	Mario Alberto Rodríguez Carrillo	2
387	Eduardo Bustos Farías	2
388	Antonio Gago	2
389	Sergio Martínez Romo	2
390	Alma Leticia Flores Ávila	2
391	Benilde García Cabrero	2
392	Marisol De Diego Correa	2
393	Sonia Reynaga Obregón	2
394	Claudia Fabiola Ortega Barba	2
395	Jorge Luis Méndez Ulrich	2
396	Maritza Alvarado Nando	2
397	Jorge Olvera García	2
398	Martha Armida Fabela Cárdenas	2
399	Ulrich Teichler	2
400	Martha Jiménez García	2
401	Bolivar Portugal Celaya	2
402	Martha Margarita Fernández Ruvalcaba	2
403	Verónica García Martínez	2
404	Martha Ornelas Contreras	2
405	Carlos Alberto Torres	2
406	Martha Patricia León Arenas	2
407	Vicente Aramburo Vizcarra	2
408	ANUIES	2
409	Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor	2
410	Gustavo Parra	2
411	Virginia Montero Hernández	2
412	Martiniano Arredondo Galván	2
413	Xicoténcatl Martínez Ruiz	2
414	Héctor Hiram Hernández Bringas	2
415	Zacarias Torres Hernández	2
416	Mauricio Mendoza Tovar	2
417	Ana Bárbara Mungaray Moctezuma	2
418	Mauricio Zabalgoitia Herrera	2
419	Gabriel Córdova Duarte	2
420	Medardo Serna González	2
421	Elida Sánchez Cruz	2
422	Agustín Cano Menoni	2

INTRODUCCIÓN GENERAL

No.	NOMBRE DEL AUTOR	FRECUENCIA
423	Maricela Guzmán Cáceres	2
424	Julia González Quiroz	2
425	Rocío López González	2
426	Julian Ferrer Guerra	2
427	Yadira Navarro Rangel	2
428	Julio César Guedea Delgado	2
429	Isnardo Reducindo Ruiz	2
430	Julio Díaz José	2
431	Julio Rivera Aguilera	2
432	José Navarro Cendejas	2

Nota: se omitieron los autores con una sola publicación, ya que suman más de 1800.  
Fuente: elaboración propia con el material del estado del conocimiento.





**ESTADO DEL CONOCIMIENTO  
EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA,  
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

**VOLUMEN I**



## Volumen I

### Introducción

*Angélica Buendía Espinosa*

*Norma Rondero López*

*Claudia Díaz Pérez*

Los criterios que llevaron a decidir la organización de las contribuciones en dos volúmenes fueron, además de la cantidad de material identificado y el equilibrio de la obra, los niveles de análisis que se abordan. Si bien entre los temas se observan con claridad intersecciones y complementariedades, cada uno de los volúmenes se organiza a partir del conjunto de estudios que hacen contribuciones al campo de conocimiento de referencia. Este primer volumen explora principalmente aquellos trabajos que enlazan las principales funciones universitarias y el contexto organizacional e institucional en el que tienen lugar. Los últimos 30 años de política gubernamental en educación superior, además de las políticas específicas identificadas, se ha promovido de manera sistemática la regulación de las instituciones de educación superior en sus diversas funciones, y para ello se han implementado un conjunto de controles supra institucionales para la asignación de recursos. Algunos de estos mecanismos regulativos están asociados con la calidad, la evaluación, y la acreditación de las instituciones de educación superior (IES), sus actores (personal académico, estudiantes y egresados), y sus programas educativos; así como a la planeación y gestión, el financiamiento, la transparencia y rendición de cuentas entre otros. Bajo esta consideración, este volumen presenta las aportaciones que en estas décadas revelan los entresijos de las funciones centrales en la educación superior, incluyendo la profesionalización de los académicos a partir del posgrado, como función que enlaza la docencia y la investigación.

El volumen integra las investigaciones seleccionadas en tres campos de conocimiento. En primer lugar, se agrupan los estudios sobre políticas públicas y sus efectos en las instituciones de educación superior y el sistema en su conjunto. Los objetos con mayor número de contribuciones en el periodo se agrupan en tres capítulos: (i) políticas públicas, sistema e instituciones; (ii) evaluación y acreditación de personal académico y programas educativos, y (iii) planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas.

En segundo lugar, se describen las aportaciones sobre gobierno, funciones y modelos en las instituciones de educación superior. Este apartado está integrado también por tres capítulos: (i) gobierno, gobernanza, gestión y poder en las IES; (ii) las funciones en las IES, que se centra en integrar los trabajos del periodo sobre docencia, investigación, así como de la tercera función universitaria que engloba desde actividades de extensión, de difusión cultural y/o científica, vinculación, entre otras, dependiendo del tipo de institución; (iii) modelos identificados en las IES federales, estatales y tecnológicas, éste integra un apartado sobre las nuevas formas que tomaron auge con la pandemia, como la educación virtual, abierta y a distancia, y el modelo intercultural.

En tercer lugar, y como parte final del volumen I, se integran las aportaciones sobre el tema Posgrados e investigación en educación superior. Esta tercera parte está integrada por dos capítulos, el primero incorpora investigaciones sobre distintos actores y facetas del posgrado, como los profesores, los estudiantes, las trayectorias, el análisis de la calidad y el rol de la política pública; el segundo capítulo se centra en la exploración de las particularidades y cambios de la investigación y la educación superior, en particular la productividad —que es una preocupación importante—, y los mecanismos para transitar de las actividades de docencia hacia las de investigación, que incluyen las competencias para realizar esta labor.

Las investigaciones seleccionadas integradas en los diferentes temas del volumen presentan diversos niveles de profundidad. En el tema de políticas públicas y efectos institucionales, al estar asociado con las regulaciones e incentivos derivados de los programas federales, hay numerosas investigaciones que exploran los resultados, procesos, problemas, efectos no deseados en diferentes latitudes y bajo diseños metodológicos igualmente diversos, que van desde su propia ausencia, hasta propuestas mixtas sólidas y con base empírica. Asimismo, la madurez en las aportaciones sobre gobierno, gobernanza, gestión y poder en las IES difiere enormemente de las incipientes investigaciones en el posgrado. En el primer tema, se observa un grupo de investigadores que a lo largo de los años ha estado contribuyendo de manera sistemática a la comprensión del fenómeno, mientras que, en otros temas, el

tipo de trabajos –más descriptivos y con metodologías menos robustas–, muestra lo incipiente del mismo.

Se observa una diversidad disciplinar que va de la sociología, los estudios organizacionales, las políticas públicas, la ciencia política, incluso la economía, pero también estudios más descriptivos, ensayísticos, reflexiones, y propuestas normativas. Sin embargo, es claro también que no se pueden establecer patrones únicos de desarrollo, ya que hay diferenciaciones relevantes en los diversos temas. Por ejemplo, en los estudios orientados a explorar la relación entre las regulaciones y la estructura organizacional y las prácticas de los actores se observa cierta homogeneidad, al igual que en los estudios que articulan las políticas de gobierno con los efectos en el sistema de educación superior.

Las metodologías identificadas tampoco muestran patrones distintivos, aunque se puede conjeturar que en los temas en donde los estudios son descriptivos, reflexivos, o propuestas normativas y que carecen de marcos analíticos robustos, la consolidación del campo de conocimiento es mucho menor. Sin embargo, reflejan el interés de grupos de académicos que eventualmente se integrarán en comunidades de investigación, para explorar tópicos en buena medida asociados con las actividades y funciones que desempeñan en las instituciones de educación superior.

Los temas están organizados alrededor de la unidad de análisis eje, como planeación, calidad, gestión, liderazgo, o la relación entre diversos conceptos como poder y gobierno, políticas y calidad, por mencionar algunas. Los temas incluyen una introducción que busca exponer los patrones y develar la organización, niveles, y dimensiones abordadas en ese campo de conocimiento. Adicionalmente, se integran conclusiones por tema, y en algunos casos anexos que cuantifican y describen la evolución que ha tenido el campo de investigación.

En una etapa de cambios en las políticas de gobierno como el que se está atravesando desde el 2018, y de fenómenos como la covid-19 que han trastocado la vida social, económica, familiar, y por supuesto, las relaciones en los espacios educativos, tendríamos que profundizar la reflexión colectiva. Una de las tareas en este proceso de deliberación de la comunidad educativa sería impulsar nuevas agendas que integren tales desafíos, considerando si las IES deben enfrentar otras batallas, además de las que tradicionalmente han formado parte de sus líneas de investigación.



**PARTE I**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS Y EFECTOS**  
**INSTITUCIONALES**

Angélica Buendía Espinosa  
(coordinadora)





## Introducción

*Angélica Buendía Espinosa*

El estudio de las políticas públicas representa un campo de investigación multidisciplinario y diverso en el que confluyen áreas diversas interesadas en el análisis de los problemas públicos desde el punto de vista de los procesos de diseño, implementación y evaluación, con una amplia diferenciación de herramientas para su estudio. De igual modo converge una multiplicidad de disciplinas, modelos e instrumentos para su análisis, entre otros, los estudios organizacionales, la ciencia política, el derecho, la economía, la sociología, además del campo disciplinario conocido como estudio de políticas públicas.

En la educación superior las políticas públicas se han abordado durante poco más de tres décadas. Se reconoce como un punto de inflexión a la llamada modernización de la educación superior mexicana que inició al final de la década de 1980 y estableció las bases de nuevos arreglos entre la acción gubernamental y las instituciones de educación superior (IES), basada en una nueva racionalidad con base en la evaluación del desempeño (Ibarra, 2001), dichas bases han generado algunas de las aportaciones más relevantes para la investigación educativa. Entre los asuntos más ampliamente debatidos está el interés por identificar los efectos normativos en la estructura organizacional, en la cultura y las prácticas de los actores, en los procesos, en los indicadores y en los resultados institucionales.

Los trabajos producidos durante estas décadas han tenido un acentuado interés en analizar la calidad de la educación superior, en virtud de que las políticas modernizadoras impulsaron los procesos de evaluación asociados con la competencia por recursos económicos como medios de mejoramiento en la calidad educativa. Se trata de estudios que buscan desentrañar si la política ha tenido los efectos que previó, así como qué otros efectos no previstos, o más allá de lo previsto, han tenido para

el desenvolvimiento de la educación superior. En esos 30 años es posible identificar un ciclo de políticas de continuidad incremental en cuanto a la puesta en marcha de programas, estrategias y mecanismos que fortalecieron la dinámica evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional y organizacional.

No obstante, es a partir del año 2010 que hay coincidencia en el reconocimiento generalizado sobre el agotamiento del modelo que guía las relaciones entre el ámbito gubernamental y la educación superior. Diversas investigaciones realizadas en los años previos y subsecuentes dan cuenta de ello, al poner en tela de juicio los efectos que la evaluación, en el marco de la política pública, ha traído para la mejora de la calidad en las IES, sus actores (estudiantes y personal académico), funciones (principalmente docencia e investigación) y procesos de gestión. Se suma a lo anterior el debilitamiento de los principales programas de política a partir de los cuales se concretó la misma al disminuir notablemente a partir del 2015, los recursos destinados a solventarlos.

En 2019, con el cambio de régimen se impulsó la reforma educativa materializada en las modificaciones al artículo tercero constitucional. Posteriormente, en el 2021, se promulgó la Ley General de Educación Superior. Cuatro temas son centrales a partir de estos cambios constitucionales: la gratuidad y obligatoriedad de la educación superior y su asociación al incremento en la cobertura de este nivel; la gobernanza y coordinación del sistema, principalmente con la creación del Consejo Nacional para la Educación Superior (Conaces) y la reactivación de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coespes); el Sistema de Evaluación y Acreditación para la Educación Superior (SEAES), y la necesidad de un modelo de financiamiento multianual para la educación superior del país.

Los cambios en las líneas de política pública de los años recientes no parecen mostrar, hasta ahora, una clara modificación en algunos de los programas más relevantes, si bien los cambios normativos y lo que parece ser una nueva relación entre la entidad gubernamental y la educación superior, podrían tener implicaciones y efectos aún desconocidos en términos de la evaluación, el financiamiento y la valoración social de este nivel educativo.

La revisión de la producción académica generada en el periodo 2012-2021 en materia de políticas públicas para la educación superior ha incluido libros, capítulos de libro y artículos publicados en revistas reconocidas. Se seleccionaron los documentos considerando el prestigio de las revistas y las editoriales, privilegiando los trabajos que podrían realizar aportaciones relevantes, así como aquellos que forman parte de proyectos o grupos de investigación reconocidos que han cultivado la temática, al igual que los que se perciben y valoran como destacables.

Los materiales publicados en el periodo analizado son heterogéneos en cuanto a la rigurosidad científica teórico-metodológica, la generación de conocimiento, el tipo de aportaciones que proponen, y el énfasis en los principales resultados y argumentos esgrimidos. La revisión, por tanto, se realizó considerando: la base teórica, el método, los hallazgos y la capacidad de los documentos de generar líneas de conocimiento y aportaciones relevantes para la década estudiada, así como la apertura de brechas de conocimiento para décadas posteriores. Los materiales se organizaron en tres capítulos: Políticas públicas y efectos institucionales. Contribuciones, dilemas y pendientes en la investigación educativa sobre el sistema y sus instituciones (2012-2021); Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos; y Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas.

El primer capítulo plantea la relevancia del estudio de las políticas públicas como un campo multidisciplinario en las ciencias sociales, aborda la contextualización de las políticas públicas para la educación superior a partir de la modernización de la educación superior y hasta arribar a la aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES) para, finalmente, analizar la producción científica en torno a las políticas para la educación superior asociadas a la gestión de la calidad como parte del desarrollo de una cultura organizacional en las universidades e instituciones de educación superior.

El segundo capítulo revisa los trabajos más relevantes producidos en el periodo analizado, referidos a las políticas de evaluación del personal académico así como a los programas de evaluación y acreditación de los programas educativos. Este capítulo permite visualizar las principales aportaciones de la década en una temática ya ampliamente abordada en el campo de la educación superior, las limitaciones de algunos de los trabajos publicados y nuevas líneas de estudio que podrían continuar en las décadas subsecuentes.

El tercer capítulo atiende la producción académica en torno a la planeación y educación superior, las políticas de financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. La planeación de la educación superior se aborda desde una perspectiva histórica y de procesos, considerando la regulación normativa, la estructura y los resultados; el financiamiento, la transparencia y rendición de cuentas dan cuenta de la problemática financiera y presupuestal de la IES, las formas de asignación de los presupuestos, así como de la relación resultados-presupuesto.

A pesar de la diversidad de documentos producidos en el periodo, se observa escasa heterogeneidad en términos de sus aportaciones. En el periodo hay investigaciones que muestran hallazgos relevantes y que serán referencias obligadas para los estudiosos en el tema, pero, igualmente, hay diversas publicaciones que no logran

generar una base de conocimientos que podrían ser distintivos de la producción sobresaliente de la década, ya sea porque no proveen de base teórica y empírica suficiente, o porque suponen una propuesta poco novedosa respecto a lo que ya se ha producido previamente.

En los diez años revisados hay pocos temas emergentes y nuevas líneas de investigación en torno a los temas atendidos. A pesar de ello, se abren nuevas líneas de estudio y propuestas para atender problemas poco visitados por los especialistas, que pueden continuar en el desarrollo del conocimiento acerca de las políticas para la educación superior en la próxima década. Debemos esperar diez años para conocer qué tanto avanza el conocimiento en estas temáticas, además, qué nuevos asuntos de políticas para la educación superior requerirán del esfuerzo colectivo o individual que condensa, en ocasiones, años enteros de trabajo y que representa un avance a nuestro conocimiento.

## CAPÍTULO 1

### **Políticas públicas y efectos institucionales. Contribuciones, dilemas y pendientes en la investigación educativa sobre el sistema y sus instituciones (2012-2021)**

*Angélica Buendía Espinosa*

*Abril Acosta Ochoa*

*Salvador Ponce Ceballos*

*Ana Beatriz Pérez Díaz*

**Resumen.** Debido a la amplitud de la producción científica dedicada al estudio de las políticas para la educación superior en el periodo 2012-2021 el material fue organizado en tres capítulos. Este es el primero y considera cuatro secciones. La primera introduce la relevancia del estudio de las políticas públicas como un campo multidisciplinario en las ciencias sociales, dada su relación con los grandes temas y problemas públicos de las sociedades contemporáneas. Un segundo apartado aborda la contextualización de las políticas públicas para la educación superior y toma como punto de partida la llamada modernización de la educación superior, situada a finales de la década de 1980, hasta arribar a la reciente aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES). Este recorrido incluye la relación entre esta triada categorial que caracterizó por poco más de 30 años la política pública: evaluación-calidad-financiamiento, y sus efectos en el cambio institucional y organizacional en el sistema, sus instituciones y sus actores. En la tercera sección se analiza y reflexiona sobre la producción científica en torno a las políticas para el Sistema de Educación Superior y sus instituciones. Finalmente, el último apartado aborda lo relativo a la gestión de la calidad como parte del desarrollo de una cultura organizacional en las universidades e instituciones de educación superior (IES).

## Introducción

El estudio de las políticas públicas se caracteriza por su inter y multidisciplinariedad para el análisis de los problemas públicos, mismos que son conceptualizados y asumidos por los gobiernos con el fin de buscar soluciones. Son las organizaciones gubernamentales las que coordinan el proceso decisorio que permite formular alternativas y elegir aquellas que posteriormente serán implementadas y evaluadas. Sin duda, la toma de decisiones es el eje central del proceso de las políticas públicas, entre otras cosas, por las implicaciones prácticas que tiene para las organizaciones existentes o por crearse, gubernamentales y no gubernamentales, así como por los efectos en la vida cotidiana de sus actores. Así, el estudio de las políticas públicas ha encontrado una estrecha relación con los estudios organizacionales, principalmente por la naturaleza de la adaptación de las organizaciones con su ambiente (Simon, 1962).

El estudio de las políticas públicas parte de cuestionamientos básicos que se derivan de sus propios efectos, ¿por qué a pesar de la intervención de organismos internacionales, Estados, gobiernos y sociedad, los grandes problemas que afectan a la población del mundo se agudizan? Los llamados *wicked problems*,<sup>1</sup> tales como la pobreza, la desigualdad, la migración, el acceso y la calidad de la educación, la salud y la vivienda, la violencia de género, los conflictos bélicos, la distribución del ingreso; persisten y amplían cada vez más las brechas entre los ya de por sí marcados segmentos poblacionales de pobres y ricos, acrecentando la inequidad en el ingreso a nivel mundial, que luego deriva en otros ámbitos de la vida de las personas (Chancel *et al.*, 2022).

En especial, el estudio de las relaciones entre las políticas públicas y sus efectos en las IES en México, ha sido un campo relevante desde hace ya por lo menos tres décadas. Las investigaciones sobre políticas públicas para la evaluación de la calidad de la educación superior realizadas durante la década en estudio reflejan el constante interés de la comunidad académica por avanzar en la comprensión de sus efectos institucionales, así como en el comportamiento de los actores. En cierta

---

<sup>1</sup> Del Castillo (2014) los define como problemas persistentes, endemoniados, diabólicos e incluso complejos para expresar que son problemas de difícil solución, por ser multicausales. Este tipo de problemas pueden ser analizados a partir de distintas dimensiones y cada una de éstas implica distintas formas de intervención gubernamental, que conllevan la coordinación y colaboración de redes de políticas (*policy network*) o de una mayor gobernanza de sistemas, sectores y subsectores para la acción e intervención gubernamental (*governance*).

medida, este tema deviene de la continuidad que ha caracterizado las decisiones de gobierno, sostenidas sobre la base de la modernización de la educación superior. Maldonado (2013) reportaba para la investigación sobre políticas públicas y educación superior para la década 2002–2011 un total de 272 textos: 27 libros, 134 artículos, 28 capítulos de libros, 52 tesis, 31 ponencias. Treviño, Olivier y Alcántara (2013), concluyeron que en la década estudiada el perfil temático se diversificó con la emergencia de temas que los autores agruparon en orden de importancia: 1) calidad, evaluación y acreditación, 2) sector privado y privatización, 3) balance del sistema y retos de la educación superior, 4) sujetos, académicos y estudiantes, 5) gobierno, autogobierno y nuevo modelo de gestión, 6) procesos globales, 7) políticas de investigación y educación superior, 8) políticas de equidad, 9) programas institucionales, 10) estudios regionales, 11) desarrollo sustentable, 12) ciudadanía, 13) eticidad, 14) cultura política, 15) perspectiva de género, y 16) enfoques metodológicos y analíticos de las políticas educativas. No obstante, el rubro calidad, evaluación y acreditación dominó las investigaciones de la década pasada con temas relacionados con las evaluaciones institucionales, docentes y estudiantiles (principalmente de ingreso al sistema), hasta aquellas referidas a planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado.

### **El contexto de las políticas para la educación superior**

Un punto de partida de esta línea de investigación es su asociación con la denominada modernización de la educación superior mexicana, que inició al final de la década de 1980 y, con ello, los esfuerzos gubernamentales para propiciar la transformación de la educación superior del país. La modernización tuvo como eje principal la construcción de una nueva racionalidad que desplazaba la negociación política de décadas anteriores por la evaluación del desempeño, la competencia y el individualismo (Ibarra, 2001). Las políticas de modernización se sustentaron en la premisa de que el impulso de procesos de evaluación implicaría un mejoramiento en la calidad educativa. La transformación más significativa en estos años fue la institucionalización de una nueva forma de conducción y regulación “a distancia” de las IES, misma que articuló programas, mecanismos y procedimientos de evaluación asociados con financiamiento extraordinario a concurso, bajo el establecimiento de compromisos explícitos de cambio institucional y organizacional, basado en evidencias y resultados medidos en indicadores previamente establecidos por la propia política educativa.



Con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) como punto de partida, la política educativa mostró continuidad prácticamente los siguientes 30 años, con claros indicios de decadencia, hasta por lo menos el 2015. Le siguieron el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) de Ernesto Zedillo, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 del gobierno de Vicente Fox, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 con Felipe Calderón Hinojosa, y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 de Enrique Peña Nieto. A pesar de las transiciones políticas en cuanto al partido en el poder, ocurridas en los años 2000 y 2012, se mostró una clara continuidad incremental en cuanto a la implementación de programas, estrategias y mecanismos que fortalecieron el eje evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional y organizacional. Fue hasta el 2017, que esta asociación comenzó a debilitarse y ha sido ampliamente cuestionada, tal como lo muestran diversas investigaciones (Buendía, 2011; Del Castillo, 2005; Díaz Barriga & Pacheco, 2007; Díaz Barriga, 2008; Ibarra & Buendía, 2013a; Acosta (como se citó en Rueda & Buendía, 2022)).

Con el cambio de gobierno ocurrido en el 2018, la política educativa en general fue ampliamente cuestionada y el 15 de mayo de 2019 se concretó la reforma al artículo tercero constitucional aprobada por el Poder Legislativo que, para el caso particular de la educación superior, significó su obligatoriedad y gratuidad, así como su concepción como un derecho humano. El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE 2020-2024),<sup>2</sup> considera seis objetivos estratégicos que involucran a la educación superior. Destaca la ampliación de la cobertura, cuya meta al final de sexenio se planteó en 50% y su asociación con el Fondo de Educación Superior. Otros aspectos relevantes que aborda el PSE 2020-2024, son: *a*) impulso de modelos de selección e ingreso, guiados por los principios de equidad educativa y justicia social, orientados a grupos que han vivido históricamente en desventaja; *b*) reconocimiento de la diversidad de trayectorias del personal académico, particularmente, reconocer el trabajo realizado por los profesores de asignatura y/o temporales en las instituciones de educación superior; *c*) realizar investigación con pertinencia social o que responda a los grandes problemas nacionales. En este sentido, el desarrollo de posgrado en función de la formación de recursos altamente calificados es una prioridad, siempre que esta tarea esté asociada a los problemas nacionales identificados por el gobierno.

<sup>2</sup> Programa Sectorial de Educación (2020-2024). Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educaci\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf)

Se suma al PSE 2020-2024, la aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES) publicada el 20 de abril de 2021 en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF). Sin duda, constituye un avance relevante en virtud de que la Ley para la Coordinación de la Educación Superior que la precede se promulgó hace más de 40 años, en un entorno distinto al que hoy se vive en la educación superior. No obstante, es necesario reconocer que la LGES recientemente aprobada recoge los anhelos y las diversas propuestas de, por lo menos, tres décadas de políticas públicas frente a las que la investigación educativa ha analizado y debatido ampliamente. La ley considera los siguientes grandes temas: derecho humano e inclusión, excelencia, gratuidad y obligatoriedad, gobernanza, coordinación y autonomía, financiamiento, educación para la vida, internacionalización y vinculación y educación superior privada.

No son problemas nuevos y, por tanto, la ley tampoco resulta del todo novedosa, como tampoco lo son sus sustentos epistemológicos y filosóficos, sin que por ello deje de representar un avance para la educación superior mexicana. Se reconoce en la equidad e inclusión, la posibilidad de avanzar en asumir a la educación superior como un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas, con lo que adjudica al Estado la obligación de proporcionarla de manera gratuita y además el deber de definir las políticas para que quienes tengan interés en ingresar a alguna institución de educación superior puedan hacerlo. La LGES subraya la autonomía universitaria otorgada a las universidades e IES<sup>3</sup> para realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas. Asimismo, señala que el presupuesto para la educación superior, cuyo monto no podrá ser inferior a lo aprobado en el ejercicio inmediato anterior, busca garantizar al desarrollo de la educación superior.

No es nuevo afirmar que hoy el país y la educación superior, entre otros muchos asuntos públicos, están viviendo la etapa más crítica que se haya conocido en mucho tiempo. La contingencia sanitaria provocada por la pandemia de covid-19 dejará una huella profunda en México, con afectaciones en la economía y en todos los ámbitos de las actividades humanas: escolares, laborales, familiares, económicas, institucionales y culturales. Aunque la LGES se aprobó en tiempos de pandemia, no debemos obviar que las leyes no se transforman en políticas de forma automática por lo que, para que arribemos a un nuevo ciclo de políticas públicas para la educación superior, aún hace falta transitar un largo y sinuoso camino.

---

<sup>3</sup> Se usa el termino de universidades e IES para diferenciar entre las primeras que realizan las funciones sustantivas de investigación, docencia y difusión de la cultural, y las IES que realizan, en su caso, sólo alguna de aquellas.

## **Aportes de una década de investigación de la educación superior. Miradas desde un ordenamiento temático**

La exploración de la producción académica generada en el periodo 2012-2021, en materia de políticas públicas para la educación superior consideró libros, capítulos de libro y artículos. Los criterios de selección implican decisiones en cuanto a las revistas, las editoriales y la autoría misma de los documentos. En función de los análisis de los textos, así como de sus objetos de estudio, es posible un acercamiento y delimitación de los temas y problemas que desde la investigación educativa se han abordado para el periodo de análisis.

La producción científica de la década en cuestión ha sido prolífica, pero, como veremos a lo largo del texto, heterogénea y diversa en cuanto a la rigurosidad científica que considera las bases teórico-metodológicas en la generación de conocimiento. La revisión de los textos condujo a su ordenación a partir del contexto, los temas y problemas abordados, el abordaje teórico metodológico y los hallazgos encontrados. De igual forma, se da énfasis a las investigaciones que por sus aportes se consideran relevantes para la construcción y consolidación de este campo científico, lo que deriva en la conformación de grupos y redes de investigación intra e interinstitucionales que se evidencian en las autorías y colaboraciones.

A manera de recorte metodológico se identificaron cuatro grandes temas sobre los que versó la producción científica entre el 2012 y el 2021: *a)* calidad, evaluación y acreditación, *b)* financiamiento, transparencia y rendición de cuentas, *c)* programas de política hacia sectores específicos en diferentes subsistemas o sectores, y *d)* planeación para la educación superior. Calidad, evaluación y acreditación representa, sin lugar a dudas, el tema más importante de la década y –sobra decir– tiene una estrecha relación con las otras tres líneas de indagación que se desarrollan y que implican en sí mismas la configuración de la agenda presente y futura de política y políticas para la educación superior mexicana. El total de documentos seleccionados fue de 253, de los cuales 82 son artículos, 45 libros y 126 capítulos de libro.

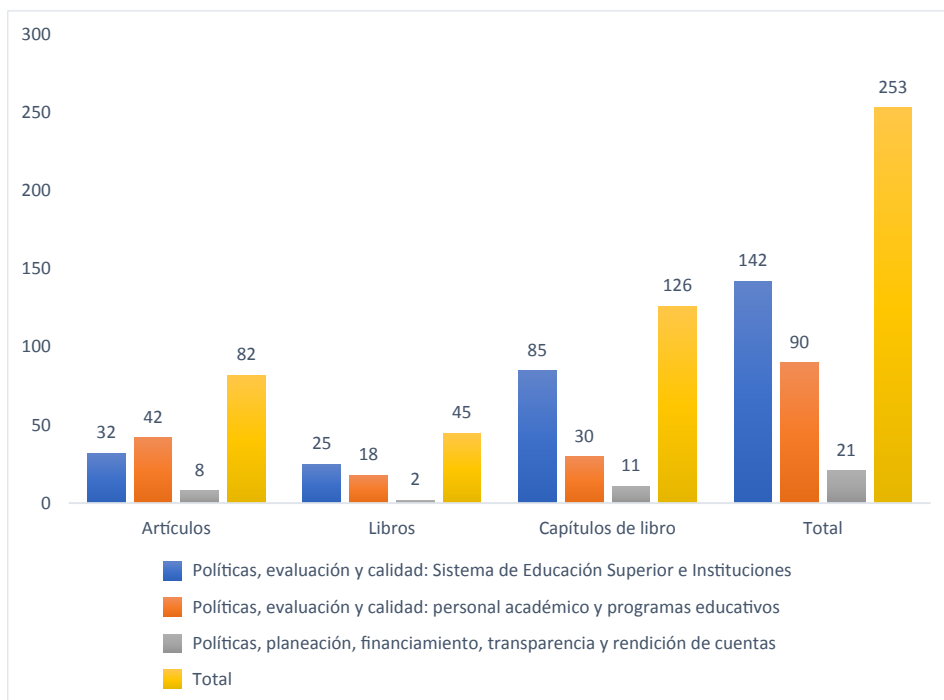
En cuanto al diseño metodológico, hemos agrupado los textos en estudios de tipo cualitativo, cuantitativo, mixto y de análisis documental pero que no se fundamentan en la construcción de datos empíricos. De los 253 textos revisados, descartamos ocho que no cumplen con ninguna de los cuatro tipos construidos.

Tabla 1. Producción científica por tema, subtema y tipo de texto

TEMAS	ARTÍCULOS	LIBROS	CAPÍTULOS DE LIBRO	TOTAL
Políticas, evaluación y calidad: Sistema de Educación Superior e Instituciones	32	25	85	142
Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos	42	18	30	90
Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas	8	2	11	21
Total	82	45	126	253

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Artículos por tema y año (2012-2021)



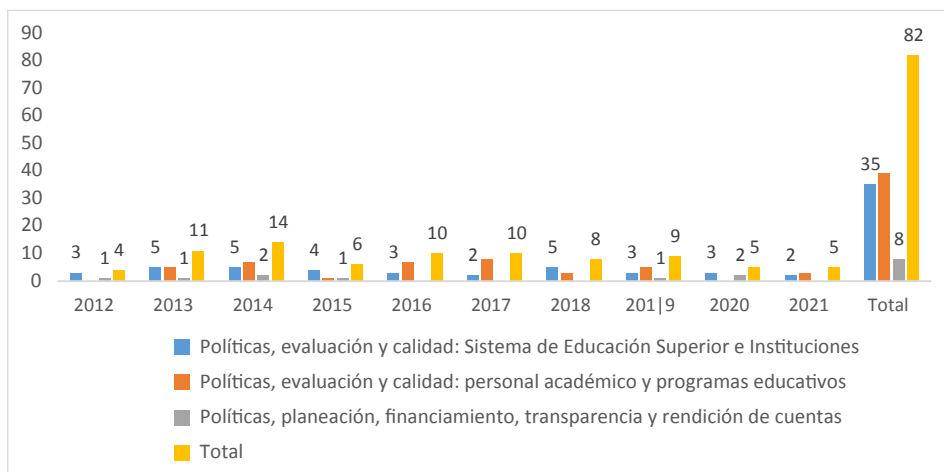
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Artículos por tema y año

TEMA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
I Políticas, evaluación y calidad: Sistema de Educación Superior e Instituciones	3	5	5	4	3	2	5	3	3	2	35
II Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos	0	5	7	1	7	8	3	5	0	3	39
III Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas	1	1	2	1				1	2		8
Total	4	11	14	6	10	10	8	9	5	5	82

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Artículos por tema y año



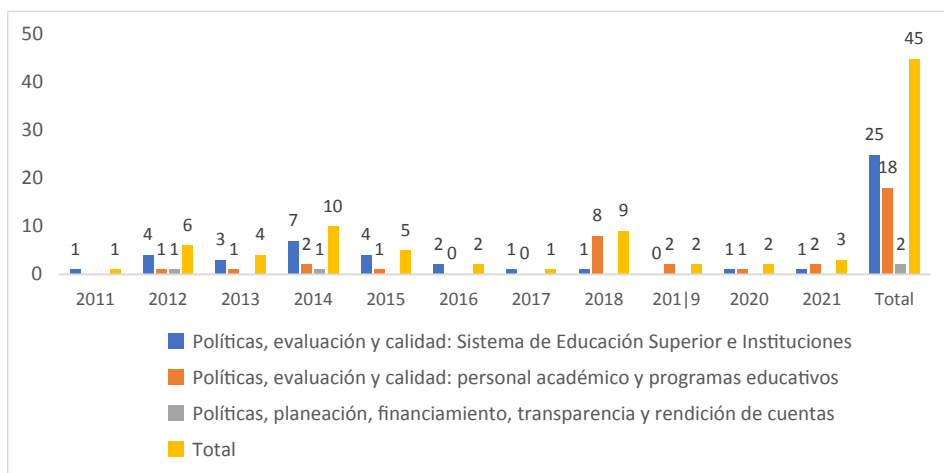
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Libros por tema y año

TEMA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
I Políticas, evaluación y calidad: Sistema de Educación Superior e Instituciones	1	4	3	7	4	2	1	1	0	1	1	25
II Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos		1	1	2	1	0	0	8	2	1	2	18
III Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas		1		1								2
Total	1	6	4	10	5	2	1	9	2	2	3	45

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Artículos por tema y año



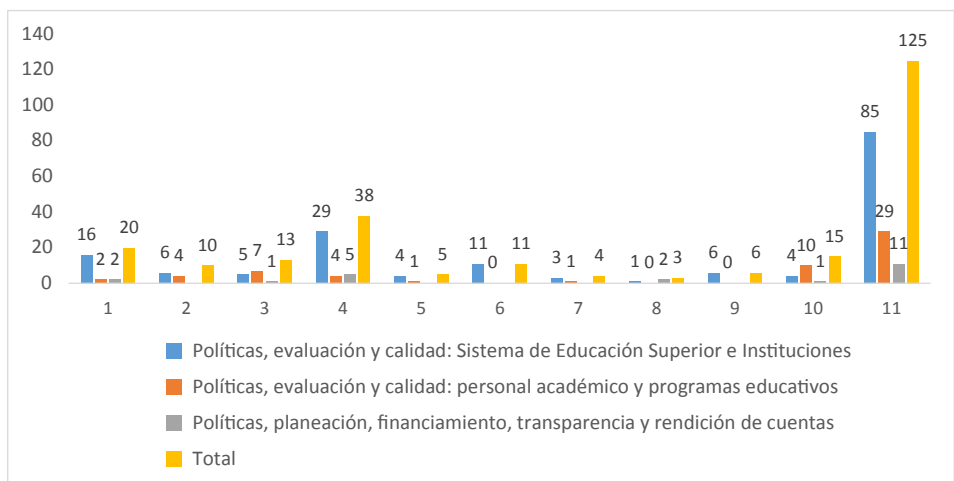
Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Capítulos de libro por tema y año

TEMA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
I Políticas, evaluación y calidad: Sistema de Educación Superior e Instituciones	16	6	5	29	4	11	3	1	6	4	85
II Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos	2	4	7	4	1	0	1	0	0	10	29
III Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas	2		1	5				2		1	11
Total	20	10	13	38	5	11	4	3	6	15	125

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Artículos por tema y año



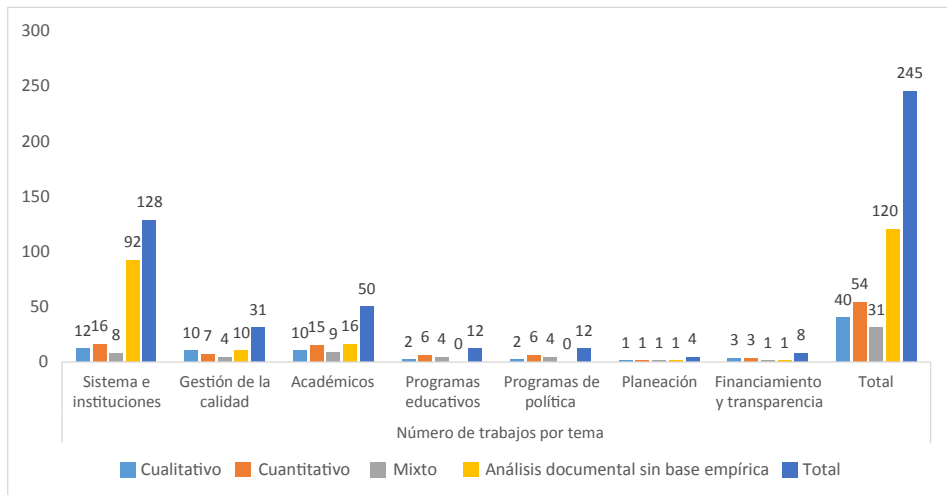
Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Tipos de estudio por diseño metodológico

TIPO DE ESTUDIO	NÚMERO DE TRABAJOS POR TEMA							TOTAL
	SISTEMA E INSTITUCIONES	GESTIÓN DE LA CALIDAD	ACADÉMICOS	PROGRAMAS EDUCATIVOS	PROGRAMAS DE POLÍTICA	PLANEACIÓN	FINANCIAMIENTO Y TRANSPARENCIA	
Cualitativo	12	10	10	2	2	1	3	40
Cuantitativo	16	7	15	6	6	1	3	54
Mixto	8	4	9	4	4	1	1	31
Análisis documental sin base empírica	92	10	16	0	0	1	1	120
Total	128	31	50	12	12	4	8	245

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5. Clasificación de acuerdo con el diseño metodológico



Fuente: elaboración propia.



De los trabajos realizados que se sostienen en una base empírica, en general se trata de 137 estudios de caso realizados para analizar universidades e IES, los cuales agrupamos de acuerdo con la clasificación establecida por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. El 34% del total de estudios de caso corresponde a universidades federales, de éstas la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) ocupa 47%; mientras que 59% corresponde a las universidades estatales, 5% a IES privadas y, particularmente, ya existe un caso sobre las universidades Benito Juárez.

Tabla 6. Publicaciones por tipo de institución

INSTITUCIÓN / UNIVERSIDAD	TRABAJOS REALIZADOS
FEDERALES	
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	21
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	10
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	2
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	4
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	6
Universidad Autónoma Chapingo (UACH)	4
Subtotal	47
ESTATALES	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	6
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	10
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	1
Universidad de Guadalajara (UdeG)	13
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	5
Universidad Veracruzana (UV)	12
Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	4
Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)	1
Universidad de Sonora (UNISON)	2
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	5
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)	3
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	3
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)	1
Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	2
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	1
Universidad Autónoma de Chiapas (UAChiapas)	2
Universidad de la Sierra Sur (USS)	1
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	3

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	2
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)	2
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)	2
Subtotal	81
PRIVADAS	
Universidad del Valle de México (UVM)	3
ASU-Campus Querétaro	1
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	2
Universidad Iberoamericana (UIA)	1
Subtotal	7
Universidades para el Bienestar Benito Juárez García	1
Subtotal	1
Centro SEP-CONACYT	
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	1
Subtotal	1
Total	137

Fuente: elaboración propia.

Para fines de organización del material analizado y, dada la amplitud del mismo, se ha dividido la exposición de los temas en tres capítulos. El primero considera la contextualización de las políticas públicas para la educación superior, el tema de calidad, evaluación y acreditación que, al mismo tiempo, incluye la relación entre esta triada categorial con el Sistema de Educación Superior (SES) y sus instituciones; así como la gestión de la calidad como parte del desarrollo de una cultura organizacional en las IES. Ello deriva en la creación de unidades organizativas y en la definición de funciones, procesos y procedimientos para fortalecer la gestión de la calidad, la adopción y adaptación de las IES a las políticas públicas para la educación superior. El segundo capítulo considera las orientaciones gubernamentales en relación con la evaluación, acreditación y, en algunos casos, certificación del personal académico y de los planes y programas de estudio de nivel técnico superior universitario y licenciatura.<sup>4</sup> El tercer capítulo da cuenta de la producción científica orientada al estudio

<sup>4</sup> No incluimos en este capítulo la evaluación de los posgrados, tema que se aborda en un capítulo específico. De igual forma, la acreditación internacional y los *rankings* de IES, son temáticas consideradas en el capítulo sobre internacionalización de la educación superior, incluido en este mismo estado del conocimiento.

de la planeación de la educación superior, los programas de política y el financiamiento, la transparencia y la rendición de cuentas. Finalmente, incluimos en este capítulo las conclusiones y sugerencias en torno a la agenda futura para la investigación en el campo de las políticas públicas para la educación superior.

## Calidad, evaluación y acreditación

### *Políticas para el sistema y sus instituciones*

Durante la década de 1990 Europa se centró en la necesidad de recuperar la misión de las IES y en la evaluación del logro de sus propósitos, mediante el establecimiento de agencias gubernamentales y no gubernamentales que, además de la certificación de competencias profesionales entre los países europeos con base en el Acuerdo de Boloña, se ampliara hacia el aseguramiento externo de la calidad. Estas tareas se encomendaron a la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA, por sus siglas en inglés), que definiría estándares de calidad para las agencias encargadas de evaluar las distintas disciplinas. Se estableció el registro europeo de agencias de aseguramiento externo de la calidad, con el propósito de garantizar que los mecanismos existentes fueran confiables y, por tanto, constituyeran un elemento de apoyo y de promoción a la movilidad dentro de la región europea (Lemaitre, 2009).

En América Latina los procesos de aseguramiento de la calidad fueron promovidos por los gobiernos bajo una clara influencia de los organismos internacionales. Su propósito fundamental se enfocó en el control de calidad, principalmente de la oferta privada de educación superior que en algunos países se disparó, dada la incapacidad del Estado para ampliar la oferta educativa pública. Durante la década de 1990 se crearon y se consolidaron agencias de acreditación en México, Costa Rica, Colombia y Argentina. En 1998 surgió la iniciativa para crear un mecanismo regional de reconocimiento de las decisiones de acreditación, para validar los títulos otorgados en los países miembros y asociados del Mercado Común del Sur (Mercosur), mecanismo que fue ratificado por los ministros de Educación en 2007. Desde 2003 existe la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), con integrantes de 18 países en América Latina y el Caribe, además de España y, desde 1991, la Red Internacional para Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés), con miembros en más de cien países (Buendía, 2014a).

México ha impulsado durante las últimas tres décadas, al menos hasta el 2016, un conjunto de políticas públicas para el aseguramiento de la calidad traducidas en la operación de distintos programas fuertemente asentados en la gestión universitaria. En el ámbito de la educación superior<sup>5</sup> se intenta la articulación sistémica de la planeación, la evaluación y la dotación de recursos como motor del cambio institucional y la profesionalización académica y se han atendido distintos niveles (instituciones, programas, proyectos, grupos e individuos) y funciones (docencia, investigación, difusión, servicios, gestión e infraestructura).

El último estado de conocimiento elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y dedicado a esta temática, evidenció que uno de los mayores logros de este conjunto de orientaciones gubernamentales, ha sido remover inercias propiciando una mayor articulación del trabajo de las instituciones para atender las exigencias propias de un modelo de desarrollo que encuentra en la producción y transmisión de conocimiento su elemento estratégico (Ibarra y Buendía, 2009). Sin embargo, también se produjeron consecuencias no deseadas que demandan, desde la investigación educativa, la necesaria revisión del sistema de aseguramiento de la calidad, mismo que ha mostrado serios señalamientos de agotamiento. No obstante, a la fecha seguimos aún en la búsqueda de la plena institucionalización de lo que ha de ser un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, igualmente perfilado en la Ley General de Educación Superior.

El estudio de las políticas para la calidad, la evaluación y la acreditación del SES mexicano, ha sido una de las líneas de investigación educativa prominente, tal como ocurrió en la década pasada. En este apartado nos referimos sólo a las investigaciones que analizan y reflexionan sobre el conjunto de políticas que orientan la educación superior. Las investigaciones realizadas en esta década reflejan el constante interés de la comunidad académica por avanzar en la comprensión de sus efectos institucionales, así como en el comportamiento de los actores. En cierta medida, esta cualidad deviene de la continuidad que ha caracterizado las decisiones de gobierno, sostenidas sobre la base de la modernización de la educación superior.

En general, se trata de textos que exponen el desarrollo y evolución histórica que ha tenido la política de evaluación y sus programas en los últimos 25 años en México, destacando la importancia que tienen en la transformación que está experimentando en sus distintos ámbitos, pero sobre todo en la conducción del sistema de educación superior y en sus instituciones. En este sentido, un elemento inicial para

---

<sup>5</sup> Lo relacionado con la ciencia, la tecnología y la innovación será atendido en otro capítulo de este estado del conocimiento.

la revisión de la producción académica de la década se asocia al contexto en el que las investigaciones se insertan. Al respecto, se distinguen aportaciones que caracterizan la implementación de las políticas de evaluación de la calidad en los ideales de las sociedades o economías del conocimiento (Uzuner-Smith y Englander, 2015), en las que éste representa la materia prima de las sociedades globalizadas y el principal recurso para lograr el bienestar económico. A la par, se integran posturas críticas que valoran este modo de accionar como una extensión de las políticas neoliberales, con un máximo en la competitividad tanto de las instituciones como de sus actores y del rol del Estado como ente evaluador (Díaz, 2014; Gregorutti *et al.*, 2016; Pérez, 2014; Silas, 2014; Uzuner-Smith y Englander, 2015). Estos posicionamientos se asumen como un fenómeno global de los sistemas de educación superior.

Por lo que a la producción sobre el ámbito nacional se refiere, se observa un constante interés en explicar las lógicas que sostienen las decisiones de gobierno para favorecer (o no) la calidad en la educación superior en el país, así como en los procesos y prácticas que a éstas se asocian como la evaluación, la acreditación y el financiamiento. En este sentido, las investigaciones buscan comprender: *a)* las ideas que sostienen las políticas para la evaluación y la calidad de las instituciones universitarias; *b)* la incidencia de los programas de políticas para el fortalecimiento de la calidad en las IES; *c)* los efectos de los procesos de acreditación en las instituciones educativas, y *d)* el estudio de la relación entre la producción académica para la educación superior y las decisiones de gobierno. Un asunto a destacar es que la mayoría de los textos carecen de fundamentos teórico-metodológicos que den sustento a sus resultados. En general, un amplio número de las investigaciones poseen un carácter descriptivo focalizado en la trayectoria de la política con la ubicación de su origen a fines de la década de 1980 (Rosas, 2016). Además, se realizan cronologías de los principales programas de política y, con base en investigaciones que en la década pasada se constituyeron en referentes, se arriba a conclusiones y generalizaciones casi siempre sobre efectos negativos de las políticas. Este tipo de trabajos no se sustentan en propuestas teórico-metodológicas que den cuenta de otro tipo de efectos de las políticas en la diversidad institucional que permitan fortalecer el sentido de las explicaciones y la generación de conocimiento que abone al campo.

En esta misma ruta otro grupo de trabajos destaca algún eje particular de política, por ejemplo, la cobertura y la calidad (Acosta *et al.*, 2018; Ramos, 2018). En general, también en estos trabajos los autores realizan un acercamiento histórico al diseño, implementación y evaluación de las políticas para la educación superior, principalmente para los sexenios de Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, considerando casi siempre la modernización de la educación superior como el principal

antecedente. Otro grupo de investigaciones se relaciona con estudios de caso en los cuales se busca medir el significado de la calidad y su relación con los resultados obtenidos por las IES, pero igual desde el análisis de los propios indicadores derivados de las políticas, sin un diseño metodológico riguroso (Escalante, 2018).

Son pocas las publicaciones que muestran una mayor exhaustividad y solidez en la perspectiva histórica y proponen contextos y líneas de indagación para las políticas públicas del presente y del futuro. Una línea clara en este sentido es la que estudia la continuidad de la política modernizadora para la educación superior en el país, por lo menos hasta 2018, como parte del contexto que caracteriza la dinámica del SES. Particularmente, durante la década destaca el énfasis puesto en el desempeño institucional de las universidades públicas autónomas frente a las políticas gubernamentales en la lógica de asociación entre el eje calidad-evaluación-financiamiento. Entre los grupos de investigación que sustentan el análisis de los casos con fundamentos teórico-metodológicos se hace uso, principalmente, de la teoría de la organización, la sociología de las organizaciones, el cambio organizacional y el cambio institucional, principalmente el neoinstitucionalismo. Un conjunto de obras coordinadas (Barba y Lobato, 2012; Buendía, 2017, 2020a; Moreno, 2014; Muñoz, 2014a, 2014b, 2016; Muñoz y Suárez, 2012), resumen los efectos que han generado las políticas en las dinámicas de las IES y, fundamentalmente, el debilitamiento de la autonomía frente a la posibilidad de obtener recursos extraordinarios a partir de la competencia.

Es relevante el trabajo coordinado por Humberto Muñoz García (2014a, 2014b, 2016) porque se deriva de un conjunto de investigación que, desde el 2002, ha reunido primero en el seno del Seminario de Educación Superior y, posteriormente, en el Programa Universitario de Estudios Sobre Educación Superior (PUEES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a investigadoras e investigadores de esta casa de estudios y de otras universidades e IES dedicados al estudio de la universidad pública, sus actores, su gobierno y procesos políticos, así como las políticas para la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. A 20 años de existencia el Seminario hoy se constituye en un foro imprescindible para el debate organizado y la reflexión sobre el futuro de la universidad pública en México y su inserción en el ámbito internacional, ligada a los procesos educativos, políticos y culturales de la globalización. En este sentido, las publicaciones derivadas han realizado aportes significativos tanto en la investigación como en las políticas para la educación superior. Mediante el concurso de distintas disciplinas y enfoques de las ciencias sociales, se analizan los factores políticos que influyen en el cambio institucional, el estudio de las políticas públicas sectoriales y las identidades y prácticas de

los actores que participan en el ámbito universitario. A nivel institucional, las investigaciones se interesan por los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que viven las IES. El SES es un foro para el debate organizado y la reflexión sobre el futuro de la universidad pública en México y su inserción en el ámbito internacional, ligada a los procesos educativos, políticos y culturales de la globalización.<sup>6</sup>

Por su parte, Moreno (2014) se propone identificar los cambios organizacionales provocados por las políticas basadas en incentivos monetarios implementadas por el gobierno y su relación con la creación de nuevas estructuras administrativas, el desarrollo de marcos normativos internos renovados, la redefinición de objetivos y metas institucionales y la elaboración de discursos orientados a la legitimación de los cambios. La obra propone desde la nueva gestión pública, la teoría agente-principal, las teorías neoinstitucional y del cambio organizacional, cuestionamientos tales como: ¿el accionar de las instituciones era consistente con el objetivo de alcanzar mejoras en la calidad de los servicios educativos o, por el contrario, constituían acciones simbólicas que sólo en la forma mostraban su adherencia a este fin?, ¿las políticas basadas en incentivos monetarios promueven la homogeneización de los sistemas educativos (isomorfismos) o si, por el contrario, impulsan una diferenciación institucional?, ¿cuáles aspectos de la estructura de relaciones de poder en las universidades están condicionando las respuestas de las instituciones educativas?

Se trata de un estudio comparado de tres casos desde el enfoque cualitativo; una universidad del norte del país, otra del centro y una universidad del sur. Particularmente, Moreno (2014), estudia los efectos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y concluye que este programa generó un cambio estructural dadas las relaciones entre el gobierno y las IES; acentuó el desequilibrio en las relaciones de poder en las universidades a favor de las tecnocracias y con escaso fortalecimiento de los órganos académicos colegiados; promovió la homogeneización del campo de la educación superior en la medida en que las universidades actuaron frente a las presiones y oportunidades del ambiente; no obstante, el PIFI tuvo poco impacto en las aulas universitarias y en la calidad académica. Las políticas modernizadoras aplicadas desde el principio de la década de 1990 han contribuido de modo significativo a mejorar las capacidades formales de las universidades públicas como organizaciones, principalmente en términos de infraestructura y profesionalización del personal académico y administrativo. En estos aspectos la mayoría de las universidades públicas son instituciones maduras y están listas para autocontrolar

---

<sup>6</sup> Se sugiere visitar <https://www.ses.unam.mx/seminario/index.php?seccion=ses>

sus asuntos académicos y dejar de depender del gobierno federal en el sentido de definir lo que es una “buena universidad”.

Buendía ha coordinado igualmente a un grupo importante de investigadores que han nutrido la tradición del trabajo realizado por Ibarra Colado, sobre el estudio de la universidad y la educación superior desde la teoría de la organización, los estudios organizacionales y su relación con las políticas públicas. En la década que se analiza Buendía coordinó obras relevantes en este sentido, mismas que abonan al reconocimiento de los efectos de las políticas a partir de construcciones teórico-metodológicas que se sustentan en un esquema general y en un marco teórico común, principalmente el nuevo institucionalismo en sus vertientes económicas, sociológica y políticas, además de sumar otras perspectivas teóricas que dialogan con la mirada institucional y refuerzan los marcos teóricos propuestos. El estudio de caso desde la construcción metodológica cualitativa y el método comparado, acompañan los trabajos de quienes colaboraron en estas investigaciones, en los que, debido a las características propias de cada investigación, los autores se centran más en algunos aspectos que en otros, dando un tratamiento particular a la información que presentan. Los casos estudiados son: UAM, UAT, UdeG, UV, UAS, BUAP, UACH y UABJO (Acosta, Buendía, Díaz y Sampredo, 2020; Acosta, Buendía, Díaz, Fernández, Pérez *et al.*, 2020; Acosta, Buendía, Díaz, Fernández, Rondero *et al.*, 2020; Buendía, 2014a, 2017, 2020a; Buendía, Sampredo *et al.*, 2014; Buendía, Vega *et al.*, 2014; Buendía y Acosta, 2017; Buendía y Pérez, 2018; Buendía y Quiroz, 2014b, 2014a; Comas *et al.*, 2014; Díaz, 2014; Díaz y Salas, 2020; Ibarra y Buendía, 2013b; Pérez *et al.*, 2020; Quiroz *et al.*, 2012; Quiroz, 2014, 2020; Rondero y Fernández, 2020; Salas *et al.*, 2019; Sampredo, 2020; Sampredo y Buendía, 2014).

Como parte del trabajo coordinado por Buendía (2017), que abona al estudio de los efectos de las políticas en la diversidad institucional que caracteriza al sistema de educación superior, se suman otros conjuntos de trabajos que, desde el estudio de caso, dan cuenta de los efectos de las políticas gubernamentales en distintas universidades e IES. Con base en la reflexión global de la teoría organizacional e institucional realizada por Ramírez y Christensen (2017) sobre la formalización de la universidad, sus reglas, raíces y rutas; así como en el marco nacional de 24 años de políticas diseñadas e implementadas de manera continua y acumulativa; se suman otros estudios de caso objeto de análisis (Buendía y Acosta, 2017). Los casos abordados en esta obra son el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad de la Sierra Sur, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, y la UNAM (Abreu y De la Cruz,



2017; Alonso, 2017; Arias y Orozco, 2017; Díaz *et al.*, 2017; García, 2017; Huerta, 2017; Ibarra y Díaz, 2017; Quiroz y Ochoa, 2017; Zepeda, 2017).

Además, en dos ediciones el texto *Análisis del sistema universitario mexicano. Perfil institucional, datos e indicadores* (Buendía y Pérez, 2018; Ibarra y Buendía, 2013b), constituye un aporte significativo al estudio de la educación superior mexicana, particularmente del sistema universitario público integrado por 41 universidades, al generar conocimientos que permitan transitar hacia una formulación de políticas que atiendan la especificidad de las universidades públicas mexicanas, propiciando así las decisiones y acciones más diversificadas de acuerdo con el tipo de institución al que van dirigidas (Buendía y Pérez, 2018; Ibarra y Buendía, 2013b).

Sin duda, el estudio de caso es una herramienta metodológica que se ha privilegiado por las investigaciones de largo aliento que buscan evidenciar los efectos, cambios y continuidades que viven las universidades, principalmente las públicas. A las obras anteriores se suman los aportes coordinados por Acosta Silva (2015b), que da continuidad al estudio iniciado en el año 2000 sobre las transformaciones de las universidades públicas frente a las políticas gubernamentales. El proceso de revisión retrospectiva de la evolución de las universidades abarca diez casos de universidades públicas y busca arribar a una visión de conjunto sobre los problemas y retos que han enfrentado las distintas instituciones. *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México*, es una obra que reflexiona sobre el contexto internacional y nacional de las políticas para la educación superior y, con expertos en el estudio de sus propias universidades, da cuenta de las dinámicas, complejidades, similitudes y diferencias entre unas y otras. Las premisas generales que guiaron la discusión fueron los cambios en el contexto internacional de la educación, el perfil de las políticas públicas de la educación superior en México, los ajustes de los gobiernos universitarios, la evolución del trabajo académico, las transformaciones en las universidades públicas, así como el futuro para el sistema de educación superior en México. La obra se alimenta de los casos de la UNISON, la UAT, la UAM, la UV y la UACJ, en los que se discuten los procesos de transformación y cambio que han vivido, lo que cambia, lo que permanece y que sigue esperando a ser transformado (Acosta, 2013; Casanova, 2015; De Vries, 2015; Gil, 2015; López y Alvarado, 2015; Navarro, 2015; Rodríguez y Durand, 2015; Silva, 2015; Suárez, 2015).

En la lógica de la reconstrucción de la política pública y del análisis de los efectos institucionales a partir del estudio de los principales programas, hay una crítica persistente a la evaluación que se ha transformado en los años posteriores a su inducción como mecanismo de mejora en la educación superior en el mundo. La transición ocurrió al asumir a la evaluación como una política exitosa de acuerdo

con el registro de algún avance según los indicadores diseñados por la propia política por el gobierno nacional o institucional en turno. Ello condujo a que la evaluación se transformara en un instrumento gubernamental para examinar si las universidades y sus actores cumplían con los criterios o indicadores formulados por el mismo gobierno y ligados a promesas de mayor financiamiento. De Vries y Álvarez (2014) cuestionan sin con el paso del tiempo se aminoró el debate sobre la idoneidad de la evaluación y se desdibujaron las amplias discusiones de la década de 1990 sobre la conceptualización de la calidad y cómo medirla, para pasar a la justificación de la necesidad de evaluar para mejorar o para financiar (De Vries, 2016; De Vries y Álvarez, 2014, 2015; De Vries y Navarro, 2013).

Como telón de fondo para el cambio de gobierno de 2018, se destacan los principales retos que enfrenta la educación superior mexicana: el crecimiento con equidad de la educación superior; la necesidad de una reforma a la enseñanza; la importancia de atender el posgrado; la urgencia de contar con una política de financiamiento público equitativo, creciente y de largo plazo; la sustitución del paradigma de evaluación como mecanismos de conducción del sistema; y la importancia de reformar la gobernanza de la educación superior (Álvarez, 2012a, 2018; Álvarez y De Vries, 2014; Buendía *et al.*, 2017; Buendía, 2013, 2019, 2020b; De Vries y Álvarez, 2014; De Vries y Navarro, 2013; Salas *et al.*, 2019).

Se suman a estos trabajos de investigación de largo aliento otros que critican esta forma de instrumentar el fortalecimiento del SES y sostienen la incapacidad del Estado mexicano para robustecer la calidad de las instituciones educativas atendiendo a los distintos contextos institucionales (Hernández, 2021), así como las dificultades que han tenido las instituciones universitarias para contrarrestar los efectos no deseados de las políticas, tales como las afectaciones al trabajo colectivo y colegiado (Díaz, 2014). Los trabajos de Aboites (2012), Casanova y López<sup>7</sup> (2013), Rodríguez (2014; 2020), Pallán y Rodríguez (2011) son relevantes en este sentido (Aboites, 2012; Casanova y López, 2013a; Pallán y Rodríguez, 2011; Rodríguez, 2014; 2020). El primero narra la historia y, con ella, el juego de factores que construyen esta nueva y significativa presencia en la educación mexicana, la evaluación “moderna” y la medición “científica” en el México de fines del siglo XX y comienzo del siglo XXI. Casanova y López (2013b), asumen una mirada crítica frente a las políticas públicas neoliberales para la primera década del siglo XXI, particularmente, los efectos perversos que provocaron en la vida de las instituciones y sus actores, al sustentarse en

---

<sup>7</sup> Trabajos de estos autores se han ubicado en otros capítulos de este estado del conocimiento.

la asociación evaluación-financiamiento, y en la tendencia privatizadora del nivel superior. Los trabajos de Roberto Rodríguez, si bien se ubican más en la línea de gobierno, son de relevancia dadas sus implicaciones en el estudio de la regulación del sector privado —tema abordado más adelante— y en el análisis de los cambios y transformaciones ocurridas o no, a luz del impacto de las políticas (Buendía *et al.*, 2017; Pallán y Rodríguez, 2011; Rodríguez Gómez, 2014, 2015; Rodríguez Gómez, 2020; Rodríguez y Maldonado, 2019).

El trabajo de Kent Serna (2016) es singular entre el conjunto de las investigaciones publicadas en el periodo en la temática de evaluación y calidad de la educación superior. Se trata de una obra personal, una antología de algunos trabajos relevantes de un autor reconocido y prestigioso en el campo de la investigación, que presenta trabajos de distintas etapas de su vida que fueron publicados por igual como artículos de revistas y capítulos. Algunos de los trabajos se consideran investigaciones seminales en un campo de investigación, como lo fue “¿Quiénes son los profesores universitarios? Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización” publicado en 1986 y que fue uno de los primeros trabajos sobre profesores universitarios.

Otros trabajos publicados en la década del 2000 son de gran relevancia para los interesados en las políticas para educación superior, como narra el autor: “Los diez textos incluidos en este libro ofrecen evidencias claves de los hallazgos, las explicaciones, las contradicciones y las nuevas preguntas propuestas por Kent a lo largo de casi treinta años. Son artículos y ensayos que han sido multicitados en la bibliografía especializada por múltiples autores nacionales e internacionales, y que han sido referente obligado en la formación de nuevas generaciones de académicos interesados en los temas de la educación superior mexicana”.

La producción científica sobre políticas públicas y su relación con el sistema de educación superior y sus instituciones ha sido, sin lugar a dudas, sumamente prolífica. Es muy probable que trabajos relevantes hayan quedado fuera de lo que hemos logrado recuperar, por lo que adelantamos nuestras disculpas por las omisiones involuntarias. Entre estas últimas es necesario valorar los aportes que desde los organismos no gubernamentales se generan por medio de la elaboración de documentos o reportes que buscan reflexionar y servir como marco para orientar el diseño, la implementación y evaluación de las políticas educativas para el nivel superior o que dan cuenta de los resultados alcanzados por los programas de política. Es el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Subsecretaría de Educación Superior, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Centro Nacional de Evaluación para la

Educación Superior (Ceneval), entre los más relevantes. No obstante, no incluimos en este estado del conocimiento tales documentos, informes y reportes por responder a objetivos diferentes a los que busca, en general, la investigación educativa sobre el campo de la educación superior.

Sin embargo, dos textos son relevantes para el estudio de las políticas en educación superior en los cuales se pone al centro la participación de la ANUIES como un actor político clave en la interlocución entre el Estado y las universidades e IES públicas y privadas, *La ANUIES y la educación superior en México 1950-2015*, coordinado por Medina Viedas (2015), y *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, coordinado por Álvarez (2015b). El primero da cuenta de los testimonios de quienes han estado a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la ANUIES, para coordinar un conjunto de iniciativas diversas en un contexto complejo y específico de su tiempo. Se trata de un documento actualizada que tuvo su primera versión en el año 2005 y que reproduce las entrevistas a Alfonso Guerra Rangel, Rafael Velasco Fernández, Juan Casillas García de León, Carlos Pallán Figueroa, Julio Rubio Oca, Jorge Luis Ibarra Mendivil, Rafael López Castañares, Enrique Fernández Fassnacht y Jaime Valls Esponda.

La obra coordinada por Álvarez Mendiola (2015), en cambio, reúne a un grupo de investigadores reconocidos en el campo del estudio de la educación superior, por sus aportes, mismos que ya hemos detallado en las páginas anteriores. Se reconoce el papel trascendental que ha desempeñado la ANUIES como actor político en la construcción de las políticas para la educación superior (Acosta, 2015a; De Vries, 2015; Rodríguez, 2015). Sobre la planeación, evaluación y calidad se suman en esta obra un conjunto de reflexiones sobre la influencia de la ANUIES en los procesos de planeación y evaluación a la luz de la conceptualización de la calidad como el fin último que persiguen las mismas (Buendía, 2015; Didriksson, 2015; Martínez, 2015; Varela y Valenti, 2015). Una tercera sección de la obra abona al análisis de la responsabilidad social, cobertura y equidad en la educación superior mexicana (Alcántara, 2015; Álvarez, 2015b). Los temas sobre política y financiamiento para la educación superior se abordan en el capítulo tres (Hernández, 2015; Mendoza, 2015; Pallán, 2015). La obra también incluye el impacto de las políticas en los estudiantes y profesores con reflexiones de diversos autores (De Garay, 2015; Galaz y Estévez, 2015; Romo, 2015; Rueda, 2015). Finalmente, se dedica una sección de la obra a políticas particulares para la interculturalidad, la internacionalización y las tipologías para el estudio de la educación superior con efectos en el diseño de las políticas públicas (Casillas y Ortiz, 2015; Didou y Remedi, 2015; Dutrénit, 2015; Fresán, 2015; Villers, 2015).

En el ámbito de las políticas públicas y sus efectos institucionales se coloca el estudio de los procesos de privatización de la educación superior y su relación con las orientaciones de los organismos internacionales. En general, las investigaciones ubicadas en estas temáticas se sustentan en la metodología comparada con perspectiva nacional e internacional a partir de estudios de caso. En esta lógica, parte del contexto se determina también por el rol que han desempeñado los organismos internacionales. Su incidencia se refleja en procesos de transformación de las relaciones entre el Estado y las IES, con efectos en el diseño e implementación de políticas públicas, así como en las ideas que las fundamentaban: la evaluación asociada al financiamiento, al prestigio, la reputación y al cambio institucional (Buendía, 2014b). Esta mirada ha contribuido a generar líneas de investigación en torno a la educación superior privada en el país. En este sentido, se observa una producción académica tendiente a profundizar en el análisis de sus características, reconfiguraciones y efectos en el desempeño del sistema de educación superior (Buendía, 2012, 2016).

En el primer caso son relevantes las investigaciones de Buendía (2014b) y Olivier (2014). La primera con una comparación de tres casos de IES privadas, la Universidad Iberoamericana, la Universidad del Valle de México y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; en cuanto a los efectos de la acreditación institucional en la mejora de la calidad y su relación con la legitimidad y el cambio institucional. La segunda, desde una comparación público-privada, resignifica el proceso de privatización el cual considerara también la aplicación de estrategias empresariales, patrones y racionalidades que trasladan el carácter colectivo sobre el que se basa el fin público, a una dimensión individualista que impacta los fines, quehaceres y contenidos esenciales de la educación.

En esta misma línea se suman los trabajos coordinados y realizados por Álvarez Mendiola, quien analiza el comportamiento del sector privado en México. Un punto de partida en el estudio del sector privado ha sido la propuesta de tipologías que tienen su origen en el trabajo seminal de Levy sobre la educación superior privada en América Latina, las determinantes de la génesis del sector, por un lado, y las de su crecimiento, por otro. A partir del reconocimiento y utilidad analítica de las tipologías, los trabajos de Álvarez y otros colegas (Álvarez y Morales, 2015; Morales, 2013), estudian las relaciones entre el Estado y el mercado y, por tanto, la privatización en términos de su expansión, dinámicas institucionales y especificidades organizacionales. El trabajo de Morales suma al estudio de la legitimidad como categoría analítica que permite explicar el comportamiento de las IES privadas en el mercado de la educación superior y pone al centro la idea de que éstas requieren cultivar la creencia en su autoridad académica para mantener la matrícula y ganancias en

un nivel aceptable para quienes invierten y buscan ganancias (Álvarez, 2012b, 2013, 2015a, 2016, 2015c; Álvarez y Morales, 2015; Álvarez y Urrego, 2019; Cuevas, 2017).

Desde la comparación internacional se asume que el crecimiento del sector privado en diversos países es resultado de la expansión experimentada en los sistemas de educación superior mundial. En el contexto de los organismos internacionales es que se deben analizar los procesos de privatización y expansión de los mercados educativos tanto en América Latina como en México (Acosta y Ángel, 2016). La influencia de las orientaciones diseñadas por los organismos internacionales pone en tensión lo global y lo local y son el contexto de la forma en que dichos organismos afectan los sistemas nacionales y sus instituciones y actores. La influencia en una y otra región depende de las propias configuraciones de la educación superior, sus actores y complejidad, por lo que es necesario situarlos y dimensionar el grado de ajuste al que los países someten sus políticas como resultado de las orientaciones propuestas por los organismos internacionales (Maldonado, 2012a, 2012b, 2018a, 2018b, 2019; Maldonado y Cantwell, 2014; Maldonado y González, 2016, 2018; Maldonado y Mejía, 2020; Malee y Maldonado, 2014).

En esta misma lógica se suma el trabajo coordinado por Silas (2013b), que reúne un conjunto de ensayos sobre la educación superior privada en América Latina, incluido el caso de México. En especial, los textos dedicados al análisis del sector en México dan cuenta de la ola de expansión que vivió el mismo hasta el año 2010 y, posteriormente, la etapa de estabilización que lo caracteriza hasta la fecha (Acosta y Gama, 2013; De Vries, 2013; Rama, 2013; Silas, 2013a).

Particularmente, Gregorutti *et al.* (2016) contextualizan la privatización en el marco de la implementación de políticas neoliberales tanto en México como en Chile. Al respecto, el autor observa que estos países han asumido de manera acrítica los efectos de dichas intervenciones. Además, considera que la ausencia de dispositivos normativos que regulen el crecimiento de las instituciones privadas se materializa en la creación de instituciones educativas cuyos fines son meramente lucrativos. En el caso mexicano se coloca a la calidad como uno de los grandes desafíos que enfrenta la política para la educación superior en el país, dado que no se asume como una cuestión obligatoria para las instituciones y sus programas, así como por la laxitud en el proceso de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) (Buendía, 2014b).

La dimensión internacional en el análisis de las políticas públicas contribuye a la generación de conocimiento para el aprendizaje de políticas, así como para re-actualizar las experiencias tanto en el diseño como la implementación de intervenciones gubernamentales y sus efectos. Una fuente de información primordial en este tipo de estudios son los documentos de políticas, lo que permite reflexionar

sobre la importancia de los sistemas de información para la educación superior. A su vez, su aporte se inserta en la dimensión normativa de las políticas, así como en la profundización en las narrativas y discursos que las sostienen.

En el ámbito internacional se suma la perspectiva de análisis comparado para la región latinoamericana que analiza el desarrollo y la evolución de la educación superior en función de un esquema internacional de políticas que han generado efectos similares modificando así la tradición de la llamada universidad latinoamericana. El trabajo de De Ibarrola (2014) es relevante en este sentido, tanto por colocar en el análisis los desafíos, tensiones y dilemas que ha enfrentado la educación superior en América Latina, como por referirse a un tema poco estudiado, la educación técnica profesional y su relación con los jóvenes y la educación para el trabajo. Para la autora, en los primeros 10 años del siglo XXI se ha revalorado en las agendas de los gobiernos en el contexto de la relación entre trabajo y educación superior.

Los estudios que profundizan en los efectos de los programas de políticas y los procesos de acreditación conforman, en su mayoría, miradas críticas sobre los cambios organizacionales e institucionales experimentados, tanto en las universidades como en sus actores. Este abordaje da cuenta de cómo en el campo de la educación superior en México se han consolidado grupos de investigación que cuestionan las decisiones de gobierno realizadas en las últimas tres décadas. Ello se observa, en primera instancia, en un posicionamiento sobre la ideología neoliberal y de mercado que las sostiene (Cabrera, 2018; Comas y Lastra, 2014; Díaz, 2014; Silas, 2013b) en tanto que la evaluación y la acreditación se constituyen como prácticas que, en el marco de una política de calidad, se desenvuelven en esquemas pragmáticos, de mercado e isomorfás que responden a condiciones socioeconómicas y políticas del sistema de educación superior (Silas, 2014). En el segundo grupo, se consideran textos que incorporan alguna perspectiva teórica en particular, pero, por el contrario, su referente empírico se encuentra en los mismos indicadores que se derivan de la política pública, por ejemplo, el texto de Acosta Ochoa *et al.* (2018), que aborda el *Policy-Making Analysis* para explicar las causas de las políticas, las decisiones y acciones gubernamentales y sus efectos, a partir del análisis de indicadores cuantitativos relacionados con la cobertura de la educación superior en México, para contrastarlos con las promesas de campaña del 2018. Un enfoque teórico adicional es el análisis de los efectos de las políticas explicadas como marcos regulatorios en la relación Estado-mercado-educación superior, desde la perspectiva del Aseguramiento de la Calidad (AC) y su relación con el *New Public Management* para explicar la incorporación de políticas, estrategias y prácticas, a partir de organismos y agencias para el AC (Hernández-Fernánda *et al.*, 2021).

También es importante mencionar los trabajos que se destacan por el uso de técnicas cuantitativas con el propósito de “medir” los impactos de las políticas. En general, se observa que la base para la valoración de la política se constituye por los logros en términos de los indicadores de la misma, tales como: proporción de profesores de tiempo completo, cobertura, artículos publicados y citados, habilitación del profesorado, personal adscrito al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), entre otros. Desde una visión macro, la valoración de la política y sus efectos es positiva. Sin embargo, el desempeño es heterogéneo según las características institucionales. Por ejemplo, las universidades federales tienden a sobresalir por su calidad, mientras que las estatales lo hacen por su orientación técnica. De igual forma, las universidades privadas (de élite) se han orientado hacia la contratación de personal por horas, a colocar un mayor número de estudiantes por profesor, a ofrecer mayormente cursos de maestría, así como publicar en revistas de reconocimiento internacional (Rodríguez, 2015; Sagarra *et al.*, 2015; Salas *et al.*, 2019). Es relevante que para el caso de las investigaciones cuantitativas una fuente de información son los datos que se recopilan del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas de la UNAM. Ello da muestra de la importancia de recopilar y sistematizar información del sistema universitario y de sus instituciones. A su vez, representa una llamada de atención para que el gobierno federal y los gobiernos estatales fortalezcan su capacidad de generación de datos para la investigación y la toma de decisiones.

El libro publicado por García (2012), plantea una exploración de las políticas de evaluación a las universidades del Estado mexicano durante el periodo 1990-2010. El texto plantea el objetivo de conocer cómo los programas de evaluación han contribuido a la calidad de las IES con base en el estudio de los principales resultados que tuvo la política pública, a partir de la revisión documental y el análisis de algunos indicadores. La investigación no muestra una propuesta empírica que permita contrastar algunas aseveraciones, si bien presenta una propuesta de periodización de las políticas para la educación superior, mismas que define como “tres ciclos de las políticas”, especialmente, en la revisión de los programas de política implementados en el posgrado en México. García (2012) igualmente incorpora elementos para analizar las políticas sobre la ciencia en México, que valora como políticas que suponían promesas del cambio; y, finalmente, discurre en torno a una reflexión crítica acerca de las políticas vinculadas con la carrera académica, que entiende dentro de un largo ciclo de políticas sin cambio.

El autor plantea que durante el periodo estudiado no existió una mejora real de las condiciones de desarrollo del posgrado a partir de las políticas instrumentadas, pues las políticas de evaluación mostraron un esquema poco viable que multiplica



las diferencias entre instituciones, segmentado a las IES, a sus actores y comunidades (García, 2012: 38). Su trabajo concluye con la propuesta de una alternativa institucional para la UNAM, específicamente en el posgrado, que define como “pedagogía del cuidado de sí, una alternativa institucional”. Finalmente, se resalta que es importante construir nuevas formas de desarrollo académico y reorientar los modelos evaluativos para que las IES desempeñen su misión frente a las necesidades de la sociedad (García, 2012: 41).

El libro de García (2012) no plantea una propuesta o base teórica, y tampoco tiene un segmento metodológico suficiente, se trata, más bien, de una propuesta ensayística y crítica, fundamentada en algunos datos del posgrado en la UNAM, sobre la cual se plantean rutas y caminos alternativos a la política pública durante el periodo estudiado. La principal debilidad de este texto es que carece de datos para fundamentar algunas de las propuestas y no ofrece al lector una base teórica ni metodológica que posibilite reconocer e interpretar los resultados más allá del caso de estudio.

Un grupo de trabajos mucho más limitado se relaciona con el análisis de la continuidad y el cambio en el sexenio actual. En general, se trata de reflexiones sobre la orientación de las políticas en relación con la reforma educativa reciente asociada a la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, el financiamiento y la cobertura; así como los efectos de la pandemia<sup>8</sup> y los ajustes necesarios que el gobierno ha requerido hacer a fin de promover la continuidad de las actividades en las universidades (Acosta, 2020, 2021; Canales, 2021; Marúm y Rodríguez, 2020). Un texto adicional en este sentido es el coordinado por Flores y García (2021), que recupera diversos problemas de la educación superior y su atención por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO). Los trabajos de Acosta cuestionan el sentido populista del discurso del gobierno de AMLO, y su desinterés por la educación superior como es una prioridad en su agenda política. El oficialismo que enarbola le ha impuesto deliberadamente a este sector y muy en especial a las universidades públicas autónomas federales y estatales, una política de austeridad financiera sin precedentes en el pasado inmediato, que se traduce en menos recursos extraordinarios y más condicionamientos presupuestales (Acosta, 2020, 2021). Esa política de austeridad generalizada y homogénea contrasta con el trato preferencial que el gobierno ha destinado a sus dos programas prioritarios para el sector: el Sistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (SUBBJG) y el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEF). Por su parte, Canales examina la instauración del Programa

---

<sup>8</sup> En este estado del conocimiento sumamos un capítulo sobre la producción científica relacionada con la pandemia causada por la covid-19, y sus efectos en la educación superior.

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (PUBBJG) en sus trazos más generales. Desde el surgimiento de las intenciones y el plan de crear universidades, la forma y mecanismos que se emplearon para institucionalizarlo, hasta los avances que se pueden registrar al segundo año de ejercicio, considerando la información oficial disponible y las evaluaciones realizadas.

Del texto de Flores Crespo y García García (2021), destacan para el tema que aquí abordamos el capítulo dedicado a las escuelas normales (Medrano, 2021). El capítulo da cuenta de las características normativas, estructurales y de la asignación de recursos a las escuelas normales del país como marco general y, posteriormente, evidencia la importancia de discutir la micropolítica de las organizaciones escolares, partiendo de la premisa de que la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales, si bien se ha visto afectado por la jerarquización y alto control que se ejerce sobre estas instituciones desde distintas instancias federales y estatales, requiere también de la visibilización de las estructuras de poder y los conflictos internos que en cada escuela pueden estar inhibiendo en mayor o menor medida su desarrollo.

### *Enfoque de la gestión de la calidad*

En el estudio sobre el proceso de implementación de las políticas educativas en las organizaciones de educación superior, el análisis de la gestión cobra relevancia dada su relación con la calidad como una categoría polisémica, pero de fuerte connotación empresarial que se asocia con procesos y procedimientos que mejoren la eficiencia, eficacia y productividad organizacional. De acuerdo con De Vries e Ibarra (2004), la gestión puede ser entendida como las maneras específicas en las que las IES, particularmente, las universidades, se organizan y conducen para alcanzar sus propósitos; asunto sumamente espinoso y poco explorado en la investigación educativa. Es común que a la gestión se le conciba solamente como un proceso instrumental, no obstante, las políticas modernizadoras para la educación superior de los últimos 30 años, caracterizadas por una fuerte intervención gubernamental y asociadas a la presión por la búsqueda de una mayor calidad, tras los procesos de evaluación y su asociación con financiamiento extraordinario, han colocado a la gestión como un tema central en la agenda.

En esta línea de investigación se ubican los trabajos orientados a fortalecer la gestión de la calidad que se sustentan en marcos teóricos relacionados con el estudio de modelos de calidad desde la perspectiva del *management* que se asocian con el diseño de indicadores para la medición del desempeño de la gestión bajo diversos

criterios asociados al funcionamiento y la productividad de los establecimientos (Arcaño, 1995; Fabela y García, 2014b; Furst y Bauer, 2007; Márquez *et al.*, 2013a, 2013b; Steed *et al.*, 2005). Otra categoría teórica recurrente en los trabajos analizados es la de cultura y la identidad organizacional entendida como el conjunto de patrones y significados que comparten los miembros de una organización y que promueven la apropiación de una cultura de la evaluación y la calidad en las IES (Maull *et al.*, 2001; Robbins y Judge, 2009; Schein, 2010).

En las investigaciones sobre la gestión de la calidad los abordajes metodológicos más recurrentes son estudios de uno o varios casos, bajo enfoques cuantitativos que definen criterios relacionados con el llamado proceso administrativo y que sostienen sus conclusiones en análisis estadísticos y econométricos. No obstante, se ubicaron textos basados en metodologías cualitativas que, mediante un acercamiento a los actores de las IES dan cuenta de sus opiniones y percepciones sobre la realización del trabajo académico y la gestión de calidad (Olaskoaga *et al.*, 2013).

Los hallazgos y conclusiones de las investigaciones dan cuenta de la necesidad de implementar sistemas de gestión de calidad para mejorar la calidad y eficiencia de las IES, entendida como la obtención de indicadores valorados como positivos desde y para la política. Si bien, la intención es mejorar la calidad educativa y de las IES, hay una clara tendencia en este tipo de investigaciones a asumir a las IES como empresas y a los estudiantes como clientes, asunto que en la temática sobre políticas para el sistema y sus instituciones ha sido ampliamente criticado (Fabela y García-Treviño, 2014a; Márquez *et al.*, 2013b).

Se suma al estudio de la gestión como un tema prioritario en la educación superior en virtud de que entraña la implementación de políticas públicas e institucionales, un texto elaborado desde el estudio de la relación entre políticas públicas y las organizaciones (Barba y Lobato, 2012a). La obra debate sobre las intenciones de las políticas públicas de mejorar la situación de las IES en diferentes ámbitos y aspectos de su operación cotidiana. En ese sentido, las políticas públicas buscan, entre otros propósitos, incidir de manera sustancial en sus formas de organización mediante un proceso de modernización de sus estructuras, procesos, relaciones y resultados; es decir, sobre su gestión. No obstante, las respuestas organizacionales no son las esperadas por diversos y múltiples factores, entre éstos los aspectos simbólicos de las IES. De acuerdo con los coordinadores de la obra, no se han estudiado lo suficiente las formas y modos de organización que modifican los procesos de adopción y adaptación de las organizaciones educativas de nivel superior, frente a las políticas públicas, por lo que es indispensable el análisis desde la perspectiva organizacional, dado que vincula el entorno con la organización. La obra *Instituciones de educación superior*,

*políticas públicas y organización* nutre esta perspectiva olvidada en el campo de la educación superior y suma varios de sus capítulos para analizar la relación entre educación superior, políticas públicas y gestión en las IES (Barba, 2012; Barba y Lobato, 2012b; Barnett, 2012; Díaz, 2012; Lobato y Muñoz, 2012; Montaña, 2012a, 2012b; Morales, 2012; Ramírez y Bédard, 2012; Rosas, 2012; Silva, 2012).

## Conclusiones

Este primer capítulo da cuenta del estado que guarda la investigación educativa en torno a las políticas para la educación superior, su relación con el sistema y sus instituciones y la gestión como la palanca que articula diseño e implementación en el tradicional ciclo de políticas públicas. Un primer hallazgo es que el tema de gestión ha sido poco atendido, aunque se toca colateralmente en los trabajos que atienden al sistema y sus instituciones. En cuanto a éste, las investigaciones reportadas pueden clasificarse en dos grandes grupos, el primero da cuenta de investigaciones ensayísticas que describen, en algunos casos analíticamente, los programas de política diseñados e implementados principalmente desde la llamada modernización de la educación superior. Se proponen algunos hallazgos sobre los efectos no deseados de tales políticas, pero carecen de reflexión sobre cómo estos programas han influido en la conformación y desempeño del sistema.

Se suma, en general, un segundo grupo de investigaciones que se sustentan en diseños teórico metodológicos rigurosos. En este caso, es relevante la influencia que ha tenido la teoría neoinstitucional en sus vertientes económica, sociológica y política, así como las teorías asociadas al estudio de las organizaciones, la nueva gestión pública, el poder y la gubernamentalidad, para explicar las relaciones y efectos entre las IES, el Estado y el mercado. En este caso la década estudiada muestra la conformación de grupos de investigación que se consolidan como un referente en el tema a nivel nacional e internacional. En estas investigaciones se observa el lugar que han ocupado como objetos de estudios las universidades federales y estatales, destacan la UAM, la UNAM, la UABC, la UdeG y la UV, mismas que coinciden con el fortalecimiento de los grupos de investigación en la temática.

La relación entre la evaluación, la calidad y el financiamiento como palanca que impulse el cambio institucional y organizacional es, sin duda, el eje analítico en la mayoría de las investigaciones reportadas. En general, se reconoce su potencial para configurar un diseño institucional frente al que las IES resignifican la transparencia y rinden cuentas, independientemente de su carácter público o privado. Sin

embargo, es reiterada la crítica a un conjunto de políticas que generan efectos no deseados en el sistema y las instituciones. Finalmente, se reportan algunos trabajos de reciente publicación sobre el cambio de políticas que experimenta la educación superior en el país, a partir del gobierno de AMLO, mismo que se ha centrado en la creación de las universidades Benito Juárez y la renovación y orientación universal del sistema de becas.

La producción científica de la década 2012-2021 representa el avance significativo de un campo de conocimiento en proceso de consolidación, así como la contrastación entre el dinamismo de las lógicas políticas y académicas del sistema y sus instituciones; que son problematizadas y analizadas a fin de conocerlas y explicarlas, al igual que su relación con el Estado y el mercado, mediante la política pública. Los temas a estudiar seguramente retomarán el rumbo que tales interacciones han marcado, pero el conocimiento hasta ahora obtenido podría dar luz a un proceso de política pública robusto y sólido. En este sentido, la producción científica de la década da cuenta, por un lado, de los grandes temas abordados que vinculan los intereses de investigación de investigadores en lo individual, como en la conformación de grupos que se han consolidado en el tiempo, con el proceso de políticas públicas que implica su diseño, implementación y evaluación. De igual forma, es importante mencionar la debilidad teórico metodológica que se observó en un conjunto de los trabajos realizados durante el periodo analizado.

Por otra parte, la revisión y análisis de la producción científica de la década, evidencia la necesidad de fortalecer la agenda de investigación sobre la temática. Como ocurrió en la década pasada, prevalecen las investigaciones centradas en el análisis de los procesos de evaluación y acreditación, las dedicadas al estudio de los efectos de las políticas públicas en el sistema y sus instituciones y, en menor medida en la gestión. Es necesario, por tanto, plantear una agenda de investigación que aborde temas poco atendidos. Enseguida se expone la agenda pendiente que no pretende ser exhaustiva, por el contrario, busca despertar en el lector la creatividad y el interés por ampliar el horizonte de la investigación sobre las políticas públicas para la educación superior.

- Fortalecer los diseños teórico metodológicos para el estudio de las políticas públicas para la educación superior, el sistema, sus instituciones, actores y procesos.
- Ampliar las investigaciones a otro tipo de instituciones, en virtud de que prevalece la centralidad en el estudio de algunas instituciones, principalmente las universidades públicas autónomas. Se desconocen los efectos de las políticas públicas para la educación superior; lo que ha conducido a generalizaciones que no necesariamente están validadas para otros tipos institucionales.

- Reconocer la diversidad en función de las condiciones en que operan las IES, a partir de los contextos locales y regionales, de las características del personal académico, del perfil de los estudiantes, del modelo académico, de la constitución legal, de la forma de gobierno, entre lo más relevante.
- Continuar con la investigación sobre la educación superior privada que, en el contexto de la pandemia causada por la covid-19, ha modificado sus dinámicas de expansión y económicas, a la luz de la crisis económica que prevalece y que afecta directamente a este sector.
- Revalorar el tema de la calidad de la educación superior, no sólo en la polisemia que le caracteriza como categoría analítica, sino en su materialización a partir de la diversidad institucional en la configuración del sistema de educación superior. La LGES abandona el concepto de calidad y transita al de excelencia ¿qué implicaciones teóricasy prácticas tiene este cambio para el sistema y sus instituciones?
- Fortalecer las investigaciones sobre la gestión en el sistema y sus instituciones, considerando que es a partir de ésta que ocurre la implementación de las políticas públicas. Es necesario cuestionar como los cambios y transformaciones que busca la LGES, serán asumidos, apropiados, adaptados o adoptados por las instituciones.
- Propiciar la investigación sobre el “sistema” de universidades para el bienestar “Benito Juárez”, vale la pena preguntar ¿cómo se suman estas universidades al “viejo ciclo” de políticas o a las orientaciones que están surgiendo en el contexto del cambio impulsado por el gobierno que fomentó su creación.
- Impulsar la investigación sobre las formas y modos de organización que modifican los procesos de adopción y adaptación de las organizaciones educativas de nivel superior, frente a las políticas públicas, a partir de los estudios organizacionales que actualmente ponen atención en perspectivas críticas que retan a los esquemas teóricos tradicionales.
- Fortalecer las investigaciones con los marcos teóricos renovados sobre el estudio de las políticas públicas, lo que implica transitar al denominado *Policy Change*, que rompe con la perspectiva tradicional de ciclo de políticas.

## Referencias bibliográficas

- Abreu Hernández, L. E., & de la Cruz Flores, G. (2017). Desde la autonomía hasta la autocensura y la academia constreñida. Venturas y desventuras de la universidad pública en el contexto de la economía extractiva. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 265-288). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., Díaz Pérez, C., Fernández Ruvalcaba, M. M., Pérez Díaz, A. B., Rondero López, N., & Sampedro Hernández, J. L. (2020). A manera de cierre: patrones emergentes en el contexto de las políticas gubernamentales. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 277-300). UAM/Miguel Porrúa.
- Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., Díaz Pérez, C., Fernández Ruvalcaba, M. M., Rondero López, N., & Sampedro Hernández, J. L. (2020). Homogeneidad y diferenciación en las universidades públicas mexicanas. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 233-300). UAM/Miguel Porrúa.
- Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., Díaz Pérez, C., & Sampedro Hernández, J. L. (2020). Miradas para el análisis del cambio en las universidades públicas. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 15-27). UAM/Miguel Porrúa.
- Acosta Ochoa, A., Rodríguez Nava, A., & Jiménez Bustos, R. G. (2018). ¿Cobertura con calidad en la Educación Superior? El cumplimiento de los compromisos del sexenio 2012-2018. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 76, 31-55. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/975>
- Acosta Silva, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades Públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de La Educación Superior*, 42(165), 83-100.
- Acosta Silva, A. (2015a). ANUIES: la política y las políticas. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 47-72). ANUIES.
- Acosta Silva, A. (2015b). *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México*. Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Acosta Silva, A. (2020). La educación superior en la era de la 4T. En R. Becerra & J. Woldenberg (Eds.), *Balance temprano. Desde la izquierda democrática* (Primera edición, pp. 2-25). Grano de sal.
- Acosta Silva, A. (2021). La educación superior en el cálculo populista. En G. Guevara Niebla (Ed.), *La educación superior en el cálculo populista*. (pp. 389-416). Grijalbo.
- Acosta Silva, A., & Ángel Lara, H. A. (2016). La Educación Superior en el Mundo. Un análisis comparativo a partir de los planteamientos de los organismos internacionales. En A. Acosta Silva (Ed.), *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI* (Primera edición, pp. 43-120). ANUIES. <https://www.researchgate.net/profile/>

- Adrian-Acosta-Silva/publication/323457343\_Decidir\_entre\_tensiones\_Dilemas\_de\_la\_planeacion\_universitaria\_para\_el\_siglo\_xxi/links/5d83ad69a6fdcc8fd6f62744/Decidir-entre-tensiones-Dilemas-de-la-planeacion-universitaria-para-el-siglo-xxi.pdf
- Acosta Silva, A., & Gama Tejeda, F. A. (2013). Capítulo VIII. El futuro ya no es lo que era. Perspectivas institucionales sobre el futuro de la educación superior en México. En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado* (Primera edición, pp. 241-279). ANUIES.
- Alcántara Santuario, A. (2015). Responsabilidad y compromiso social de la educación superior: el papel de la ANUIES. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 209-226). ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro213.pdf>
- Alonso Sarmiento, A. T. (2017). 4. ¿Cambio al cambio? Colegio de Ciencias y Humanidades y cambio institucional isomorfo. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 85-103). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Álvarez Mendiola, G. (2012a). Por un proyecto nacional educativo con equidad y calidad. En M. Ciro, C. Lorenzo, & S. Pedro (Eds.), *México 2012: desafíos de la consolidación democrática*. Tirant Lo Blanch.
- Álvarez Mendiola, G. (2012b). State and market in higher education reforms: Overview of the issues. En Hans G. Schuetze & M. Germán Alvarez (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 7-23). Sense Publishers.
- Álvarez Mendiola, G. (2013). Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué? En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*. (pp. 87-114). ANUIES. [https://www.researchgate.net/publication/327189274\\_Tipologias\\_de\\_las\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_privadas\\_para\\_que/link/5b7ef17c92851c1e122e5256/download](https://www.researchgate.net/publication/327189274_Tipologias_de_las_instituciones_de_educacion_superior_privadas_para_que/link/5b7ef17c92851c1e122e5256/download)
- Álvarez Mendiola, G. (2015a). Introductory Note: Globalization, Privatization and the Future of Public Higher Education. En P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward*. (pp. 235-238). Oxford.
- Álvarez Mendiola, G. (2015b). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015*. ANUIES. [https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez\\_LaANUIESYLaConfecionDePolitic.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez_LaANUIESYLaConfecionDePolitic.pdf)
- Álvarez Mendiola, G. (2016). La educación superior transnacional en México. En S. Didou Aupetit (Ed.), *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior* (pp. 187-194). Cinvestav. <https://rimac.cinvestav.mx/Portals/rimac/Libros%20RIMAC/REFLEXIONES%20DE%20EXPERTOS%20SOBRE%20LA%20INTERNACIONALIZACION%20DE%20LA%20ES/La%20educaci%C3%B3n%20superior%20transnacional%20en%20M%C3%A9xico%20188-195.pdf?ver=2019-08-21-114804-733>



- Álvarez Mendiola, G. (2018). Seis problemas fundamentales de la educación superior en México. *Pluralidad y Consenso. Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*, 8(38), 188-193. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/574>
- Álvarez Mendiola, G., & de Vries, W. (2014). Un modelo agotado de relación entre el estado y las instituciones de educación superior. En H. Muñoz García (Ed.), *La Universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. (pp. 37-54). UNAM/Miguel Porrúa. [https://www.researchgate.net/publication/313601823\\_Un\\_modelo\\_agotado\\_de\\_relacion\\_entre\\_el\\_estado\\_y\\_las\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior/link/589fcad5aca272046aac146c/download](https://www.researchgate.net/publication/313601823_Un_modelo_agotado_de_relacion_entre_el_estado_y_las_instituciones_de_educacion_superior/link/589fcad5aca272046aac146c/download)
- Álvarez Mendiola, Germán. (2015c). The End of the Boom: Private higher education in Mexico in the first decade of the 21st century. *Higher Education Forum*, 12. [https://www.researchgate.net/publication/287218616\\_The\\_End\\_of\\_the\\_Boom\\_Private\\_higher\\_education\\_in\\_Mexico\\_in\\_the\\_first\\_decade\\_of\\_the\\_21\\_st\\_century\\_1](https://www.researchgate.net/publication/287218616_The_End_of_the_Boom_Private_higher_education_in_Mexico_in_the_first_decade_of_the_21_st_century_1)
- Álvarez Mendiola, G., & Morales Montes, M. D. (2015). Trends in Private Higher Education in Mexico. En P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward*. (pp. 239-256). Oxford.
- Álvarez Mendiola, G., & Urrego Cedillo, F.L. (2019). Acreditación en los grupos corporativos de la educación superior privada en México. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 4(2), 1-11. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3553.pdf>
- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*. St. Luice Press, Delray Beach.
- Arias Guzmán, A. A., & Orozco Morales, A. E. (2017). Las condiciones fundacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit. Primeros veinte años de la universidad pública a debate. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 105-123). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Barba Álvarez, A. (2012). La calidad en las Instituciones de Educación Superior en México: ¿De lo privado a lo público? En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 135-150). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Barba Álvarez, A., & Lobato Calleros, O. (2012a). *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*. UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Barba Álvarez, A., & Lobato Calleros, O. (2012b). Las instituciones de Educación Superior desde la perspectiva del análisis organizacional. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 5-14). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Barnett, R. (2012). Universidades para la sociedad del conocimiento (Universities for the Knowledge Society). En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 15-32). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.

- Buendía Espinosa, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando. Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 977-986. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14053215014.pdf>
- Buendía Espinosa, A. (2011). Análisis Institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(34), 8-33.
- Buendía Espinosa, A. (2012). Change or Continuity in the Mexican Private Sector? The Case of Laureate-The Universidad of the Valley of Mexico. En H. G. Schuetze & G. Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 77-93). SensePublishers.
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *PERED-Perfiles Educativos*, 35(Especial), 17-32.
- Buendía Espinosa, A. (2014a). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*. ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2014b). *Las FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2015). Los intrincados caminos hacia la calidad de la educación superior. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 173-192). ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, 13, 32-59.
- Buendía Espinosa, A. (2017). *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Buendía Espinosa, A. (2019). Evaluación y aseguramiento de calidad en México: desafíos a la institucionalización. En M. A. da Rocha Silva & A. Alcántara Santuario (Eds.), *Políticas Públicas de Educação Superior e Desenvolvimento desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México* (pp. 115-129).
- Buendía Espinosa, A. (2020a). *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición). UNAM/Miguel Porrúa. <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
- Buendía Espinosa, A. (2020b). Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, 71(86), 35-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.404>
- Buendía Espinosa, A., & Acosta Ochoa, A. (2017). 3.Veinticuatro años de políticas gubernamentales en educación superior. Reencuentro de un diseño institucional inacabado. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 57-81). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

- Buendía Espinosa, A., & Pérez Díaz, A. B. (2018). *Análisis del sistema universitario mexicano. Perfil institucional, datos e indicadores*. UAM-X. <https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Analisis-del-sistema-universitario.pdf>
- Buendía Espinosa, A., & Quiroz Lima, M. E. (2014a). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (Primera, pp. 17-28).
- Buendía Espinosa, A., & Quiroz Lima, M. E. (2014b). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 17-27). ANUIES.
- Buendía Espinosa, A., Sampedro Hernández, J. L., & Acosta Ochoa, A. (2014). ¿La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 58-68. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/849>
- Buendía Espinosa, A., Vega Godínez, A., Arellano Gautl, D., Acosta Ochoa, A., & Ramírez Martínez, G. (2014). *Laberintos y enjuegos: (re) encuentros con Eduardo Ibarra Colado*. ANUIES. [https://www.researchgate.net/publication/310423631\\_LABERINTOS\\_Y\\_ENJUEGOS\\_RE\\_ENCUEENTROS\\_CON\\_EDUARDO\\_IBARRA\\_COLADO](https://www.researchgate.net/publication/310423631_LABERINTOS_Y_ENJUEGOS_RE_ENCUEENTROS_CON_EDUARDO_IBARRA_COLADO)
- Cabrera Hernández, D. M. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 1(41), 197-205. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151013/>
- Canales, A. (2021). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: ¿oportunidades o mayor segmentación educativa? En G. Guevara Niebla (Ed.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración* (pp. 417-450). Grijalbo.
- Casanova Cardiel, H., & López García, J. C. (2013). Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(38), 109-128. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/130-154-578-674-972/main>
- Casanova, H. (2015). La UNAM y el siglo XXI: entre la huelga estudiantil y la celebración del centenario. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 215-240). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Casillas Alvarado, M. Á., & Ortiz Méndez, V. (2015). La ANUIES y los estudiantes indígenas. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 449-462). ANUIES.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *Informe sobre la desigualdad global 2022*.
- Comas Rodríguez, Ó., Fresán Orozco, M. M., Buendía Espinosa, A., & Morales Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de La Educación Superior*, XLIII(169), 47-67.

- Comas Rodríguez, O., & Lastra, R. (2014). Las notas graves de la sonata de los estímulos y la nota final. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 42-48. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/847>
- Cuevas, Y. (2017). Las Instituciones de Educación Superior Privada y sus estrategias de mercado. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.002>
- De Garay Sánchez, A. (2015). Buscando a los estudiantes en la historia de la ANUIES. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 407-428). ANUIES.
- De Ibarrola, M. (2014). *Una nueva educación para América Latina en el siglo XXI: desafíos, tensiones y dilemas*. ANUIES.
- Del Castillo Alemán, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA* (Primera). ANUIES.
- De Vries Meijer, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado* (Primera edición, pp. 59-86). ANUIES.
- De Vries Merijer, W. (2015). La ANUIES y las políticas educativas. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 107-120). ANUIES.
- De Vries, W. (2016). Tiempo de híbridos: el cambio organizacional en las universidad. En *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (pp. 309-327). SES-UNAM, MA Porrúa.
- De Vries, W., & Álvarez Mendiola, G. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En G. H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 15-35). UNAM/MA Porrúa. [https://www.researchgate.net/publication/313601823\\_Un\\_modelo\\_agotado\\_de\\_relacion\\_entre\\_el\\_Estado\\_y\\_las\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior/link/589fcad5aca272046aac146c/download](https://www.researchgate.net/publication/313601823_Un_modelo_agotado_de_relacion_entre_el_Estado_y_las_instituciones_de_educacion_superior/link/589fcad5aca272046aac146c/download)
- De Vries, W., & Álvarez Mendiola, G. (2015). Can reform policies be reformed? An Analysis of the Evaluation of Academics in Mexico. En P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward* (Primera, pp. 257-272).
- De Vries, W., & Ibarra Colado, E. (2004). La gestión de la Universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 575-584. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002202>
- De Vries, W., & Navarro Rangel, Y. (2013). Las controversias de la evaluación académica. *Avance y Perspectiva*, 5(2), 1-11. <http://avanceyperspectiva.cinvestav.mx/3680/las-controversias-de-la-evaluacion-academica>
- De Vries, W. N.Y. (2015). Cada quien su zepelin. El desvanecimiento del contexto internacional en la educación superior mexicana. En A. Acosta (Ed.), *Historias paralelas 15 años después. Políticas, cabios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 45-76). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Díaz Barriga, Á., & Pacheco, T. (2007). *Evaluación y cambio institucional* (Primera). Paidós.
- Díaz Barriga Á. & Casales, Á. R. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. IISU-UNAM.
- Díaz Bustos, Y. O. (2012). Racionalidad e imaginarios en la gestión para el desarrollo en las instituciones públicas de educación superior. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calles (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 375-394). UAM-I, DCSH; MA Porrúa.
- Díaz Mejía, Ma. C., Ibarra Rivas, L. R., & González Ramírez, S. M. (2017). Satisfacción-insatisfacción académica y laboral. Profesores en la UAQ. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 289-306). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Díaz Pérez, C. (2014). Cambio institucional y políticas de acreditación y evaluación: el caso de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica de la UdeG. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 29-70). ANUIES.
- Díaz Pérez, C., & Salas Durazo, I. A. (2020). Inercias, trayectoria y cambios: el caso de la UDG. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 161-201). UNAM/MA Porrúa.
- Didou, S., & Remedi Allione, E. (2015). Las contribuciones de la ANUIES a la educación superior intercultural en México (2001-2015). En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 429-448). ANUIES.
- Didriksson Takayanagui, A. (2015). La ANUIES y la (des) planificación de la educación superior. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 193-208). ANUIES.
- Dutrénit, G. (2015). La ANUIES como actor del sistema nacional de innovación. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 489-512). ANUIES.
- Escalante Ferrer, A. E. (2018). ¿Políticas educativas a favor de la calidad de la educación superior? Análisis de un caso. *Atenas*, 1(41), 180-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Fabela-Cárdenas, M. A., & García-Treviño, A. H. (2014a). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 6(13), 65-82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.GCEE>
- Flores Crespo, P., & García García, C. (2021). *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* (Primera edición). ANUIES, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fresán Orozco, M. (2015). La construcción de tipologías de Instituciones de Educación Superior. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 513-532). ANUIES.

- Furst-Bowe, J. A., & Bauer, R. A. (2007). Application of the Baldrige model for innovation in higher education. *New Directions for Higher Education*, 5-14. <https://doi.org/10.1002/he.242>
- Galaz Fontes, J. F., & Estévez Nenninger, E. H. (2015). La ANUIES y la profesión académica mexicana: entre el discurso y la acción institucional. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 349-372). ANUIES.
- García García, C. (2017). 13. Las política institucional de internacionalización en la UNAM. Razones, líneas rectoras y programas. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 245-264). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- García García, J. R. (2012). *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos (1990-2010)*. UNAM, Posgrado de Pedagogía.
- Gil Antón, M. (2015). La educación superior: el imperio de las propinas. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 19-43). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Gregorutti, G., Espinoza, O., González, L. E., & Loyola, J. (2016). What if Privatizing Higher Education Becomes an Issue? The Cases of Chile and Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.916605>
- Hernández-Fernánda, J., Pérez-Durán, I., & Portugal-Celaya, B. (2021). Regulation and Quality Assurance Agencies of Higher Education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 518-533. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bla.13241>
- Hernández Hernández, F. (2021). La política de cuerpos académicos en una universidad pública. *Hallazgos*, 18(36), 215-247. <https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Hernández Yáñez, M. L. (2015). Los vaivenes en el diseño de una política de Estado en materia de financiamiento para la educación superior. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 291-318). ANUIES.
- Huerta Cuervo, R. (2017). 7. El proceso de diseño de los planes y programas de estudio en el IPN. Una perspectiva organizacional. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 145-160). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Ibarra Colado, E., & Buendía Espinosa, A. (2009). Informe nacional de México, proyecto ALFA (Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria). *Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)/Unión Europea*. [http://www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/htm/documentos.htm](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm)
- Ibarra Colado, E., & Buendía Espinosa, A. (2013a). El sistema universitario mexicano: diversidad y complejidad. En E. Ibarra Colado & A. Buendía Espinosa (Eds.), *Compendio del sistema universitario mexicano: perfil institucional, datos e indicadores* (Primera edición, pp. 11-26). UAM-X.

- Ibarra Colado, E., & Buendía Espinosa, A. (2013b). El sistema universitario mexicano: diversidad y complejidad. En E. Ibarra Colado & A. Buendía Espinosa (Eds.), *Compendio del sistema universitario mexicano: perfil institucional, datos e indicadores* (Primera edición, pp. 11-26). UAM-X.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización* (Primera edición). Unión de Universidades de América Latina y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ibarra Rivas, L. R., & Díaz Mejía, M. del C. (2017). 8. Burocratización, afectos y autogestión. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 161-177). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Kent Serna, R. (2016). *Ciclos y avatares de la educación superior en México: antología personal*. ANUIES.
- Lemaitre, M. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad y Educación*, 31, 170-189.
- Lobato Caballeros, M. O., & Muñoz Izquierdo, C. (2012). Las políticas públicas mexicanas disparadoras de la organización y resultados de las Instituciones de Educación Superior. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 59-80). UAM-I, DSC; MA Porrúa.
- López Zárate, R., & Alvarado Hernández, A. (2015). La UAM en busca de su tiempo: las vicisitudes de su transformación. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 147-180). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Maldonado, A. (2013). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (Primera). ANUIES-COMIE.
- Maldonado Maldonado, A. (2012a). Gobierno global y reformas de la educación superior en América Latina. En Gustavo A. Fischman E. (Ed.), *Universidade Imaginada* (pp. 79-99). Nau Editora. [https://www.academia.edu/27105478/Gobierno\\_global\\_y\\_reformas\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina](https://www.academia.edu/27105478/Gobierno_global_y_reformas_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina)
- Maldonado Maldonado, A. (2012b). International forces shaping Latin American higher education governance. En Shuetze, H., W. Bruneau, & Grosjean G. (Eds.), *University Governance and Reform. Policy, fads and experience in International Perspective*. (pp. 109-124). Macmillan. International and Development Education Series. <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/AMaldonado/CapLibros/05InternationalForces-%20Op.pdf?ver=2016-06-07-140245-803>
- Maldonado Maldonado, A. (2018a). Higher Education Systems and Institutions, México. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (Primera edición, pp. 1-12). Springer. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58601062/Maldonado-Mejia\\_Enciclopedia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661645779&Signature=BtEXp14UWxYQyTY64Dhf8iWR6W0sPgTblhIwjyuuNM0dlTmMykAQWel6aGRa9cQD21Ci686EF0cbNWt3qTradyr~SVO-yfg](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58601062/Maldonado-Mejia_Enciclopedia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661645779&Signature=BtEXp14UWxYQyTY64Dhf8iWR6W0sPgTblhIwjyuuNM0dlTmMykAQWel6aGRa9cQD21Ci686EF0cbNWt3qTradyr~SVO-yfg)

- 3Wrq2AcW0a-2OIB9I-w9Stnjr-k28zXkDhxHSfD0xvWdJdSMtEZuopSVwImwC-T27k4pKrCxv0SOirKe-aMlFMhOb~0rEheuuslBB13Fm4g0bFnP2Kvv9TwRj8Y10FuN32rR5LiGv9UFxSiFBTRWd9Ekra0sH0pV9checpCjr5vvlwsMw02kUIDRhNoaqP12dhHKV45VwbE9bBqkQ~N7cq-ljYUTjq88oIY33ytqn3CoOIAy0GHP3zhg\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Maldonado Maldonado, A. (2018b). The expansion of markets and the rise of skills: two roads leading to the same place-Higher Education in the current agendas of the international Organisations. En C. InSin, O. Tavares, S. Cardoso, & M. Rosa (Eds.), *European Higher Education ante the Internal Market. Tensions between European policy and National Sovereignty* (pp. 193-228). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91881-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91881-5_7)
- Maldonado Maldonado, A. (2019). Los reportes mundiales sobre educación y los organismos internacionales: una cartografía del siglo XXI. *Network for International Policies and Cooperation in Education and Training*, 3, 60-62.
- Maldonado Maldonado, A., & Cantwell, B. (2014). Organismos internacionales y la ayuda bilateral. Las prioridades nacionales y los intereses transnacionales. En R. Malee Basset & A. Maldonado-Maldonado (Eds.), *Organismos internacionales y políticas de educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (Primera edición, pp. 385-412). Taylor and Francis Group, ANUIES, Cinvestav, ISSUE. <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/AMaldonado/CapLibros/02OrganismosInter-3Caps.pdf?ver=2016-06-07-140245-803>
- Maldonado Maldonado, A., & González Reyes, J. H. (2016). Higher Education expansion in Latin America. En JC Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-6). [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_55-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_55-1)
- Maldonado Maldonado, A., & González Reyes, J. H. (2018). Is higher education in Latin America a public good? Issues of funding, expansion, stratification and inequity. En D. Palfreyman, T. Tapper, & S. Thomas (Eds.), *Towards the private Funding of Higher Education. Ideological and political struggles* (pp. 124-142). Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/328967551\\_Is\\_higher\\_education\\_in\\_Latin\\_America\\_a\\_public\\_good\\_Issues\\_of\\_funding\\_expansion\\_stratification\\_and\\_inequity](https://www.researchgate.net/publication/328967551_Is_higher_education_in_Latin_America_a_public_good_Issues_of_funding_expansion_stratification_and_inequity)
- Maldonado Maldonado, A., & Mejía Pérez, G. (2020). Higher education in Latin America. En David E., Miriam, & Amey M (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. SAGE Publications (pp. 916-917). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781529714395.n339>
- Malee Basset, R., & Maldonado Maldonado, A. (2014). *Organismos internacionales y políticas de educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (Primera edición). Taylor and Francis Group, ANUIES, Cinvestav, ISSUE.
- Márquez Rodríguez, J., Ochoa Jiménez, S., & Ochoa Silva, B. (2013a). Implicaciones de la cultura organizacional de instituciones de educación superior en la implantación de sistemas de gestión de la calidad con responsabilidad social. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 4(2), 48-70. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/136-195-927-320-507/main>



- Márquez Rodríguez, J., Ochoa Jiménez, S., & Ochoa Silva, B. (2013b). Implicaciones de la cultura organizacional de instituciones de educación superior en la implantación de sistemas de gestión de la calidad con responsabilidad social. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 4(2), 48-128. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/136-195-927-320-507/main>
- Martínez Rizo, F. (2015). La ANUIES y la construcción del sistema de educación superior. El papel de la planeación y la evaluación. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 121-142). ANUIES.
- Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. E. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la cuarta transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 89-106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>
- Mauull, R., Brown, P., & Cliffe, R. (2001). Organizational culture and quality improvement. *International Journal of Operations & Production Management*, 21(3), 302-326. <https://doi.org/10.1108/01443570110364614>
- Medina Viedas, J. (2015). *La ANUIES y la educación superior en México, 1950-2015: entrevistas a los secretarios generales ejecutivos*. ANUIES.
- Medrano Camacho, V. (2021). Desafíos para la transformación de la educación normal en México a partir de su caracterización. En P. Flores Crespo & C. García García (Eds.), *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* (Primera edición, pp. 139-161). ANUIES, Universidad Autónoma de Baja Calidornia, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mendoza Rojas, J. (2015). La ANUIES y el financiamiento de la educación superior. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 263-290). ANUIES .
- Montaño Hirose, L. (2012a). La organización universitaria. Disputa y tensiones entre el modelo administrativo y la anarquía organizada. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 33-58). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Montaño Hirose, L. (2012b). Los enredos de la evaluación. Una perspectiva institucionalista acerca del desempeño académico. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 151-170). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Morales López, V. (2012). La perspectiva organizacional de la vinculación. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 205-243). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Morales Montes, M. D. (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada*. ANUIES.
- Moreno, C. I. (2014). *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*. Universidad de Guadalajara; UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Muñoz García, H. (2014a). *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, MA Porrúa & UNAM, Eds.; Primera).

- Muñoz García, H. (2014b). *La Universidad pública en México: análisis, reflexiones y perspectivas*. IISUE, UNAM.
- Muñoz García, H. (2016). *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* MA Porrúa; UNAM.
- Muñoz García, H., & Suárez Zozaya, M. H. (2012). *Retos de la Universidad pública en México*. UNAM; MA Porrúa.
- Navarro Leal, M. A. (2015). Proyectos y continuidades en la UAT y su transición al nuevo siglo. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 125-146). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. M., & Pérez, D. (2013). *Universidades en movimiento: el debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. ANUIES.
- Olivier Téllez, G. (2014). *Rostros de la educación superior: Confluencias públicas y privadas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pallán Figueroa, C. (2015). Política y financiamiento en el futuro de la educación superior y la ANUIES. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 319-348). ANUIES .
- Pallán Figueroa, C., & Rodríguez Gómez, R. (2011). *La SEP en el desarrollo de la educación superior: Vol. IV*. FCE.
- Pérez Díaz, A. B. (2014). Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México. *RCTRO- Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 67, 25-39. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/835>
- Pérez Díaz, A. B., Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., & Viloría Hernández, E. (2020). La UABC: emprender el cambio en la universidad. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 87-125). UAM/MA Porrúa.
- Quiroz, E., Bolaños, I., & Castellanos, E. (2012). Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO. El caso de Medicina. *Perfiles Educativos*, XXXIV(137), 68-78. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/34117](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/34117)
- Quiroz Lima, M. E. (2014). Prácticas institucionales y su relación con la acreditación en Chapingo. El caso de la Ingeniería en Fitotecnia. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 103-131). ANUIES.
- Quiroz Lima, M. E. (2020). Organización y efecto de las políticas educativas en la UAT. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 127-160). UNAM/MA Porrúa.
- Quiroz Lima, M. E., & Ochoa Jiménez, M. (2017). 11. Institucionalización del Pronabes y su efecto en la composición estudiantil de la UPN Oaxaca. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*.

- (Primera edición, pp. 215–227). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcsh-publicaciones.xoc.uam.mx>
- Rama Vitale, C. A. (2013). Capítulo I. La nueva fase de la universidad privada en América Latina. En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado* (Primera edición, pp. 17–58). ANUIES.
- Ramírez, F. O., & Christensen, T. (2017). 1. La formalización de la universidad: reglas, raíces y rutas. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 25–39). UAM-X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>
- Ramírez Martínez, G., & Bédard, R. (2012). Reorientar el desempeño de la organización universitaria: una visión alternativa. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 171–204). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Ramos Luna, L. L. (2018). Balance y perspectiva de los ejes estratégicos: calidad educativa e inclusión para la Educación Superior en México ante el nuevo sexenio. De la campaña a la implementación. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 76, 11–29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/974>
- Robbins, S. P., & Judge, Tim. (2009). *Organizational behavior*. Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez Gómez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México\*. *Revista de Educación Superior*, XLIII, 9–36.
- Rodríguez Gómez, R. (2015). La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970–2000. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950–2015* (pp. 73–106). ANUIES .
- Rodríguez Gómez, R. (2020). Regulación de la educación superior en México: un largo y sinuoso camino. *Universidades*, 71(86), 13–33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.406>
- Rodríguez Gómez, R., & Maldonado Maldonado, A. (2019). México: Populism and Higher Education. *International Higher Education*, 99, 4–5. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11641/9705>
- Rodríguez Jiménez, J. R., & Durand Villalobos, J. P. (2015). Quince años después, nueva visita a la UNISON. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 107–124). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Romo López, A. (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. ANUIES.
- Rondero López, N., & Fernández Ruvalcaba, M. M. (2020). Mimetismo organizacional: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla frente a las políticas. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 47–85). UNAM/MA Porrúa.
- Rosas Castro, J. A. (2012). Isomorfismo y cambio institucional en las Universidades Públicas Estatales (UPES). En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de*

- educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 351-373). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.
- Rosas Huerta, A. (2016). La evaluación institucional y la educación superior. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 48-57. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/848>
- Rueda Beltrán, M. (2015). La ANUIES y la evaluación de la docencia. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950-2015* (pp. 373-386). ANUIES .
- Rueda Beltrán, M., & Buendía Espinosa, A. (2022). *Evaluación institucional de la educación superior Definiciones, modelos y experiencias* (Primera). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sagarrá, M., Mar-Molinero, C., & Rodríguez-Regordosa, H. (2015). Evaluating the success of educational policy in Mexican Higher Education. *Higher Education*, 69(3), 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9785-2>
- Salas Durazo, I. A., Buendía Espinosa, A., & Pérez Díaz, A. B. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *RESU-Revista de La Educación Superior*, 48(191), 25-49.
- Sampedro Hernández, J. L. (2020). Cambio organizacional e institucional en la Universidad Veracruzana. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (Primera edición, pp. 203-231). UAM/MA Porrúa.
- Sampedro Hernández, J. L., & Buendía Espinosa, A. (2014). Análisis comparado de la evaluación-acreditación: instituciones, cambio y legitimidad en la educación superior en México. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 181-194). ANUIES.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (Cuarta edición). Joosey-Bass.
- Silas Casillas, J. C. (2014). Acreditación, mercado y educación superior. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 67, 16-25. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/834>
- Silas Casillas, J. C. (2013a). Capítulo VI. Educación superior privada en México, 1986-2011. En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado* (Primera edición, pp. 187-213). ANUIES.
- Silas Casillas, J. C. (2013b). *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado*. ANUIES.
- Silas Casillas, J. C. (2014). Acreditación, mercado y educación superior. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 67, 16-25. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/834>
- Silva Laya, M. (2012). El misterio de fijar metas en educación superior. En A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (Primera edición, pp. 81-101). UAM-I, DSCH; MA Porrúa.

- Silva Montes, C. (2015). La UACJ en el contexto de la globalización educativa (1998–2013): efectos y reflexiones. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 241–274). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Simon, H. (1962). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos adopción de decisiones en la organización administrativa* (Primera). Aguilar.
- Siqueiros Aguilera, J. P., Monge Urquijo, P. M., & Flores Crespo, P. (2021). Profesionalización y acompañamiento docente en la cuarta transformación. En P. Flores Crespo & C. García García (Eds.), *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* (Primera edición, pp. 163–187). ANUIES, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Steed, C., Maslow, D., & Mazaletskaia, A. (2005). The EFQM Excellence Model for Deploying Quality Management: A British–Russian Journey. *Higher Education in Europe*, 30(3–4), 307–319. <https://doi.org/10.1080/03797720600625846>
- Suárez Domínguez, J. L. (2015). Diecisiete años de la universidad autónoma: rupturas y continuidades en la UV. En A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (Primera edición, pp. 181–214). Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.
- Treviño, E., Olivier, M. G., & Álcantara, E. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012. En *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002–2011* (Primera, pp. 149–230). ANUIES/COMIE.
- Uzunur-Smith, S., & Englander, K. (2015). Exposing ideology within university policies: a critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices. *Journal of Education Policy*, 30(1), 62–85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.895853>
- Varela Petito, G., & Valenti Nigrini, G. (2015). La ANUIES y la evaluación de la educación superior en México. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior: 1950–2015* (pp. 143–172). ANUIES.
- Villers Aispuro, R. (2015). La internacionalización de la educación superior en México. Una mirada desde la ANUIES. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950–2015* (pp. 463–488). ANUIES.
- Zepeda García, E. (2017). 6. La Universidad de la Sierra Sur: crónica de una historia. En A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*. (Primera edición, pp. 125–141). UAM–X, DCSH, Producción Económica. <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

## CAPÍTULO 2

### Políticas, evaluación y calidad: personal académico y programas educativos

*Abril Acosta Ochoa*  
*Ana Beatriz Pérez Díaz*  
*Angélica Buendía Espinosa*  
*Salvador Ponce Ceballos*

**Resumen.** Este capítulo presenta la revisión crítica de los trabajos producidos en México en torno a las políticas de evaluación y calidad del personal académico, así como de los programas educativos en el periodo 2012-2021. Esta revisión incluye tanto capítulos de libro como artículos publicados en revistas reconocidas, con base en: *a)* la base teórica y el enfoque metodológico seguido por los autores, *b)* los hallazgos y las aportaciones para el campo de la educación superior, y *c)* las líneas de investigación más representativas durante la década estudiada y los temas emergentes. En torno a las políticas de evaluación y calidad del personal académico, en su mayoría los trabajos plantean una visión crítica respecto a los métodos, los procesos y los efectos de la evaluación de la productividad académica. Si bien se reconoce un posible agotamiento de las aportaciones en este campo de estudio, se pueden identificar problemáticas poco atendidas y posibles líneas de estudio que podrían guiar nuevas propuestas y aportaciones para la década siguiente. En el tema de la evaluación de los programas educativos, se observa mayor heterogeneidad y divergencia en las perspectivas y propuestas de los trabajos publicados, siendo las investigaciones empíricas que plantean una visión crítica de los procesos de evaluación y acreditación, las que pueden reconocerse como aportaciones de mayor relevancia.

## Introducción

Este capítulo da cuenta de las investigaciones más destacadas que fueron publicadas en el periodo 2012-2021, en torno a dos grandes líneas temáticas: las políticas de evaluación del trabajo académico y la evaluación de la calidad de los programas educativos en México. En esta revisión, se han elegido los materiales publicados en revistas especializadas y capítulos de libro que fueron publicados por especialistas reconocidos y autores novedosos. Los materiales se eligieron con base en dos criterios de selección: el reconocimiento social y académico de las revistas consultadas, o ser parte de libros arbitrados editados por universidades y/o coediciones con editoriales reconocidas.

Para guiar este análisis, se han considerado cuatro cuestiones de interés: las principales aportaciones para el campo de conocimiento, la solidez de la base teórica y metodológica de los estudios, los resultados más relevantes obtenidos por los autores y la creación de nuevas rutas, temáticas y líneas de investigación que se generaron durante el periodo. Los materiales revisados son heterogéneos, aunque es posible identificar algunas características en común que parecen ser rasgos distintivos de la producción académica generada en la década estudiada: hay pocos estudios de corte cuantitativo, se trata, en su mayoría, de textos con base documental, hay escasa profundidad en el tratamiento teórico y, en lo referente a los trabajos con base empírica, se centran en estudios de caso. Respecto de los trabajos con mayor fortaleza teórica y metodológica, se observan centralmente propuestas de corte mixto, estudios comparados y aproximaciones heterogéneas a diversas líneas teóricas, entre las que destacan la teoría organizacional, la institucional, el enfoque de precariedad laboral, diversas líneas de la sociología de la educación y la teoría crítica.

Durante el periodo analizado se pueden identificar tópicos dominantes y sólo algunas temáticas novedosas, lo cual hace suponer que ambas líneas responden a una especie de espíritu de la época, es decir, a corrientes de interés que prescriben los asuntos que parecerían adecuados de estudiarse. Es posible identificar, además, autores recurrentes y grupos de investigación que dominan el horizonte de las publicaciones durante la década, esto da cuenta de la fortaleza que algunos grupos han conseguido al cultivar un área de conocimiento.

Entre los temas recurrentes destacan, en el caso de la línea sobre políticas de evaluación de los académicos, las características, los procesos y los efectos de la evaluación del desempeño; y en el caso de los trabajos sobre la evaluación de la calidad de los planes y programas de estudio, las experiencias de evaluación y los beneficios que reportan los procesos de aseguramiento de la calidad. En contraparte, entre los

temas poco atendidos pero que suponen con frecuencia aportaciones relevantes al campo, se distinguen la crítica a los efectos de los programas de evaluación académica, así como el agotamiento del conocimiento que hemos obtenido acerca de estos programas; y, por otro lado, los efectos desfavorables de los procesos de evaluación de la calidad de los programas de estudio. En ambos casos, entre los hallazgos más relevantes resalta el agotamiento de los procesos de evaluación de la calidad, y con ello, de los programas de política, y se apunta a la necesidad de diseñar nuevos instrumentos, métodos y procesos de evaluación no sólo centrados en los resultados cuantitativos, sino sustantivos del trabajo académico y del desempeño de los planes y programas de estudio.

Entre las nuevas temáticas que emergieron durante la década, destacan dos asuntos asociados con los estudios sobre la evaluación académica: aquellos interesados en los procesos de cambio generacional, jubilación y retiro; así como los que han abordado las condiciones de trabajo de los profesores de educación superior.

La diversidad de trabajos publicados durante la década analizada da cuenta de miradas diversas que favorecen el desarrollo de nuestro conocimiento en cada área, si bien también es observable la escasa diversidad en los enfoques elegidos. Una revisión crítica de la producción académica publicada durante el periodo nos conduce a valorar cabalmente las principales aportaciones de los trabajos y sus alcances, igualmente se debe identificar la necesidad de renovar líneas de investigación dominantes, generar nuevos estudios que avancen en una mayor comprensión de las dos líneas de estudio y atender brechas de conocimiento aún no suficientemente desarrolladas.

## Políticas para el personal académico

### *Principales aportaciones del tema de políticas de evaluación y calidad del personal académico en las instituciones de educación superior*

El personal académico de las instituciones de educación superior (IES), es un grupo que ha experimentado en mayor medida los efectos del impulso de los programas de política para la educación superior, las cuales, de acuerdo con las investigaciones realizadas, han modificado su comportamiento y han influido en sus carreras y trayectorias académicas. Los profesores de educación superior son un grupo numeroso y heterogéneo, con condiciones de contratación y desarrollo diferenciadas y trayectorias igualmente distinguibles. De acuerdo con los datos recientes (Execum, en línea), el número de profesores de educación superior contratados en 2019 en todo el



sistema de educación superior fue de 440,235; la mayor proporción son contratados por horas (75%), en segundo lugar, de tiempo completo (23.7%), y el 5.5% restante se emplean con contratos de tres cuartos de tiempo y de medio tiempo.

La mayor parte del personal académico se desempeña en universidades públicas estatales y federales, y en menor medida, en los subsistemas tecnológico, poli-técnico y en la educación normal. La franja menos cuantiosa del personal docente se emplea en las instituciones de educación superior privadas. Los datos disponibles no permiten cuantificar puntualmente la distribución del personal académico por área disciplinar, si bien la información más actual acerca de la matrícula de educación superior permite inferir que una mayor proporción de la planta docente de educación superior se desempeña en ciencias sociales, educación, administración y negocios, arte y humanidades, así como en ciencias de la salud (ANUIES, *Anuario Estadístico 2021*).

La investigación referida a los académicos de educación superior constituye una línea de estudio ya clásica en el campo, pues al menos hace dos décadas que se produjeron algunos de los trabajos más relevantes sobre el tema y se realizaron algunas de las aportaciones fundadoras de diversas líneas, entre las que podemos mencionar las de trayectoria académica, el trabajo académico, la profesión académica y los *ethos* o grupos de trabajo académico en la educación superior. Esta área de investigación permitió conocer, en algunos trabajos ahora considerados seminales en el campo, las características más relevantes de los académicos (Gil, *et al.*, 1992 y 1994) el efecto de los programas de desempeño y evaluación del trabajo académico (Ibarra, 1994), los modos de regulación de la carrera académica (Rondero, 2002), las características de la profesión académica y su relación con el establecimiento y los grupos académicos (Grediaga, 2000), entre otros.

Junto a otras investigaciones reconocidas, los trabajos antes mencionados constituyen referentes de relevancia para quienes se interesan en estudiar a los profesores de educación superior, pues mostraron históricamente el desarrollo de un campo ocupacional singular, el mercado académico, con sus características específicas y las áreas problemáticas que supone la regulación interna y externa de esta profesión. Desde finales de la década de 1990, los especialistas en este campo sentaron las bases de los intereses de investigación de los estudiosos de los académicos mexicanos, que es como se denominó genéricamente a los profesores de tiempo completo de la educación superior.

Los temas que mayor realce tuvieron en este campo se han mantenido como asideros teóricos y empíricos de principal relevancia ya asentados hoy entre el conjunto de los estudiosos. Entre otros, podemos destacar el reconocimiento de

los efectos no deseados de las prácticas de evaluación del trabajo académico, la separación entre las actividades de docencia e investigación, la atomización de los grupos académicos en los establecimientos educativos, la segmentación de los académicos a partir de su acceso a los programas de evaluación institucionales y en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como la búsqueda de indicadores para tener acceso a mejores condiciones laborales, recursos económicos y reconocimiento simbólico.

Si bien la producción académica de las dos décadas anteriores es fecunda en esta línea de estudio y sentó las bases de su desarrollo teórico, metodológico y dotó de hallazgos empíricos de gran relevancia, es posible decir que aproximadamente desde 2010 se han aportado trabajos de interés, pero han habido escasas innovaciones analíticas y pocos resultados novedosos. Esto produjo, a decir de algunos investigadores (Buendía *et al.*, 2017), a la necesidad de redirigir las miradas acerca de los académicos de la educación superior. Otros trabajos avanzan en plantear el agotamiento de los procesos de evaluación cuantitativa, que pueden suponer, consecuentemente, una limitación en las posibles conclusiones a las que se puede arribar en la investigación.

Vale reconocer que la escasez de hallazgos de interés puede derivar, en parte, de la limitación de los datos disponibles; sin embargo, igualmente es posible afirmar que los intereses continúan siendo, prioritariamente, los mismos de hace 20 años: el estudio de los procesos de evaluación de la carrera académica a partir de la productividad, y sus efectos. Otros fenómenos, como el estudio de las identidades, las posiciones y el reconocimiento simbólico, las experiencias que resultan de integrarse o desafiliarse de los programas de estímulos al desempeño, el ingreso a la vida académica, los valores en la práctica docente y de investigación y las tensiones entre estas dos actividades y sus efectos, entre otros, parecen ser menos atractivos entre los estudiosos.

En esta línea, los procesos de cambio generacional, el estudio del trabajo docente, así como las experiencias y las condiciones laborales de los profesores de asignatura, son asuntos que apenas parecen haber tenido mayor presencia en la última década. Estas temáticas emergentes incorporan algunas de las aportaciones más novedosas en esta línea de estudio y abren campos y agendas de investigación que podrán ser relevantes en la década siguiente. Otro aspecto distintivo, es que se trata de investigaciones de tipo empírico, tanto a partir de datos cuantitativos, como cualitativos, lo cual no es observable en buena parte de los trabajos que se interesan en la evaluación del trabajo académico y en los procesos de evaluación de los grupos de trabajo y cuerpos académicos.

*Políticas para el personal académico en la década 2012-2021*

Para la selección de los textos considerados en esta revisión para el periodo 2012-2021 se incluyeron tanto capítulos de libro como artículos publicados en revistas reconocidas; hay paridad en los documentos respecto al tipo de publicaciones, pues hay un número similar de unos y de otros. La selección consideró como criterios: *a)* el reconocimiento de la editorial o revista, el prestigio y reconocimiento del autor en el campo de estudio y, cuando fue posible identificarlo, la resonancia que los textos han tenido, al ser citados frecuentemente por otros autores, haber sido incluidos en diversas referencias o abrir brechas de conocimiento seguidas por otros investigadores.

Fue relevante considerar en este ordenamiento las características de los documentos, enfáticamente, el abordaje teórico y metodológico, la relevancia de los resultados y la capacidad analítica de sus aproximaciones al caso, así como las posibles líneas de investigación más representativas durante la década estudiada. En especial, se buscó destacar aquellos textos que realizaron aportaciones relevantes, ya sea por los atributos destacados de sus resultados desde el punto de vista teórico, metodológico o empírico; porque lograron transitar hacia nuevos enfoques y miradas sobre la temática; o bien porque permitieron abrir nuevas discusiones en torno a objetos de estudio en específico. Como podrá notarse, si bien diversos autores publicaron trabajos destacables en esta etapa, pueden percibirse grupos de investigación y redes inter o intrainstitucionales que dominan el horizonte teórico y empírico en este campo de estudio.

Si bien los materiales producidos en la década son cuantiosos, hay escasa diversidad temática y se distinguen cuatro grandes categorías: *a)* los programas de políticas de evaluación del trabajo académico, *b)* la evaluación desde la perspectiva de los grupos o cuerpos académicos, *c)* las condiciones de trabajo del personal académico y *d)* los programas de retiro y el cambio generacional. Buena parte de esta producción académica aborda diversas cuestiones en torno a los procesos de evaluación del trabajo académico y sus resultados, así como de los que derivan de políticas para la educación superior como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep, antes Programa de Mejoramiento del Profesorado-Pro-mep), los cuerpos académicos, el SNI, entre otros. En menor medida, se encuentran los estudios que se enfocaron en las condiciones de trabajo del personal académico y los procesos de retiro y cambio generacional.

En cuanto a los alcances teóricos y las propuestas metodológicas, una parte considerable de los documentos presentan escasas aportaciones novedosas en el ámbito teórico, tampoco son numerosos los trabajos que realizan contribuciones notorias

en los enfoques y aproximaciones metodológicas utilizados para estudiar las políticas educativas vinculadas a la evaluación y calidad del personal académico.

Hay escasa producción interesada en casos de estudio específicos; los que se publicaron en el periodo, abordan, sobre todo, a diversas universidades estatales y en menor medida, federales. Dos temáticas emergentes en el periodo son las condiciones de trabajo, políticas, experiencias y prácticas de profesores contratados de tiempo parcial o por horas, así como las políticas de recambio generacional.

### **Programas de evaluación del personal académico**

La temática mayormente abordada en los trabajos seleccionados fue la evaluación del desempeño del personal académico de las IES, especialmente, a partir del estudio de los esquemas de becas y estímulos externos, así como sus efectos en el desarrollo del trabajo académico y el fortalecimiento de las plantas académicas. En general, los resultados de los documentos revisados dan cuenta de efectos no deseados de este tipo de programas de política. Un aspecto destacado por los autores se relaciona con las tensiones que viven los académicos al responder a las demandas de la política y un consecuente debilitamiento del trabajo colectivo, promoviendo la competencia y, en ocasiones, la simulación y deslealtad en el desarrollo de la investigación y la producción científica.

#### *Primera línea: la evaluación del trabajo académico y la productividad*

Una primera línea se relaciona con los textos que abordan los efectos de la evaluación del trabajo y la productividad académica en la educación superior. Esta constituye una línea de estudio ya clásica en el campo, como se mencionó previamente, pues los trabajos más fecundos acerca de la profesión y la carrera académica, entre otras temáticas similares, tuvieron sus años más productivos desde finales de la década de 1990 y hasta los años 2000. Si bien en la década estudiada en este trabajo se encuentra una producción poco cuantiosa en esta línea, continuó siendo relevante el estudio de los efectos que tienen los programas de evaluación del desempeño académico en las disposiciones, las posiciones y jerarquías de los académicos, en sus percepciones y en general, sus efectos en el trabajo académico.

Trabajos de este tipo son los de García (2013), que expone una fuerte crítica en torno a los procesos de evaluación del desempeño de los académicos, mismos que se reducen a un recuento de productos, como lo llama la autora, sin que se incorporen

los parámetros más sustantivos que reconozcan los esfuerzos y logros individuales. En una línea crítica similar, Zorrilla (2013) plantea que la evaluación de los académicos ha carecido, hasta ahora, de un referente necesario: la consulta a los sujetos de la evaluación, para identificar qué queremos y deseamos al evaluar el desempeño. El autor propone, a partir de una investigación aplicada a diversos académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), una metodología de evaluación que emerge de los propios académicos y que pueda reconocer una experiencia colegiada de acompañamiento y retroalimentación.

En una línea distinta, Agüero (2019a) analizó los efectos de los programas de evaluación institucionales y del SNI, como instrumentos que conforman una “cultura de la evaluación” y generan una definición distintiva en las identidades profesionales en torno a quién es un “buen profesor” y quién no lo es. Estos programas de política, a decir de Agüero (2019a), no son neutros, son reales en sus resultados objetivos al estratificar a los docentes y, sobre todo, lo son en sus consecuencias simbólicas y objetivas, mismas que conforman y resignifican a los académicos. De forma similar, Acosta y Blanco (2013) plantean que la evaluación académica ha fragmentado las prácticas de los profesores de educación superior, distribuyendo de forma desigual la relevancia de las tres funciones de las universidades. Este es el único trabajo localizado en el periodo, que relaciona la evaluación del trabajo académico con la representación sindical en las universidades, si bien no expone de forma exhaustiva una relación clara entre estas dos variables, sí expone la necesidad de que sean los sindicatos las instancias que podrían realizar propuestas de evaluación que ponderen las tres funciones de manera más favorable e integral.

Trabajos similares son los de Magaña (2016a) y Lastra y Comas (2016), quienes abordaron los efectos institucionales y organizacionales de los programas de estímulos académicos. En esta línea, otros trabajos se concentran en resaltar los límites de las políticas de evaluación (Comas y Lastra, 2014a; Lastra y Comas, 2014b), se trata en este último caso de investigaciones interesadas en plantear lo que desde hace más de una década ha sido ampliamente demostrado en investigaciones relevantes en el campo: los programas de estímulos al desempeño, tanto institucionales como el que lleva a cabo el SNI, pueden estar agotados en su sistema de evaluación cuantitativista, pero continúan teniendo efecto en la vida organizacional, así como en las relaciones y posiciones alcanzadas por el personal académico.

Con un enfoque centrado en las dificultades de mantener los estándares establecidos por los programas de política, el trabajo de Lozano (2018a) estableció que la medición de la productividad se realiza sin distinguir trayectorias, áreas de conocimiento y características disciplinares, generándose distorsiones que buscan

homogeneizar lo que es distinto. Igualmente, la autora recalca, de forma similar que Agüero (2019a), que los profesores de tiempo completo “valen” distinto en función del nivel del SNI que logren, o de la beca obtenida. Esta diferenciación, además, dista de ser permanente, pues los programas establecen criterios de evaluación cada vez más altos, si bien la regulación del trabajo académico bajo estos estándares es seductora, pues logra que los académicos acepten someterse a la evaluación en aras de lograr beneficios económicos y un mayor reconocimiento social.

De forma similar a la investigación de González *et al.*, (2019a), el trabajo de Vera (2017b) plantea la capacidad que tienen las políticas y programas de evaluación, de configurar comportamientos entre el personal académico. Vera (2017) plantea que los procesos de ingreso y permanencia del personal académico en la UAM, al mismo tiempo que generan un tipo de comportamientos adecuados a la política, perfilan un tipo de académico en particular.

En una línea similar Aguado y Becerril (2021a) revisaron las modificaciones ocurridas en el SNI a lo largo del tiempo, y su efecto en la construcción de un modelo de investigador nacional, al que los académicos se han adaptado como respuesta a la política. Encontraron que los principios operativos del SNI han generado una figura de investigador con aspiraciones de reconocimiento internacional en los circuitos de producción científica, que se legitima tanto desde los criterios del Sistema, como de su reconocimiento en las rutas de la internacionalización.

También a partir del análisis de la configuración de comportamientos derivados de las políticas de evaluación, Ríos *et al.* (2017) encontraron que cuando las IES otorgan recompensas económicas, los docentes muestran un mayor compromiso afectivo, pero disminuye cuando es por honorarios. Este estudio de casos da cuenta de cómo las IES perfilan estrategias económicas que pueden suponer una mayor permanencia y motivación, sin que sea claro identificar su efecto en un mejor desempeño.

Un trabajo interesante entre el amplio conjunto de materiales que destacan los efectos no deseados y los defectos de las políticas y prácticas de evaluación del desempeño docente y la productividad académica, es el de Montaña (2012), quien al analizar el proceso de institucionalización de estos programas, plantea que buena parte de las críticas al SNI y los programas institucionales provienen precisamente de quienes sostienen estos sistemas de evaluación; los salarios base del personal académico están depreciados y son insuficientes, de forma que los programas de evaluación a la productividad no sólo son aceptados, sino que eventualmente serán defendidos por la comunidad que padece los sistemas de evaluación y sus efectos.

Dos trabajos en el conjunto de documentos en esta temática son relevantes, pues atienden las condiciones institucionales en las que sucede la evaluación del

desempeño docente. Polanco *et al.* (2022), analizan la evaluación docente a partir del instrumento institucional aplicado en una universidad pública mexicana; este documento ofrece una propuesta de evaluación cuantitativa que favorezca la ponderación del desempeño docente. González y León (2015) estudiaron las limitaciones del programa institucional de evaluación del desempeño de los profesores que es implementado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y determinaron que estos ejercicios, al no estar vinculados con la asignación de recursos y debido a que no tienen efectos en las condiciones de contratación del personal definitivo, no constituyen un instrumento de utilidad en la evaluación del desempeño y las prácticas docentes y, por tanto, no se traducen en mejoras institucionales.

En la revisión de la producción académica de la década es importante destacar los esfuerzos por llevar la discusión sobre las políticas de evaluación y calidad al espacio de la opinión pública. Una muestra de ello es la publicación del documento *Queríamos evaluar y terminamos contando* (Buendía *et al.*, 2017). Su alcance es relevante en tanto que se colocan en la mesa los puntos críticos de la política de evaluación y sus efectos no deseados en las universidades, tales como: *a)* creación de un aparato burocrático dedicado al recuento curricular y no a la instauración de una cultura de la evaluación; *b)* desatención al personal académico de tiempo parcial o por horas; *c)* relaciones de gobierno e instituciones, y entre éstas y sus académicos, basadas en la desconfianza mutua, en la supervisión y el control, y *d)* desvío de discusiones centrales como la necesidad de un salario digno y las jubilaciones.

El documento de Buendía *et al.* (2017) establece un conjunto de propuestas para construir un sistema de evaluación basado en la equidad y la transparencia, así como en la participación de los académicos en todo el proceso. Dicha participación tendría que estar articulada a un proyecto institucional que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas académicas e integre la heterogeneidad de las instituciones. Quizá lo central de la propuesta es visualizar que la evaluación se construye desde una función diagnóstica y una formativa.

En una línea similar, un trabajo posterior, Pérez y Buendía (2021) planteó la necesidad de reconocer los grandes retos para la planeación de la educación superior (2018-2024): reducir la inequidad entre los académicos, mejorar la vida colegiada y participativa, valorar y reorientar la docencia y la investigación hacia la solución de problemas sociales. En una línea similar Galaz y Martínez (2021), plantearon, si bien de forma bastante general, que los académicos mexicanos siempre han estado ausentes de las decisiones de las políticas que se les han impuesto; su carrera se ha perfilado desde fuera y, por tanto, el ideal les ha sido impuesto.

Propuestas que puedan transitar al nivel de las políticas para la educación superior, ya habían sido planteadas por Didou (2014), quien supone que la investigación en educación superior en el país se centra en desarrollos teóricos, estudios de caso y de actores que no siempre proveen insumos para la toma de decisiones públicas. En este sentido, observa elementos que requieren atención: *a)* tendencia a que la producción académica sea utilizada principalmente por colegas y no por públicos más amplios y diversos; *b)* pocos investigadores inciden en la toma de decisiones; *c)* revisar el alcance de los temas de investigación según las necesidades de información de las y los tomadores de decisiones; *d)* desarrollar más investigaciones comparadas, así como análisis estadísticos más profundos, y *e)* monitorear sistemáticamente la información documental.

El trabajo de Landesmann y Ickowicz (2015) es una de las pocas publicaciones colectivas en el periodo, enfocadas en la carrera académica desde el punto de vista de la trayectoria seguida por grupos de trabajo. Por otro lado, en el libro de Góngora (2012) se buscó entender cómo académicos del departamento de Sociología de la UAM construyen trayectorias prestigiosas más allá de los criterios meritocráticos dominantes. Como parte constitutiva de la carrera académica, el autor encontró que tienen un fuerte peso los requisitos y los pasos que deben seguirse para obtener prestigio y reconocimiento.

El autor realizó aproximaciones cualitativas y documentales con las cuales identificó que la trayectoria de los académicos se construye a partir de los esfuerzos individuales que conducen a las publicaciones, pero que tienen como fundamento la consolidación de una carrera basada en que permitirían a los sujetos ser capaces de informar acerca de su desempeño. De acuerdo con los resultados presentados en la obra, las carreras académicas estandarizadas, reconocidas como valiosas, ayudan a identificar los efectos de la profesión académica contemporánea en el campo disciplinario de afiliación y en los establecimientos de adscripción. El texto presenta un breve segmento teórico, pero no logra afianzar una discusión profunda de las principales fuentes del campo de estudio, con las cuales se han estudiado la carrera, la profesión y la trayectoria académica, campo ampliamente estudiado por diversos grupos de investigación reconocidos a nivel nacional.

Algunos trabajos publicados en el periodo dan cuenta de otros efectos no deseados de las políticas para la educación superior, que trastocan el reconocimiento y valor social que se otorga a las funciones de las universidades. El trabajo de González *et al.* (2019), realizó un estudio comparado entre 34 universidades públicas estatales y 17 centros públicos de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), como parte de una investigación de largo aliento realizada desde



2007, en la que se muestra que los académicos se inclinan menos por la docencia y prefieren las actividades de investigación, a pesar de mantener un elevado número de horas semanales dedicadas a la docencia. En los centros públicos de investigación se mantiene la tendencia predominante hacia la investigación; además, en todas las instituciones se dedica poco tiempo a las tareas de vinculación y gestión académica.

Este estudio muestra que los programas de becas y estímulos igualmente han propiciado la construcción de jerarquías basadas en el prestigio y el reconocimiento material y simbólico que tienen implicaciones también en categorías de profesores y la competencia entre áreas y departamentos, escuelas o facultades; así como la preminencia de los indicadores de orden cuantitativo, sin considerar la dimensión cualitativa en la evaluación del trabajo académico y la neutralidad aparente de las comisiones dictaminadoras y evaluadoras en los procesos de evaluación.

Se localizaron dos trabajos interesantes que realizan exploraciones al estudio de la carrera académica por medio de la comparación entre México y otros países (Uzuner y Englander, 2015; Pérez, 2014). Ambos destacan que el diseño e implementación de las políticas neoliberales en los diversos sistemas nacionales de educación superior generaron efectos similares alrededor del mundo. Esta situación también fue documentada en un libro que compila diversos trabajos, la conformación de una cultura de desempeño basada en el desarrollo de indicadores que determinan el valor que puede asignarse a las instituciones universitarias (Acosta y Sieglin, 2013).

En el caso de México, se observan tensiones entre los principios ideológicos internacionales que orientan la regulación del trabajo académico y los documentos de política nacional e institucional. En un trabajo de Figueroa (2013), se plantea el vínculo entre la valoración del trabajo académico con los salarios y estímulos al desempeño. Es una investigación interesante porque realizó una encuesta nacional en la que se logró observar la multiplicidad de tareas asociadas con el trabajo académico y la dureza en la instauración de las políticas que suponen una sujeción laboral. Las autoras reconocen formas duras y formas blandas de institucionalización de las políticas dirigidas a académicos, a partir de tres mecanismos: el SNI, el Promep y las políticas institucionales de pago por mérito.

Figueroa y Acosta (2013) exponen que diversos discursos han permeado en la vida académica despolitizando a sus comunidades, reduciendo el trabajo colectivo y llevando una sobre-autoexplotación mediante una “invitación” a una mayor responsabilidad y transparencia. Estas prácticas son sostenidas por el SNI, el Prodep y los programas de estímulos al desempeño en las IES. En la realidad concreta, indican las autoras, la alta exigencia y la dispersión de actividades a las que se someten los trabajadores académicos, conduce a que se pierda exhaustividad en las investigaciones,

se disminuya el tiempo de atención a las actividades docentes y se fomente la simulación, además, llevan a que se piense a la actividad docente como una “distracción”.

Del libro de Acosta y Sieglin (2013), el capítulo de Becerra (2013) expuso una interpretación acerca de las formas de apropiación de las políticas por parte de los académicos, ahí se plantea que las formas de evaluación del trabajo académico crearon un mercado que monetiza la idea social de científico. El capítulo de Ramos (2013) analiza la valoración del trabajo académico y su efecto en los salarios y remuneraciones de los docentes, encontrando que, debido al deterioro salarial de este sector, los académicos recurren a sistemas de pago por mérito que han modificado las estructuras y relaciones sindicales, así como las relaciones sociales al interior de las instituciones de educación superior.

Un conjunto de los documentos publicados (Buendía *et al.*, 2017; De Vries y Álvarez, 2015a; García, 2014; Vera, 2017a, 2017b; Vera y González, 2018; Vera, 2016; Acosta y Sieglin, 2013; Padilla, 2014) plantea una perspectiva crítica a los sistemas de evaluación de los académicos, a los que se considera cuantitativistas y reduccionistas. Algunos de los documentos en esta línea, exponen, si bien de forma poco extensa, que no es posible establecer un vínculo entre la intensificación de las políticas de evaluación del desempeño con la productividad y la mejora de la calidad de la educación superior (Vera y González, 2018). Las evidencias no permiten visualizar esta relación, si bien diversos trabajos reconocen que algunos de los indicadores se elevaron notoriamente, en especial, el número de académicos con doctorado, el número de cuerpos académicos (López, 2019), el número de publicaciones (Buendía *et al.*, 2017) y el número de investigadores en el padrón del SNI (Lozano, 2019).

El estudio de García (2014) establece un punto de quiebre entre el conjunto de la producción publicada que aborda la evaluación del trabajo académico. La autora argumenta que la vasta bibliografía sobre esta temática durante los últimos 25 años demuestra los alcances y limitaciones de la diversidad de programas y las políticas de evaluación. Lo que ahora corresponde, a decir de la autora, es proponer los cambios que consideramos necesarios. En esta línea, también apunta el trabajo de Buendía *et al.* (2017) y Gil (2015). De forma similar, De Vries y Álvarez (2015b) se preguntan si es posible modificar las políticas de evaluación y sus resultados reportados, pues las décadas que ha estado activa esta política de evaluación, no han modificado prácticas ni estructuras.

En general, se percibe poca diversidad temática, de enfoques y de propuestas puntuales para el estudio de la evaluación del trabajo académico en la producción académica publicada en la última década, en especial, si se compara con la producción de las dos décadas anteriores, en las que abundaron los trabajos en esta línea y

se realizaron algunas de las aportaciones y hallazgos más destacados en el campo. La mayoría de las publicaciones no expresaron de forma explícita las posibles debilidades con las que contaban sus investigaciones, a pesar de que en algunos casos se carece de base empírica, hay poca rigurosidad en el tratamiento teórico y no se explicita un método de forma clara.

Si bien las publicaciones de la última década no muestran avances de propuestas en específico que puedan modificar los procesos a partir de los cuales se lleva a cabo la evaluación de los académicos, el reconocimiento generalizado del agotamiento y los efectos no deseados de los procesos de evaluación del desempeño académico y la productividad podrían permitir que en la década siguiente se realicen trabajos que incidan en modificaciones de los patrones de evaluación actuales.

*Segunda línea: la evaluación desde la perspectiva de los grupos o cuerpos académicos*

Si bien no son cuantiosos, durante el periodo se produjeron un conjunto de textos que abordaron los procesos de evaluación académica a partir del estudio de los grupos de trabajo y la conformación y los resultados de los cuerpos académicos. En esta línea, Pulido *et al.* (2017), mostraron el grado de apropiación de los cuerpos académicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), a partir del incremento en el número de estas agrupaciones según las categorías establecidas por la propia política. De forma similar, el trabajo de Silva y Castro (2014) realizado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), se enfocó en los efectos en la habilitación u obtención de grados académicos del profesorado de tiempo completo y en el trabajo colegiado. Ambas investigaciones apuntan a cómo la política de los cuerpos académicos favorece la obtención del grado de doctorado de diversos académicos en las universidades públicas mexicanas, pero sin que esto necesariamente redunde en mejores condiciones de trabajo colegiado y redes académicas hacia fuera de las universidades. En cambio, estas investigaciones resaltan una mayor competencia por los recursos y escasa colegialidad al interior de los cuerpos académicos.

En esta línea, López (2019) realizó una aproximación a las relaciones y colaboraciones entre académicos integrados a los cuerpos académicos a partir del análisis de redes; sus resultados apuntan a procesos endogámicos que conducen a escaso dinamismo en las relaciones al interior de los cuerpos académicos. El trabajo de Hernández (2021) expone tensiones entre la colectividad y colegialidad que sustenta la narrativa del Prodep en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), con un énfasis

en la promoción del esfuerzo individual. En una propuesta similar, Díaz, Ibarra y González (2014) analizaron el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en donde las jerarquías simbólicas, formales y burocráticas provocan conflictos entre la comunidad de profesores.

El libro coordinado por Landesmann e Ickowicz (2015), plantea la interrelación entre el ajuste de los comportamientos de los académicos a la cultura de la evaluación y la productividad, y conseguir una carrera reconocida en su campo. Se trata de una publicación colectiva en la que se exponen algunos casos de estudio en los que se puede observar la relación entre las historias de los grupos, los elementos identitarios, el arraigo institucional y a la disciplina, con la conformación de carreras y trayectorias académicas. De acuerdo con los principales resultados obtenidos, tienen gran efecto los aspectos meritocráticos que conducen a la generación de productos de investigación; por otro lado, el grupo de pares cumple un papel crucial en la normalización de conductas deseables. Pesan tanto la búsqueda de indicadores cuantitativos, como el grupo de referencia para conformar el reconocimiento mutuo, la conformación de rutinas y estándares de ajuste grupal.

*Tercera línea: condiciones de trabajo, experiencias y prácticas académicas de profesores de educación superior*

Una de las temáticas emergentes en este periodo, es la que se relaciona con las condiciones de trabajo de los profesores de educación superior, es decir, los salarios, la seguridad social y las condiciones organizacionales para el desarrollo de la trayectoria docente. Si bien son poco cuantiosos los trabajos en esta línea, es notorio que, comparado con la producción generada en la década anterior, hay un renovado interés por remarcar las condiciones laborales como un aspecto relevante del estudio del personal académico de la educación superior.

La producción académica de años anteriores se concentró en los profesores de tiempo completo, y sus condiciones de trabajo se centralizaron en el estudio de los efectos de los programas de evaluación de la productividad, llamados genéricamente programas de deshomologación del trabajo académico. Si bien entre quienes estudian a los docentes de tiempo completo continúa el interés por conocer los efectos de los procesos de evaluación de la productividad académica, se han generado algunos estudios que dan cuenta de las disparidades que producen estos procesos de evaluación, a tal grado que, más que resaltar sólo la segmentación en las categorías y posiciones obtenidas entre los académicos, se reconocen condiciones de trabajo desiguales.

Algunas de las investigaciones en esta línea temática consideran que los académicos que no logran insertarse exitosamente en los programas de evaluación del desempeño sufren condiciones desfavorables, incluso precarias, que discrepan notoriamente de las alcanzadas por quienes logran carreras académicas exitosas a la luz de las expectativas de la política para educación superior (Lozano, 2019; Aguado y Becerril, 2021). En esta temática, se han realizado investigaciones que abordan las disparidades salariales entre el profesorado, en las cuales se señala, sin ser el aspecto central de estos estudios, las afectaciones al personal académico temporal, que se ve limitado para participar en las becas y estímulos (Mejía y González, 2016; Magaña, 2016; Lastra y Comas, 2016; Pérez y Velásquez, 2016; Matus y Linares, 2014; Velásquez y Rosas, 2016; de Teresa, 2014; Tapia y Varela, 2014; Lozano, 2018b).

En esta línea se inscribe el trabajo de Maldonado (2012), quien plantea un hecho conocido en el ámbito de la educación superior, a saber, la inexistencia de programas de evaluación del desempeño de los profesores en las instituciones privadas. Además, la autora plantea la necesidad de formular esquemas de mejora salarial que no provengan de programas de evaluación que, a la postre, funcionan como proveedores de salarios adicionales, mismos que generan un sistema que distribuye beneficios entre los ya privilegiados y deja en las peores condiciones a quienes no pueden operar bajo los principios de la evaluación.

Ramos (2021) realizó una encuesta nacional y encontró datos relevadores respecto al promedio salarial de los académicos encuestados, que corresponden a todas las categorías del personal. Se encontró que el promedio de ingresos obtenidos por su centro de trabajo fue de poco más de 21 000 pesos, y estímulos poco mayores a 12 000 pesos. En cuanto a las diferencias por categoría, los investigadores ganan más que los profesores titulares y el resto de las categorías. Finalmente, la antigüedad pesa de forma importante en los ingresos, ya que explica 30% de los salarios y estímulos, lo cual demostraría que la edad es un factor relevante, pues los académicos de más edad ganan notoriamente más que los jóvenes.

Desde otro punto de vista, Gil (2015) establece que el largo proceso de las políticas de evaluación del desempeño de los académicos ha permitido visualizar necesidades fundamentales, específicamente, un salario que conduzca a una vida digna y un retiro justo. Estas condiciones, mínimas, pero escasamente observables en las IES, serían el resultado de un desempeño satisfactorio y de la conducción y organización de los académicos, para lograr un real reconocimiento de una profesión académica necesaria y deseable.

Desde el análisis de las condiciones laborales del personal de educación superior se desarrolló una línea de trabajo que estableció algunas de las primeras

investigaciones sobre esta temática, pero teniendo como interés a los profesores de asignatura, que definieron, por primera vez para el caso mexicano, como profesores de tiempo parcial (Acosta y Buendía, 2016). Resulta interesante notar que, a pesar de ser el grupo mayoritario, los profesores por hora o de asignatura no habían sido los actores mayormente estudiados por la bibliografía especializada. Si bien en el pasado se publicaron algunos trabajos que los incorporaron como sujetos de estudio, se aportaron datos escasos sobre ellos (Kent, 1986; Guevara, 1986; Gil, *et al.*, 1992); o bien no constituyeron el centro de los intereses de la investigación (Gil, *et al.*, 1994).

En el periodo analizado, se atisban pocas investigaciones interesadas exclusivamente en los docentes temporales. Algunos de estos trabajos se centraron en las dificultades de su incorporación definitiva a los programas de estímulos institucionales en tres universidades estatales (López *et al.*, 2016), concluyendo las limitaciones de la política, pero también las que imponen los contratos temporales, para tener posibilidades de acceso real a estos apoyos económicos.

Esta línea de estudio es liderada por un grupo de investigación que ha mantenido constancia (Buendía *et al.*, 2019; Buendía y Acosta, 2016; Acosta y Rivera, 2018) y que tiene como rasgo distintivo el análisis de casos, o datos nacionales, a partir de una exhaustiva revisión de la literatura y con base empírica. Son destacables los resultados del estudio de las condiciones institucionales del trabajo docente mediante el análisis de la regulación laboral a partir de los derechos, las responsabilidades, el acceso a los programas de evaluación académica y el pago que reciben en 41 universidades públicas (Buendía y Acosta, 2016); pero igualmente, el pago promedio, la seguridad social y el tipo de contrato de los profesores de nivel superior a partir de encuestas nacionales (Acosta y Rivera, 2018) y el análisis de cómo es percibida la condición de trabajo por profesores de tiempo parcial de diversas instituciones de educación superior públicas y privadas (Buendía *et al.*, 2019).

Entre estos trabajos, es posible identificar el primer estado del arte sobre profesores de tiempo parcial publicado en México (Buendía y Acosta, 2016), el primer estudio sobre profesores por hora que recurre al análisis estadístico de datos obtenidos por medio de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (Acosta y Rivera, 2018) y el primer estudio cualitativo que buscó conocer las percepciones de profesores que se desempeñan en universidades públicas estatales y federales, así como en diversas IES privadas tanto denominadas “de prestigio”, como de absorción de demanda (Buendía *et al.*, 2019).

En la línea de investigaciones que atiende las condiciones de trabajo y las experiencias de los profesores de educación superior, también es posible identificar textos que se interesan en los efectos personales y emocionales que resultan de la gran

exigencia que subyace a los criterios de evaluación del trabajo académico. En este conjunto, algunas investigaciones destacan que los programas, en su afán de exigir una mayor producción, olvidan que los académicos son seres humanos que también tienen otros aspectos de la vida personal que deben atender y que demandan una resignificación de su propio quehacer frente a los programas de evaluación (Ríos, Pérez, Sánchez *et al.*, 2017; Figueroa, 2013; Agüero, 2019); y que estos programas han propiciado una fuerte diferenciación salarial, que tiene efectos desfavorables en la vida social al interior de las IES (Silva y Castro, 2014b; Ríos *et al.*, 2017).

#### *Cuarta línea: procesos de retiro y cambio generacional*

En el periodo se publicaron muy pocas investigaciones que se interesaron en un tema de relevancia en el estudio de los académicos mexicanos: el envejecimiento de la planta docente y sus procesos de jubilación. Destaca el trabajo de Buendía y Villalobos (2018), que se aproxima a la compleja realidad del retiro no planeado de los académicos y las afectaciones que esto supone a las actividades de docencia e investigación. Esta obra abordó el proceso no regulado del retiro de los académicos de dos casos de estudio en la Universidad Autónoma Chapingo y la UAM, con resultados de interés al ser una de las pocas investigaciones que realizó entrevistas a un grupo diverso de profesores de larga trayectoria. Esta investigación permite ver la compleja realidad del proceso de envejecimiento de los académicos mexicanos, las capacidades de previsión institucional para el recambio generacional, así como sus efectos en la vida cotidiana del trabajo académico.

El trabajo de Padilla González (2014) atendió los resultados de la encuesta titulada “La reconfiguración de la profesión académica en México” con datos de 2007, y mostró que en las universidades federales la edad promedio de los académicos es mayor que en el resto de las IES. Otro resultado relevante, es que los académicos encuestados prevén jubilarse a una edad avanzada, lo cual supone grandes retos para el sistema de educación superior, pues el marcado incremento de la edad de los profesores tendrá posibles consecuencias en el desempeño y la productividad.

Debido a la falta de dinamismo en los procesos de ingreso del personal académico, la edad promedio de los profesores universitarios se incrementa cada año, reconfigurando las capacidades, potencialidades y las fortalezas institucionales. La relevancia de esta temática permite suponer que las pocas investigaciones reconocidas que fueron publicadas en el periodo pueden constituirse como trabajos que abren una línea de investigación que seguramente habrá de fortalecerse en los años por venir.

Los trabajos en esta línea permiten ver retos importantes para las IES mexicanas, pues la postergación del retiro es efecto, en buena parte de los casos, de la falta de orientaciones institucionales que hagan atractiva la jubilación debido a que los académicos pierden una parte considerable de sus ingresos al perder consecuentemente el derecho de ser evaluados en los sistemas institucionales y en el SNI. Además, se observan posibilidades analíticas de interés al realizar estudios novedosos, donde las prácticas y programas de evaluación del desempeño académico sean estudiados, no desde el periodo de la vida productiva del personal académico, sino de las diferencias notorias en la productividad de los académicos a lo largo de su trayectoria, además del estudio del efecto que los programas han tenido al desincentivar la jubilación.

#### *Alcances teóricos y metodológicos de los trabajos*

Si bien en los textos revisados la discusión y el análisis de los efectos de las políticas públicas del personal académico arriban prácticamente a los mismos hallazgos, es importante destacar que son pocos los trabajos que se sustentan en marcos teórico-metodológicos rigurosos que fundamenten los resultados expuestos. En su mayoría, se trata de ensayos que discuten el tema con base en investigaciones previamente realizadas, por lo que no abonan elementos novedosos en su análisis.

De los textos que proponen marcos teóricos claramente identificables, o bien una base bibliográfica robusta, se observa una línea centrada en la teoría institucional para explicar los procesos de institucionalización y cambio en el comportamiento de los académicos en relación con las reglas del juego de los programas de política (Magaña, 2016; Lastra y Comas, 2016). En esta línea destaca el trabajo de Montaña (2012), quien analizó el proceso de institucionalización del SNI y planteó sus efectos favorables: reconocer como necesarias las actividades de investigación y producción académica, la transparencia y la obtención de recursos económicos que permiten mejorar las condiciones reales y de trabajo académico. En contraparte, indica el autor, estos sistemas han incidido en habilidades y estrategias que muestran simulación, se puede pervertir la labor y las elecciones de los académicos, hay gran frustración, estrés, competencia entre colegas, pérdida de la vida colegiada y del sentido institucional, entre muchos más.

Otros trabajos se interesaron en el concepto de poder de Foucault, para explicar que las becas y estímulos son instrumentos no sólo de vigilancia sino también de coerción a partir del control de acceso a recursos económicos adicionales (Pérez



y Velásquez, 2016); igualmente, se abordó el estudio de la profesionalización docente con un mayor enfoque pedagógico que abrevia de autores como Fullan y Garritz (Matus y Linares, 2014). En una temática distinta, otras investigaciones recurren a los estudios institucionales (Buendía y Acosta, 2016; Buendía y Villalobos, 2018), y a una base teórica de corte organizacional (Ríos, Pérez, Sánchez *et al.*, 2017).

En la línea de estudios sobre las condiciones de trabajo y experiencias de los profesores, destacan los enfoques de precariedad laboral, sociología del trabajo y estudios del trabajo (Buendía *et al.*, 2019; Buendía y Acosta, 2016; Acosta y Rivera, 2018); pero, si bien algunas publicaciones recurren al concepto de “precariedad”, no desarrollan de forma amplia una discusión teórica sobre esta corriente de estudio (Lozano, 2019a; 2018a). Son escasas las investigaciones que plantean bases teóricas de corte sociológico (Vera, 2017a) y en cambio abundan los estudios que más que perspectivas teóricas de largo alcance, plantean una revisión bibliográfica de investigaciones relevantes en la temática abordada, no es infrecuente que esta revisión sea más bien escueta.

En términos de los diseños de investigación, es posible señalar que, a lo largo de la década, el diseño metodológico dominante es el estudio de caso con enfoque cualitativo. Probablemente, ello es resultado de las bondades que este método provee para indagar detenidamente en los fenómenos de interés. También es necesario reconocer que las dificultades de acceso a bases de datos cuantitativas que sean longitudinales y confiables son una importante limitación para realizar estudios de corte estadístico en profundidad.

Un rasgo distintivo de la mayor parte de los trabajos es que son ensayos de reflexión que si bien recorren la evolución histórica de la conformación de los esquemas de evaluación de trabajo académico, principalmente del SNI y el Promep, no presentan un diseño que muestre la articulación entre teoría e información empírica. Ciertamente, algunos de estos ensayos tienen fortalezas y representan investigaciones que serán sin duda, representativas, lo cual no omite la necesidad de resaltar la tendencia o predilección de los autores, de realizar tratamientos teórico-conceptuales breves en términos de la cantidad de autores revisados, y con poca exhaustividad en su tratamiento.

Debido a que sólo algunos de los trabajos atienden casos de estudio, no se ha analizado en el periodo una diversidad notoria de IES. Se pueden observar algunas investigaciones que abordan universidades federales, como la UNAM (Vera, 2017b; Zorrilla, 2013) y la UAM (Agüero, 2019a; Buendía y Oliver, 2018; Góngora, 2012; Pérez y Velásquez, 2016; Velásquez y Rosas, 2016).

También hay estudios que atienden diversas universidades estatales, entre las que destacan la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (González y León,

2015), la Universidad Autónoma Chapingo (Buendía y Oliver, 2018), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (Veyna *et al.*, 2017; Guevara y Bárcenas, 2017), la Universidad de Sonora (Unison) (Rodríguez *et al.*, 2013) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAMOR) (Mejía y González, 2016) y otras (Hernández, Pérez y Portugal, 2021).

Algunos estudios son multi casos (Buendía *et al.*, 2019; Buendía y Acosta, 2016) y también se localizan investigaciones comparadas (Buendía y Acosta, 2016; Buendía y Villalobos, 2018; Padilla, 2014; Uzuner, 2015). Un abordaje metodológico se desarrolla desde miradas globales en las que se exploran aspectos relativos al trabajo y carrera académica (Uzuner, 2015). No son frecuentes los trabajos que diseñaron herramientas heurísticas como las tipologías (Buendía *et al.*, 2019).

En cuanto al método utilizado, como se mencionó previamente, sólo algunas investigaciones recurrieron al análisis cuantitativo, ya sea mediante la aplicación de instrumentos por medio de trabajo de campo (Mejía y González, 2016), o aquellos que recurrieron a bases de datos para proceder a su tratamiento (Acosta y Rivera, 2018). También se localizaron documentos que proponen instrumentos de medición (Polanco *et al.*, 2022). Son menos frecuentes los trabajos cuanti-cualitativos (Buendía y Villalobos, 2018).

## Políticas para los programas educativos

### *Principales aportaciones del tema de políticas de evaluación y calidad de programas educativos*

En México, la evaluación como política para mejorar la calidad de los planes y programas de estudio surgió en 1991 con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y fue hasta el año 2000 que se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). La evaluación y acreditación de programas ha sido, desde la década de 1990, pero enfáticamente a partir de los años 2000, una de las principales estrategias para la mejora de calidad, que ha mostrado una tendencia incremental durante por lo menos las dos últimas décadas.

A principios de la década de los 2000 se vivió el mayor auge de estos procesos de evaluación y a partir de 2015 se observa su caída en todos los subsistemas. Algunos factores que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoció fueron: la ausencia de estímulos para alentar las prácticas de evaluación y acreditación; la falta

de consolidación en programas que pasaron de técnico superior universitario (TSU) a nivel licenciatura; la conclusión de la vigencia de programas reconocidos por los CIEES (nivel 1) sin que optaran por su reevaluación; y, la falta de coordinación entre organismos evaluadores (SEP, 2018). La ANUIES (Valls, 2018) señala, además, que la evaluación no es obligatoria; hay una fuerte burocratización de los organismos evaluadores y acreditadores; los costos de las evaluaciones y acreditaciones son excesivos y se ha generado un mercado indeseable; además, se requiere fortalecer esfuerzos de formación de evaluadores.

Al respecto, son pertinentes algunos datos que permitan ubicar la influencia de las políticas de evaluación y acreditación de programas. En 2018, el conjunto de IES que ofrecieron estudios de técnico superior universitario y licenciatura fue de 2724 instituciones (892 públicas y 1 832 particulares), y sólo 458 contaron con programas acreditados por organismos reconocidos por el Copaes o en el Nivel 1 de los CIEES, lo que representó sólo 16.8% del total de IES. Para el ciclo escolar 2016–2017 existían 4 096 139 estudiantes de TSU y licenciatura; de ellos, 3 864 326 estuvieron inscritos en programas evaluables y sólo 1 727 733 se encontraban en programas reconocidos por su calidad, es decir, 44.7% de la matrícula total, lejos de la meta de 72% establecida en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013–2018. Además, de 26 560 programas evaluables (de un total de 29 992 programas activos), sólo 4 653 tuvieron reconocimiento de calidad, equivalentes al 17.5% del total, con grandes diferencias entre IES públicas (35.6%) e IES particulares (6.5%) (Valls, 2018).

### *Políticas para la evaluación de los programas educativos en la década 2012-2021*

Para la selección de los textos publicados en la década 2012–2021 en la temática de evaluación de la calidad de los programas educativos, se incluyeron tanto capítulos de libro como artículos publicados en revistas reconocidas, arbitradas e indexadas; además se consideró el reconocimiento de la editorial o revista, así como el prestigio y reconocimiento del autor en el campo de estudio.

Los materiales se analizaron con base en los siguientes criterios: fortalezas en la fundamentación teórica, el tipo de diseño metodológico, la relevancia de los hallazgos y las capacidades analíticas de cada documento. Se resaltan los trabajos con mayores aportaciones al campo de estudio, ya sea porque proponen nuevos enfoques sobre la temática, o porque permitieron abrir nuevas discusiones.

Se observan ciertas tendencias en la producción académica: la publicación de experiencias de evaluación y acreditación de programas; se remarcan estos resultados

por encima de la fundamentación teórica y metodológica de los estudios; hay una posición mayoritariamente favorable hacia los sistemas y procesos de evaluación y acreditación de programas de estudio. Se observan, en menor número, investigaciones que presentan fortalezas teóricas, metodológicas y hallazgos relevantes para esta línea de estudio. Estas últimas, corresponden a las investigaciones realizadas por un grupo de trabajo que domina el horizonte en este tema. Los estudios que destacan realizaron aportaciones y plantean perspectivas diversas respecto a los procesos de aseguramiento de calidad, sus efectos en la vida institucional, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión académica de las instituciones donde investigaron.

En general, los materiales producidos son más bien escasos, poco diversos y se trata de estudios de caso. El método más utilizado es el cualitativo y, en segundo lugar, el cuantitativo. En los trabajos de corte cuantitativo, el tratamiento estadístico es de tipo descriptivo y/o exploratorio. No hay diseños longitudinales.

Las principales aportaciones a esta temática señalan un agotamiento de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos, centralmente con base en indicadores numéricos, con escasa rigurosidad en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con la bibliografía revisada, se puede observar escasa o nula participación de los estudiantes y académicos en los procesos de evaluación. La evidencia de los trabajos relevantes en esta década apunta a la indiferencia o desconocimiento, que tienen los estudiantes y sus familias respecto a la acreditación y evaluación de los programas que deciden estudiar, lo cual permite ver la poca permeabilidad de la política en los públicos que busca favorecer.

### *Características de los materiales, propuestas de análisis y aportaciones*

Entre los trabajos publicados en la década de análisis se pueden reconocer un conjunto de textos orientados a la valoración de los efectos de la evaluación y la acreditación de programas educativos. Se trata, centralmente, de la documentación de las experiencias que aluden a estudios de caso de IES en algunos programas de estudio, principalmente de licenciatura, cuyo objetivo principal es evidenciar cómo se vivieron los procesos de adaptación de las políticas y el grado de éxito de las mismas en función de los resultados de la evaluación. Se distinguen dos tipos de investigaciones, por un lado, aquellas de carácter descriptivo y documental orientadas a detallar las estrategias institucionales seguidas por determinados actores, sean estudiantes, personal académico o responsables de la gestión; y en menor medida, aquellas que difieren del logro de la evaluación o la acreditación como evidencia del éxito de la política.

De las primeras, destacan algunos trabajos como el libro de Serna y Ocegueda (2020) y el de (Martínez, 2021), los cuales sistematizan la experiencia y las prácticas que permitieron que el cien por ciento de los programas educativos de licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fueran reconocidos como programas de buena calidad por algún organismo evaluador o acreditador. Estas reflexiones dan cuenta de los problemas que se enfrentaron y la forma en que éstos se solucionaron, así como recomendaciones que podrían ser de gran utilidad para apoyar el desarrollo de proyectos similares.

El trabajo de Ruiz y Olmos (2021) destaca los resultados del proceso de acreditación o de evaluación de programas de humanidades en la Universidad Veracruzana (UV), es el único libro publicado con estos estándares y ofrece información relevante para conocer cómo se realizan los procesos de evaluación, acreditación y reacreditación de programas educativos de licenciatura. El libro contiene igualmente experiencias de evaluación (Tepetla, *et al.*, 2021; Mastachi y Silva, 2021; Alejandro y Huerta, 2021; Aguirre y Casco, 2021), como los efectos de la evaluación en el desarrollo de un programa educativo (Miranda y Vázquez, 2021) y trabajos que plantean al lector las ventajas que reporta el proceso de evaluación de planes y programas (Torres, 2021).

Como común denominador, los capítulos contenidos en el libro coordinado por Ruiz y Olmos (2021) exponen una visión a favor de las ventajas de la acreditación para el reconocimiento del programa de estudios y para el prestigio de la universidad. Los textos suponen, como plantea la evaluación de programas a partir de las agencias evaluadoras y acreditadoras y la política misma, que evaluar y acreditar programas es en sí mismo una actividad favorable pues posibilita procesos de autoevaluación y autoconocimiento de las comunidades evaluadas e impulsa procesos de mejora continua de los programas.

En estos documentos no hay, en general, una visión crítica sobre los procesos de evaluación, ninguno de los trabajos expone en lo general si hay efectos desfavorables, los costos materiales y humanos de la evaluación y acreditación. Uno de éstos (Mastachi y Silva, 2021) plantea incluso una relación directa entre la evaluación de programas y la consolidación de la cultura de la calidad. En esta misma línea, la perspectiva de los materiales del libro de Ruiz y Olmos (2021) se expresa a favor de los procesos de acreditación y la utilidad de los resultados de la evaluación como una garantía de calidad educativa frente al público estudiantil y a la sociedad en su conjunto.

En cuanto a las aportaciones que realizan estos textos, se expone una revisión general de los antecedentes de los procesos de evaluación, la creación de las agencias

evaluadoras y acreditadoras (Landín y Guerrero, 2021; Aguirre y Casco, 2021; Mastachi y Silva, 2021), sus retos y perspectivas. Otros trabajos, más bien se limitan a plantear en retrospectiva las experiencias de evaluación o acreditación sucedidas en sus planes y programas de estudio (Miranda y Vázquez, 2021; Espinosa y Huerta, 2021; Tepetla y Agüero, 2021).

En términos de su método, en todos los casos se trata de trabajos documentales, que tienen como base bibliográfica los propios programas de estudio, los resultados de los procesos de evaluación, acreditación y reacreditación, los padrones de calidad, algunos materiales relacionados con el plan de estudios que se evalúa, y otros descriptivos de los procesos de aseguramiento de la calidad que emiten las agencias evaluadoras y acreditadoras.

El texto de Mastachi y Silva (2021) plantea cómo los procesos de evaluación interna, denominados de autoevaluación, junto a los procesos externos realizados por las agencias acreditadoras, han conducido a una cultura de la calidad a partir de la formación de sus estudiantes (Mastachi y Silva 2021). Al igual que otros capítulos de esta obra, el trabajo es básicamente un ensayo descriptivo de las categorías que los organismos acreditadores evaluaron (normatividad y políticas generales; planeación-evaluación; modelo educativo y plan de estudios; alumnos; personal académico; servicios de apoyo a los estudiantes; instalaciones, equipo y servicios; trascendencia del programa; productividad académica en docencia y en investigación (Mastachi y Silva 2021).

La metodología de este trabajo es cualitativa y recupera las experiencias sucedidas en los procesos de evaluación desde las instancias institucionales que realizaron los procesos; sus aportaciones se acotan a la descripción de los procesos, la definición de indicadores y la gestión de la evaluación al interior de una universidad estatal, pues no hay una fundamentación teórica rigurosa dada la temática y los objetivos del trabajo. Es de destacar que, como parte de los resultados, las autoras concluyen que a partir de los procesos de evaluación mejoran la calidad de la docencia, la formación de los alumnos, la productividad académica y se han allegado de recursos económicos; no obstante, no hay suficiente evidencia que permita confirmar estas conclusiones que parecen muy determinantes.

Los materiales del libro de Ruiz y Olmos (2021) aportan una visión de tipo empírico respecto de las experiencias de evaluación y acreditación de programas, permiten a los lectores conocer cómo se lleva a cabo este proceso, los lineamientos generales, la utilidad de sus resultados y posibilitan ponderar los enormes esfuerzos institucionales que requiere la acreditación y la evaluación de programas educativos. Los lectores encontrarán ciertamente aportaciones en relación con la descripción

del proceso, la fundamentación de los resultados y la gestión de la evaluación de la calidad que soporta estas experiencias. Sin embargo, su principal limitación es que no prescriben una visión crítica sobre el proceso, los costos, e incluso, no se pondera la relación entre la evaluación y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con las prácticas docentes, así como sus efectos en el desenvolvimiento de la universidad.

En una línea similar, el trabajo de Landín y Guerrero (2021) realiza un ejercicio de deconstrucción de la experiencia de evaluación de programas, que conduzca a la identificación de los retos que plantean estos procesos. El trabajo reporta lo sucedido en un programa de ciencias sociales de la UV, bajo una perspectiva cualitativa y centralmente documental; cuenta con pocas bases teóricas que apoyen las ideas expuestas y reporta hallazgos que son útiles como referentes experienciales de los procesos de evaluación y acreditación. El texto expone una visión positiva de la evaluación y acreditación, pues los define como oportunidades para fortalecer la autoevaluación y mejora continua de los procesos y las actividades en la institución. No se expone tampoco en esta investigación un análisis detallado de los procesos, no hay una visión crítica de las limitaciones de la evaluación y la acreditación, y no parecen observarse por parte de las autoras, los efectos no favorables o inesperados de estos procesos.

De forma similar, otros trabajos (Priego *et al.*, 2017), exponen una posición totalmente favorable de los procesos de evaluación y acreditación de programas, incluso con afirmaciones que apuntan a suponer que la comunidad estudiantil y académica no logra visualizar debidamente la relevancia de los procesos de evaluación y acreditación. En esta línea, algunas investigaciones afirman que la evaluación y acreditación deben ser parte fundamental de la planeación de las instituciones de educación superior, el medio para la rendición de cuentas y un apoyo para el incremento de su reconocimiento social (De la Garza, 2013).

En contraparte, si bien no abundan, son destacables las investigaciones que plantean posiciones críticas respecto a los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos, algunos de éstos, con una perspectiva internacional (Silas, 2013), otros examinan cómo ha evolucionado el marco regulatorio de la calidad de la educación superior los instrumentos de política utilizados por las agencias de control de calidad (Hernández *et al.*, 2021).

Algunas investigaciones reconocen los fuertes efectos institucionales de los procesos de evaluación y acreditación, sin que sea concluyente el efecto de estos programas en la calidad y mejoramiento de los procesos de autoevaluación institucional (Díaz, 2014). Esta apropiación de la política de acreditación es tal que la calidad y la

evaluación y acreditación parecerían convertirse en sinónimos, y la evaluación, en garantía de excelencia (Buendía y Quiroz, 2014).

El libro coordinado por Buendía (2014a) es una referencia destacada entre el conjunto de trabajos en esta línea de estudio, pues presenta el análisis de los procesos de evaluación y acreditación de cinco universidades públicas desde perspectivas críticas, con base empírica y resultados relevantes que proponen acciones que puedan mejorar los procesos de aseguramiento de la calidad educativa. Uno de los capítulos del libro referido, expone el caso de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) en la licenciatura de medicina; por otro lado, la revisión de los procesos de evaluación de la carrera de fitotecnia de la Universidad Autónoma Chapingo (Quiroz, 2014), permite identificar la fuerte relación entre la evaluación y el posicionamiento social de las carreras, pero la evaluación y acreditación, en contra de lo que sería deseable, se centran en los indicadores, sin considerar los procesos, lo cual conduce a la simulación y no es posible suponer que hay un efecto tangible en la calidad educativa. En esta línea, el capítulo de Parga (2014) plantea los aspectos simbólicos del intercambio y los discursos entre diversos actores durante los procesos de evaluación y acreditación; reconoce que los procesos de aseguramiento de calidad en la carrera de medicina de la UV se centran en los resultados, no en la mejora continua, por ende, no hay una incidencia real en la calidad de la educación superior.

De forma similar, otros trabajos contenidos en el libro coordinado por Buendía (2014a) plantean que los procesos de evaluación y acreditación suponen un sistema poco favorable para lograr lo que prescriben: el aseguramiento de la calidad educativa. Se requiere que la política favorezca procesos de acreditación y certificación más eficaces, reconocidos por la comunidad, que no supongan gastos excesivos o desperdicio de recursos económicos y humanos.

Otros resultados interesantes también fueron presentados por el análisis de los procesos de aseguramiento de la calidad de la carrera de matemáticas de la UAM (Buendía, 2014b); los resultados permiten observar que los procesos de evaluación son coercitivos, no tienen efecto que incida en cambios en las estructuras institucionales, ni en procesos sustantivos vinculados a la docencia, sino únicamente modificaciones menores que responden a los criterios de evaluación. De esta publicación, también destaca el capítulo de Contreras (2014), quien encontró que la evaluación de la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) sí incidió en mejoras en el equipamiento y la infraestructura; sin embargo, esta mejora en las condiciones materiales no se ha traducido en el mejoramiento de procesos docentes, en la participación con equidad, ni es posible considerar que se haya mejorado el aprendizaje.



El capítulo de Sampedro y Buendía (2014) concluye que no hay evidencia que permita afirmar que los procesos de evaluación y acreditación signifiquen mejoras consistentes de la docencia y el aprendizaje estudiantil. Los criterios de evaluación son sumativos, coercitivos y limitativos respecto a la amplia diversidad de condiciones institucionales que permitirían generar actividades de evaluación propositivas de mejoramiento continuo. En este sentido, las IES responden positivamente a la demanda de la política, en ocasiones generan cambios organizacionales y crean estructuras *ad hoc* para realizar de forma sistemática la evaluación que demandan los procesos de aseguramiento, con la intención de allegarse de mayores recursos económicos y simbólicos. Los autores reconocen que la acreditación ha incidido en algunas mejoras, como el incremento del intercambio de la comunidad académica y de ésta con las autoridades, para realizar los procesos de acreditación de programas; igualmente, se generaron mejores procesos de planeación y en algunos casos, se llevaron a cabo procesos de actualización curricular, una mayor flexibilización del currículo, o cambios en el modelo educativo. No hay evidencia que apunte a otros efectos, y en contraparte el aseguramiento de la calidad es un procedimiento costoso y sumamente exigente.

En el libro referido (Buendía, 2014b), destaca un capítulo, pues es el único que se interesó en los procesos de aseguramiento de la calidad en IES privadas. Esta investigación analiza los casos de la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad del Valle de México (UVM) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); concluye que la evaluación y acreditación de programas ha sido un medio de obtención de prestigio y reconocimiento social que favorece el incremento de la demanda, se trata, por tanto, de un interés de mercado, más que de un auténtico interés de mejoramiento de la calidad. Adicionalmente, la acreditación institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) enfrenta problemas de transparencia y no tiene efecto directo en los procedimientos educativos, en el aprendizaje ni en la enseñanza.

Otros trabajos de interés publicados en la década estudiada se concentraron en revisiones analíticas que plantean críticamente la genealogía, el desarrollo histórico y el contexto actual de los procesos de evaluación de planes y programas de estudio (Buendía, 2013; 2019). Estos trabajos son relevantes pues ordenan un campo de investigación aún plagado de documentos interesados, más que en el estudio formal de los procesos de aseguramiento de la calidad y el análisis de sus efectos para los programas, los actores y las IES, en la presentación de las experiencias de evaluación con una visión a favor de las ventajas de la evaluación y la acreditación.

Un estudio singular en el conjunto de trabajos en esta línea de investigación fue publicado por Buendía *et al.* (2014) quienes analizaron los resultados de una

encuesta aplicada en seis universidades mexicanas, cinco públicas y una privada, a fin de valorar las percepciones que los estudiantes tienen sobre los efectos de estos procesos en el mejoramiento de la calidad de los programas académicos. Los resultados de este trabajo permiten ver que los estudiantes no perciben mejoras sustanciales o cambios notorios después del proceso de evaluación de su programa de estudio. Más aún, los estudiantes no conocen los procesos de evaluación y no eligieron su carrera con base en los resultados de los procesos de aseguramiento de la calidad, que sería, en principio, una de las principales finalidades.

A pesar de la amplia diversidad de documentos publicados en esta línea de trabajo, las publicaciones se pueden clasificar en dos grandes segmentos: experiencias de evaluación de programas de estudio, pro procesos de evaluación, centralmente estudios de caso que no presentan una sólida fundamentación teórica ni metodológica, y que tienen principalmente la intención de documentar el proceso y los resultados de la evaluación; así como propuestas que son resultado de proyectos de investigación, que recurren a una fundamentación teórica y un diseño metodológico claramente reseñado, que apuntan hallazgos interesantes para comprender las fortalezas, debilidades y posibles líneas de política, así como líneas de trabajo para el desarrollo futuro y el cultivo de esta línea temática.

Destaca que estos últimos textos se han realizado por una red de investigadores reconocidos en este campo de estudio, que presentan algunas de las líneas de trabajo que podrían perfilar escenarios a considerar en el futuro. Para la próxima década, algunas modificaciones en la política pública de educación superior y la existencia de la Ley General de Educación Superior, en la cual la evaluación y acreditación tienen lugar, podría suponer la apertura de brechas de conocimiento que favorezcan el desarrollo de miradas y propuestas novedosas que permitan generar líneas de investigación y acrecentar nuestro conocimiento sobre estas temáticas.

### *Alcances teóricos y metodológicos de los trabajos de evaluación de la calidad de programas educativos*

Los trabajos publicados en esta línea son en su mayoría documentos de tipo empírico que carecen de una sólida base teórica. Como excepción, se encuentran dos documentos: en primer lugar, los capítulos del libro coordinado por Buendía (2014a), que presentan una fundamentación conceptual basada en las teorías institucional y los estudios organizacionales, que favorecen el análisis y la interpretación de los resultados. En estos capítulos se vinculan de forma favorable algunos de los conceptos

clave de la teoría organizacional e institucional, para interpretar los efectos de las políticas de evaluación y acreditación de programas educativos. De forma similar, el libro de Buendía (2014b) expone ampliamente una fundamentación teórica de corte institucional y organizacional, para analizar los procesos y los efectos de la evaluación de programas educativos.

Ambos textos ofrecen además una sólida fundamentación contextual y, en el caso del texto de Buendía (2014b), además se ofrece al lector una propuesta de revisión histórica del desarrollo del sistema de educación superior privada, que se acompaña de una muy amplia descripción de los casos de estudio. Tales trabajos ofrecen algunas de las más sólidas propuestas teóricas y metodológicas en el conjunto de los textos publicados en el periodo, además de presentar mayor evidencia de las conclusiones que se ofrecen al lector, a diferencia de diversos documentos que realizan afirmaciones con escasa o ninguna evidencia que demuestre los beneficios y desventajas de los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas educativos.

En cuanto a la fundamentación y el diseño metodológico, la mayoría de las publicaciones de este periodo son de tipo cualitativo, algunas exploratorias, pero mayormente, descriptivas. Se trata de estudios de caso que presentan los resultados de experiencias de evaluación y acreditación, avanzan en la descripción de los procesos en las instituciones que se estudiaron, y aportan datos de interés respecto a las características institucionales e incluso curriculares que adquieren los procesos de evaluación. Sólo pocas de las publicaciones que forman parte de esta temática (Buendía, 2014b; 2013; 2014a; Buendía *et al.*, 2014), exponen el método seguido con una mayor fundamentación bibliográfica y avanzan en mejores planteamientos acerca de las decisiones y elección del método y la estrategia de indagación.

Como se estableció líneas arriba, en relación con los casos estudiados, los documentos atienden centralmente IES públicas, especialmente estatales, como son la UV, la UAS, la UAT, la Universidad Autónoma Chapingo, la UABJO y la UABC; también federales, como la UAM. En menor medida, se han estudiado IES privadas, como la UIA, la UVM y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Los materiales publicados durante la década analizada son ciertamente heterogéneos, aunque es posible identificar características singulares de este campo de estudio, que podrían continuar siendo rasgos importantes de los trabajos interesados en el tema: se trata de estudios de corte empírico, estudios de caso que se interesan, en primer lugar, en las experiencias de evolución y acreditación, y que observan, en su mayoría, estos procesos de evaluación como actividades necesarias para mejorar la calidad de los procesos educativos. A pesar de lo anterior, se atisban algunas investigaciones más bien críticas que presentan hallazgos relevantes y que conducen a

plantear tanto los efectos favorables, como los resultados no deseados y las áreas de mejora que debería considerar la política de aseguramiento de la calidad de planes y programas.

Se trata, como puede observarse, de un campo de estudio heterogéneo, aún disperso en sus capacidades teóricas, metodológicas y analíticas, con propuestas y conclusiones en ocasiones contrapuestas. Es altamente probable que la década siguiente continúe produciéndose una cantidad importante de experiencias de evaluación y acreditación, si bien seguramente estarán configuradas por nuevos esquemas y visiones, en ocasiones acotados a las miradas de la política gubernamental o institucional; y en otras, por estudios con mayor solvencia teórica y capacidades analíticas, que seguirán mostrando las áreas no resueltas de la acreditación de programas, las posibilidades de los procesos para mejorar la calidad y los procesos al interior de las organizaciones de educación superior, y que puedan incidir, probablemente, en nuevas políticas y procesos de evaluación de la educación superior.

## Conclusiones

Las investigaciones sobre políticas, evaluación y calidad relacionadas con el personal académico y los programas educativos en la educación superior publicadas en el periodo 2012-2021, constituyen una diversidad de materiales y representan un conjunto poco heterogéneo en términos de su método y alcances. Se trata de diversos documentos publicados en revistas especializadas y capítulos de libro mayormente de tipo ensayístico y documental, de los que destacan pocas investigaciones empíricas.

El método empleado es mayormente cualitativo y en cuanto a la estrategia metodológica seguida, la mayoría son estudios de caso, hay pocas investigaciones comparadas o multi casos. La mayoría de los trabajos realizan aportaciones modestas de tipo teórico-conceptual, y se observan varios trabajos que no presentan un aparato crítico robusto, sino una revisión documental y, frecuentemente, un buen marco contextual sobre el cual se realizan las reflexiones e interpretaciones.

En el caso de los documentos referidos a las políticas de evaluación y calidad relacionadas con el personal académico, se atienden, centralmente, abordajes en torno al SNI y el Prodep, y en menor medida, los programas institucionales de productividad del personal académico. En el caso de las investigaciones que atienden los programas educativos, los asuntos más tratados son los referentes a los procesos y resultados de la evaluación y acreditación de programas por parte de los CIEES y del Copaes, y en menor medida, la evaluación de programas de posgrado. En el caso de

los estudios acerca de las políticas de evaluación del personal académico, la mayoría exponen posturas críticas respecto a los efectos de los programas de política, el fomento de la simulación y el agotamiento de los procesos de evaluación de la calidad sobre los cuales se otorgan recursos económicos con base en la productividad, que es medida principalmente de forma cuantitativa, desconociéndose los procesos sustantivos y los resultados no fácilmente ponderables del trabajo académico.

Se resalta, en prácticamente todos los trabajos publicados en el periodo, la atomización, la segmentación y el individualismo que han tenido como resultado estos procesos y políticas de evaluación, con efectos desfavorables para la convivencia, el trabajo colegiado, las relaciones sociales y el desarrollo profesional del personal académico. Si bien las críticas que expresan los autores se acompañan de evidencias y argumentos ampliamente desarrollados, no se exponen propuestas o alternativas a la política.

Algunos trabajos resaltan no sólo el agotamiento del modelo de medición del desempeño académico que forma parte de todos los programas que asignan recursos con base en la productividad académica, sino el agotamiento del propio campo de investigación sobre estos temas que, a decir de algunos investigadores, parecen aportar ya muy poco o nada nuevo a lo publicado en las últimas dos décadas. A pesar de lo anterior, la década estudiada ha ofrecido algunas investigaciones relevantes, que además de contar con solidez teórico-conceptual y metodológica, aportan conocimientos y evidencias novedosas en el campo, permiten mejorar la comprensión de su objeto de estudio, y serán, seguramente, referencias multicitadas y obligatorias para los interesados.

Como temáticas emergentes en esta década, pueden resaltarse el estudio de los procesos de envejecimiento y cambio generacional del personal académico de la educación superior y el estudio del personal sin contratos de tiempo completo en las IES mexicanas. Las investigaciones sobre estas nuevas líneas de estudio son escasas y parecen estar lideradas por grupos de trabajo que han impulsado una agenda de investigación que propone diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos con base en diversas propuestas teóricas, y que incluyen áreas tan diversas como la sociología de la educación, los estudios del trabajo y la teoría de la precariedad laboral.

Sobre esta línea crítica, las próximas décadas podrían suponer nuevas rutas interpretativas, propuestas de estudio novedosas y diseños de investigación que favorezcan el desarrollo de alternativas a la política, y que permitan ver, no sólo otras fases del objeto de estudio, sino que avancen en la construcción de nuevos datos y atiendan los cambios en las líneas de la política pública.

A diferencia de la visión marcadamente crítica que se observa en las investigaciones sobre programas de evaluación del personal académico, en el caso de los

trabajos que atienden los programas educativos, sólo una parte están en este ánimo. La mayor parte de lo producido se realizó desde una perspectiva a favor de las ventajas de la evaluación y acreditación de programas educativos, sin que se observe alguna crítica al método, los instrumentos y los efectos de estas evaluaciones. En esta línea de estudio, se han realizado escasas aportaciones excepto las que pueden derivar de relatar la experiencia de evaluación y los resultados. Los trabajos que promueven una revisión crítica de los procesos y efectos de la evaluación y acreditación de programas, además de ser menos cuantiosos, han realizado investigaciones empíricas con mayor rigor metodológico, estudios de casos únicos o comparados, que proveen de hallazgos que pueden perfilar nuevos estudios para la siguiente década.

En el conjunto de trabajos revisados en ambas líneas, se observa diversidad en el tipo de casos que se atienden, pues tanto las universidades estatales como las federales han sido analizadas durante el periodo; sin embargo, hay escasos trabajos enfocados en las IES privadas. Esto es resultado, de acuerdo con lo que relatan los trabajos que sí han estudiado a las IES privadas, a la dificultad de acceso a los datos, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, y a las escasas facilidades que dan las IES privadas, especialmente, las denominadas de “captación de demanda”. Estos autores reconocen la opacidad en la operación de algunos de estos centros, su negativa a ser estudiados podría identificarse como una estrategia de mercado que busca mantener su funcionamiento fuera del ojo público.

En suma, la década revisada ofrece escasa diversidad en términos de las propuestas teóricas y los diseños metodológicos utilizados. Las aportaciones al campo se concentran en algunas investigaciones que, principalmente, han ofrecido hallazgos de tipo empírico y que se sostienen en una revisión teórico-conceptual. La visión crítica y reflexiva, por encima de los trabajos totalmente a favor de las líneas de política, parecen reconocerse como estudios de mayor solidez. También son reconocibles nuevas líneas de estudio que representan novedades no sólo temáticas, sino que renuevan las posibles interpretaciones y conocimientos que permiten generar puentes cognitivos entre las temáticas de estudio, los objetos y sujetos de investigación de los interesados en el campo. Quizá la próxima década permita afinar la mirada, calibrar nuevos escenarios y generar investigaciones que hagan viable estudiar los múltiples casos aún desconocidos, los temas apenas atendidos, y diseñar metodologías y propuestas teóricas que aporten nuevos conocimientos al campo. En diez años, habremos de probar estas proyecciones y valorar los resultados de una década más de investigaciones en torno a la educación superior.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A., y Blanco, J. (2013). Derecho a la educación superior y trabajo docente. *pered-Perfiles Educativos*, 35(Especial), 57-66.
- Acosta Ochoa, A., y Buendía Espinosa, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 9-23. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>
- Acosta Reveles, I.L., y Sieglin Suetterlin, V. (2013). *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*. MA Porrúa. [https://www.researchgate.net/publication/294633676\\_Trabajo\\_cientifico\\_politica\\_y\\_cultura\\_en\\_las\\_universidades\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/294633676_Trabajo_cientifico_politica_y_cultura_en_las_universidades_publicas)
- Agüero López, E., y Becerril García, A. (2021). Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 19-53. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.76695>
- Agüero Servín, M. de las M. (2019). ¿Cómo se resignifica el docente frente a las políticas y los programas de evaluación? *Educación y Ciencia*, 8(52), 87-102.
- Becerra, J. (2013). Formas de apropiación de las políticas educativas por los académicos universitarios en México. Acosta Reveles, I.L., y Sieglin Suetterlin, V. (2013). *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*. MA Porrúa.
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *PERED-Perfiles Educativos*, 35(Especial), 17-32.
- Buendía Espinosa, A. (2014a). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*. ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2014b). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2014c). La UAM y la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas: cambio y ¿efectos en un programa académico consolidado?, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 71-101.
- Buendía Espinosa, A. (2019). Evaluación y aseguramiento de calidad en México: desafíos a la institucionalización, en M.A. da Rocha Silva y A. Alcántara Santuario (Eds.), *Políticas Públicas de Educação Superior e Desenvolvimento desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México*, 115-129.
- Buendía Espinosa, A., y Acosta Ochoa, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in)visible, en Z.N.L.M. Navarrete Cazales (Ed.), *Globalización, internacionalización y educación comparada*, Primera edición, Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 299-328.
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., y Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *RMIE-Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15-41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-15.pdf>

- Buendía Espinosa, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando. Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 977-986. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14053215014.pdf>
- Buendía Espinosa, A., y Oliver Villalobos, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?, *PERED-Perfiles Educativos*, 11(160), 10-28.
- Buendía Espinosa, A., y Quiroz Lima, M. E. (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 17-27.
- Buendía Espinosa, A., Sampredo Hernández, J.L., y Acosta Ocho, A. (2014). ¿La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 58-68. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/849>
- Silas Casillas, J.C. (2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 67, agosto 2014, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 17-25.
- Comas Rodríguez, O., y Lastra, R. (2014). Las notas graves de la sonata de los estímulos y la nota final. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 42-48. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/847>
- Contreras Lohera, M. (2014). La calidad en la educación superior y el cambio en la universidad pública. El caso de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 159-179.
- De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *PERED-Perfiles Educativos*, 35(Especial), 33-45.
- De Teresa, A. P. (2014). El modelo de educación superior en México. Algunas reflexiones críticas. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 35-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.35-42>
- De Vries, W., y Álvarez Mendiola, G. (2015b). Can Reform Policies be Reformed? An Analysis of the Evaluation of Academics in Mexico, en P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, y A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward*, Oxford, 257-271.
- Díaz Pérez, C. (2014). Cambio institucional y políticas de acreditación y evaluación: el caso de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica de la UdeG., en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 29-70.



- Didou Aupetit, S. (2014). Researchers and decision-makers in higher education in Mexico: underpinnings and agendas. *Studies in Higher Education*, 39(8). <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949536>
- Figueroa Sepúlveda, V. (2013). El trabajo científico y las universidades en la estrategia de la globalización, en Acosta Reveles, I.L., y Sieglin Suetterlin, V. (2013). *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, MA Porrúa.
- Figueroa Sepúlveda, V. y Acosta Reveles, I.L. (2013). Política educativa: la trampa de los mecanismos de evaluación docente en las universidades, en Acosta Reveles, I.L., y Sieglin Suetterlin, V. (2013). *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, MA Porrúa.
- Galaz Fontes, J. F. y Martínez Stack, J. (2021). Los académicos mexicanos en el contexto de un cambio de modelo de desarrollo nacional, en P. Flores Crespo y C. García García (Eds.), *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?*, ANUIES, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Querétaro, 109-216.
- García Salord, S. (2013). Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa. Un tránsito difícil pero necesario. *PERED-Perfiles Educativos*, 35(Especial), 82-95.
- García Salord, S. (2014). La evaluación académica: una asignatura pendiente, en H. Muñoz García (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, UNAM, MA Porrúa, 129-163.
- Gil Antón, et al., (1992). *Académicos: un botón de muestra*. Colección Ensayos. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Gil Antón, et al., (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil Antón, M. (2015). La educación superior: el imperio de las propinas, en A. Acosta Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México*, primera edición, Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica, 19-43.
- Góngora Jaramillo, E.M. (2012). *Prestigio académico: estructuras, estrategias y concepciones: el caso de los sociólogos de la UAM*, México, ANUIES.
- González Bello, E.O., Estévez Nénninger, E.H., y Del Cid García, C.J. (2019a). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México, *Education Policy Analysis Archives*, 27(19), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3952>
- González Bello, E.O., Estévez Nénninger, E. H., y del Cid García, C. J. (2019b). Efectos de las Políticas Públicas sobre las Preferencias y Orientación de las Actividades Realizadas por Académicos en Áreas STEM de IES de México. *Education Policy Analysis Archives*, 27(19), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3952>
- González Pomposo, J.G., y León Arenas, M.P. (2015). El programa institucional de evaluación académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en P. Moreno Rosano

- y W. de Vries Meijer (Eds.), *Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional*, ANUIES, 29-65.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES.
- Guevara Arauza, J. C., y Bárcenas Cabrera, D. G. (2017). Impacto del programa PRODEP (PRO-MEP) en el desarrollo institucional y profesional docente en la UASLP. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 73, 157-174. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/922>
- Guevara Niebla, Gilberto (1986). Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 15, núm. 2(58), México, 32-44.
- Hernández Hernández, F. (2021). La política de cuerpos académicos en una universidad pública. *Hallazgos*, 18(36), 215-247. <https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Hernández Fernández, J., Pérez-Durán, I., y Portugal Celaya, B. (2021). Regulation and Quality Assurance Agencies of Higher Education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 518-533. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/blar.13241>
- Ibarra Colado Eduardo (1994). *La reforma pendiente de la deshomologación salarial a la carrera académica*, en <http://www.aeo-uam.org/bivideo/bivideo.htm>
- Jaime Valls Esponda (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.
- Jimena Hernández Fernández, y P. Durán I. (2021). *Regulation and Quality Assurance Agencies of Higher Education in Mexico*.
- Kent, Rollin (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización, en *Crítica*, núm. 28, julio-septiembre, México, 5-19.
- Landesmann, M., y Ickowicz, M. (2015). *Historias, identidades y culturas académicas, cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación*, Juan Pablos Editor, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Lastra, R., y Comas, Ó. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de La Educación Superior*, XLIII(170), 57-87.
- Lastra, R. y Comas O. (2016). El mítico ambiente de los científicos: entre la evaluación externa y el interés económico. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 49-63.
- López Damián, A. I., García Ponce De León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., y Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de La Educación Superior*, 45(180), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- López García, J. C. (2019). Endogamia académica en educación superior: despropósitos de una política de integración de redes, en P. Mejía Montes de Oca y M. Á. Gallegos Cárdenas (Eds.), *Las políticas educativas en México. Problemas y desafíos*, UAM-Xochimilco, 169-182.
- Lozano Medina, A. (2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de las políticas de evaluación en México: el caso del SNI y el PRODEP, *Revista Educación y*

- Ciencia*, 8(51), 89-100. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/481>
- Lozano Medina, M. (2018). Las políticas institucionales del trabajo docente en la educación superior. *Revista Educación y Ciencia*, 7(49), 64-76. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/477>
- Magaña Pastrana, L. (2016). Profesión académica y estímulos económicos en las universidades públicas. Causas institucionales y efectos organizacionales. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 71, 33-48. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/893>
- Maldonado Maldonado, A. (2012). Mexican faculty salaries today: Once a bagger always a beggar?, en *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*, Phillip Altbach, Liz Reisberg, et al., NY, USA. Routledge, Taylor and Francis Group, 225-233.
- Martínez Íñiguez, J.E. (2021). *Evaluación y acreditación de programas educativos. Percepciones de profesores universitarios*, primera edición, Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.21.15>
- Matus Parada, J., y Linares Vieyra, C. (2014). La carrera docente y la profesionalización de la docencia, *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 85-106. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/896>
- Mejía Montes de Oca, P., y González Guerrero, C. (2016). Los incentivos académicos de ayer y hoy: la implantación de salarios diferenciados. *RETRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 71, 13-31. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/891>
- Montaño Hirose, L. (2012). Los enredos de la evaluación. Una perspectiva institucionalista acerca del desempeño académico, en A. Barba Álvarez y O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, primera edición, UAM-Iztapalapa, MA Porrúa, 151-170.
- Padilla González, L. (2014). El desafío del relevo generacional del personal académico en la educación superior en México, en H. Muñoz García (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, UNAM, MA Porrúa, 197-214.
- Parga Romero, L. (2014). Evaluación-acreditación, un campo en construcción. El caso de la Facultad de Medicina, UV-Campus Minatitlán, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 133-150.
- Pérez Díaz, A.B. (2014). Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 67, 25-39. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/835>
- Pérez Díaz, A.B., y Velásquez Ojeda, B.R. (2016). Las comisiones dictaminadoras en la política de evaluación de la actividad académica. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 71, 65-84. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/895>

- Polanco Bueno, R., Buendía Espinosa, A., y Peñalosa Castro, E. (2022). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de La Educación Superior*, núm. 50. <https://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>
- Priego Hernández, O., De la Rosa Leal, M.E., y Ramírez Martínez, M.Á. (2017). La acreditación de los programas educativos en las universidades públicas, en *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 23(65), 52-66. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/041-163-166-101-578/main>
- Pulido Téllez, A. del R., Domínguez Pérez, D., y Sandoval Caraveo, M. del C. (2017). Conformación, fortalezas y debilidades de cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 13-29. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2685>
- Quiroz Lima, M.E. (2014). Prácticas institucionales y su relación con la acreditación en Chapingo. El caso de la Ingeniería en Fitotecnia, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 103-131.
- Ramos, M.A. (2013). Valoración del trabajo académico y su impacto en salarios y estímulos económicos entre investigadores mexicanos, en Acosta Reveles, I.L., y Sieglin Suetterlin, V. (2013). *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, MA Porrúa.
- Ríos Manríquez, M., Pérez Rendón, L., Dolores Sánchez-Fernández, M., y Ferrer Guerra, J. (2017). Estrategias de compensación y su relación con el compromiso organizacional en los docentes de las instituciones de educación superior en México. *Revista Ibero-Americana de Estrategia*, 16(02), 90-103. <https://doi.org/10.5585/riae.v16i2.2455>
- Rondero, Norma (2002). El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo, en *Sociológica*, año 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 205-229. México, UAM Azcapotzalco.
- Rodríguez Jiménez, J. R., Urquidi Treviño, L.E., y Durand Villalobos, J.P. (n.d.). *Dimensión internacional del Programa de becas para académicos en la Universidad de Sonora*, en <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObserve>
- Ruiz Balcázar, M.V., y Olmos Galván, S.I. (2021). *Retos y perspectivas de los programas educativos de Humanidades en la evaluación externa*, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Sampedro Hernández, J.L., y Buendía Espinosa, A. (2014). Análisis comparado de la evaluación-acreditación: instituciones, cambio y legitimidad en la educación superior en México, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*, ANUIES, 181-194.
- Serna Rodríguez, A., y Ocegueda Hernández, J.M. (2020). La evaluación y acreditación de los programas educativos de licenciatura de la UABC: experiencias y reflexiones, Universidad Autónoma de Baja California.

- Silva Montes, C., y Castro Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada, en *Education Policy Analysis Archives*, 22(68), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Tapia Quiroz, A., y Varela Petito, G. (2014). Evaluación individual y carrera académica. Impactos subjetivos, en *Argumentos, estudios críticos de la sociedad*, 76(27), 81-101. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/006-128-514-368-55X/main>
- Tepetla, et al., M. y S.A. y H.A. y C.M. y V.T.L. y G. (2021). *Retos y perspectivas de los programas educativos de Humanidades en la evaluación externa*, Universidad Veracruzana.
- Velásquez Ojeda, B., y Rosas Herrera, P. (2016). ¿El programa de estímulos a la docencia, mejora el desempeño docente? El caso del posgrado Ciencias Sociales de la UAM Xochimilco. *RECTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 71, 137-150. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/900>
- Vera, H. (2017a). La evaluación cuantitativa del trabajo académico: tres analogías, en *Sociológica*, núm. 90, UAM Azcapotzalco, 277-301.
- Vera, H. (2017b). El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico, en *Cultural Sociology*, XXXIX(155), 87-106. <https://doi.org/10.1177/1749975515617489>
- Vera, H. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, XI (Número especial), 53-97. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75450-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75450-5_8)
- Vera Martínez, H. (2016). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación, *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25-48.
- Zorrilla Alcalá, J.F. (2013). La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para la innovación. *PERED-Perfiles Educativos*, 35 (Especial), 67-81.

#### Sítios:

- ANUIES, Anuario Estadístico 2020-2021: <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas-EXECUM: <http://www.execum.unam.mx>

### CAPÍTULO 3

## Políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas

*Salvador Ponce Ceballos*  
*Angélica Buendía Espinosa*  
*Ana Beatriz Pérez Díaz*  
*Abril Acosta Ochoa*

**Resumen.** El presente capítulo tiene el objetivo de describir la producción académica que aborda los temas de la planeación de la educación superior y el financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. Para ello, se realizó un análisis de los textos, se consideraron artículos, libros y capítulos de libro publicados de 2012 a 2021. Los resultados muestran que la producción respecto a los temas anteriores es escasa. Asimismo, la mayoría de los trabajos revisados consisten en ensayos o investigaciones documentales, siendo pocos los que cuentan con un abordaje metodológico de corte cuantitativo o cualitativo. Los principales enfoques de las investigaciones se centran en la responsabilidad que el Estado tiene frente al financiamiento de la educación superior en las instituciones públicas y en realizar una crítica hacia las normativas y políticas de educación superior. El análisis permite identificar que se requiere fortalecer la investigación académica respecto a la planeación de la educación superior, y el financiamiento, transparencia y rendición de cuentas, puesto que se carece de información sobre qué sucede respecto al desarrollo de las funciones sustantivas, así como las formas de asociación de las IES privadas y sus efectos en la recaudación fiscal o en la reinversión proveniente de sus ganancias. La importancia de la producción académica efectuada en este periodo radica en que permite reflexionar sobre las políticas universitarias, demostrar la relevancia del financiamiento de las IES, así como plantear la necesidad de realizar diversos cambios que contribuyan a la mejora de la educación superior.

## Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo describir la producción académica de dos temas que, durante el periodo estudiado, han sido poco abordados en los trabajos de investigación: 1) Planeación y educación superior y 2) Financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. La producción identificada en el periodo y que permitió el desarrollo del presente capítulo se integró por ocho artículos, dos libros y 11 capítulos de libro.

Con respecto al tema que estructura el primer apartado de este capítulo, se aborda la *planeación de la educación superior* desde una perspectiva histórica, de procesos, de regulación normativa, de conformación, estructura y de resultados, así como la relación de ésta con otras dimensiones internas y externas, tales como la gestión, el gobierno universitario y la globalización, por mencionar algunas.

Particularmente, hay una línea que permite identificar una preocupación por el impacto que las políticas de planeación tienen en el funcionamiento y resultados de las instituciones. De igual forma, la necesidad de un cambio en el diseño de las políticas, con el fin de que no se basen sólo en resultados sin una planeación adecuada, así como distanciarse del uso de estímulos y castigos para, en cambio, orientarse hacia principios de justicia social que contemplen la compensación de desigualdades para la búsqueda de mejores resultados. Además, en el mismo apartado, se plantea la necesidad de aumentar la participación democrática de profesores y estudiantes para decidir sobre las instituciones.

Con respecto al segundo apartado, referido al *Financiamiento, transparencia y rendición de cuentas*, los trabajos están mayormente centrados en la problemática del presupuesto de la IES, los montos y formas de asignación de los presupuestos, así como de la relación resultados-presupuesto. Es de destacar que, aunque el tema de financiamiento, transparencia y rendición de cuentas fue poco estudiado en el periodo, en sus particularidades hubo un subtema con incipiente producción: el de la transparencia y rendición de cuentas, el cual sólo registró un trabajo que aborda la temática y cuatro más que únicamente la tratan de forma general o periférica. En los trabajos que componen este apartado, el eje central consiste en la manera en que las instituciones instrumentan las políticas y los efectos que han generado. También se realiza una crítica a la falta de transparencia para definir y comunicar los criterios con los que se realiza la asignación del presupuesto a las instituciones de educación superior (IES).

En cuanto a la estructura del presente capítulo, éste se integra por tres apartados que dan cuenta de los hallazgos identificados tras realizar un análisis de los diversos

documentos que abordan los temas a tratar y que fueron localizados en la producción académica nacional. En el primer apartado, se describen los documentos identificados sobre planeación y educación superior, y se desarrolla la información relativa a sus objetivos, enfoques metodológicos, así como hallazgos y conclusiones. El segundo apartado, por su parte, retoma los mismos elementos, pero esta vez, enfocados en la producción académica sobre financiamiento, transparencia y rendición de cuentas en la educación superior. Por último, se presenta un apartado de conclusiones.

### **Planeación y educación superior**

Durante el periodo analizado, la planeación de la educación superior no fue un tema ampliamente estudiado. Se localizaron seis artículos publicados en revistas especializadas, tres capítulos de libro y no fueron identificados libros que plantearon propuestas de planeación para el subsistema de educación superior. Los materiales sobre esta temática se pueden organizar en cuatro tipos, de acuerdo con la finalidad de los textos: 1) materiales que realizan propuestas de marcos normativos de planeación de la educación superior, a partir de un análisis; 2) los encausados a favorecer los procesos de planeación con base en datos de referencia (el subsistema, el régimen de financiamiento, el tamaño de la matrícula, su ubicación geográfica, entre otros), apoyándose de la identificación de instrumentos de clasificación de las IES; 3) documentos que abordan los temas de desigualdad, equidad y acceso a la educación superior, apoyados de investigaciones empíricas de corte cuantitativo o que procesan diversas bases de datos estadísticos; y 4) ensayos que plantean propuestas prospectivas de la planeación de la educación superior.

En cuanto a las perspectivas y enfoques teóricos desde los que se realizaron estudios o propuestas de planeación de la educación superior, se observa, en general, que los trabajos carecen de una base teórica sólida. La mayoría recurren a una revisión de materiales de planeación e instrumentos de política educativa, así como a documentos normativos. Sin embargo, algunos de los trabajos sí logran plantear, aunque de manera sucinta, los principales conceptos y líneas teóricas sobre las que se pueden establecer las líneas generales y la interpretación de los resultados.

Entre los primeros, se puede identificar el trabajo ensayístico de Acosta (2014; 2015), así como las propuestas de revisión histórica de Valencia (2012) y Rodríguez-Gómez (2020). Acosta (2014) discute una reflexión prospectiva de la educación superior con base en las propuestas de organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE; Comisión Económica para



América Latina y el Caribe, CEPAL; Banco Mundial, BM; y Banco Interamericano de Desarrollo, BID) e indica de forma sintética las principales propuestas para la educación superior planteadas por estos organismos; también reflexiona sobre las limitaciones de estas líneas de política y planeación, dado el contexto altamente desigual de nuestras sociedades latinoamericanas.

Con referencia al trabajo de Acosta (2015), en éste se exploran las relaciones entre las políticas públicas y las universidades: gestión y gobierno universitario, así como la agenda de las políticas de la federación orientadas a la expansión de la oferta, la rendición de cuentas, la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, el mejoramiento de la gestión y la gobernanza institucional. Las preguntas centrales del trabajo dan respuesta a los cambios en el comportamiento institucional de los gobiernos universitarios en los últimos años, las ideas y decisiones con las que se han enfrentado en este tiempo las comunidades universitarias y los temas que dominaron la agenda de las políticas universitarias en México.

En relación a Silva (2015), su capítulo expone un balance sobre 15 años de desarrollo institucional en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, dentro de un contexto de las políticas educativas y la relación que éstas guardan con la globalización. Argumenta que la globalización, el neoliberalismo, la sociedad del conocimiento y de la información, el desarrollo tecnológico y la competencia por recursos y estudiantes son ópticas con las que se analiza la educación superior.

En el caso de las propuestas de Rodríguez-Gómez (2020) y Valencia (2012), los autores realizan una revisión crítica de los reglamentos y normativas que han tenido efecto en la reglamentación para la educación superior a lo largo del tiempo. Ambos trabajos citan una diversidad de documentos normativos, desde la Constitución hasta la propuesta de creación de la Ley General de Educación Superior (Rodríguez-Gómez, 2020), o realizan propuestas enfáticas en la necesidad de generar una ley general para la educación superior, como es el caso de Valencia (2012). En un orden de ideas bastante distinto, el trabajo de Whetten *et al.* (2019) no recupera una propuesta teórica y tampoco expone un aparato crítico extenso; en cambio, realiza una aproximación sucinta al programa *Oportunidades* y los rasgos generales de algunos instrumentos de política pública, con base en los cuales realizan el análisis de datos y resultados del programa, que constituye su interés principal.

El trabajo de Didriksson (2015) representa una posición crítica y reflexiva sobre el papel de la ANUIES en la planeación de la educación superior. El autor argumenta que dicha asociación ha sido desplazada por otras instancias que originaron una agenda más orientada a la evaluación y acreditación sin tener en cuenta la planeación; es decir, son perseguidos por indicadores que inclusive se identifican como

modas. “Sin planeación no hay evaluación seria, porque se carece de objetivos y de una visión a largo plazo. Evaluar, sin saber para qué, es la tónica que desafortunadamente se ha impuesto” (Didriksson, 2015: 194).

En cinco de los trabajos (Valencia, 2012; Acosta, 2014; Whetten *et al.*, 2019; Rodríguez, 2020; Acosta, 2015), se recuperan los elementos contextuales, normativos y de políticas para educación superior como base fundamentada del análisis. De tal manera que, en la mayoría de los casos, la carencia de referentes teóricos de largo alcance o de alcance medio citados parece ser menos una ausencia que una elección práctica, pues, ciertamente, la temática y el enfoque de estos trabajos les hace requerir más claramente otro tipo de documentos para fundamentar sus propuestas. Sin embargo, destaca que no se planteen algunos elementos conceptuales básicos o algunas referencias fundamentales de las cuales partir.

Por otro lado se encuentran los documentos que recurren a una discusión de diversos referentes que aportan, además de un debate acerca de estas perspectivas teóricas y conceptuales, aproximaciones a una reflexión fundamentada de los conceptos, de las principales aportaciones publicadas en textos clásicos y contemporáneos, así como de la ponderación de las posibilidades analíticas de algunos paradigmas centrales. En esta línea, si bien con distintos alcances, se inscriben los trabajos de Silva (2012) y Ortega y Casillas (2014). El primero discurre en torno a una extensa discusión acerca de los conceptos de justicia y equidad en educación, ofrece una descripción analítica bien lograda acerca de las limitaciones empíricas, así como las propuestas teóricas en torno a dicha temática.

Silva (2012) ofrece algunas líneas de reflexión con base en Latapí (2008) y Muñoz (1991) y problematiza el hecho de que, hasta ahora, el Estado mexicano se haya interesado en mejorar el acceso, pero no la permanencia, el egreso y el logro educativo.

Por otro lado, el trabajo de Ortega y Casillas (2014) recurre a diversos autores reconocidos internacionalmente que han estudiado el sistema de educación superior, su conformación y estructura, así como sus relaciones con la planeación, las comunidades a su interior y los grupos de interés, como los textos de Clark (1983), McCormick (2013), Brunner & Ferrada (2011) y Altbach (2002). Igualmente, se realiza una revisión de múltiples trabajos contemporáneos de la investigación en educación superior a nivel nacional (Tuirán y Muñoz, 2010; Gil, 2008; Poblete y Castro, 2013; Fresán & Taborga, 1999; Grediaga *et al.*, 2003; López *et al.*, 2002; De Ibarrola, 1986; De Vries, 2000; Mendoza, 2010; Rubio, 2006).

En cuanto al diseño metodológico, hay igualmente diversidad en las perspectivas y el método elegido en los textos publicados en el periodo. Algunos documentos,

como los de Silva (2012) y Whetten *et al.* (2019) procesan diversos datos estadísticos, aunque ninguno de ellos aplicó un instrumento propio. El trabajo de procesamiento estadístico es distinto en cada uno: en el caso de Whetten *et al.* (2019), se trata de los resultados del programa Oportunidades, con los cuales se realizó un tratamiento estadístico. En contraparte, Silva (2012) recurrió a diversos informes, encuestas y documentos de política, con los cuales apoya su propuesta para mostrar los desajustes entre las expectativas de la planeación educativa, y sus resultados reales.

El resto de los documentos publicados en el periodo responde a investigaciones de corte documental y a tratamientos de índole cualitativa. Comúnmente, lo que estas publicaciones de corte documental presentan es una revisión acerca de diversos materiales, informes e instrumentos de planeación, con base en los cuales se asientan las propuestas que plantean. En algunos escritos, como es el caso de Rodríguez Gómez (2020), el trabajo documental es de fuentes historiográficas y normativas, mientras que, en otros, es de índole legislativa exclusivamente (Valencia, 2012). Otros más, son trabajos que recurren a documentos e informes (Acosta, 2014; Silva, 2015; Acosta, 2015), así como ensayos críticos (Didriksson, 2015).

Los hallazgos logrados por las investigaciones en este periodo son diversas aportaciones para el campo de la educación superior, con disímiles alcances. Algunos aportan una visión histórica sobre la planeación de la educación superior en México, como los de Acosta (2015), Silva (2015), Rodríguez (2020), Didriksson (2015) y Valencia (2012) pero con notorias diferencias. El último de estos autores adelantó la necesidad de que se aprobara una ley general de educación superior y los motivos por los cuales era imprescindible la existencia de esta regulación para todo el subsistema. Didriksson (2015) revisa y critica el papel de la ANUIES en la planeación de la educación superior y cómo ésta dejó de tener un papel preponderante en esta materia.

En el caso de Rodríguez Gómez (2020), el autor expone sintéticamente las políticas para la ES sucedidas a lo largo de un extenso periodo histórico, desde la Real y Pontificia Universidad de México, hasta la actualidad, con la última reforma que generó el anteproyecto de la Ley General de Educación en 2020. Su propuesta reconoce rasgos distintivos de cada periodo, entre los que resalta la definición de “constelación normativa” para referir a lo acontecido durante el siglo XX.

Por otro lado, entre los hallazgos de Silva (2015) se encuentra que la adopción de las políticas ha contribuido a la ampliación de las infraestructuras y recursos económicos de las IES. Acosta (2015) complementa lo anterior, al indicar que el comportamiento institucional universitario ha sido el resultado de las distintas decisiones políticas que consideran que las universidades sólo efectúan un cambio

con base en el uso de estímulos, castigos y recompensas; indica que: “bajo el paradigma de la calidad con evaluación y financiamiento, el sistema educativo terciario tuvo un comportamiento de expansión gobernado por dos factores: de un lado, el crecimiento deliberado y relativamente planificado del sector público no universitario; del otro, por la multiplicación de las ofertas privadas de educación superior” (Acosta, 2015: 68).

En cambio, otros materiales ofrecen una propuesta de ordenamiento dinámico de las IES, como es el caso del trabajo de Ortega y Casillas (2014), considerando las variables del año de fundación, el subsistema, el origen de su financiamiento, los grados de su oferta académica, el número de campos de formación, el tamaño de la matrícula, su ubicación geográfica y la metropolización de su oferta. Los autores aportan un recurso técnico que permite elaborar tipologías, útil para observar diversos ordenamientos a partir de la combinación de variables utilizadas. Esta propuesta parece útil, especialmente para ordenar y sistematizar datos y propuestas de clasificación de las IES; sin embargo, podría hacer falta una propuesta integral de todas las categorías consideradas por los autores, la cual no se incluye.

En lo referente a los documentos de Whetten *et al.* (2019) y Silva (2012), las aportaciones discurren, en el primer caso, en mostrar información de interés acerca del efecto del programa de transferencias monetarias condicionadas Oportunidades, para el acceso a la educación superior entre estudiantes rurales, atendiendo un periodo de diez años. Los autores encontraron que los beneficios del programa son heterogéneos, pues si bien tuvo efectos positivos para el ingreso y egreso al nivel superior, las restricciones presupuestarias y los cambios en las aspiraciones educativas muestran un comportamiento errático en el periodo, específicamente en algunas comunidades de mayor índice de marginalidad.

Silva (2012), por su parte, propuso una nueva conceptualización de la equidad educativa fundamentada en un principio de justicia social que contempla el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, el aseguramiento de la permanencia y la obtención de resultados significativos. Con base en este marco, advierte que, pese a las múltiples políticas dirigidas a mejorar la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores en situación de pobreza, mientras que a otros tantos no les brinda la atención adecuada para mantenerse, egresar y obtener resultados favorables, pues para la autora es necesario problematizar y revalorar si la igualdad de oportunidades es sinónimo de igualdad: “una política de igualdad de oportunidades no tendría que compensar o nivelar resultados diferenciados inducidos por asimetrías de esfuerzo o voluntad, más bien tendría que concentrarse en garantizar

las condiciones para que los individuos aprovechen la educación y obtengan determinados resultados como consecuencia únicamente de su propio esfuerzo y no de sus circunstancias sociales” (Silva, 2012: 8).

Asimismo, Silva (2015) establece la necesidad de que las universidades se reivindicquen como un espacio de deliberación política, ideológica, social y económica. Argumenta también a favor de aumentar la participación democrática de profesores y estudiantes para decidir sobre las instituciones y, de igual forma, limitar un financiamiento que ha condicionado la autonomía científica, de pensamiento y pedagógica. Por su parte, Acosta critica que las políticas parecen estar estancadas en los mismos temas que se han desarrollado durante los últimos años, en lugar de considerar los cambios actuales: “salvo casos aislados, los esfuerzos de planificación nacional e institucional parecen mirar hacia atrás y no hacia adelante, sin ningún esfuerzo de prospección que identifique escenarios probables, posibles o indeseables que guíen las acciones de planeación que teóricamente se desarrollan con continuidad burocrática desde hace varios años” (2015: 72).

Finalmente, también se observan aportaciones reflexivas críticas más bien de tipo ensayístico, con las que se han planteado alternativas y posibles líneas sobre las que podría descansar la planeación de la educación superior. En este rubro se inscribe la propuesta de Acosta (2014), quien, a partir de una revisión sobre el concepto de futuro y de las propuestas para el futuro en los documentos de organismos internacionales, observa los discursos dominantes que han delineado las políticas. El autor establece que, a pesar de que algunas propuestas podrían ser coincidentes con las aspiraciones que debería tener una sociedad que valore altamente la equidad y mejorar las oportunidades de acceso a la educación superior y las alternativas de mejoramiento para el subsistema, no es claro que esas intenciones y deseos se puedan cumplir en las condiciones actuales.

Acosta (2014) identifica dos grandes áreas de una agenda de futuros para la educación superior: una política viable, pero, al mismo tiempo, arriesgada en sus objetivos y con visión estratégica; y/o mejorar la equidad social y las oportunidades laborales de los jóvenes, asegurando los medios e instrumentos para alcanzar esa universalización con equidad y oportunidades. Como puede verse, esta última propuesta de universalizar la educación superior pudo estar adelantada a su tiempo, si bien no es claro en qué medida existen actualmente los recursos para asegurar su viabilidad con equidad y medios suficientes.

Didriksson (2015) expresa una crítica a la forma de llevar a cabo la planeación de la educación superior, la cual está sujeta sólo a lo que definen la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instancias gubernamentales. Pone el ejemplo de

otros países en donde los rectores han gestado cambios en la forma de hacer planeación, regulación y mejoras en la educación superior. Refiere directamente:

De ninguna manera la acción transformadora de las universidades del país debe quedar sujeta a las directrices y mandatos de la SEP, de la Secretaría de Hacienda o del gobierno en turno. Una política de Estado debe concebirse desde la plena participación de las instituciones autónomas, desde sus propias expresiones e intereses, y la ANUIES puede convertirse —si lo quisiera— en la expresión de esta voluntad social colectiva, que no puede ser ni sustituida ni enajenada (Didriksson, 2015: 203).

De igual forma, su postura hacia el papel de la ANUIES es que ésta debe refundarse para estar en posibilidades de proponer cambios en la educación superior mexicana.

### Financiamiento, transparencia y rendición de cuentas

En este periodo, el estudio del financiamiento, la transparencia y la rendición de cuentas ha sido escasamente abordado en la investigación educativa del nivel superior. Se ubicaron 2 artículos de investigación, 2 libros y 8 capítulos, los cuales se orientan en dos grandes líneas de indagación. La primera se refiere al estudio de la arena política que ha permanecido, ya por varias décadas, como el espacio principal de negociación y asignación presupuestal para las universidades e IES en México. La segunda aborda la transparencia y rendición de cuentas como parte de la responsabilidad social de la educación superior.

En cuanto a los propósitos de la producción científica en este campo destacan: *a)* el estudio de los procesos, factores y arenas políticas que influyen y se disputan la distribución y asignación del presupuesto público, particularmente el destinado a las universidades públicas autónomas y, en menor medida, a otro tipo de IES (Mendoza, 2015a); *b)* los problemas y retos del financiamiento público a la educación superior y a la investigación (Mendoza, 2019; Bravo, 2014); *c)* la discusión de aspectos problemáticos relacionados con el financiamiento de la educación (Márquez, 2021); *d)* el papel estratégico que desempeña el financiamiento de la educación superior (Mendoza, 2012); *e)* el origen, monto y evolución del subsidio total asignado a las IES (Garrido, 2019); *f)* el papel de la ANUIES y su injerencia en el financiamiento de las IES (Hernández, 2015; Mendoza, 2015b; Pallán, 2015), y *g)* las prácticas de transparencia y rendición de cuentas de las IES, también básicamente de las autónomas públicas (De la Torre & Torres, 2013; Buendía & Salas, 2020; Gómez, 2012).

Sobre las perspectivas o enfoques teóricos desde los que se aborda el estudio del financiamiento a la educación superior mexicana, en general, no se observan propuestas sólidas para su análisis. Hay, en prácticamente todos los textos, una clara tendencia a contextualizar históricamente cómo ha operado la asignación presupuestal pública para la educación superior, acompañada del análisis histórico de su comportamiento a lo largo del tiempo y su asociación con la ampliación de cobertura y al costo por estudiante. En este sentido, el énfasis está puesto en las universidades públicas autónomas, incluido el Instituto Politécnico Nacional (IPN), pero es nulo el estudio del subsidio público a otros subsistemas de la educación superior pública mexicana y su relevancia para el sistema en su conjunto.

La escasa discusión teórica pasa por una aproximación sumamente limitada al estudio de la democracia y la gobernanza, el cambio institucional y la teoría de sistemas, categorías con las que se pretende explicar el proceso de toma de decisiones. Derivado de ello, se analiza la mayor participación de diversos actores políticos y académicos tales como los partidos políticos, el gobierno local y federal, las y los rectores de las universidades e IES y la ANUIES, en la distribución y asignación presupuestal. También se aborda la relación entre las asignaciones presupuestales y el desempeño institucional medido por los indicadores derivados de la política pública.

En cuanto a los diseños metodológicos, la mayoría de los trabajos consisten en investigaciones documentales, las cuales utilizan para llevar a cabo un ensayo, ya sean reflexivos o descriptivos (Mendoza, 2012; 2015b; 2019; Hernández, 2015; Pallán, 2015); o para efectuar un análisis de la información revisada por los autores (Marquez, 2021; Bravo, 2014), así como un análisis comparado (Garrido, 2019).

Por otro lado, algunos de los textos publicados en el periodo responden a enfoques cuantitativos, básicamente análisis estadísticos descriptivos y algunos modelos correlacionales entre las variables clásicas: asignación presupuestal, número de estudiantes, programas acreditados o evaluados, eficiencia terminal, entre las más relevantes. Sobre los hallazgos derivados de las publicaciones referidas es posible resumirlos como sigue: el gasto en educación superior proviene del gasto federal, el gasto estatal, el gasto en ciencia y tecnología (recursos fiscales federales) y el gasto privado en educación superior. En general, ha habido variaciones en la proporción del PIB que se asigna y, comúnmente, ha ido a la baja, pero se observa que no rebasa el 1%. Prácticamente, los trabajos realizados abordan el caso de las universidades públicas autónomas y evidencian que las asignaciones presupuestales derivan de decisiones que se sustentan más en negociaciones políticas entre los actores involucrados y menos en procesos técnicos que abonen a la equidad y que den cuenta de las relaciones entre el subsidio ordinario y subsidio extraordinario, el gasto por alumno, el desempeño

institucional en función de indicadores utilizados por las políticas públicas y por los índices de medición nacionales e internacionales. Un resultado importante da cuenta de que la gratuidad o bajo costo de la educación superior financiada mediante recursos públicos no conduce a la igualdad de oportunidades educativas consideradas en las trayectorias de los estudiantes, acceso, permanencia, egreso y titulación; principalmente, para aquellos en condiciones socioeconómicas desfavorables.

El trabajo de Mendoza (2019) demuestra que algunos de los factores que han impactado en los ajustes presupuestales para el financiamiento de la educación superior consisten en la incertidumbre respecto a la situación económica internacional, la volatilidad de los capitales globales, los precios del petróleo y la depreciación de la moneda, así como otros programas que cada año consumen más recursos. Por ello, las IES de México, en comparación con las de otros países pertenecientes a la OCDE, cuentan con un monto de recursos bajo (Garrido, 2019). Al respecto, Márquez (2021) concluye que, en cuanto al financiamiento de la educación superior, el Estado cuenta con un compromiso con el sector educativo, por lo que deben instrumentarse políticas eficaces que aumenten las oportunidades de acceso a este nivel educativo, especialmente de las poblaciones más pobres del país. Además, porque es importante contar con los recursos suficientes que permitan que el gobierno federal y las universidades alcancen las metas plasmadas en sus planes de desarrollo (Mendoza, 2012) y cuenten con los mecanismos para el aseguramiento y la mejora de la calidad educativa (Bravo, 2014).

Por su parte, los ensayos de Hernández (2015), Mendoza (2015b) y Pallán (2015) establecen la importancia que tiene la ANUIES al procurar y gestionar que a las universidades y otras IES se les asigne el financiamiento suficiente para desempeñarse en un entorno favorable, pues la asociación está consciente de las necesidades de las instituciones y las complicaciones por las que atraviesan, siendo la materia del financiamiento una de ellas.

En los hallazgos que arrojan los textos publicados también se concluye que, desde hace dos décadas, en la discusión sobre el financiamiento de la educación superior se han identificado los grandes problemas asociados con la insuficiencia para atender de manera adecuada las necesidades de expansión y consolidación académica de las universidades e IES, y la incertidumbre que prevalece con respecto a los presupuestos asignados en los órdenes federal y estatal. El gran desafío es la necesidad de una política de financiamiento con visión de Estado: suficiencia, certeza, equidad, transparencia y reconocimiento al desempeño institucional (Mendoza, 2015a).



Es relevante destacar que, sobre la línea de indagación de transparencia y rendición de cuentas, la producción científica es aún más limitada. En el periodo de análisis sólo se ubicaron un artículo y tres capítulos de libro. Esta producción se sitúa en dos dimensiones: 1) lo que se desarrolla en las instituciones para atender y operar este tipo de políticas; y 2) la referida a las propias instancias que promueven este tipo de políticas en la dimensión macro; es decir, desde la SEP, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Cámara de Diputados, particularmente con la definición de criterios y transparencia para la asignación del presupuesto.

Con referencia a la primera dimensión, el texto de Didriksson (2015) concluye que las universidades pueden tener esquemas de rendición de cuentas académicas y no sólo financieras como una estrategia para fortalecer su autonomía. Esta aproximación muy en la tónica de Moctezuma *et al.* (2011) quienes han indicado que la incorporación en las IES de la transparencia y rendición de cuentas inicia el desarrollo de una cultura que suma a la aceptación social y el fortalecimiento de la autonomía. En palabras de los mismos autores, “La aceptación no sólo ha propiciado una cultura cada vez más visible de transparencia institucional sobre el uso de los recursos, sino también una mayor aceptación social de las IES públicas autónomas” (Moctezuma *et al.*, 2011: 10).

En la segunda dimensión, referida a la visión de las instancias que promueven a nivel macro las políticas de transparencia y rendición de cuentas, Garrido (2019) expone que no existen criterios claros sobre la asignación del presupuesto a las IES y esto supone la importancia de transparentar cómo se asigna dicho presupuesto; expone que

Frente a esta incertidumbre, una de las grandes áreas de oportunidad en la materia consiste en transparentar los principios que guían la toma de decisiones de la SEP y la Cámara de Diputados al determinar los montos que asignan anualmente a cada universidad pública federal y estatal. Esto permitirá tener una mucho mejor idea de cuál es la importancia relativa de los criterios objetivos o las consideraciones políticas al momento de determinar el subsidio federal ordinario de las universidades públicas de nuestro país (Garrido, 2019: 107-108).

Sin embargo, al parecer este tema de asignación y transparencia ha tenido pocos avances, pues, desde el año 2012, particularmente en el sexenio del presidente Felipe Calderón, se planteó el diseño de un modelo para la asignación del presupuesto para la educación superior de forma transparente y objetiva, inclusive buscando un incremento del presupuesto para atender la cobertura, equidad y calidad (Mendoza, 2012).

También, Acosta (2015) expone que, en los últimos diez años, la rendición de cuentas forma parte de las políticas federales de la educación superior en México.

## Conclusiones

Después de revisar la producción académica sobre los temas del capítulo, queda en evidencia que éstos han sido poco abordados, considerando la poca cantidad de textos que fueron localizados, en comparación con otros temas sobre educación superior, cuyos trabajos de investigación son más abundantes. También resulta relevante mencionar que la mayoría de los trabajos consisten en ensayos o análisis que se basan en investigaciones documentales donde se revisan documentos, políticas y normativas, siendo pocos aquellos que consideran un abordaje empírico, ya sea cualitativo o cuantitativo.

Respecto al enfoque de la literatura generada en el periodo, el principal debate giró en torno a la responsabilidad que corresponde al Estado en el gasto para la educación superior y la asignación de recursos que éste ofrece a las IES, el cual suele verse afectado por diversas complicaciones y cuya distribución suele ser insuficiente para cumplir con obligaciones y actividades. Al igual, la producción académica se centró en realizar una revisión crítica de la normativa y políticas que reglamentan la educación superior, las cuales influyen en la manera en que las universidades se gobiernan y los efectos que éstas tienen sobre ellas.

Así, se evidencia la incongruencia entre las políticas pasadas y actuales para la planeación de la educación superior, puesto que los recursos asignados a las instituciones, en ocasiones, son insuficientes para lograr tal planeación. Esto complica que la educación superior tenga un alcance mayor y favorezca a los distintos sectores de la población.

A la luz de los resultados, un asunto crucial es el énfasis de los trabajos, los cuales realizan únicamente un análisis de las universidades públicas autónomas. No se plantea lo que ocurre con otros subsistemas de educación superior que han sido creados para atender diversas misiones institucionales en el desarrollo de las funciones sustantivas, tales como la docencia, investigación, difusión y extensión. Un tema que tampoco es atendido es el de la economía y financiamiento del sector privado de la educación superior. Poco o nada se sabe sobre las formas de asociación de las IES privadas y sus efectos en la recaudación fiscal o en la reinversión proveniente de sus ganancias. De igual forma, es necesario poner atención en la inversión y costo que representa la educación superior para las familias.

Con base en lo anterior, los trabajos de investigación y la producción académica sobre el tema aún cuentan con diversos ámbitos y elementos por explorar; es decir, lo mencionado anteriormente son sólo algunos de los temas sobre los que será necesario seguir investigando. Así, se contará con recursos que fundamenten los elementos necesarios para el logro de la calidad educativa sobre la que tanto se habla en las políticas educativas.

De manera general, en relación con la producción académica, éstas cuentan con algunas debilidades, las cuales, a grandes rasgos, consisten en: *a)* no cuentan con suficiente fundamentación teórica para fortalecer lo establecido en la investigación; *b)* no se discuten, desde los rubros necesarios, conceptos teóricos fundamentales para ahondar y conceptualizar la situación abordada, a pesar de que sí se toman en consideración para los análisis; es decir, se da por hecho la representación de dichos conceptos; *c)* en su mayoría, los autores no aplicaron instrumentos propios para la realización de las investigaciones cuantitativas o cualitativas; y *d)* no se aborda el tema de las IES particulares; únicamente las públicas.

Finalmente, sobre la importancia de la producción, la mayoría de las investigaciones no la expresan de forma explícita. Sin embargo, con base en quienes sí lo expresan, a continuación, se incluyen algunos de los motivos por los que estos trabajos son importantes: *a)* se explora y reflexiona sobre las políticas universitarias en México y la manera en que ha predominado una planeación conservadora en educación superior; *b)* Se identifica la importancia de que las universidades públicas amplíen y diversifiquen sus fuentes de financiamiento; *c)* se propone, mediante un análisis, que el sistema de financiamiento a la educación superior requiere ser más innovador; *d)* se analiza la evolución del financiamiento a la educación superior pública y el papel estratégico que desempeña para alcanzar las metas en este nivel educativo; *e)* se demuestra la insuficiencia del financiamiento para atender las necesidades de las IES y del sistema que sigue en expansión; y *f)* se plantea la pertinencia de adoptar un enfoque plurianual en la asignación del financiamiento público.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *RIES-Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/122/481>
- Acosta, A. (2015). Políticas universitarias para el siglo XXI en México. Del ajuste institucional a la planeación conservadora. *Propuesta Educativa*, (43), 65-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714007>

- Altbach, P. G. (2002). *La educación superior privada*. Centro de Estudios Superiores Universitarios-UNAM, MA Porrúa.
- Bravo, I. (2014). Retos del financiamiento para la educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento, en H. Muñoz (Coord.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, MA Porrúa, 395-408.
- Brunner, J.J., & Ferrada, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Buendía, A., & Salas, I.A. (2020). Mirar la transparencia desde el discurso. Un acercamiento a las universidades públicas mexicanas. *Gestión y Política Pública*, 29(1), 3-35. <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i1.655>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, UAM-Azcapotzalco, Nueva Imagen.
- De la Torre, R.M. & Torres, E. (2013). Autonomía universitaria y transparencia: acceso a la información pública y rendición de cuentas. Comentarios en torno al caso mexicano. *Derecom*, 15, 38-53.
- De Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*, CRESAL-UNESCO.
- De Vries, W. (2000). Buscando la brújula: Las políticas para la educación superior en los 90, en *Encuentro de especialistas en educación superior. Tomo II: Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, UNAM, 51-65.
- Didriksson, A. (2015). La ANUIES y la (DES)planificación de la educación superior, en G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, ANUIES, 193-208.
- Fresán, M. & Tabora, H. (1999). *Tipología de las instituciones de educación superior*, ANUIES.
- Garrido, S. (2019). ¿De dónde proviene y cómo se distribuye el financiamiento público de las instituciones de educación superior en México? Un análisis comparado del periodo 2007-2014, en M. De Sierra y Z. Navarrete (coords.), *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*, UPN, 81-110.
- Gil, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra, en *Revista de la Educación Superior*, 37(145), 115-121.
- Gómez, P. (2012). *Transparencia universitaria. Retos y oportunidades*, Proarte.
- Grediaga, R., Padilla, L. & Huerta, M. (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior*, ANUIES.
- Hernández, M. (2015). Los vaivenes en el diseño de una política de Estado en materia de financiamiento para la educación superior, en G. Álvarez (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, ANUIES, 291-318.
- Latapí, P. (16 de abril de 2008). El fundamento de las decisiones de política educativa: congruencia entre conceptos, políticas y programas [ponencia]. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- López, R., Casillas, M., Pérez, L., Rodríguez, R., Grediaga, R., De Garay, A., Cervantes, E., Vergara, J. & Montoya, I. (2002). *Revisitar las clasificaciones de los sistemas educativos. Resultados de una revisión sociológica*, Reporte de investigación, Serie II, núm. 529, UAM.

- Márquez, A. (2021). Financiamiento de la educación. El derecho a la educación y la política educativa: promesas y realidades, en P. Flores y C. García (coords.), *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO*, UABC, UAQ y ANUIES, 33-66.
- McCormick, A.C. (2013). Classifying Higher Education Institutions: Lessons from the Carnegie Classification, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 65-75.
- Mendoza, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior, en A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México*, El Colegio de México, 391-418.
- Mendoza, J. (2012). Evolución del financiamiento a la educación superior pública. Retos para el alcance de las metas presupuestales, en A. Barba y O. Lobato (coords.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, UAM, 103-133.
- Mendoza, J. (2015a). *Una aproximación al análisis de los fondos de financiamiento extraordinarios para las universidades públicas estatales*, UNAM. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2016/cuadernos/cuaderno13.pdf>
- Mendoza, J. (2015b). La ANUIES y el financiamiento de la educación superior, en G. Álvarez (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, ANUIES, 263-290.
- Mendoza, J. (2019). Financiamiento público de la educación superior en México, en M. Aparecida y A. Alcántara (coords.), *Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento. Desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México*, Universidade Federal Do Tocantins, 61-78.
- Moctezuma, P., Burgos, B. y Navarro, B. (2011). *Transparencia y rendición de cuentas en la educación superior del noroeste de México*. MA Porrúa.
- Muñoz, C. (1991). Hacia la evaluación integral de la educación superior, en *Revista de la Educación Superior*, (79).
- Ortega, J. y Casillas, M. (2014). Repensar la clasificación de las instituciones de educación superior en México, una propuesta, en *Revista de Investigación Educativa*, (19), 213-253.
- Pallán, C. (2015). Política y financiamiento en el futuro de la educación superior y la ANUIES, en G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, ANUIES, 319-348.
- Poblete, M., & Castro, L. (2013). *Clasificación de las instituciones de educación superior en EE.UU. y Alemania. Informes*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Rodríguez Gómez, R. (2020). Regulación de la educación superior en México: un largo y sinuoso camino, en *Universidades*, 71(86), 13-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.406>
- Rubio, J. (Ed.). (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. SEP, FCE.
- Silva, C. (2015). La UACJ en el contexto de la globalización educativa (1998-2013): efectos y reflexiones, en A. Acosta (coord.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México*, UACJ, 241-274.

- Silva, M. (2012). El misterio de fijar metas en educación superior, en A. Barba y O. Lobato (coords.), *Instituciones de Educación Superior, políticas públicas y organización*, MA Porrúa, 81-102.
- Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectorias recientes y escenarios futuros, en A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México*, El Colegio de México, 359-390.
- Valencia, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior. Cuestiones Constitucionales, en *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 1(26), 287-307. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/009-488-197-474-671/main>
- Whetten, J., Fontenla, M. & Villa, K. (2019). Opportunities for higher education: the ten-year effects of conditional cash transfers on upper-secondary and tertiary enrollments. *Oxford Development Studies*, 47(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13600818.2018.1539472>



## PARTE I

### Conclusiones

*Angélica Buendía Espinosa*

El estudio de las políticas para la educación superior representa un amplio y heterogéneo campo de conocimiento que ha sido cultivado desde hace aproximadamente 30 años. En la última década, se observa diversidad en los trabajos reconocidos como relevantes, en torno a las políticas, evaluación y calidad, el personal académico y los programas educativos; así como las políticas, planeación, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. Las aportaciones al campo, que derivan de los estudios revisados, son igualmente diversas en términos de su importancia y profundidad.

Se observan hallazgos relevantes especialmente en las investigaciones que abordan, con base en una revisión y propuesta teórico-metodológica robusta, datos empíricos. Los trabajos de tipo ensayístico permiten ver, en contraparte, reflexiones críticas sobre el objeto abordado y algunas líneas a considerar para los interesados en el tema. Es relevante resaltar que una parte considerable de los trabajos publicados en la década, en los tres temas abordados en este segmento, carecen de una base teórica fundamentada, y no incluyen base empírica para analizar.

De estos trabajos, destaca que los resultados tienen como base el reconocimiento de los efectos no deseados o desfavorables de las políticas para educación superior, ya sea debido a que han reconfigurado las relaciones entre la educación superior y la entidad gubernamental, o entre el personal académico debido a las diferencias de estatus y prestigios conseguidos, pero no permiten ver los efectos a mayor escala, ni interrelacionar estos resultados con otros datos o propuestas interpretativas.

Entre las investigaciones que revisan una base teórica a profundidad, destacan las que plantean fundamentos de la teoría institucional, organizacional, la nueva gestión pública, los estudios de precariedad laboral y diversas corrientes de la sociología de la educación. En cuanto al método, destacan los diseños cualitativos, sobre



los cuantitativos, principalmente, estudios de caso único, y en segundo lugar, estudios de casos comparados. Hay diversidad en cuanto a las IES abordadas, destacando la UAM y la UNAM entre las federales, así como la UV, la UdeG y la UABC entre las estatales. Hay escasez de investigaciones interesadas en estudiar, en contraparte, al subsistema de educación normal y tecnológico. Finalmente, hay escaso interés en estudiar al subsistema privado, en parte debido a la preponderancia de las políticas dirigidas al régimen público, y en parte, debido a la dificultad de acceder al campo de las IES privadas.

En términos de la perspectiva dominante, destacan los trabajos que expresan una postura crítica acerca de los efectos y resultados de las políticas para educación superior, ya sea porque se trata de sistemas sumatorios de resultados que no reconocen la calidad de fondo de la producción académica, de los procesos sobre los cuales descansan los programas educativos, y de asignación del presupuesto público para la educación superior.

En esta línea, los autores reconocen que la tríada evaluación-financiamiento-calidad, ha sido perjudicial más que benéfica para el sistema de educación superior debido a que han generado simulación, no impulsan cambios profundos en las IES, han segmentado al personal académico y generado desigualdad al interior y entre los establecimientos de educación superior; si bien se observan igualmente como efectos favorables un mayor financiamiento extraordinario que ha permitido mejorar la infraestructura y otros medios de apoyo para el desempeño de las universidades y de los sectores que las integran.

En la mayor parte de los trabajos se reconoce que el incremento de indicadores (número de académicos en el SNI, programas educativos evaluados o acreditados, número de posgrados en el padrón de calidad, entre otros), no necesariamente supone una mejora de la calidad de la educación superior. Por otro lado, la falta de recursos suficientes que garanticen el adecuado desarrollo del subsistema de educación superior, es una de las conclusiones más conocidas en las décadas anteriores, que han sido publicadas por los especialistas en el tema; cuestión que se mantiene en la década estudiada ante la falta de cambios en el escenario financiero.

Las políticas para educación superior parecen haber llegado a su agotamiento, no sólo debido a las limitaciones de los sistemas de evaluación, a la disminución del presupuesto y a la falta de reconocimiento social en torno a varios de los programas de política, sin embargo, no se logra visualizar si el largo periodo de políticas para la educación superior habrá de modificarse radicalmente y en todo caso, si estas modificaciones redundarán en beneficios para el desempeño del subsistema, para mejorar los procesos, las culturas y las experiencias de los actores. Así, el eje o tríada de

evaluación, la calidad y el financiamiento como palanca del cambio institucional y organizacional podría continuar siendo motivo de las investigaciones realizadas en esta línea temática, o bien, podrían observarse cambios relevantes en el futuro, en gran medida, impulsados, de haberlo, por un cambio en la política para educación superior.

En la década estudiada hay dos temáticas emergentes que representan novedades y abren nuevas líneas de interés para los estudiosos: el análisis de los procesos de cambio generacional en la educación superior, y el estudio de las experiencias y condiciones laborales de los profesores que no tienen contratos temporales. En los años por venir se podrán realizar nuevos trabajos, podrían generarse otras líneas de estudio colaterales o novedosas que deriven de estas aportaciones, y podrían reconfigurar los intereses más relevantes del estudio de las políticas de la educación superior.



**PARTE II**  
**GOBIERNO, FUNCIONES Y MODELOS**  
**EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ana Beatriz Pérez Díaz  
Norma Rondero López  
(coordinadoras)



## Introducción

Ana Beatriz Pérez Díaz

Norma Rondero López

El sistema universitario mexicano y las instituciones que lo conforman han experimentado cambios caracterizados por su expansión, diversificación y la implementación de un conjunto de políticas orientadas hacia la evaluación y la acreditación. Resultado de ello, nuevas instituciones, modalidades y programas de estudio han sido creados, más estudiantes acuden a las aulas universitarias y, consecuentemente, se presenta una mayor heterogeneidad en su composición social. Esta dinámica ocurre en un contexto en el que los ideales de la sociedad del conocimiento, el desarrollo sostenible e inclusivo, la diversidad cultural, la internacionalización, la justicia social, la interculturalidad, la innovación y el reciente contexto de emergencia sanitaria y académica por la covid-19, se integran como principios que orientan la formulación de políticas públicas, los diseños y prácticas institucionales en las que se desarrollan procesos de gobernanza y gestión universitaria, así como el logro de los aprendizajes.

Las transformaciones experimentadas por las instituciones de educación superior (IES) representan desafíos para garantizar una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad que contribuya a solucionar los grandes problemas sociales, y rinda cuentas a la sociedad mexicana. Particularmente, exige reflexiones serias y sistemáticas respecto a la misión de la universidad y el desarrollo de sus funciones sustantivas y adjetivas. El campo de estudio de la educación superior en México no ha sido ajeno a este fenómeno. Muestra de ello es la producción científica en torno al objeto de estudio que en este *Estado del conocimiento* denominamos “Gobierno, funciones y modelos en educación superior”.

Esta temática incorpora investigaciones que han problematizado el estudio del gobierno universitario, de la organización de las funciones, así como de los distintos modelos educativos que operan en el sistema universitario mexicano. Las reflexiones

que de éstas emanan cobran una mayor importancia dados los siguientes desafíos: *a)* incorporación de estudiantes más heterogéneos; *b)* retos del cambio generacional y el envejecimiento de la planta docente; *c)* condiciones de precariedad laboral; *d)* la demanda social de una educación de calidad y pertinente a los mercados de trabajo; *e)* la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la gestión universitaria; *f)* la implementación de modelos educativos más flexibles e innovadores, y *g)* nuevas exigencias por mejorar las condiciones de gobernanza de las instituciones de educación superior.

Los materiales seleccionados siguieron los criterios metodológicos acordados por el grupo que conforma el presente estado del conocimiento; asimismo se realizó una selección de publicaciones complementarias a partir de los autores que se han consolidado dentro de estas líneas de investigación, mediante una revisión de revistas periféricas y de capítulos en libro donde estos autores y grupos de investigación han participado; se tomó en cuenta el prestigio y rigor académico de las revistas y editoriales, como revistas nacionales e internacionales, con nivel de internacionalización mediante parámetros bibliométricos de Redalyc, y libros editados por universidades nacionales e internacionales. Si bien, este mecanismo para la selección de bibliografía complementaria puede resultar una sobresaturación de ciertos autores, sólo se consideraron investigaciones que, a nuestro criterio, generan conocimiento y aportaciones relevantes para las temáticas abordadas en estos capítulos.

Los productos académicos recopilados para el estudio del Gobierno, funciones y modelos en educación superior se presentan en tres capítulos. El primero (capítulo 4) hace referencia al estudio sobre el gobierno universitario, y se integra de tres apartados, 1) los cambios en términos analíticos del estudio del gobierno y la gobernanza universitaria; 2) la incidencia de la relación entre la Universidad y el Estado en términos de las estructuras de gobierno, de los problemas de gestión y de la operatividad de los modelos de gobierno universitarios, y 3) el análisis del ejercicio del poder y autoridad a partir del tema de liderazgo. El segundo (capítulo 5) integra los trabajos sobre el estudio de la organización de las funciones universitarias; se divide en cuatro partes: 1) organización de la docencia en la educación superior; 2) organización de la investigación en la educación superior; 3) la tercera función universitaria, y 4) gestión universitaria y operación institucional. El tercer apartado (capítulo 6) refiere la producción sobre los modelos educativos en educación superior; se organiza en tres secciones: 1) modelos de educación superior en instituciones federales, estatales y tecnológicas; 2) virtualidad y educación superior abierta y a distancia, y 3) el modelo intercultural en la educación superior.

Las investigaciones realizadas en el marco de esta temática dejan ver la emergencia de nuevas líneas de investigación en la comprensión del gobierno universitario, así como del creciente interés por explorar las dinámicas que caracterizan el desarrollo de la docencia, la investigación y la tercera función universitaria en las IES. Los cambios de estos campos de estudio dan cuenta de la dinamicidad que caracteriza a la investigación educativa y los distintos marcos disciplinares que permiten explicar de manera inter y transdisciplinaria los fenómenos que experimentan actores e instituciones.

Entre 2012 y 2021 se identificaron 102 investigaciones en esta temática; 61 artículos, 11 libros y 30 capítulos de libros (cuadro 1). Es factible que ello se explique por las posibilidades de difusión y divulgación que ofrece el artículo de investigación. Se observa que predomina un enfoque cualitativo en su tratamiento; 61 por ciento de los trabajos se realizó desde esta mirada metodológica. La proporción es mayor en los estudios relativos al gobierno universitario, del cual nueve de cada diez trabajos se realizó cualitativamente. La técnica de recolección de datos más utilizada es la investigación documental, principalmente la que se recopila de la normatividad institucional, de portales electrónicos y de documentos gubernamentales. Le sigue la aplicación de entrevistas semiestructuradas con actores del sistema educativo, como algunos funcionarios, responsables de la toma de decisiones, el profesorado, así como la comunidad estudiantil (Díaz y Mora, 2018; Fresán *et al.*, 2017). Otro método que se utiliza, sobre todo cuando se trabaja con estudiantes, es el etnográfico (Dietz y Mateos, 2014a)

Cuadro 1. Artículos, libros y capítulos de libro publicados entre 2012 y 2021 con el tema de Gobierno, funciones y modelos

	TEMA	ARTÍCULOS	LIBROS	CAPÍTULOS DE LIBRO	TOTAL
1	Gobierno universitario	20	1	9	30
2	Funciones en la educación superior	27	3	7	37
3	Modelos de educación superior	14	7	14	35
	Total	61	11	30	102

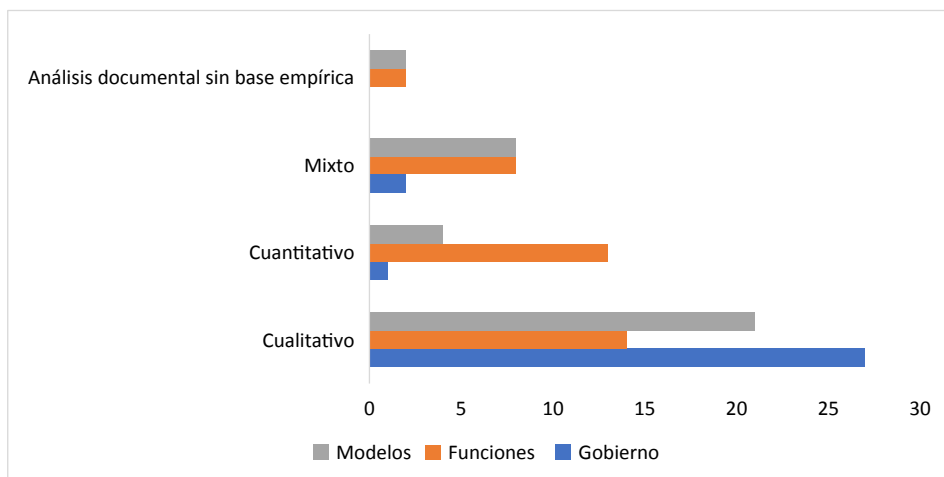
Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Menor alcance ha tenido el desarrollo de estudios cuantitativos y mixtos. En el caso de los primeros, destaca el uso del cuestionario, sobre todo en temáticas relativas a la gestión de la calidad y la cultura organizacional. A su vez, se identificó un interés en el uso de la técnica denominada análisis envolvente de datos; ésta busca medir el indicador de eficiencia técnica en las funciones universitarias. Los estudios mixtos son mínimos y suelen trabajarse con entrevistas semiestructuradas y la



aplicación de cuestionarios. Fortalecer el diseño metodológico mixto representa un área de oportunidad para la comunidad académica. Se identificó también un conjunto de trabajos que posee un alcance de carácter reflexivo; aquí se integraron los ensayos o aquellos textos que establecen y defienden posicionamientos respecto a los objetos de estudio analizados, no obstante, no desarrollan una base empírica (Juárez y Comboni, 2017; Valencia, 2012) (gráfica 1).

Gráfica 1. Enfoques de investigación utilizados en el tema de Gobierno, funciones y modelos en educación superior, 2012-2021

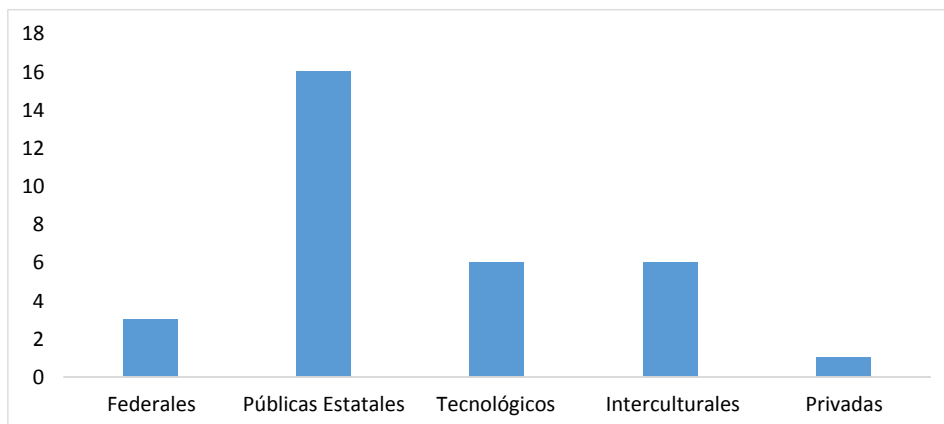


Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Como diseño metodológico destaca el abordaje desde el estudio de caso; se abordan casos de universidades federales, públicas estatales; interculturales, tecnológicas; institutos tecnológicos y universidades privadas; la mayor parte de los estudios de casos se trabajaron en universidades públicas estatales (UPES); le siguen las universidades federales y, en tercer lugar, los institutos y universidades tecnológicas (gráfica 2).

En el marco de esta temática se han estudiado dieciséis UPES; los casos más revisados corresponden a la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH). Prácticamente, se recuperaron la mitad de las instituciones de este subsistema. Eso significa que, desde la perspectiva aún no se han desarrollado investigaciones para la mitad de las instituciones que integran el subsistema de UPES (cuadro 2). En relación con las

Gráfica 2. Tipo de subsistema donde se realizaron los estudios de caso, 2012-2021



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Cuadro 2. Universidades públicas estatales estudiadas, 2012-2021

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE CASOS
UABC	2
UACM	2
BUAP	5
UAA	1
UdeG	7
UAT	3
UAEM	2
UANL	2
UJAT	1
UV	2
UACH	4
UADY	3
UMICH	4
UAdeC	1
UABJO	3
UNACH	2
Total	44

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

universidades federales, se observa una concentración en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en sus distintas unidades; le siguen la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, posteriormente, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (cuadro 3).

Cuadro 3. Universidades públicas federales estudiadas, 2012–2021

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE CASOS
UAM	13
UNAM	4
UPN	1
Total	18

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Después de las UPES, y de las universidades federales, los casos más revisados corresponden a los institutos tecnológicos y al subsistema de universidades tecnológicas. Los estudios sobre este tipo de instituciones se orientan hacia la descripción de experiencias institucionales sobre la incorporación de principios como la Responsabilidad Social Universitaria, o bien, la modalidad abierta y a distancia (ANUIES/SINED, 2016; Pérez y Vallaeys, 2016) (cuadro 4).

Cuadro 4. Instituciones tecnológicas estudiadas, 2012–2021

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE CASOS
Tecnológico Nacional de México (TecNM)	3
Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo (ITESA)	1
Instituto Tecnológico Superior del Occidente del Estado de Hidalgo (ITSOEH)	2
Universidad Tecnológica de Torreón (UTT)	3
Universidad Tecnológica de Tabasco (UTTAB)	1
Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte (UTTN)	1
Total	11

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

La organización de esta temática da cuenta de que las universidades con menos casos investigados fueron las interculturales. Los estudios al respecto corresponden al análisis de su modelo educativo, así como a los retos que enfrentan. Entre 2012 y 2021 se identifica que la institución intercultural más estudiada es la Universidad

Veracruzana Intercultural (UVI) (cuadro 5). Asimismo, se exploran también casos de educación no formal como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur).

Cuadro 5. Universidad de modalidad intercultural estudiadas, 2012-2021

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE CASOS
Universidad Autónoma Indígena de México	1
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	1
Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)	1
Universidad Veracruzana Intercultural	4
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	1
Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Guerrero)	1
Total	9

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Las siguientes páginas contienen el desarrollo de los tres capítulos que integran esta temática. Se presenta primero el correspondiente al estudio del gobierno universitario, en segunda instancia, se expone el capítulo sobre la organización de las funciones universitarias y, en tercer lugar, se presenta el capitulado sobre los modelos en educación superior. Al final de cada capítulo se refieren reflexiones de carácter teórico-metodológico.



## CAPÍTULO 4

### El gobierno universitario

*Norma Rondero López  
Iliana Athenea Ruiz Carrillo*

**Resumen.** El presente capítulo da cuenta de la investigación que en los último diez años se realizó en torno al tema del gobierno universitario, la producción en esta década (2012–2021) presenta, respecto a la producida en la década previa, la incorporación de temas que reflejan continuidad en la problemática, así como aportes novedosos en cuanto a las perspectivas analíticas y conceptuales con que se estudian esos temas. El trabajo se ordena en función de esos cambios, en los que se reconoce una producción rica en discusión y reflexión teórica, transitando del gobierno a la gobernanza y del poder al desempeño, por ejemplo. A partir de la revisión y ordenamiento que realizamos, es posible encontrar algunos temas clásicos como la autonomía, el federalismo, la gestión universitaria, junto con aportes trabajados con enfoques más novedosos: el liderazgo y el papel de los líderes en el gobierno universitario y las relaciones de poder.

## Introducción

El gobierno universitario es un asunto de investigación que históricamente ha tenido referentes analíticos que han cambiado conforme se concibe a las universidades como espacios más o menos politizados, más o menos intervenidos por la acción del Estado y más o menos influidos por otros actores sociales. De ninguna manera es posible afirmar que el estudio del gobierno en las universidades mexicanas sea una novedad en el campo de la investigación educativa, antes bien, se ha consolidado marcando diferentes etapas en su desarrollo y, con ello, diferentes problemas, así como perspectivas analíticas cada día más complejas y ricas en resultados.

Para ubicar los aportes que se han incorporado a este campo en la última década (2012-2021), partimos del reconocimiento de que no es un tema ni muy amplio (al menos en cuanto a autores exponentes de los temas y partícipes en las discusiones más destacadas), ni muy diverso (en cuanto a la participación de instituciones, subtemas y formas de estudiar el fenómeno); antes bien, consideramos que la particularidad del tema es precisamente que, aun en su riqueza y fuerza analítica, no es —o no lo ha sido en los últimos años— un campo que haya dispersado escuelas, a partir de una diversificación de enfoques o problemas. No obstante, es indispensable reconocer que mantiene un lugar importante en el análisis de la universidad: temas como la toma de decisiones, la gestión, la administración, el poder o la autoridad, sólo por mencionar algunos de los conceptos/procesos a los que aluden las obras que componen este campo, configuran una agenda permanente y destacada en la historia del estudio sobre la universidad.

La identificación, ubicación y clasificación de los textos que componen este capítulo, han sido incorporados a partir de tres criterios centrales:

- a) El aporte a la construcción (re-formulación) de una perspectiva analítica.
- b) La incorporación de nuevos temas/problemas al campo.
- c) El aporte al conocimiento del gobierno de las universidades mexicanas (aplicación de nuevos enfoques a problemas específicos y casos).

De esta manera, la integración del presente apartado, a partir de capítulos de libros y artículos publicados en revistas especializadas, obedece también a una selección de los trabajos que destacan en la agenda y contribuyen a enriquecerla. En este capítulo hemos decidido privilegiar la selección de lo que consideramos las obras más emblemáticas por sobre la inclusión exhaustiva —o al menos más amplia— de trabajos que, desde nuestra lectura, no cumplen con el criterio de aportar a la discusión y al

conocimiento del campo. En un trabajo como este, suele ser lugar común admitir que toda selección es arbitraria y, necesariamente, incompleta: asumimos la responsabilidad por ello, y esperamos que nuestra selección pueda dar luz sobre el desarrollo del campo en esta década.

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar cuáles son esos temas, problemas y perspectivas que aportan al conocimiento del gobierno de las instituciones de educación superior (IES), así como las formas en las que se ha investigado en los últimos diez años en nuestro país. Nos ubicamos en un tema en el que confluyen diversas posibilidades analíticas, miradas y perspectivas teóricas para su estudio y, por ello, puede ordenarse como parte de los análisis del poder; de las características organizacionales en las universidades; desde el punto de vista de los actores; o desde la identificación de los procesos institucionales en los espacios universitarios.

En este marco, la decisión de ubicar en esta área temática los trabajos referidos al gobierno universitario, responde a la clara convicción de que, en torno a la gestión, las estructuras para la toma de decisión, las acciones políticas y de poder, es posible conocer un fenómeno complejo de relaciones sociales que retrata bien las condiciones actuales de las IES y del propio sistema de educación superior (SES). Así, la tarea de ubicar los trabajos que forman parte de este capítulo involucró el rastreo de lo que en anteriores décadas se estudió en torno a esta amplia temática. Asimismo, se realizó un seguimiento de los temas planteados desde entonces para identificar la nueva agenda de investigación en torno al gobierno universitario.

El resultado de la identificación, sistematización y ubicación del material nos permitió ordenarlo en los siguientes tres grandes ejes problemáticos:

- a) Los cambios en la perspectiva de análisis del gobierno: de la gobernabilidad y la política interna a la gobernanza y el cambio organizacional, es un eje de carácter más teórico, que identifica y agrupa los trabajos que discuten precisamente los tipos de enfoques (una investigación teórica, podría afirmarse) desde los cuales es analizado el problema del gobierno institucional.
- b) El segundo eje remite a la identificación de los temas más tradicionales, estudiados desde hace ya muchos más años: los trabajos realizados en esta última década sobre los temas que bordan la relación entre las universidades y el Estado: la autonomía, el federalismo, la gestión universitaria, la autoridad. Si bien éstos podrían considerarse como ubicados en la frontera del tema de políticas públicas para la educación superior, es claro que aquí observamos lo que esta relación, mediada por políticas gubernamentales, incide en las estructuras de gobierno, los problemas en la toma de decisiones y la lógica



- en la que operan los modelos de gobierno universitarios. Aquí ubicamos también algunas de las investigaciones sobre las cuales se pone en práctica la argumentación teórica del apartado anterior, nos referimos a estudios de caso o análisis específicos sobre la gobernanza en universidades e IES mexicanas y en estudios comparados en México y en América Latina.
- c) Finalmente, el tercer eje cierra con el tema de liderazgo, poder y autoridad, y tiene como centro de ordenamiento el análisis del ejercicio del poder, a partir de las figuras de autoridad, (funcionarios, rectores, directores) considerados actores principales (¿líderes?) y las relaciones que se desarrollan al interior de las estructuras y mecanismos de ejercicio del gobierno.

### **El contexto en el que se enmarca el estudio del gobierno universitario**

En los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de 2002 a 2012, el estudio del gobierno en la universidad se abordó con una mirada de políticas dentro del volumen referido a “La investigación sobre las políticas de la educación superior”. Lo que muestra aquel estado del conocimiento de la década es que, particularmente, son apenas un puñado de estudios de la literatura mexicana referente al gobierno en la universidad; sin embargo, la consolidación de autores como López *et al.* (2011a, 2011b), Acosta (2009, 2010), Ordorika (2006), Rodríguez (2005), ha permitido abrir un debate y teorizar en torno a la problemática, por lo que podríamos afirmar que dichos autores se convirtieron desde ese entonces en referentes obligados.

Sus trabajos se propusieron exponer los efectos que las políticas implementadas para las IES tuvieron al interior de éstas, en particular las políticas de corte evaluativo. Entre los efectos que se identifican, se ubica la emergencia de dinámicas asociadas con la modernización de la administración pública, con la planeación estratégica, con procesos de descentralización, de evaluación, de acreditación y de rendición de cuentas. Lo que incidió en que las universidades llevaran a cabo nuevas prácticas que se impulsaron desde los gobiernos universitarios, siendo los rectores los principales agentes del cambio al interior de sus comunidades (López *et al.*, 2011a, en Maldonado, 2013).

Así, desde la década anterior, los estudios asociados al gobierno universitario revelan tensiones entre las estructuras de gestión, las directivas emergentes y las formas tradicionales de los gobiernos universitarios, lo que en palabras de Acosta (2009) llevó a catalogar a los dirigentes de las IES en príncipes, burócratas o gerentes. En

esta última forma de dirigir a la universidad “la gerencialista”, Rodríguez (2005), expone lo paradójico de recurrir a enfoques de gestión privada aplicada para las IES públicas (en Maldonado, 2013).

Por su parte, Ordorika (2006) centrado en la dimensión política, dirige su mirada a los cambios en la relación universidad-Estado, vinculada al ejercicio de la autonomía universitaria (en específico en la UNAM), identificó los factores estructurales que permiten evaluar la influencia o independencia que los diferentes grupos ejercen, mostrando que más bien existe una autonomía relativa. Además, reconoce la naturaleza política de las IES y el alto grado de politización en el que se encuentran. En esta misma línea, Ordorika *et al.* (2011), se cuestionan si realmente se habían transformado las formas de gobierno universitario motivadas por las políticas de modernización, ellos hallaron que desde la década de 1990 hasta 2010, existían reformas trucas, con una serie de efectos no deseados y, por el contrario, no se habían logrado las transformaciones que se propusieron las universidades.

De esta forma, los estudios sobre el gobierno en las universidades e IES, durante la primera década del siglo XXI mantuvieron una problemática central importante: la relación entre la universidad y el Estado, así como sus efectos. De ahí que encontremos el tema ubicado en el área de análisis de políticas públicas. La manera en que la política gubernamental para la educación superior incidió en un sistema de educación superior tan desigual como el mexicano, cobró la mayor importancia entre la década de 1990 y la del 2000, pues devino en procesos transformadores que (algunos logrados, otros no), permitieron a las universidades seguir referentes y parámetros de calidad para adaptarse a formas de gobierno y estructuras académicas centradas en la calidad y la eficiencia.

Así, para la década que se atiende en este trabajo, los efectos de la política gubernamental no han dejado de ser visibles ni han salido de la agenda de investigación. Este tema, asociado con nuevos esquemas teórico-analíticos y mejores elementos de estudio para identificar diferentes formas de gobierno, así como mecanismos de relación con el Estado, permite visitar los temas de la década anterior, probablemente adicionales de una complejidad mayor y vistos con las lentes de nuevas perspectivas analíticas.

Por otra parte, en el contexto actual, los cambios en la composición de los gobiernos federal y estatales, así como los ajustes en la política dirigida a la educación superior, que en los últimos tiempos, sin dejar de ser evaluadora, se matiza con los temas de la crítica al neoliberalismo, aportan también temas interesantes: la relación gobierno-organización; la gobernanza como campo explicativo más amplio; la relación de la universidad con otros actores, más allá del gobierno; el ejercicio de la autonomía como un factor más complejo que la definición del gobierno.

## Factores que guían el análisis: el ordenamiento de los autores y los problemas

Decidir una clasificación/selección de autores y temas, tiene que ver con la identificación de lo que podríamos llamar una *escuela de pensamiento sobre el gobierno universitario*. Sin pretender conformar una falsa yuxtaposición de autores, perspectivas y temas, la obra sobre los temas del gobierno universitario y sus actores ha permitido establecer una suerte de *diálogo* —no siempre explícito— entre autores, para conformar los grandes cambios en las perspectivas y los temas.

La reconfiguración de los enfoques de análisis es la que, en nuestra opinión, hace escuela en nuestro país. ¿Cómo se han reconfigurado estas perspectivas? Un punto central para responder al asunto es la coincidencia entre nuestros autores para tomar como una fuente de estudio los aportes anglosajones (particularmente estadounidenses) para el estudio del gobierno, el cambio institucional, y la relación entre universidades y Estado. Así mismo, el análisis organizacional y particularmente el nuevo institucionalismo sociológico (NIS), conforman ejes transversales a las obras referidas en este apartado.

A manera de ejemplo, baste con buscar en las bibliografías de nuestros autores a aquellos clásicos del NIS, como Olsen, March, (en trabajos clásicos de la década de 1980, o reconfiguraciones más actuales, de la primera década del siglo XXI); o a los trabajos igualmente clásicos de Clark, sobre el cambio institucional en las universidades estadounidenses. Más aún, los temas referidos al estudio de la universidad, independientemente de que no siempre abordan el tema específico del gobierno universitario, como los trabajos de Philip Altbach y Daniel Levy, para Norteamérica, así como algunos otros clásicos más cercanos como José Joaquín Brunner y Claudio Rama, para América Latina.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Al referir a estos autores de otros países, no pretendemos rastrear y traer las referencias de manera detallada, pero interesa considerarlos como fuentes e interlocutores de nuestros autores incluidos en este capítulo. Así, nos referimos, sólo a modo de ejemplo, a obras coincidentes como: Levy, Daniel (1987). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. México: FCE; Altbach, Philip G. y Jamil Salmi (Eds.) (2011). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research University*. Washington: The World Bank; Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press; Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación*, 355, 137-159; Cohen, M. D., y March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Boston: Harvard Business School Press; Cohen, M. D., March, J. G., y Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1),

Un segundo asunto importante en el que existe coincidencia es que nuestros autores se avocan a establecer un *diálogo con la historia*, al construir periodizaciones al respecto de diferentes etapas, con base en temas como la historia del SES, la reconstrucción de su crecimiento e identificación en etapas (López, Rodríguez, Casanova), así como las etapas identificables en la relación entre universidades y Estado (Acosta, Ordorika, Rodríguez y Casanova).

El tercer tema de confluencia se ubica en las perspectivas analíticas mismas, en los que se señalan aportes, avances y alternativas de desarrollos conceptuales que contribuyen a la identificación de nuevos problemas analíticos y formas de trabajar con la idea de cambio, en torno a las problemáticas de gobierno y organización de las instituciones (Rodríguez y Casanova; Ordorika, Rodríguez y Lloyd; Buendía y Badillo; Valles).

Finalmente, como un elemento innovador en el campo de estudio del gobierno, se ubica en este capítulo el tema del liderazgo. Como se puede observar, nuestra propuesta de clasificación nos llevó a separar de otros temas clásicos y teóricos, el actual análisis del liderazgo. Las razones para tal ordenamiento tienen que ver con el carácter que adquiere este último, al asociarse con diferentes subtemas y abrir la puerta a clasificaciones, tipologías y problematizaciones específicas del liderazgo como factor importante del gobierno. Este ordenamiento nos permite, incluso, estructurar las aportaciones en una clasificación interna, asociada a: los tipos de liderazgo en particular *transformacional* y *situacional*; su relación con la *governabilidad*; respecto al papel de los rectores como expresión misma de líder y finalmente, aun de manera incipiente, los estudios que incorporan al análisis del liderazgo cierta perspectiva de género.<sup>2</sup>

Una serie de formas de ordenar la producción del tema de gobierno entre 2012 y 2021, que puede ser considerada como una guía de lectura de este capítulo se puede consultar en el Anexo, que presenta un conjunto de cuadros que, a partir de diferentes criterios ordenadores, muestra cómo pueden ser identificados los trabajos seleccionados para el tema que nos ocupa.

---

1-25; March, J. G., y Olsen, J. P. (1984). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *The American Political Science Review*, 78 (3), 734-749. March, J. G., y Olsen, J. P. (2006). Elaborating the "New Institutionalism". En R. A. W. Rhodes; S. Binder y B. Rockman (eds.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (3-20). Oxford: Oxford University Press.

<sup>2</sup> Conviene de una vez destacar la importancia creciente de los estudios con perspectiva de género en el campo de la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. En este capítulo se recupera su vínculo con el liderazgo. Sin embargo, se realiza un análisis exhaustivo en el apartado de temas emergentes de este estado del conocimiento.

## El gobierno universitario: de la gobernabilidad y la política interna a la gobernanza y el cambio organizacional

“El análisis de la gestión del cambio (la gobernanza) sustituyó al análisis de la gestión del conflicto (gobernabilidad)”.  
Acosta (2014)

En los últimos diez años de investigación sobre el gobierno universitario confluyen temas, perspectivas, y problemas que podrían considerarse clásicos o tradicionales —que han estado en la agenda del campo desde hace más de diez años— con trabajos que presentan nuevas problematizaciones y enfoques analíticos. Son tanto la configuración como el ejercicio mismo del gobierno universitario, los factores que caracterizan el rumbo de su investigación. Existen temas que marcan una continuidad en el estudio del gobierno universitario entre la primera década del siglo y la más reciente 2012–2021, por ejemplo, problemas como el análisis del ejercicio de la autoridad y las luchas de fuerzas al interior de la universidad y de sus órganos de gobierno (Acosta, 2014), el ejercicio de la autonomía, como un tema de poder y de relación con el Estado (Ibarra, 2013). Así mismo, encontramos formas de estudiar las relaciones de poder, que resultan novedosas en tanto asocian esos temas clásicos con problemáticas más actuales: liderazgo y género, gobernanza y nuevos modelos de gobierno, por ejemplo (Casanova y López, 2016).

A temas como los antes mencionados los acompañan los trabajos que reflejan una discusión analítica sobre las formas de concebir y estudiar el cambio institucional, a partir de las estructuras propias del gobierno y las relaciones de poder que se desprenden de esos cambios. Es así como transformaciones de carácter académico, como la flexibilización curricular, por ejemplo, o de orden operativo–administrativo, como la introducción de las tecnologías en la gestión institucional, o la consideración de los contextos en que se ubican las IES, como pueden ser las demandas del mercado, constituyen aspectos que influyen en los procesos de adaptación de los modelos de gestión y gobierno institucional. Estos son los ejemplos más claros de cómo la gestión y el gobierno universitario deben adecuar sus estructuras y sus mecanismos internos de toma de decisiones, a los cambios institucionales de orden académico, o del contexto.

Por ello, la discusión del cambio organizacional se halla indiscutiblemente presente en este campo de estudio sobre el gobierno y la gestión, lo que hace necesario

preguntarse cómo han sido estudiados esos ajustes en la investigación que une el cambio organizacional, la gestión y los gobiernos universitarios.

En la discusión conceptual para el análisis del gobierno y la gestión universitaria, trabajos como el de Casanova y Rodríguez (2014), ubican las diferencias entre conceptos de orden instrumental como *administración*, *dirección*, *gestión*, para dar cuenta de procesos asociados con la construcción y ejecución de las decisiones universitarias, relacionadas con un ejercicio más vertical en la formulación de acciones concretas, y las nociones de *gobierno universitario* y *gobernanza*, para referir a procesos más cercanos a la cooperación y a la consideración de las relaciones de la universidad con el exterior, así como a condiciones específicas para el ejercicio del poder en asociación con nuevas formas de organización de las universidades, menos verticales y más democráticas. Sobre este asunto, los autores plantean que en la década de 1990, y a lo largo de la primera década del siglo XXI, las instituciones universitarias han enfrentado un conjunto de demandas y tensiones en constante movimiento. De la configuración de fuerzas resultado de tensiones entre Estado, mercado y universidades, es posible reconocer un nuevo escenario en el que se desenvuelve el gobierno universitario, conformado por:

- a) el fortalecimiento del Estado, el cual refrenda su papel central en la definición de los objetivos y las modalidades de articulación y desarrollo de la universidad;
- b) el ascenso del *management* universitario, que genera una fuerte tensión entre la legitimidad académica de las decisiones y la legitimidad que proporciona la rentabilidad económica de los saberes;
- c) la institucionalización de los nuevos actores (*stakeholders*) en prácticamente todos los temas de la vida universitaria;
- d) el ascenso del liderazgo emprendedor que genera tensiones frente a los liderazgos meramente académicos;
- e) el declive del estamento académico en las decisiones y el incremento en la presencia de los poderes político y económico en la universidad; y
- f) la disyuntiva de los académicos entre sumarse a las nuevas tendencias del gobierno universitario o reivindicar la naturaleza del trabajo académico y hacer valer sus saberes en las decisiones institucionales (Casanova y Rodríguez, 2014: 157).

En estas ideas es posible encontrar una especie de *condensado* de lo que involucra la identificación del cambio institucional-organizacional, las tensiones

académico-políticas en las relaciones al interior de la universidad, y la lógica de funcionamiento de estos factores como fuerzas que redefinen el gobierno universitario. Desde el estudio de las organizaciones, también se identifica la incorporación de ideas extrapoladas de otros espacios de análisis al terreno del gobierno universitario. Es así como vemos un tránsito en el estudio del gobierno, al identificar cómo el cambio en la concepción del gobierno universitario está permeado por esquemas y modelos propios del ámbito empresarial.

En este tenor, una importante pregunta se han formulado estos autores al concluir su trabajo: ¿Es factible o deseable acercar las formas de gobierno y gestión de las instituciones universitarias a las fórmulas desarrolladas en el marco empresarial o en el campo de la administración pública?

En estos temas coinciden con Acosta (2014, 2022) y Acosta, Ganga y Rama (2021), quienes señalan que la gobernanza universitaria tiene que ver con factores contextuales decisivos para su mejor comprensión: una serie de políticas públicas dirigidas por un paradigma que combina institucionalización de la evaluación, tipologías universitarias, rendición de cuentas, operación de esquemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, impulso a la diversificación de la oferta-demanda, promoción de la internacionalización, y combinación del financiamiento. Por ello consideramos que la línea divisoria entre el análisis de las políticas públicas para la educación superior y el estudio del gobierno universitario es muy delgada; en tanto las políticas públicas que señalan rumbos de acción para las universidades y los mecanismos de coordinación y toma de decisiones al interior de éstas se hallan enmarcadas en las políticas. En breve, el gobierno universitario no puede soslayar las rutas de acción señaladas por las políticas gubernamentales.

En ese sentido, el tipo de análisis desplegado por Acosta, en torno al gobierno, la gobernabilidad, la gobernanza y las políticas públicas, constituye uno de los aportes más ricos en el tema. En su obra, identificamos los principales factores del estudio, a partir de una importante disertación teórica sobre el significado de los principales conceptos y su aplicación al campo en México y en América Latina. En estos trabajos, aun sin ser propiamente estudios de caso, se aportan importantes ordenamientos históricos sobre los procesos de configuración de las formas de gobierno universitario, y las alternativas analíticas desde la perspectiva de las políticas públicas, del análisis organizacional y los estudios sobre la gestión y la gobernanza.

Es en el trabajo de Acosta —siempre en diálogo con la mayor parte de los autores identificados en este capítulo para la década que nos ocupa— se puede identificar con claridad el eje central del presente apartado: el tránsito de un análisis clásico (gobierno y poder interno) a la problematización más compleja (gobernanza y cambio

organizacional), al incorporar actores, procesos y relaciones dialécticas entre las universidades, el Estado y otros actores del contexto universitario, como pueden ser las empresas y las agencias internacionales.

En estas contribuciones, Acosta (2014) considera que una posible forma de responder a las preguntas asociadas con los mecanismos de adaptación (ajuste) de las formas de gobierno universitario a una serie de procesos y relaciones de poder, es a partir del *institucionalismo metodológico*: “Desde esta perspectiva, el poder está distribuido en el conjunto institucional, dotando a los actores universitarios de recursos de decisión o capacidades de bloqueo que explican el tipo de comportamientos asociados a los procesos de cambio institucional” (Acosta, 2014: 32).

Este tipo de consideraciones, que también vemos presentes en Casanova y Rodríguez (2014) y López (2014), tiene como uno de los ejes de la discusión teórica, la crítica a la presencia de herramientas de estudio que, si bien se ubican en el análisis referido al cambio organizacional, a partir de la institucionalización de referentes estructurales y modelos de gestión, no se pueden considerar apropiados para el campo del gobierno universitario. Estos autores refieren a la nueva gestión pública (NGP) como una vertiente que impacta en la relación de las universidades con el Estado, y que incide en su gobierno.

En este tenor, López (2014) apunta a una especie de disyuntiva analítica y de consideración del gobierno universitario. Por un lado, alude a un modelo que reflejaría una visión del gobierno que tiende a establecer el orden político y la *distribución* del poder, así como el ejercicio de la autoridad. Por otro, refiere a un gobierno asociado con un amplio aparato de orden administrativo que se encarga de aplicar las políticas y coordinar de manera más extensa con actores internos a las universidades (académicos, alumnos) y externos (gubernamentales y del sector productivo, por ejemplo) para una mejor y más eficaz gestión universitaria.

En esta acepción hay una distinción clara entre política y administración de la política: al Estado le corresponden las funciones políticas (el gobierno) y la gobernanza se ocupa de la implementación de las políticas, de los procedimientos técnicos para conducir, supervisar y controlar su implementación (Amaral y Magalhaes, 2009) [...] La gobernanza cubre los aspectos administrativos y técnicos de la implementación de las políticas (López, 2014: 81).

De esta forma, llevados a una lógica eficientista de los factores de gestión, desde la gobernanza (más administrativa, menos política), la incorporación de la NGP trasladada de la empresa una forma de concebir a la universidad que, en efecto, se observa



mejor administrada y lejana a los juegos de poder político. Al mismo tiempo, también limita las libertades académicas de investigación y de formación profesional. Lo anterior implica, como lo propone López, “preguntarse si vale la pena establecer esas formas de definir a la universidad y de gestionar o gobernar con base en medidas técnicas y administrativas, so pena de perder la formación crítica de los alumnos y la libertad académica” (2014: 85).

En sintonía con lo anterior, en una *vuelta de tuerca* al tema de las relaciones entre *universidades, Estado y mercado*, la forma de concebir una mayor complejidad en las relaciones al interior de la universidad y con agentes externos, así como la necesidad de establecer nuevos perfiles institucionales. En 2013, Eduardo Ibarra señalaba que se debía considerar qué tanto el rumbo de las políticas como las relaciones ya mencionadas, debían estar acordes con problemas nuevos y mejores formas de atenderlos. Desde entonces, el autor identificaba una transformación radical “de las universidades de consumo a las de producción”, caracterizadas por esfuerzos institucionales de planeación para “recuperar el sentido profundo de estos procesos como ejercicios participativos de carácter reflexivo para reconocer y valorar la situación de la institución en su contexto y sus circunstancias” (Ibarra, 2013: 9-10).

En un sentido semejante, Casanova y López García (2016), además de ofrecernos una ubicación histórica de las formas de gobierno universitario y mostrar cómo la universidad se encuentra actualmente en diferentes tensiones (económica, de reconocimiento y ubicación en la sociedad, de cuestionamiento de su papel como institución central en la generación de conocimiento, por mencionar algunas), nos ubican en la discusión analítica de lo que hoy la universidad contemporánea enfrenta en cuanto al ejercicio del gobierno. A ese respecto, conviene señalar la recuperación de la ya formulada *triada analítica* compuesta por Estado, universidad y mercado. Recordando modelos de gobierno universitario, presentes en el análisis como tipos ideales, que asocian las tensiones y las transformaciones universitarias de los últimos años del siglo XX a la identificación de estos modelos de gobierno, a saber, el burocrático, colegiado, político, anarquía organizada y simbólico.

A partir de la identificación de diferentes características de las formas de gobierno universitario, los autores recuperan la crítica común a los cuestionamientos que se hacen a las perspectivas que trasladan esquemas organizacionales propios de otros tipos de instituciones. Los autores plantean de manera explícita la lectura crítica de la NGP, para cuestionar la pertinencia de estudiar a la universidad desde ese enfoque y, mucho menos proponer un tipo de universidad que se conduzca a partir de referentes organizacionales configurados a semejanza de las empresas. Finalmente, articulan en el trabajo la perspectiva de la gobernanza para, en contraposición a la

NGP, poder enfrentar con mejores herramientas teóricas, el estudio de los problemas de gobierno de la universidad contemporánea que se aprecia compleja y saturada de tensiones y contradicciones. En este trabajo apreciamos un ordenamiento histórico, conceptual y una mirada crítica que permite organizar los diferentes enfoques con los que observar a la universidad actual y su gobierno.

Roberto Rodríguez en su trabajo “Gobernabilidad, gobernanza y autonomía universitaria”, refiere a la discusión analítica sobre el contenido de los conceptos de gobernabilidad: “definida de acuerdo con una demostrada capacidad del gobierno para gobernar” (2015: 304). En relación con este concepto se ubican las nociones de *legitimidad y autoridad*, que precisamente dan cuenta de las características de la gobernabilidad como un concepto que denota ejercicio de poder, que se observa en acción. En contraposición, la gobernanza, como la definen algunos otros de nuestros autores de la década (Acosta, López, Casanova, Ordorika), tiene que ver con,

[...] la operación de principios de gobierno y gestión pública que se apoyan en la participación activa de grupos y organizaciones que no forman parte integral del mismo, que se distinguen de las entidades de la administración pública y el sistema de partidos. De manera que mientras la gobernabilidad se entiende como un fin central de la actividad política, la gobernanza es un medio para lograrla (Rodríguez, 2015: 305).

El análisis del gobierno del sistema de educación superior requiere recuperar la relación del Estado con las instituciones, el gobierno de esas instituciones y la acción de diferentes grupos de interés que inciden en el rumbo del propio sistema. Este tipo de enfoque aporta, además, una mirada que obliga, como afirma Rodríguez, a reconocer la heterogeneidad y complejidad del sistema, así como a observar las condiciones de relación de las IES y su entorno. El análisis del gobierno debe partir de tal reconocimiento, de otra forma, dejaremos de ver lo que influye en la toma de decisiones y las complejas relaciones al interior del sistema. A modo de síntesis, Acosta, Ganga y Rama señalan que,

[...] la gobernanza se colocó como la lente conceptual principal en la búsqueda de la coordinación y cooperación entre diversos actores para identificar objetivos y estrategias comunes orientadas hacia la gestión del cambio institucional, entendido básicamente como el proceso de adaptación de los sistemas e instituciones de educación a las transformaciones ocurridas en sus entornos institucionales, regionales y globales. De este modo, los problemas clásicos del poder, la autoridad y el gobierno de la educación superior fueron reinterpretados a través de los cristales y anteojos de la gobernanza (2021: 33).

Tomando como base lo establecido en la cita anterior, estos autores nos aportan el tema más reciente en la agenda analítica y conceptual del estudio del gobierno y la gobernanza. En particular, la relación entre “formas de gobernanza y desempeño institucional” en lo que llaman “un horizonte reflexivo nuevo”. Este tipo de análisis, en su discusión más reciente, reconoce un desplazamiento hacia el tema del gobierno, pero sustentado en nuevas formas de relación y de políticas públicas, centradas en la regulación de asuntos como “rendición de cuentas, evaluación de la calidad y financiamiento público diferenciado, condicionado y competitivo”. El asunto no es trivial, en efecto se asiste a una nueva forma de concebir y ejercer el gobierno, la autonomía, en fin, la regulación misma de las instituciones.

Las universidades se ubican hoy en un contexto más diverso y competitivo y se encuentran puestas siempre bajo la lupa de la transparencia, respondiendo a la necesidad de mostrar un desempeño eficiente. Lo que une a este desempeño con la gobernanza misma, es posible analizarlo a partir de la noción de *régimen de políticas*. Este concepto permite elaborar análisis a partir de tipologías que clasifican y ordenan los factores antes expuestos para analizar las relaciones que han ocupado recientemente la atención de la investigación y la discusión teórica sobre el gobierno universitario, descrita en estas páginas. Siguiendo el hilo de la discusión teórica anterior, Acosta y Gómez establecen que,

El concepto de régimen de políticas se orienta hacia la caracterización de los factores que influyen en el rendimiento del sistema: el contexto institucional, el entorno de políticas, los actores involucrados, los usos y costumbres de las organizaciones, y los sistemas de creencias son fuerzas que determinan significativamente los comportamientos que producen las políticas públicas y que permiten explicar las complejas relaciones entre gobernanza y desempeño (2021: 182-183).<sup>3</sup>

En este caso, el concepto adquiere relevancia, al realizar un estudio comparativo a partir del análisis de cuatro casos de universidades públicas estatales (UPE), (UANL, UdeG, BUAP, UABJO). En esta obra, la clasificación de las instituciones estudiadas se realiza a partir de tres ejes analíticos, a) tipo de gobernanza: “Adaptativa, jerárquica, orientada por la instrumentación de políticas federales”, b) nivel de desempeño: “determinado por indicadores de productividad, eficiencia y eficacia institucional”, y c) la asociación de estas dimensiones con el régimen de políticas, orientado en la

<sup>3</sup> Los autores, recuperan esta definición de Wilson, C. Policy Regimes and Policy Change. *Journal of Public Policy*, núm. 20, 2000, pp. 247-274.

calidad como idea central; asociado con los estímulos y financiamiento especial en el que intervienen agencias gubernamentales y rectores como principales actores.

En el análisis realizado por Acosta y Gómez (2021), la relación estudiada entre régimen de gobierno, desempeño y gobernanza ofrece resultados interesantes, si bien no arroja una relación causal directa entre el desempeño y la gobernanza, sí refleja la importancia que tienen dos factores estratégicos: la estructura de gobierno y el financiamiento. De esta forma, el estudio pone en práctica el análisis de la gobernanza, genera dimensiones e indicadores de análisis que permiten llevar al estudio de casos los conceptos más importantes puestos en la discusión de la última década de análisis del gobierno universitario.

A partir de este último trabajo referido, es posible recuperar como idea central de este apartado, cómo la reconfiguración de conceptos clave como gobernabilidad, gobernanza, gestión, administración, y su elaboración más compleja al configurar relaciones analíticas a partir de dimensiones asociadas con la implementación de políticas públicas, así como relaciones con actores cada vez más diversos, como las empresas, diferentes órdenes de gobierno, organismos internacionales, etcétera, da cuenta de un proceso de revisión y enriquecimiento teórico-conceptual muy importante para el campo de estudio de la universidad.

En el siguiente apartado, se busca identificar cómo se trasladan estas discusiones al terreno de estudios de caso, empíricos, históricos y que proponen la utilización de las herramientas conceptuales antes descritas a temas más específicos como el ejercicio del poder o la autonomía universitaria.

### **La relación entre formas de gobierno universitario y Estado, un problema de poder, gestión y ejercicio de la autonomía**

Entre los trabajos y los autores más “clásicos” sobre el gobierno universitario en México, se encuentran los de López (2014, 2019, 2020) en cuanto a las formas de concebir y ejercer los modelos de gobierno y las acciones de gobierno, así como la relación entre el Estado y las universidades. En 2014, uno de estos trabajos nos ubica en la consideración de comprender el gobierno de las universidades en una compleja relación de dependencia/autonomía con el Estado. Una vez más puede identificarse una especie de continuo en el que se ubican las universidades: desde una relación completamente dependiente del Estado (modelo interventor); una relación de control estatal “a distancia” en donde las universidades guardan grados variables de autonomía, y el Estado interviene sólo de manera parcial y regulando indirectamente

(Modelo flexible) y, finalmente, una relación de mercado, concibiendo a las universidades como “organizaciones de negocios” (modelo desregulado).

Un aspecto por demás interesante de estos trabajos es la consideración en el análisis de la autonomía universitaria, asociada por un lado con referentes analíticos de políticas públicas, así como a modelos estatales que van configurando las relaciones antes descritas. El autor plantea que “Encontramos signos de una relación autónoma con las instituciones que también ha ido cambiando, desde una autonomía amplia y protegida (década de 1960), a una autonomía desdibujada por la crisis económica (década de 1980), a una autonomía limitada (a partir de la década de 1990)” (López, 2014: 85). Entonces, por un lado, las relaciones de las universidades con el Estado, a partir de la implementación de políticas públicas, que intervienen más o menos directamente en las universidades; y por otro, grados diferenciados de ejercicio de la autonomía, asociados a esa relación con el Estado, nos permiten identificar cómo históricamente, la configuración del gobierno universitario se puede asociar con grados diferenciados de autonomía.

En este mismo sentido, vinculado con la relación entre Estado y universidades, pero en un nivel analítico más abstracto, se identifica el trabajo “Educación superior y transiciones políticas en México” (Rodríguez, 2014). El tema central refiere al debate sobre el federalismo democrático y, en ese marco general, la importancia de la vía federalista para abrir mejores condiciones de gobierno en las universidades. La propuesta parte del reconocimiento de la importancia de gestar políticas públicas que contemplen las diversas capacidades de adecuarse y adaptarse por parte de las IES, y de actuar a partir de esquemas comunes de relación con el gobierno, de manera que puedan establecer relaciones de cooperación más fluidas.

Siguiendo con el análisis de las relaciones entre Estado y universidades, en “La autonomía universitaria en el marco del federalismo” (Ordorika *et al.*, 2016) han definido federalismo como la descentralización del sistema, con nuevos poderes y funciones asignadas a los gobiernos estatales y municipales. Es un análisis sobre el significado y nivel de aplicación en la construcción reciente del sistema de educación superior mexicano, bajo el supuesto de que la federalización marca una serie de acciones (no sólo financieras), tendientes a la real distribución del poder y la autonomía de gobierno (de instituciones y subsistemas) en niveles subnacionales, el trabajo busca identificar cuáles son los avances en relación con este proceso. Se identifican primero algunas de las coordenadas analíticas de la federalización en México, las características que adquieren en el campo de la educación superior y particularmente, en diferentes subsistemas (por ejemplo, el de las universidades interculturales). Finalmente, se estudia en qué ha consistido (en tres sexenios, Fox, Calderón y Peña Nieto)

el proceso de federalización, para llegar a la conclusión de que existen factores que limitan la real aplicación del proceso de federalización. Entre éstos se destaca el reforzamiento del control del gobierno federal sobre las instituciones y sus actores y, con ello, el establecimiento de límites en el ejercicio de la autonomía, las políticas de financiamiento asociadas con la evaluación y las importantes brechas poblacionales que señalan grandes desigualdades entre la población joven para matricularse en el nivel terciario. Estos son sólo algunos de los elementos que reflejan una aún muy acotada posibilidad de ejercer un real federalismo. Tres elementos son cruciales para entender cómo se limita la posibilidad de un verdadero federalismo: (i) las políticas de control del gobierno federal que limitan o anulan el ejercicio de la autonomía institucional y de los subsistemas; (ii) la concentración del financiamiento en el gobierno federal, a partir de la poca distribución de recaudación fiscal en los estados, que permita una mejor distribución de las responsabilidades presupuestarias entre los gobiernos federal y estatales, y (iii) el control en la creación y regulación de nuevas universidades e instituciones de sistemas como las politécnicas o las interculturales.

Como un trabajo que ejemplifica una investigación de carácter *intermedio*, entre la discusión teórico-conceptual en torno a la gobernanza y la especificidad del estudio de caso, se encuentra el texto de Acosta, Atairo y Camou (2015). En este trabajo, de manera profusa los autores debaten sobre el tema de las relaciones de poder y autoridad, en el campo que hemos denominado *clásico*. Con el telón de fondo de los conflictos en universidades latinoamericanas (UNAM, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Chile), se estudia el cambio en las estructuras, formas y mecanismos de gobierno universitario, así como las relaciones entre actores universitarios y externos, con intereses particulares en torno al gobierno y la autonomía universitaria. Aquí, vemos aplicados y vueltos a discutir, los referentes analíticos que ya hemos identificado en la primera parte de este trabajo (gobierno, gobernanza, NGP), para dar cuenta, con referencia a las relaciones de gobierno en marcos conflictivos, en los que participan actores diversos: alumnado, autoridades universitarias y estatales, personal académico, como agentes políticos inmersos en la necesidad de responder a demandas contextuales en marcos complejos de relación. Estas reflexiones se elaboran a partir de extensos estudios de caso, por demás interesantes, en los que se describe cuáles son las coordenadas de lo que los autores reconocen como “configuración universitaria”, para analizar “cómo se articulan distintas formas de acción colectiva, las universidades, las autoridades tutoras (gubernamentales, ministeriales y otras) y la profesión universitaria” (Acosta *et al.*, 2015: 46).

En el ámbito de la relación entre universidades y Estado, se encuentra un gran nuevo tema asociado con la gobernabilidad y la autonomía, el de la transparencia y

la rendición de cuentas. En éste, se encuentra un trabajo que debate la importancia de reconocer los alcances del Estado en cuanto a la aplicación de auditorías, la supervisión y la evaluación de las que son objeto las universidades. En “Autonomía y rendición de cuentas”, Rodríguez (2019) expone, a partir de una revisión histórica que parte de la primera Ley Orgánica de la UNAM y la definición de la autonomía, los puntos de inflexión en los que la universidad pública ha experimentado una suerte de incremento paulatino de intervención gubernamental. El autor reconoce dos grandes modelos históricos: el de la autorregulación desde la creación del sistema y el surgimiento de las universidades autónomas hasta los cambios de fines del siglo XX, y principio del XXI (ejercicio pleno de la autonomía universitaria). El segundo periodo está comprendido desde ese momento a la fecha, y se distingue por una “creciente regulación intergubernamental” que se configura con el actual régimen de gobierno (2018 en adelante), y que se caracteriza por las políticas de austeridad, control y supervisión de recursos públicos.

Acosta (2020) en su texto “Autonomía universitaria y estatalidad”, da una vuelta de tuerca más a la consideración de nuevos elementos analíticos para el estudio del gobierno universitario al plantear la incorporación de tres “épicas narrativas”, asociadas con el análisis de la autonomía y el gobierno universitario. En este caso, el autor presenta una revisión histórica sobre la autonomía y los significados que adquiere en diferentes etapas, desde 1920 hasta 2019. Al respecto identifica *la épica de las libertades y el autogobierno, la épica de la modernización y la épica de los indicadores*, y señala que “es el tipo de *estatalidad* predominante en cada época el que define las relaciones entre el Estado y las instituciones públicas, como la universidad” (Acosta, 2020: 2).

Estamos hablando nuevamente de la definición de una reconstrucción histórica que asocia la autonomía universitaria y el otorgamiento de financiamiento público a las universidades como elementos que definen diferentes tipos de épicas (como género narrativo de historias de héroes, tragedias, hazañas, etcétera, en un sentido dramático), dependiendo de la forma de concebir la propia autonomía, definida a partir de distintas dimensiones, tales como, la legal, la académica, la de gobierno y la organizativa. La revisión histórica ofrecida en este trabajo asocia las *épicas estatales*, con las *épicas de la autonomía universitaria*. De esta manera, la épica estatal posrevolucionaria (1920–1982) se asocia con la épica de las libertades y el autogobierno, se caracteriza por un arreglo institucional basado en el reconocimiento legal y el ejercicio legítimo de la autonomía universitaria. La épica estatal neoliberal (1982–2000) coexistió con la épica modernizadora, que se expresa en una intervención estatal en las universidades centrado en nuevas políticas públicas. Finalmente, la épica estatal de la rendición de cuentas (2000–2018) se expresa en la épica de la autonomía

de los indicadores y se concreta en la “legitimación de la gobernanza institucional como eje del desempeño de las universidades”. El autor narra cómo la épica de los indicadores se ha concebido como la “fase superior” de la épica de la modernización, para exacerbar los criterios de regulación estatal, aun cuando se conservan las libertades en diferentes ámbitos académicos de las universidades, éstas se hallan en tensión permanente con las exigencias del desempeño institucional.

Un texto más que expresa la relación del Estado con las universidades y el ejercicio de la autonomía, es el de los cien años del movimiento de Córdoba por la autonomía, Acosta (2018) plantea cien años después de dicho movimiento y desde el título mismo, el debate en torno al significado del movimiento reformador de Córdoba, sobre el sentido básico de las relaciones y prácticas entre la autonomía institucional y el poder político universitario (Acosta, 2018).

En una revisión histórica y a partir de una propuesta de periodización para América Latina, se discute en torno al significado y contenido de la autonomía en la región, y particularmente en México, para considerar el estudio de “ciclos de poder autonómico” en la región, identificando las siguientes etapas: la era colonial (1538-1812), caracterizada por una tensión entre las órdenes religiosas que fundaron las universidades de la época, y los poderes virreinales y papales en torno al financiamiento y el gobierno universitario, a esta relación el autor la denomina “autonomía negociada” y permitió la creación de numerosas universidades a semejanza de la Universidad de Salamanca. En la segunda era, llamada republicana (1812-1918), las universidades en América Latina experimentan lo que el autor llama “destrucción creativa” que ilustra el proceso de cambio a partir de los procesos independentistas que se expresan en la desaparición de la universidad colonial, para dar paso a la conformación de “la universidad libre” particularmente para México, que, despojada del colonialismo, se configura como institución pública y nacional.

En la era moderna (1918-1980), en la que se experimentan cambios importantes a partir del movimiento de Córdoba, al transitar del modelo conservador oligárquico de las viejas universidades coloniales, hacia su refundación como universidades nacionales que representaron, en gran parte del siglo XX, el modelo moderno de universidad. En todo este periodo lo que se experimentó fue una tensión entre la postura de Estados tendencialmente interventores y comunidades académicas tendencialmente autonómicas. En México se expresa en movimientos por la autonomía de la Universidad Nacional en 1929, 1933 y 1945.

Finalmente, la era contemporánea (1980-2018), la implementación de políticas gubernamentales que se articulan en torno a la *evaluación* de instituciones y actores, asociada con la dotación de *incentivos* basados en el logro de indicadores que



reflejan lo que se definió como educación de *calidad*, reviste una nueva concepción de autonomía, que ha conducido a la adaptación de las universidades a nuevos entornos políticos y de políticas.

El análisis realizado contribuye a la discusión de la propia concepción de la autonomía y las formas que ha adquirido históricamente y, como otros textos (López, Rodríguez), se insertan en un debate sobre el carácter y el alcance de la autonomía considerando un análisis histórico. Tal discusión tiene como telón de fondo el estudio de las relaciones entre el (los) Estado (s) y las universidades y la forma como se estructura el gobierno universitario. Se trata, en suma, de un tema común a estos trabajos en relación con los temas del gobierno como un *problema analítico del poder*.

En esta misma línea analítica, Ordorika (2019) discute sobre el sentido académico del ejercicio de la autonomía universitaria. Además de explorar el sentido no unívoco del concepto de autonomía, reflexiona sobre su significado que, en principio adquiere sentido en la relación con el Estado, pero no exclusivamente. Llama a la reflexión de lo que implica para los universitarios concebir la autonomía desde un punto de vista político. Al respecto, señala que ejercer autonomía quiere decir arriesgar opinión en el marco de una institución que debe impulsar la acción política de sus académicos para “asumir que la autonomía es un fenómeno político” (Ordorika, 2019: 109). En especial, la autonomía es concebida como un tema que debería permitir una discusión más profusa del papel y función de los actores universitarios. En un contexto politizado, los actores universitarios, en especial los académicos, deben desempeñar un papel más activo en la discusión y la construcción de contenido de la autonomía.

Así, ejercer la autonomía quiere decir, en los tiempos actuales, convertirse en actores políticos que pueden realizar críticas académicas al gobierno, reflexionar sobre los problemas sociales más apremiantes y contribuir al debate responsablemente, desde un papel político sin compromisos, de manera independiente. Esto es lo que se debe hacer, responsablemente, al repolitizar a la universidad. De esta forma, el trabajo de Ordorika, da una vuelta de tuerca al planteamiento de la autonomía, definida en la relación de la universidad y el Estado, para hablar, a partir de esa misma definición, no del papel del gobierno universitario sino del papel del carácter académico, para establecer los referentes de una repolitización de la universidad.

En este segundo apartado del capítulo, hemos buscado recuperar los trabajos que ilustran con claridad la puesta en juego de los conceptos y las formas de entender la gobernanza, las relaciones de poder y la autonomía universitaria. De esta manera, haber podido identificar las líneas de continuidad entre la revisión conceptual y las nuevas formas de trabajar problemas clásicos del gran tema del gobierno

universitario, nos permite enmarcar el último de los temas de este capítulo, el del liderazgo que, en esta última década ha cobrado importancia y ha diversificado las perspectivas para abordar este fenómeno a partir de estudios que clasifican tipos de liderazgo, analizan casos particulares y aportan nuevas miradas al campo de investigación en la educación superior.

### Liderazgo, poder y autoridad

Para esta sección analizamos los estudios sobre liderazgo que, si bien no representan una amplia producción en esta última década (Badillo y Buendía, 2020) resulta trascendente para dar cuenta del ejercicio del gobierno universitario, desde las teorías de la gobernanza y de la gobernabilidad. El estudio del liderazgo en el ámbito universitario ha contribuido en la comprensión de la importancia que adquiere el ejercicio de la autoridad, de forma que, como lo advirtió Eduardo Ibarra “no se trata de saber quién dirige una institución en términos particulares, sino de identificar sus modos de existencia como sector específico con amplia influencia institucional” (Badillo *et al.*, 2015: 406), para tener una comprensión más amplia del funcionamiento de la universidad.

Este apartado se desarrolla en tres subapartados, en el primero se exponen los antecedentes y contexto actual del tema de liderazgo y su vínculo con el poder y autoridad; en el segundo se presentan los aportes y hallazgos al estudio del campo, y en el tercero se presentan las consideraciones teóricas y metodológicas, así como tareas pendientes en la agenda de investigación.

#### *Contexto en el que se enmarca el estudio del liderazgo*

Los trabajos de López (2011a) son referentes en los estudios sobre el liderazgo, durante la década previa al presente *Estado del conocimiento*. El autor indaga aspectos que impactan en el gobierno universitario desde un enfoque sociológico, a partir del análisis sobre la percepción de los rectores de las universidades públicas autónomas. Desde los trabajos precedentes de la década anterior, ya había uso de los conceptos de gobernabilidad, gobernanza y gestión, asociando este último al papel de autoridades vinculadas con la administración y la *gerencia* (management).

En particular, el estudio de las autoridades universitarias (rectores, líderes, funcionarios) es de relevancia epistemológica para generar y ampliar teorías y categorías

teóricas sobre el ejercicio del poder al interior de la universidad y en relación con otros actores, la toma de decisión y del ejercicio de la autoridad. Estos objetos de investigación conducen a la profundización del tema del liderazgo, ya que un líder, es representado como un actor racional que cuenta con un amplio abanico de oportunidades sobre las que le será posible elegir. En esta línea encontramos los estudios de López *et al.* (2011a), que hacen uso del tema del liderazgo para explicar la gobernabilidad universitaria, pues ésta “recae en un extenso conjunto de actores internos y externos a la institución, y no sólo en el rector. Sin embargo, el rector [...] cuenta con un capital político, social y legal que le permite conducir de una determinada manera a la institución” (2011a: 1024). A partir de estas ideas se considera el sentido más operativo de la autoridad universitaria como un actor que debe ser hábil y pragmático. Este tipo de ideas ilustran la forma como se puede ubicar el análisis del liderazgo en el marco de propuestas prácticas como la planeación estratégica, que supone capacidad racional para la toma de decisiones (López *et al.*, 2011a).

Además, el estudio sobre el liderazgo en las universidades, nos permite identificar distintos temas en torno al gobierno, entre otros: 1) Autoridad, en el sentido de que los rectores se sitúan en la cúspide de la estructura de autoridad formal; 2) Legitimidad, ya que la estructura burocrática que le confiere legalmente poder a un líder, no es suficiente para ejercer su autoridad, sino que también se requiere de una percepción subjetiva construida socialmente entre la autoridad y los diferentes actores de la comunidad universitaria; 3) Poder, las universidades en el contexto mexicano han optado por construir gobiernos de tipo “democráticos” al buscar una distribución de la autoridad institucional entre los órganos personales y los órganos colegiados, para conseguir un equilibrio de poder y no la concentración en una sola figura de autoridad.

En esta línea de argumentación, los estudios de Acosta (2010), González y López (2011), nos demuestran que las políticas públicas federales propiciaron que el ejercicio del poder se concentre en una persona, ya sea el rector o rectora de las distintas universidades, y al mismo tiempo se concentre la toma de decisión en esta figura. Al respecto González y López afirman que “el liderazgo del rector ha sido propiciado por las políticas públicas mantenidas a lo largo de 20 años” (2011: 156).

Los temas referidos se ubican, como se puede apreciar, en obras previas a la década que nos ocupa, pero configuran el punto de partida que explica el proceso de complejidad que experimentó el estudio sobre el liderazgo, al igual que lo experimentó el tema general de la gobernabilidad universitaria. Recientemente se ha tratado de explicar la relación entre liderazgo y la obtención de recursos económicos,

el desarrollo de la tercera función sustantiva de la universidad, la vinculación entre la universidad y el sector productivo, así como con el desarrollo de la innovación y tecnología. Por otro lado, un eje que resulta transversal es el liderazgo de las rectoras, analizado desde una perspectiva de género; el cual también se aborda en el apartado de temas emergentes “Estudios sobre género en la educación superior”, en el volumen II del presente *Estado del conocimiento*, pero resaltando el enfoque de género en la educación superior como problemática central.

*Tipologías de liderazgo en las instituciones  
de educación superior: transformacional y situacional*

Los tres estudios que ubican los modelos conceptuales de liderazgo transformacional y transaccional analizan el rol de liderazgo que pueden ejercer los rectores de las IES en diversos contextos. En este grupo de literatura Badillo *et al.* (2015); Badillo (2018); Badillo y Buendía (2020) comparten un enfoque teórico desde la psicología organizacional y desde la sociología de las organizaciones.

En el artículo de Badillo *et al.* (2015) los autores tratan de encontrar la relación, en términos de efecto, entre la tercera función y el tipo de liderazgo que ejercen los rectores en el desempeño de las funciones de la universidad, para lo cual debaten en torno a la definición de la tercera misión sustantiva de la universidad. Los autores destacan que ésta tiene como objetivo fortalecer la vinculación con la sociedad, y que consiste “en el apoyo y la vinculación estratégica de los contactos personales entre los académicos y el sector económico, así como la gestión de las diversas y variadas actividades innovadoras de una institución de educación superior” (Badillo *et al.*, 2015: 411). Por lo que se preguntan, ante el cambio de la universidad, cuál es el nuevo rol de liderazgo del rector, si se reconoce que el liderazgo está inmerso en la acción de gestionar, de interactuar y de relacionarse con el entorno de la universidad, tanto interno como externo (Badillo *et al.*, 2015).

Así mismo, consideran que el grupo directivo es un actor crucial para el vínculo de la universidad con diferentes organizaciones de su entorno, además se reconoce la importancia de este sector institucional en el papel de conducción de los subsistemas internos a las instituciones, por lo que es un deber del grupo directivo, particularmente de los rectores, promover la confianza de los distintos actores, tanto en el espacio externo como en el interno. Por lo que, los nuevos roles que deben tomar los rectores se ubican en el ámbito de la planeación, la comunicación, la motivación y persuasión, la concertación política y la legitimación. En semejante papel, se llama

la atención a la necesidad de que los rectores, desarrollen habilidades para que les sea posible transitar del discurso a la acción (Badillo *et al.*, 2015).

En la lógica de la discusión conceptual, y a la aplicación analítica de la tipología de liderazgo, se destaca la distinción entre un liderazgo transaccional y un liderazgo transformacional. En ese sentido, al primero le caracteriza la capacidad y habilidad para la administración, la negociación, la planeación estratégica, se trata de un perfil más operativo y versado en labores administrativas. En cambio, al segundo se le atribuye una capacidad mayor para motivar a sus colaboradores, constituirse en ejemplo de sus seguidores, es decir, una labor mejor ubicada en el terreno de lo político (Badillo *et al.*, 2015).

El proceso que lleva a la conformación de un liderazgo transformacional se desenvuelve de manera creciente. Ocurre en una especie de continuum, en el que un rector muta o evoluciona para desarrollar una serie de habilidades, en relación directa con ciertas características de la personalidad de estos actores que encabezan el gobierno universitario. Al tener en sus manos las labores de dirección, el surgimiento de un líder transformacional resulta de la mayor importancia, en particular para conducir a sus instituciones por el terreno de las relaciones con actores externos, la capacidad para configurar grupos en torno a objetivos específicos y motivarlos puede marcar la diferencia (Badillo *et al.*, 2015).

En la obra de Badillo (2018) se realiza un estudio del liderazgo de los rectores en universidades mexicanas, utiliza los enfoques teóricos del liderazgo transformacional desde la psicología para examinar las características individuales de los rectores, y de la sociología para examinar los efectos de la universidad y su entorno en el estilo de liderazgo. En esta obra, la autora aboga por caracterizar de manera pertinente el liderazgo en las universidades, argumentando que estas organizaciones son diferentes a los modelos de liderazgo desarrollados para la industria privada, aunque son complementarios. Se plantea que las universidades son estructuras que se configuran con el principio de colegialidad e igualdad, pero que las exigencias sociales y los cambios externos les han causado incertidumbres, por lo que se requiere de mayor efectividad en la toma de decisión, el control y la implementación de acciones. La investigación se aborda desde un método cuantitativo y cualitativo, combina una encuesta estandarizada basada en el instrumento MLQ-Fx con entrevistas. La pregunta que guía esta investigación estriba en analizar cómo las características organizativas de las universidades y la sociedad, así como las características personales de los rectores de las universidades, afectan a su estilo de liderazgo.

Una de las conclusiones a las que llega esta autora es que el liderazgo en las universidades es un proceso mimético y no sólo un creador de tendencias. Por lo

que el liderazgo es una alineación isomórfica entre las universidades y otras organizaciones (Badillo, 2018).

En este mismo eje, la investigación de Badillo y Buendía (2020) pretende explicar los nuevos roles que han adquirido los rectores por las exigencias de la universidad del siglo XXI, por lo que proponen analizar cinco nuevos roles de estos actores pueden ser: estrategas, comunicadores, motivadores, políticos o legitimadores. La construcción de esta tipología se realiza desde la teoría del liderazgo transformacional. También aplican la definición de House para describir el liderazgo como: “The ability to influence and motivate others to contribute to the effectiveness and success of the organizations of which they are members... leadership arises in the human relations that develop inside and outside universities and represents a new type of coordination and influence” (Badillo y Buendía, 2020: 3-4).

A partir de lo anterior, las autoras hacen uso de los cuatro componentes de la TFL (por sus siglas en inglés: *Transformational leadership*), argumentan que la TFL favorece y promueve la colegialidad, la autonomía y la participación de los colaboradores en la toma de decisiones (Badillo y Buendía, 2020).

En estos trabajos se logran identificar algunos elementos centrales para el análisis del liderazgo en las universidades. En este sentido, a modo de conclusión, el trabajo de 2015 señala que son tres desafíos claves los que enfrentan los rectores en sus relaciones con el sector económico, lo que ha generado cambios en sus roles y responsabilidades. El primer desafío es el apoyo y la vinculación estratégica que pueden encontrar entre los académicos y el sector económico, así como la gestión de las diversas y variadas actividades innovadoras que se realizan en la universidad. El segundo es la interacción de los rectores no sólo con los actores externos, especialmente de la economía y la política, sino también con los miembros de la organización al interior de las IES. Y el tercero es la vinculación con el sector económico, en el que se debe, por un lado, cuidar la identidad y los valores universitarios frente a las demandas económicas y, por el otro, posicionar exitosamente a la institución frente a otras IES, u organismos públicos o privados.

Otro tema central, respecto a la adquisición de roles entre los rectores de las universidades mexicanas, es que se identifica que son los roles de estrategas, de legitimadores y de motivadores los que más han sido adoptados por los rectores mexicanos. En el estudio de Badillo y Buendía, los rectores entrevistados destacan que el papel del estratega es crucial en el contexto externo e interno de la educación superior, por la vinculación y la adaptabilidad a las tendencias internacionales de la educación superior, y porque el futuro de la universidad y su supervivencia depende del diseño e implementación de estrategias. Asimismo, el papel de legitimador

es importante tanto para los rectores como para la propia universidad, por lo que el rector incorpora demandas sociales en la misión de la universidad, dando respuesta a los problemas actuales de la sociedad. Finalmente, se encuentra el rol del motivador, íntimamente relacionado con el carisma de los rectores y sus llamados de corte emocional para comunicar una estrategia o misión a la comunidad universitaria. Por otro lado, ya que la forma de gobierno se basa en la colegialidad, las habilidades de negociación política de los rectores tanto a nivel interno como externo son esenciales, para lo cual utilizan su rol de motivador con el fin de desarrollar entornos de colaboración. Además, encuentran que los rectores le dan mayor peso a la representación externa para el desarrollo de su planificación estratégica, así como para recuperar las demandas de la sociedad, para con ello lograr una mayor legitimidad (Badillo y Buendía, 2020).

En la discusión sobre tipologías del liderazgo, se ubican dos investigaciones que, desde diferentes metodologías, pretenden hallar el estilo de liderazgo ideal para el conjunto de las IES, partiendo de la premisa de que éstas en su estructura son diferentes a otras organizaciones. En ese sentido, ambos documentos comparten un enfoque administrativo-behaviorista, en el cual, clasifican a las IES a partir de su estructura, para realizar un análisis comparativo de los estilos de liderazgo, con el fin de encontrar el más indicado según sus características. Desde el enfoque administrativo, el tema de liderazgo se desarrolla a partir de las cualidades de un líder, y busca generar tipos ideales según las características de los directores de las instituciones, es esta la pista que siguen estos dos estudios.

Por un lado, Amador (2017) hace una revisión documental y analítica del concepto liderazgo, en él encuentra que los estudios en el tema en los centros educativos deben tomar en cuenta la estructura organizacional, sus características particulares y su contexto. El autor resalta que, para que la gestión sea efectiva, se debe ser congruente con el tipo de organización. Se concluye que, mediante la distribución del ejercicio del liderazgo, de fomentar el liderazgo en los miembros, de la capacidad de toma de decisiones, así como de la resolución de problemas de una forma más democrática se logra el liderazgo distribuido.

Por otro lado, González y Magaña (2018) realizan entrevistas a rectores y directores de cinco IES con el fin de identificar el tipo de liderazgo con el que deben contar. El estudio evaluó la relación entre el estilo del líder y la acción de liderar. Estos autores plantean que el tipo de líder situacional tiene la capacidad de adoptar distintos estilos de liderazgo dependiendo de la situación. Los investigadores encuentran que el líder debe lograr un equilibrio entre los distintos tipos de comportamiento de cada integrante en su equipo de trabajo, según sus niveles de desarrollo y

competencias. Estos autores afirman que el liderazgo situacional es el que mejor se adecúa a las diversas IES y su contexto.

### *Liderazgo femenino*

Este grupo de trabajos se integra por dos documentos, el primero es el capítulo de una obra mayor, que hace uso del enfoque de género y del liderazgo femenino, mientras que el segundo es un artículo que hace uso del liderazgo transformacional como la obra de Badillo y Buendía (2020), sin embargo, desde un enfoque de género. Por lo tanto, este grupo podría estar ubicado en el enfoque transformacional y en el de otras teorías del liderazgo. Además de ser estudios que complementan otro tema del *Estado del conocimiento* ubicado en “Temas emergentes”, en particular el tema de estudios sobre género en la educación superior.

La investigación de Osuna y Sánchez (2016), nos muestra en este capítulo, de una obra mayor titulada *Liderazgo y gestión en las instituciones de educación superior, estudios de caso de la Universidad de Guadalajara*, a partir de la percepción y experiencia de mujeres que ejercen puestos de alta dirección en la UdeG, un análisis del liderazgo femenino. Para lograr su objetivo, analizan la postura de rectoras de centros universitarios y coordinadoras generales de la UdeG, frente a las políticas institucionales que impulsan la participación de las mujeres en puestos de gestión.

El enfoque que emplean es el de género, para lo cual hacen uso de diferentes teorías sobre el tema, como la teoría del control social propuesta por Alanis Alanis en 2011, la teoría de la dominación grupal propuesta por López Zafara y García Retamero en 2009, las teorías del techo y laberinto de cristal usadas por Bustos Romero en 2003, y Barberá, Ramos y Candela en 2011, de estas últimas autoras también sobre influencia de los estereotipos y estructuras de poder (Osuna y Sánchez, 2016). Para profundizar e identificar el impacto de la desigualdad entre hombres y mujeres en diferentes esferas de la organización social, en particular el espacio universitario, la metodología utilizada es documental y estudio de casos, en el que emplean como técnica las entrevistas semiestructuradas a profundidad, por lo que es un estudio cualitativo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Todas las obras a las que hacen referencia las autoras son: Alanis Alanis, J. H. *Experiencias de vida de mujeres líderes en universidades mexicanas*. (Doctoral), University of New Mexico, Albuquerque, 2011; López Zafra, E. y García Retamero, R. (2009). “Mujeres y liderazgo: ¿discapacitados para ejercer el liderazgo en el ámbito público?”. *Feminismos*, núm. 13, 2009, pp. 85-104; Bustos Romero, O. “Las



Dentro de los hallazgos Osuna y Sánchez (2016) destacan que entre las entrevistadas y desde su experiencia, el liderazgo que ejercen, es diferente al de los hombres, el de ellas consiste en tener una visión más detallada, un trato de calidez, empatía, mayor consideración a la otredad, buscan más formas de lograr la conciliación, cuentan con mayor liderazgo emocional. Las autoras concluyen que el tema de representatividad de las mujeres en cargos directivos en la universidad como en cualquier sector público o privado es similar, en el que persisten esquemas tradicionales de ejercicio de poder, toma de decisión y obstáculos culturales, los cuales no permiten que las mujeres ocupen cargos de alta dirección; además, en relación con la representatividad por género y los cambios en cuestión de género se observa un avance lento y gradual, ante esto afirman que deberán existir estrategias reales para lograr el cambio, y que no se quede sólo en el discurso.

Por otro lado, la investigación de Valles (2019) pretende hallar el tipo de liderazgo que ejercen cinco rectoras de universidades mexicanas, a partir de discursos periodísticos, para lo cual realiza un análisis del discurso con un enfoque de género. Además, al igual que Badillo (2018) y Badillo y Buendía (2020), esta autora usa la teoría del liderazgo transformacional y transaccional, en ese sentido, retoma los cuatro factores del liderazgo transformacional propuestos por Bass y Avolio en 1985 y 2006, y retomados por Molero y Cuadrado en 2002 en su obra “Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles”.<sup>5</sup>

Para la conceptualización del liderazgo con perspectiva de género, Valles (2019) retoma a Burín en su obra de 2007, quien propone una tipología para el liderazgo ejercido por mujeres: las tradicionales, las transaccionales, las innovadoras. Dicha tipología la mide a partir de la importancia que le asignan al plano extrafamiliar. Es así como el tipo tradicional, sigue estereotipos ya establecidos por la sociedad, ellas suelen renunciar a sus carreras, y no compiten por cargos al interior de la empresa o en el plano político; las transaccionales, suelen ser mujeres que combinan rasgos del tipo tradicional, como la sensibilidad y el cariño, pero realiza actividades laborales que en los patrones establecidos se consideran propiamente masculinos, por lo que una parte de su personalidad se contrapone. Mientras que en su última tipología se

---

académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal”, en O. Bustos Romero y N. Blázquez Graf (eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México: UNAM, 2003, pp. 43-53. Barberá Heredia, E., Ramos López, A., y Candela Agulló, C. “Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres”. *Psicothema*, 23(2), 2011, pp. 173-179.

<sup>5</sup> Publicada en la *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 18, núm. 1, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid, 2002, pp. 39-55.

ubican las mujeres innovadoras y contraculturales, que se desarrollan ampliamente en sus profesiones (Valles, 2019).

Valles (2019) destaca que el discurso de tres rectoras se inscribe en el modelo transformacional, ya que hay una marcada ruptura de esquemas tradicionales y la presencia de tres aspectos clave de su liderazgo: inspiracional, ético y visión de futuro. Por otra parte, el discurso de dos rectoras se enmarca en un liderazgo denominado *de transición*, ya que, para ellas, su rol es “un continuum del papel asignado a las mujeres” (Valles, 2019: 324). Es decir, lo vinculan con la habilidad de servicio, similar a la cultura familiar. Valles encuentra que a diferencia de los hombres que ejercen el cargo de rector, las rectoras cuentan con una preparación académica de alto nivel. A partir del análisis del discurso periodístico, en función de las cinco entrevistas, esta autora concluye que sus liderazgos tienen matices y que van desde un tipo transaccional hasta uno innovador o transformacional.

### *Liderazgo y gobernabilidad*

El grupo de investigaciones que se presenta a continuación, aborda el tema del liderazgo centrandó su inquietud en explicar las problemáticas del gobierno universitario. En franca relación con el primer grupo, estos autores también plantean que la universidad ha cambiado, a razón, entre otras cosas, por las exigencias de las políticas públicas del gobierno federal, lo que se manifiesta en cambios en la gobernabilidad institucional.

Desde la hermenéutica analógica, Porter (2013) hace una reflexión basada en analogías para dar cuenta de los problemas de gobernabilidad que enfrentan actualmente las IES. Su eje argumentativo es la planeación estratégica situacional, afirma que existen fuertes cambios, conflictos e incertidumbres. Con dicha afirmación argumenta que se requiere de una planeación situacional, ya que ésta “es aceptar la incertidumbre y alejarse de la determinación, de la certeza” (Porter, 2013: 120). Mientras que la planificación tradicional está basada en un pensamiento economicista, el cual no permite resolver problemas emergentes de gestión. Con el propósito de alejarse del pensamiento economicista propone se integren dos dimensiones, la racional y la sensible. Concluye que se requiere de gobernantes que tengan la capacidad de generar proyectos reales pero que también deben conocer de las problemáticas porque se encuentran inmersos en esa realidad. Asimismo, deben contar con habilidades de control, administración y dirección. Afirma que esta capacidad de gobernar está relacionada con la capacidad de liderazgo. El autor encuentra que en las universidades en México existe una falta de liderazgo de los dirigentes de las IES, que suelen ser

personas que actúan en función de sus necesidades personales y su toma de decisiones responde a los favores. En contraste, lo que se requiere en las universidades es de un político “creador de caminos” (Porter, 2013: 133), pero afirma que esto sólo se logra a partir del consenso, ya que sólo así se llega al proyecto, y con él al líder.

En la investigación de López (2013) el autor indaga en el tema de la legitimidad como medio para la construcción de liderazgo en los rectores, desde el análisis de la percepción de tres actores –académicos, directores académicos y funcionarios administrativos– sobre las formas de gestión y conducción de sus rectores. A partir de lo anterior, esboza tres consideraciones:

[1] la legitimidad es condición indispensable para el ejercicio de la autoridad institucional, pero esta legitimidad puede ser percibida de diferente manera (aceptada o cuestionada) según el sector institucional del que se trate..., [2] el liderazgo de los rectores es contingente..., [y 3] existe una tendencia a reforzar este liderazgo y a reducir las competencias de los cuerpos colegiados (López, 2013: 817).

La argumentación teórica de López (2013) se sostiene en que la gobernanza es un concepto relacional que incluye el liderazgo, la gestión y la administración; mientras que, “la gobernabilidad se refiere a la capacidad de respuesta de la autoridad... [ante su] comunidad y las exigencias de actores externos” (López, 2013: 816). En este sentido, el liderazgo desempeña un papel importante, ya que se deben tomar decisiones estratégicas en los momentos oportunos. Además, esta dimensión tiene como propósito que los seguidores acepten las decisiones del líder. En un sentido weberiano, los seguidores obedecen por motivos asociados con el arreglo a valores o a fines. Por ello no se puede pensar en el liderazgo sin la idea de legitimidad, pues es ésta la que motiva la construcción social del liderazgo de la autoridad. La legitimidad se gana en función de la relación del líder con sus seguidores, no se detenta. El autor afirma que el liderazgo es una construcción social que puede explicar el comportamiento de los rectores de las universidades públicas mexicanas. Por ello, concluye, para comprender el ejercicio de la gestión de un rector, una parte fundamental depende de la imagen que construye cada sector de la comunidad respecto de él (López, 2013).

### *Revisión bibliométrica sobre liderazgo*

Badillo *et al.* (2019) analizaron las investigaciones realizadas empíricamente sobre el liderazgo de los rectores de universidades a partir de una revisión bibliométrica de 111 estudios empíricos publicados entre 1969 y 2018. Utilizaron las bases de datos

de las páginas web de Science y Scopus, por lo que el estudio tuvo un alcance internacional, principalmente de habla inglesa.

Dentro de sus principales hallazgos encontraron que los estudios del liderazgo universitario no crecieron exponencialmente, en comparación con la investigación sobre educación superior o liderazgo en general. Asimismo, hallaron que en las investigaciones prevalecieron los métodos de estudio cualitativos, seguidos de los métodos mixtos, mientras que los enfoques comparativos internacionales eran poco comunes (Badillo *et al.*, 2019).

Categorizan las investigaciones por interés analítico, identificándolas en tres tipos: acerca de la persona, del nivel organizativo y del contexto social. Las primeras hacen referencia a las características personales del líder, refiriéndose a éstos como aquellos que encarnan ideales y visiones con los que sus seguidores pueden identificarse. Las segundas se refieren a aquellos estudios centrados en analizar las características organizativas de la universidad. Y las terceras hacen referencia a la sociedad en la que está incrustada la universidad, estos estudios reflejan cómo los líderes y las universidades interactúan con la realidad social.

Según su categorización, encuentran que la mayoría de las investigaciones involucran el nivel individual, seguido del nivel organizativo, mientras que los estudios sobre la relación con el entorno social son menores (Badillo *et al.*, 2019). Esto tiene relación con el presente *Estado del conocimiento*, pues se observa mayor interés en estudios del tipo de liderazgo del rector (nivel personal), sin embargo, en el caso de México, el interés por los estudios de la gobernabilidad (nivel organizativo) y problemáticas sociales (en el que podemos ubicar estudios de género y vinculación con la sociedad) (nivel social) se abordan con un interés similar.

### *Consideraciones teóricas y metodológicas en el estudio del liderazgo*

Como se ha observado, durante esta década el tema de liderazgo fue analizado desde diferentes enfoques teóricos, a saber, el de psicología organizacional, el nuevo institucionalismo sociológico, con perspectiva de género, el filosófico desde la hermenéutica y el administrativo behaviorista. Lo anterior, nos permite hablar de que existe un gran interés en las diversas disciplinas y de la fortaleza conceptual que va adquiriendo el tema. Por otro lado, es importante reconocer que la combinación de perspectivas teóricas permitirá enriquecer los estudios en el campo.

La relevancia del problema del liderazgo no sólo estriba en explicar las características de los que gobiernan la universidad, también permite comprender la

construcción del liderazgo a partir de la acción de los rectores o directivos y de la percepción de los otros actores, así como para explicar su actuación para enfrentar los cambios en la universidad del siglo XXI. Es tarea fortalecer los estudios con nuevas problematizaciones que nos permitan explicar la relación entre quienes dirigen a las IES, su acción dentro y fuera de la universidad y otros actores, en el ejercicio mismo de la gobernabilidad de la universidad.

En relación con la distribución de los trabajos por su metodología, se observan investigaciones heterogéneas, cualitativas, cuantitativas y mixtas, entre éstas se ubican análisis documentales, estudios transversales y estudios empíricos; sin embargo, en su mayoría son investigaciones cualitativas. Por otro lado, también se observa el uso de diversos métodos y técnicas, por ejemplo, el análisis teórico y conceptual, análisis del discurso periodístico, análisis de contenido deductivo, análisis de entrevistas a profundidad, análisis comparativo, hermenéutica analógica, estudios de caso, entrevistas y encuestas con instrumento MLQ-Fx. Es tarea para la investigación educativa, trascender los posicionamientos metodológicos, por lo que será importante para investigaciones futuras hacer uso de combinaciones metodológicas que permitan ampliar categorías teóricas a partir de estudios empíricos.

La revisión de la literatura realizada advierte que el estudio del liderazgo en las IES ha evolucionado en la última década, ya no sólo se centra en los atributos de un individuo que ejerce de líder, ha girado la atención en los otros actores que lo construyen, y el carácter que adquieren en la legitimación del liderazgo. Además, se reconoce que el liderazgo es una construcción social, que depende de muchos factores, por ejemplo, de la personalidad del líder, pero también de la capacidad del grupo que lo lleva al poder para construir su liderazgo; de la capacidad del grupo directivo que lo respalda para mantener su liderazgo; de la percepción de los pares académicos; de la distribución democrática del ejercicio del poder; de la flexibilidad para adaptarse a los cambios del ambiente; del estilo para llevar a cabo la toma de decisiones; de la construcción de legitimidad ante los diferentes actores; de la interacción con los miembros de la comunidad; de la capacidad para lograr consensos; de la habilidad para dirimir conflictos, y; de la capacidad de planeación, comunicación, motivación, persuasión y concertación política. Por otro lado, las perspectivas del liderazgo situacional y distribuido estudiadas permiten afirmar que la construcción del liderazgo depende también de la adaptación a las contingencias, y de la distribución colegiada del liderazgo. Sin embargo, como lo advierten Badillo *et al.* (2019) se muestra la ausencia en la investigación sobre el liderazgo del rector en relación con el entorno social.

Respecto de las investigaciones con perspectiva de género, los presentes estudios nos permiten plantear la relevancia de abordajes más detallados y complejos, ya

no sólo desde la perspectiva de las líderes, sino entendiendo que es una construcción social, lo que nos permitirá para futuras líneas, proponer estudios que integren a otros actores, su influencia, su determinación y problemáticas a enfrentar para la edificación del liderazgo de las rectoras o directoras de las IES en México.

Finalmente, recuperando a Badillo *et al.* (2015) es necesario desarrollar modelos que expliquen el fenómeno del liderazgo, pero que consideren las características específicas de las IES. Además, es importante profundizar en las diferencias que caracterizan al SES, por lo que es tarea para futuras investigaciones realizar estudios comparativos, que permitan reflexionar en las diferencias del tipo de liderazgo que se ejerce entre IES públicas y privadas, así como entre los diferentes tipos de instituciones como normales, tecnológicos, politécnicas, universidades estatales, federales, interculturales y la universidad abierta y a distancia.

## Conclusiones

El trabajo que se presenta en este capítulo buscó identificar las líneas de investigación y las discusiones centrales en torno al gobierno universitario y de las IES en general. Las tres grandes líneas de investigación encontradas plantean diferentes retos importantes para el desarrollo de estudios posteriores, si consideramos las puertas que abren, más que los hallazgos que se describieron en el capítulo.

En la primera línea, de carácter teórico, la conclusión más importante se encuentra en el reconocimiento de que la complejidad creciente del sistema universitario, y de la universidad en particular, debe traducirse en una discusión teórica igualmente compleja, que logre explicar tal complejidad en un tránsito conceptual a herramientas más precisas. Así, la transformación de la universidad se ve reflejada en los conceptos que se utilizan para explicar las relaciones, formas y procesos presentes en el gobierno universitario. El paso de una explicación de la *governabilidad*, que expresa procesos internos y asociados a la capacidad de *control* entre actores universitarios, a la explicación de la *gobernanza*, que reconoce a actores externos a la universidad y procesos de *coordinación*, más que de control, implica un destacado aporte para comprender la complejidad a que hemos hecho referencia. Con estos y otros conceptos más, como *régimen de políticas*; o el contraste analítico que se expresa cuando se diferencia críticamente la recuperación que se ha buscado hacer de la NGP para explicar el gobierno universitario, la propuesta analítica se configura de manera fructífera pues permite abrir agenda en torno a cuestiones como el estudio de los cambios en la relación de la gobernanza y las nuevas políticas gubernamentales para

la educación superior, así como sus efectos; la adaptación o no de las universidades frente a nuevas formas de medir su desempeño, por ejemplo. Como mencionamos en la introducción, el estudio del gobierno universitario cambia en la medida en que el propio gobierno se transforma, en ese sentido, las revisiones teóricas, la generación/adaptación de conceptos nuevos que expliquen el gobierno universitario está abierta frente a nuevas formas de relación entre actores universitarios en relación con actores de la sociedad y el gobierno.

En la segunda línea, los aportes más importantes se ubican en la renovación de la mirada para estudiar problemas clásicos del gobierno universitario, como la autonomía, las relaciones con el Estado y el federalismo en la educación superior, con la lente de los conceptos más recientemente acuñados como los referidos en el apartado anterior. Aquí la continuidad en temas asociados al gobierno universitario, visto en su relación con el Estado, permite apreciar la articulación del análisis de políticas con la gobernanza, en particular revista importancia el análisis que abre a la posibilidad de estudios de caso, considerando la relación analítica entre gobernanza y políticas de desempeño (indicadores), para explicar la forma como se logran o no los objetivos institucionales a la luz de sus modelos de gobierno. Asimismo, la discusión sobre el poder y la distribución de responsabilidades, cuando en los estudios sobre federalismo, se revisita ese viejo tema y se cuestiona sobre la centralización en la toma de decisiones, en particular considerando la relación entre gobiernos (federal y estatales) con las universidades y las instituciones de educación superior.

Finalmente, en la línea sobre liderazgo, la más desarrollada del tema, podemos identificar un doble aporte, el que contribuye en términos de tipología sobre el liderazgo, que se desarrolla acudiendo nuevamente a clasificaciones generadas para otros espacios y situaciones, pero adaptándolas a la consideración de las autoridades universitarias (rectores, básicamente). En este caso, los trabajos incluidos en el capítulo constituyen una primera aproximación al objeto de estudio, por lo que seguramente, a partir de ahora, se habrán de desarrollar otros tipos de investigación tales como estudios comparativos y representativos del conjunto de las IES en México, así como, estudios a profundidad que tomen en cuenta a los diferentes actores tanto externos como internos a las IES, para entender las formas en las que los líderes contribuyen a la gobernabilidad, tomando en cuenta los efectos que producen en las funciones sustantivas, la internacionalización, el vínculo con la innovación y la tecnología, otros sectores públicos, privados y la sociedad civil.

Un apunte final de este trabajo se encuentra en la posibilidad de reconocer la existencia de una “escuela mexicana de análisis sobre el gobierno” que ha venido

desarrollando desde hace más de una década, los estudios en este tema del campo de la educación superior. Como se pudo corroborar, los autores no son muchos, se trata de *un puñado* de investigadores, todos de gran calidad, que expresan su consolidación como una escuela al haber trascendido ya las fronteras nacionales (incorporados a estudios comparativos internacionales) y temporales (más de una década de producción sostenida) en el estudio de las condiciones en las que se desarrollan los gobiernos universitarios.

Si bien como estrategia para la revisión de las obras que integrarían los volúmenes del *Estado del conocimiento. Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*, se decidió no incorporar las tesis de grado, es de reconocer que la producción de tesis en estos temas, sí refleja lo dicho: se trata de una escuela que ha venido formando a maestros y doctores, con trabajos de investigación que explican cómo son, cómo se configuran, y cómo operan los gobiernos universitarios en contextos complejos de relación con el Estado y en el marco de políticas públicas que señalan los rumbos del quehacer universitario en México. Así, la producción que se abra a partir de esos trabajos seguramente contribuirá a incorporar nuevos temas, discutir nuevos conceptos y ampliar el conocimiento empírico de las estructuras de gobierno en el sistema de educación superior.

## Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A. (2009). Sobre la flexibilidad del mármol: Los (nuevos) límites de la universidad, en *Revista de la educación superior*, XXXVIII (149), 61-72.
- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México* (2a ed.), ANUIES/UDUAL.
- Acosta Silva, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: La experiencia mexicana, 1990-2012, en *Bordón. Revista Pedagógica*, 66(1), 31-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66102>
- Acosta Silva, A. (2018). 100 años después. Autonomía y poder universitario en América Latina, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 77-92.
- Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad, en *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 1-23. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.193.1025>
- Acosta Silva, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México, en *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59). <https://doi.org/dx.doi.org/10.18504/pl3059-016-2022>
- Acosta Silva, A., Atairo, D., y Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada, en *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Clacso, 19-117.



- Acosta Silva, A., Ganga Contreras, F., y Rama Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Acosta Silva, A., y Gómez González, S. (2021). Régimen de políticas, gobernanza y desempeño institucional en las universidades públicas estatales en México, en *Nuevas experiencias en gobernanza universitaria*, Ediciones USTA, 175-208.
- Amador Ortiz, C. (2017). Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior, en *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 817-832. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.322>
- Badillo Vega, R. (2018). *Präsidentiale Führungsstile in Hochschulen. Vom Wandel zur Transformation*, Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-19817-6>
- Badillo Vega, R., y Buendía Espinosa, A. (2020). The leadership roles of Mexico's university presidents. *Studies in Higher Education*, 47(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750582>
- Badillo Vega, R., Buendía Espinosa, A., y Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la "tercera misión de la universidad". Visiones globales, miradas locales, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa RME*, 20(65), 393-417.
- Badillo Vega, R., Krücken, G., y Pineda, P. (2019). Changing analytical levels and methods of leadership research on university presidents. *Studies in Higher Education*, 46(4), 677-689. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647417>
- Casanova Cardiel, H., y López García, J.C. (2016). Nuevos modelos de gobierno y gestión de la universidad, en M. Santos (Ed.), *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad*, Biblioteca Nueva, 41-54.
- Casanova Cardiel, H., y Rodríguez Gómez, R. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente, en *Bordón. Revista Pedagógica*, 66(1), 1-180.
- González Cuevas, O., y López Zárate, R. (2011). Las universidades públicas. Gestión académica y gobierno institucional, en *La SEP en el desarrollo de la educación superior*, vol. IV, Fondo de Cultura Económica, 123-162.
- González Rodríguez, G., y Magaña Fernández, M. (2018). Modernización en la gestión educativa: Características de los líderes en las instituciones de educación superior, en *Ra Ximhai. Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 14(3), 81-99.
- Ibarra Colado, E. (2013). Políticas gubernamentales, universidades públicas y racionalidad neoliberal. Relevancia del gobierno y la gestión institucional, en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6. <https://doi.org/10.32870/DSE.V0I6.340>
- López Zárate, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa RME*, 18(58), 811-837.
- López Zárate, R. (2014). La interacción gobierno-universidades: Una relación compleja, en *Bordón. Revista Pedagógica*, 66(1), 75-88. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66105>

- López Zárte, R. (2019). Formas de gobierno universitario. Diseños institucionales y experiencia en las instituciones de educación superior mexicanas, en *Gobernanza y Participación Universitaria*, Universidad Veracruzana, 31-50.
- López Zárte, R. (2020). Autonomía universitaria y administración del patrimonio, en *La autonomía universitaria en la coyuntura actual*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 135-166.
- López Zárte, R., González Cuevas, O., Mendoza Rojas, J., y Pérez Castro, J. (2011a). El rol de los rectores en la gobernabilidad de las universidades públicas mexicanas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1021-1054.
- López Zárte, R., González Cuevas, O., Mendoza Rojas, J., y Pérez Castro, J. (2011b). Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas, en *Perfiles Educativos*, 33(131), 8-27. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2011.131.24123>
- Maldonado Maldonado, A. (Coord.). (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, vol. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus: Poder política y autonomía en la UNAM*, Centro de Estudios Sobre la Universidad UNAM & Plaza y Valdés Editores.
- Ordorika, I. (2019). Ejercer la autonomía, politizar la universidad, en *Autonomías bajo acecho*, Siglo XXI Editores, 104-114. <https://www.researchgate.net/publication/337719698>
- Ordorika, I., Martínez Stack, J., y Ramírez Martínez, R. (2011). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público, en *Revista de la Educación Superior*, XL (4) (160), 29-49.
- Ordorika, I., Rodríguez Gómez, R., y Lloyd, M. (2016). La autonomía universitaria en el marco del federalismo, en *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, UNAM, MÁ Porrúa, 153-204.
- Osuna Ruiz, E., y Sánchez Bernal, M. (2016). Voces del liderazgo femenino en la Universidad de Guadalajara, en *Liderazgo y gestión en las instituciones de educación superior: Estudios de caso de la Universidad de Guadalajara*, CUCEA, Universidad de Guadalajara, 77-112.
- Porter Galetar, L. (2013). La planeación sustancial desde la hermenéutica analógica, en *La universidad que necesitamos: reflexiones y debates*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Juan Pablos Editor, 110-138.
- Rodríguez Gómez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México, en *Revista de la Educación Superior*, XLIII (171), 9-36.
- Rodríguez Gómez, R. (2015). Gobernabilidad, gobernanza y autonomía universitaria, en *La autonomía universitaria en México*, UNAM, SES, 303-316.
- Rodríguez Gómez, R. (2019). Autonomía universitaria y rendición de cuentas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 24(82), 879-895.
- Rodríguez Perego, N. (2005). *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior*, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Valles Ruiz, R. (2019). ¿Liderazgo transaccional o transformacional? El discurso de cinco rectoras de universidades mexicanas: una aproximación, en *Jangua Pana*, 18(2), 324-348. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/16574923.3008>

## Anexo

Cuadro 1. Características de los documentos analizados

	EJE TEMÁTICO 1	EJE TEMÁTICO 2	EJE TEMÁTICO 3
	CAMBIOS EN LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DEL GOBIERNO	GESTIÓN, FORMAS DE GOBIERNO UNIVERSITARIO Y ESTADO	LIDERAZGO
Enfoques	NIS Histórico Régimen de políticas	NIS Histórico Sociología política	NIS, Psicología organizacional, Género, Filosófico, administrativo behaviorista.
Metodología	Cualitativo: Estudios comparados	Cualitativo: Estudios comparados Estudios de caso	Cuantitativo, cualitativo y mixto: Estudios comparados Documental Transversal Hermenéutica analógica Estudios de caso
Unidad de análisis	Gobierno institucional	Relación Universidad-Estado	Rectores y Rectoras
Tipo de publicación	Revistas clasificadas por Scopus Score de 1.3, 1.2, 0.8, 0.6 Una revista clasificada por Conacyt en proceso de consolidación	Revistas clasificadas por Scopus Score de 1.3, 1.2, 0.9	Revistas clasificadas por Scopus score de 7.2 y 1.2, Una revista clasificada por Conacyt en competencia nacional
Hallazgos centrales	Analizan el problema del gobierno universitario, desde temas del ejercicio de poder, autonomía, gobernabilidad, gobernanza, NGP, nuevas formas de gobernanza, que dan cuenta de los cambios institucionales y de los nuevos modelos de gobierno	Dan cuenta de las políticas de control del gobierno federal, de los límites en el ejercicio de la autonomía universitaria, de las políticas de financiamiento con distribución limitada de recursos para las IES, del incremento paulatino de intervención gubernamental y de la necesidad de legitimar la gobernanza institucional a partir de mediciones al desempeño institucional.	Estudios exploratorios que dan cuenta de la construcción del liderazgo desde las universidades, para explicar la interrelación entre los que dirigen (rectores y rectoras), su acción dentro y fuera de la universidad, y los distintos actores en el marco de la gobernabilidad de la universidad.
Aportaciones al campo	El estudio del gobierno permite reconocer lo que influye en la toma de decisiones de las complejas relaciones al interior del sistema.	Los estudios contribuyen al problema analítico del poder, para analizar la relación universidad-Estado y, entre otras, a la discusión de la concepción de autonomía universitaria.	Los estudios contribuyen al análisis del gobierno, para profundizar en las explicaciones en torno a la figura de rector/rectora como líder en relación con la universidad y el entorno social.

## Continúa Cuadro 1

	EJE TEMÁTICO 1	EJE TEMÁTICO 2	EJE TEMÁTICO 3
	CAMBIOS EN LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DEL GOBIERNO	GESTIÓN, FORMAS DE GOBIERNO UNIVERSITARIO Y ESTADO	LIDERAZGO
Referencias bibliográficas	Ibarra 2013, Acosta 2014, López 2014, Casanova & López 2016, Rodríguez, 2015, Casanova & Rodríguez 2014, Acosta 2022, Ordorika, 2014, Acosta <i>et al.</i> , 2021, Acosta & Gómez, 2021	López 2014, Acosta 2018, 2020a, 2020b, Ordorika 2019, Rodríguez 2014, Ordorika <i>et al.</i> 2016, Acosta <i>et al.</i> 2015, Rodríguez 2019, Acosta & Gómez 2021.	Badillo <i>et al.</i> 2015, Badillo 2018, Badillo y Buendía 2020, Valles 2019, Osuma y Sánchez 2016, Porter 2013, López 2013, Amador 2017, Rodríguez 2019, Acosta & Magaña 2018, Badillo <i>et al.</i> 2019.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

## Cuadro 2. Producción científica revisada para el periodo 2012-2021

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA REVISADA PARA EL PERIODO 2012-2021	
TIPO DE MATERIAL	TOTAL
Artículos	20
Libros	1
Capítulos	9
Total	30

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

## Cuadro 3. Clasificación de la literatura especializada

INTERÉS ANALÍTICO	ARTÍCULOS	CAP. LIB.	LIBROS	TOTAL
1. Cambios en la perspectiva de análisis del gobierno	7	3	-	10
2. Gestión, formas de gobierno universitario y Estado	6	4	-	10
3. Liderazgo	7	2	1	10
Total: 30				

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Cuadro 4. Diseños de investigación empleados

TIPO DE MATERIAL	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA	MIXTA
Artículos	18	1	1
Libros	-	-	1
Capítulos	9	-	-
Total	27	1	2

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Cuadro 5. Tipo de investigación

EJE TEMÁTICO	NÚMERO	REFERENCIAS
CUALITATIVO		
Cambios en la perspectiva de análisis del gobierno	10	Ibarra 2013, Acosta 2014, López 2014, Casanova & López 2016, Rodríguez, 2015, Casanova & Rodríguez 2014, Acosta 2022, Ordorika, 2014, Acosta <i>et al.</i> , 2021, Acosta & Gómez, 2021.
Gestión, formas de gobierno universitario y Estado	10	López 2014, Acosta 2018, 2020a, 2020b, Ordorika 2019, Rodríguez 2014, Ordorika <i>et al.</i> 2016, Acosta <i>et al.</i> 2015, Rodríguez 2019, Acosta & Gómez 2021.
Liderazgo	7	Badillo <i>et al.</i> 2015, Valles 2019, Osuna y Sánchez 2016, Porter 2013, López 2013, Amador 2017, González y Magaña 2018.
CUANTITATIVO		
Liderazgo	1	Badillo <i>et al.</i> 2019.
MIXTO		
Liderazgo	2	Badillo 2018. Badillo y Buendía 2020.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura del capítulo.

Cuadro 6. Objetos y/o unidades de análisis de los documentos

ELEMENTOS DE DIFERENCIACIÓN	NÚMERO DE ARTÍCULOS	AUTORES
Ejercicio de la autonomía/ Poder y la relación con el Estado	1	Ibarra 2013
Ejercicio de la autoridad/ Luchas de fuerzas al interior de la universidad	1	Acosta 2014
Ejercicio de la autoridad /Nueva Gestión Pública	2	López 2014, Casanova & López 2016.
Ejercicio de la autoridad/ Gobierno y gobernabilidad	1	Rodríguez, 2015

## Continúa Cuadro 6

ELEMENTOS DE DIFERENCIACIÓN	NÚMERO DE ARTÍCULOS	AUTORES
Cambio institucional/ Gobierno y gobernanza	4	Casanova & Rodríguez 2014, Acosta 2014, Acosta 2022, Ordorika, 2014
Formas de gobernanza y desempeño institucional	2	Acosta <i>et al.</i> 2021, Acosta & Gómez 2021.
Relación universidad-Estado/ Autonomía	4	López 2014 Acosta 2018 2020a, 2020b, Ordorika 2019
Relación universidad-Estado/ Federalismo democrático	2	Rodríguez 2014, Ordorika <i>et al.</i> 2016
Relación universidad-Estado/ Articulación de acción colectiva	1	Acosta <i>et al.</i> , 2015
Relación universidad-Estado/ Autonomía, transparencia y rendición de cuentas	1	Rodríguez, 2019
Liderazgo transformador	4	Badillo <i>et al.</i> 2015, Badillo 2018, Badillo y Buendía 2020 Valles 2019
Liderazgo y género	2	Osuna y Sánchez 2016, Valles 2019
Liderazgo y gobierno	2	Porter 2013, López 2013.
Liderazgo/ administración behaviorista	2	Amador 2017, González y Magaña 2018
Bibliométrica sobre liderazgo	1	Badillo <i>et al.</i> 2019

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura del capítulo.

## Cuadro 7. Clasificación de las publicaciones según el origen de la institución editora

TIPO DE PUBLICACIÓN	NÚMERO DE PUBLICACIONES
Revistas nacionales	7
Revistas internacionales	5
Libros editados por universidades nacionales	5
Libros editados por universidades internacionales	5

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura del capítulo.

\*Estos números no coinciden con el total de artículos de revista, en virtud de que las revistas comparten mas de un artículo.

Cuadro 8. Clasificación por tipo de publicación según su nivel de internacionalización

TIPO DE PUBLICACIÓN	NÚMERO DE PUBLICACIONES
Revistas con nivel de internacionalización alto	6
Revistas con nivel de internacionalización medio	3
Revistas con nivel de internacionalización bajo	1
Revistas de circulación limitada	2

Fuente: elaboración propia a partir del material recolectado.

## CAPÍTULO 5

### La organización de las funciones universitarias

*Ana Beatriz Pérez Díaz*  
*Salvador Ponce Ceballos*  
*Abril Acosta Ochoa*  
*Angélica Buendía Espinosa*

**Resumen.** El capítulo refiere la producción académica publicada entre 2012 y 2021 dirigida al estudio de la organización de las funciones universitarias. Se estructura en tres partes: 1) la organización de la docencia; 2) la organización de la investigación y; 3) la organización de la tercera función sustantiva, gestión universitaria y operación institucional. A lo largo del documento se identifican elementos de carácter conceptual, teórico y metodológico que permiten reflexionar sobre el estado actual del campo, su contribución a la investigación educativa y su orientación hacia el futuro.



## Introducción

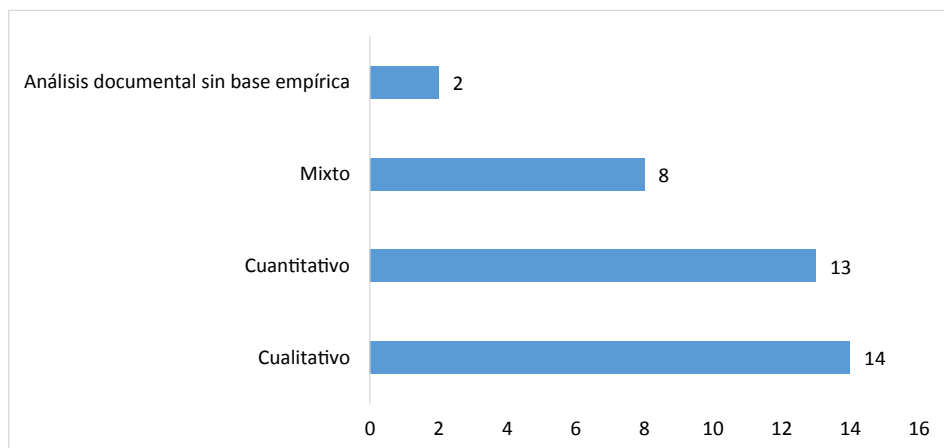
El estudio de las funciones universitarias a lo largo de la década refleja las inquietudes para comprender las dinámicas, tensiones y conflictos que se viven al interior de las instituciones de educación superior (IES) para responder de la mejor manera a las exigencias del entorno. Los cambios que ha experimentado el sistema de educación superior en México exigen plantear las configuraciones que delimitan el desarrollo de la docencia, la investigación, la tercera función sustantiva y la gestión institucional.

Este contexto, caracterizado por un discurso modernizador que transforma las relaciones entre el Estado y las IES y orienta su organización institucional, permea en la función social de la universidad y, con ello, en el desarrollo y reconfiguración de sus funciones sustantivas. El estudio de la organización de la docencia, la investigación y la extensión no fue abordado de manera específica en los estados del conocimiento 2002-2011; se integró en relación con temas como la calidad, la evaluación y la acreditación, así como en las políticas de investigación. En este sentido, se consideró relevante recuperar la producción académica para indagar en la comprensión de los procesos de cambio que han experimentado las IES en el contexto de las políticas modernizadoras; ¿de qué manera la búsqueda por la calidad y su acreditación transforma la organización de las funciones universitarias?; ¿cuáles son las transformaciones que experimentan los actores?; ¿de qué manera los arreglos institucionales establecidos entre el Estado y las IES inciden en la gestión y el cumplimiento de su función social? Son cuestionamientos que, desde distintas perspectivas y abordajes, buscan dar respuesta el conjunto de estas investigaciones.

En la década se identificaron un total de 37 productos académicos asociados a esta temática; 27 artículos de investigación, tres libros y siete capítulos de libro. En sus abordajes metodológicos, 38% utilizó el enfoque cualitativo, 35% el cuantitativo y, 8% el mixto. Se registraron también textos tipo ensayo con una base teórica y/o documental, mas no empírica (tabla 1).

El capítulo se integra por seis apartados: 1) la organización de la docencia en las IES; 2) la organización de la investigación en las IES; 3) la organización de la tercera función universitaria; 4) la gestión universitaria y operación institucional en las IES; 5) consideraciones teóricas y metodológicas en el estudio de la organización de las funciones universitarias, y 6) conclusiones.

**Tabla 1.** Enfoques metodológicos empleados en el estudio de la organización de las funciones universitarias



Fuente: elaboración propia.

## Análisis y desarrollo

Este apartado integra la producción académica sobre la organización de las funciones universitarias, entre 2012 y 2021. Se refieren los objetos de estudio, las principales discusiones teórico-conceptuales revisadas, así como los hallazgos observados. Las investigaciones se agruparon en cuatro temáticas: organización de la docencia en las IES, organización de la investigación en las IES, la tercera función universitaria y, gestión universitaria y operación institucional (esquema 1).

### *La organización de la docencia en las instituciones de educación superior*

En esta sección se describen los objetos de estudio sobre la organización de la docencia en las instituciones de educación superior. Es preciso aclarar que no se abordan elementos de carácter pedagógico ni tampoco se integra la producción relativa a los procesos de formación docente pues éstos son abordados por otras Áreas del Estado del Conocimiento. En este sentido, las investigaciones recopiladas reflexionan el papel que desempeña la comunidad de profesores y las instituciones frente a los

### Esquema 1. Temáticas abordadas en el estudio de las funciones universitarias



Fuente: elaboración propia.

grandes cambios, políticas, paradigmas y tendencias que han trazado la configuración de la docencia. Entre éstos se encuentran los desafíos de las sociedades y economías del conocimiento, la presencia de estudiantes cada vez más diversos y heterogéneos, la impartición de una educación más incluyente y de calidad, así como la incorporación de las tecnologías de información, comunicación e innovación en el proceso formativo. Así, los objetos relacionados con la organización de la docencia en las IES se abordan desde tres perspectivas: *a)* la incidencia de las políticas públicas; *b)* las reformas curriculares y la incorporación de los principios de eficiencia, equidad y calidad y; *c)* el rol de los profesores.

Las políticas públicas para la modernización de la educación superior transformaron el devenir de las universidades. Se pusieron en práctica programas que reconfiguraron la definición del trabajo docente, la forma de organizarlo y concebirlo. El análisis de este fenómeno se observa en las aportaciones de Lozano (2018), Olaskoaga *et al.*, (2020), Marúm y Rodríguez (2020) y Buendía (2020). Entre estas políticas se encuentran el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), los Cuerpos Académicos y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Al respecto, se despierta el interés por develar su influencia en las funciones del profesor de tiempo completo (PTC). Lozano (2018) destaca la conformación de un perfil de PTC que se desenvuelve como investigador, docente, colegiado, tutor y gestor, que reconfigura la organización de las IES y genera cambios en su normatividad. De este modo, se incorporaron nuevas responsabilidades al personal directivo asociadas con la acreditación de programas, el cumplimiento de estándares de los exámenes nacionales de egreso, el incremento en el número de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores e, incentivos para publicar en revistas de excelencia, entre otras.

Para analizar la modificación normativa de la función docente, el estudio de Lozano (2018) retoma los casos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la Universidad de Sonora (Unison) y la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar). Se busca demostrar cómo las múltiples actividades que desarrollan los profesores son formalizadas en los dispositivos normativos. Ejemplo de ello es la definición de la función docente en la Unacar: “...personal académico es la persona física que presta sus servicios a la Universidad Autónoma del Carmen en la ejecución de las funciones de docencia, investigación, gestión, tutoría y difusión y extensión de la ciencia y la cultura” (Unacar, 2009, artículo 2, en Lozano, 2018). Además, la investigación genera reflexiones respecto a la forma en la que las políticas incorporan elementos para cuantificar la calidad y la competencia del personal académico.

Olaskoaga *et al.* (2020), estudian el impacto que han tenido las políticas públicas para la modernización de la educación superior en la organización de la docencia en cuatro planteles de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Asimismo, exploran los efectos en la satisfacción de los profesores en el ejercicio de su labor. Para lograr este propósito los autores diseñaron una encuesta que valora la descripción de los cambios organizacionales en la función docente; se consideraron tres tipos de valoraciones: *a)* la estandarización de los procesos utilizados en el trabajo docente según la perspectiva de las “maquinarias burocráticas” acuñadas por Mintzberg; *b)* la baja participación de la comunidad de profesores en la organización institucional de la docencia, la autonomía y toma de decisiones y; *c)* el abandono de los principios de la organización colegiada. Por su parte, para analizar la satisfacción de los académicos de la institución, los autores consideran seis elementos: *a)* tareas asociadas a la docencia; *b)* salario; *c)* oportunidades de promoción; *d)* comportamiento de los supervisores; *e)* comportamiento de los pares, y *f)* el trabajo como un todo.

El estudio de Olaskoaga *et al.* (2020) refleja las tendencias revisadas en la literatura nacional e internacional relativas al impacto de las reformas en la educación superior en la organización de la docencia, tales como la estandarización de las actividades y la pérdida de autoridad de la comunidad de profesores. De manera particular, en el caso de la UdeG se observan patrones relacionados con el fortalecimiento de la coordinación entre profesores, lo cual representa una condición para el desarrollo de la investigación y la mejora de la calidad de la enseñanza en la educación superior. Asimismo, se confirman tendencias sobre la satisfacción del trabajo académico y su afectación cuando se menoscaba la autonomía y la participación de los profesores en la toma de decisiones.

Otro trabajo que aborda la relación entre políticas y organización de la docencia es coordinado por Buendía (2020). Desde una mirada teórica que se sustenta en

las categorías de cambio organizacional y cambio institucional se analizan los efectos de las políticas modernizadoras para la educación superior bajo el eje calidad-evaluación-financiamiento y sus efectos en las funciones universitarias y los modos de organización de cinco instituciones de educación superior: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (Rondero y Fernández, 2020); la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (Pérez *et al.*, 2020); Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (Quiroz, 2020); UdeG (Díaz y Salas, 2020) y Universidad Veracruzana (UV) (Sampedro, 2020). Sobre la organización de la docencia, los casos recuperan los momentos históricos y los contextos institucionales que han dado forma al desarrollo de esta función. Con base en ello, se documentan los procesos de cambio en estas instituciones y se observan transformaciones en los modelos educativos, en las estructuras organizacionales, en la normatividad institucional, así como en las prácticas y rutinas que caracterizan la labor docente. Particularmente, se analiza cómo la función de docencia se inserta en modelos educativos que han tendido a flexibilizarse, así como a incorporar principios de innovación y de calidad en los distintos procesos que los conforman.

Como se ha referido, un segundo objeto de estudio analiza las reformas curriculares y su relación con la organización de la docencia. Al respecto, Valdés (2013) estudia la forma en la que los docentes universitarios se han apropiado de las reformas curriculares que son producto de las grandes tendencias internacionales y nacionales de la educación superior. La autora indaga en el cambio educativo desde la perspectiva de los docentes y para desarrollarlo se apoya en la sociología fenomenológica. Esta mirada permite observar las tensiones y relaciones que existen entre la emergencia y reconfiguración de los modelos educativos que exige la sociedad global, los planes, programas y estructuras que le acompañan, así como los significados y el sentido educativo del docente universitario. Desde esta perspectiva, la investigación brinda elementos de reflexión que son útiles para identificar los procesos de gobernanza que pueden generarse en la incorporación o reconfiguración de los modelos educativos de las IES públicas y privadas y, de manera específica, en el papel que desempeñan los docentes en este proceso pues en el caso de la universidad privada que se expone, las y los profesores poseen una participación pasiva que si bien puede resultar en la posibilidad de conocer y comprender el cambio educativo, también puede resultar en resistencias que desafían los procesos de transformación.

González y Vázquez (2020), destacan cómo la función docente y la de investigación se desarrollan en un contexto que se sostiene en los principios de eficiencia, equidad y calidad dada la demanda de las sociedades del conocimiento. Al respecto, evalúan la eficiencia técnica de las universidades mexicanas públicas estatales apoyados

en la técnica de análisis envolvente de datos (AED), en 2010 y 2015. Para lograr este propósito desarrollan una discusión conceptual sobre la evaluación de la eficiencia en educación superior y la técnica AED internacional y regionalmente. El modelo utilizado por las autoras se aplica en dos escenarios: 1) en la actividad docente e investigadora por separado para el conjunto de universidades y; 2) sobre la actividad docente e investigadora para grupos homogéneos de universidades. Asimismo, se aplicó la técnica de clúster para formar grupos de universidades con características similares; se clasificaron en tres grupos según las áreas disciplinares en las que se enfocan.

En el modelo AED las variables *input* seleccionadas para la función de docencia fueron: matrícula, personal docente y, financiamiento; como variable *output* se seleccionó el número de egresados. Las variables utilizadas para la función de investigación se referirán más adelante. En general, se observa que, mientras que en 2010 había siete instituciones eficientes (UABJO, UABCS, UAC, UAGRO, UAEH, UdeG, UQROO), en 2015 fueron cinco (UACH, UANL, UAT, UADY, UQROO). Investigaciones con estas características contribuyen a la literatura sobre la evaluación de las instituciones educativas y, en general, se observa que la eficiencia es parcial y muy baja.

Respecto al interés en indagar el rol que desempeñan los profesores, desde la mirada de la teoría de las representaciones sociales, Escalante *et al.* (2021) exponen las representaciones sociales construidas por docentes de la Universidad Autónoma de Morelos (Uamor) y la Universidad de Colima (UAC) sobre la docencia en educación superior. Los autores asumen que el trabajo docente es heterogéneo y la forma de concebirlo depende, en parte, de la edad, la experiencia docente, el tipo de contratación y la escolaridad. La investigación realizada permite identificar cuatro tipos de representaciones: 1) la docencia como una profesión con (y que requiere) vocación; 2) la docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional; 3) la docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesorado investigador, y 4) la docencia como campo de formación y aprendizaje permanente. Para los autores es relevante el estudio de la función docente como objeto de representación para entender la forma en la que los profesores accionan y reaccionan a su vida cotidiana, así como para profundizar en el significado y sentido que se otorga a su entorno inmediato.

### *La organización de la investigación en las instituciones de educación superior*

En este apartado se recupera la producción académica identificada sobre la organización de la investigación en las IES. Un mayor abordaje sobre sus características,

contextos y orientaciones se realizará en los temas de “Posgrado de investigación en educación superior” y “Ciencia, tecnología e innovación” del presente estado del conocimiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología. Se consideraron investigaciones que abordan los siguientes objetos de estudio: *a)* la gestión del conocimiento en las IES; *b)* la relación entre políticas públicas y organización de la investigación; *c)* experiencias institucionales en la organización de la investigación, y *d)* la organización de los programas de posgrado interinstitucionales.

Respecto a la función de investigación y la gestión del conocimiento se observa el interés por analizar las condiciones existentes en las IES para el desarrollo de la investigación que, al igual que la docencia, se contextualizan en torno a las grandes tendencias de la educación superior a nivel global y nacional. En el marco de las economías del conocimiento, Topete *et al.* (2012) analizan la gestión del conocimiento en los institutos tecnológicos del país. Los autores consideran que en este contexto el conocimiento se visualiza como factor diferenciador de productividad y creación de riqueza, de tal manera que resulta relevante discutir la contribución de este subsistema universitario al desarrollo económico regional.

Este estudio concibe a la gestión del conocimiento como un saber para gestionar y organizar a los actores de organizaciones públicas y privadas que se agrupan en equipos especializados para la generación de conocimiento como base de la innovación tecnológica mediante la explotación del capital intelectual. Con esta mirada conceptual argumentan que los institutos tecnológicos no poseen la capacidad organizativa para promover una productividad académica que asegure su competitividad. Entre los desafíos que identifican para cumplir tal propósito se encuentran: la resistencia al cambio, la falta de compromiso, el individualismo, la enseñanza mono disciplinar, la burocracia y la centralización, las barreras tecnológicas, la escasez presupuestal, el desarrollo de investigaciones irrelevantes, las prácticas indebidas, la falta de seguimiento, la ausencia de creatividad e innovación y la excesiva normatividad. Ante este diagnóstico proponen la creación de un modelo de gestión del conocimiento que considere nuevas formas de trabajo académico, el trabajo colaborativo mediante redes, uso de herramientas tecnológicas y de comunicación y, criterios de evaluación. A su vez, detectan la necesidad de establecer estructuras más flexibles, con menor verticalidad y mayor interactividad, que brinden más autonomía en el desarrollo de procesos.

En el caso de UPE, Argueta y Jiménez (2017) exploran la gestión del conocimiento en investigadores de la UdeG. Se centran en investigadores que se encuentran adscritos a cuerpos académicos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). Conceptualmente, abordan este objeto de estudio como

un proceso sistemático que busca identificar y adquirir información para generar, capturar y organizar el conocimiento. Analíticamente se apoyan en la teoría de la creación del conocimiento y desarrollan una hipótesis referente a que la gestión del conocimiento, operacionalizada a partir de seis dimensiones (procesos de gestión en la institución, creación del conocimiento, trabajo en equipo, transferencia del conocimiento, tecnología y proceso de gestión en los cuerpos académicos), se desarrolla mejor por los investigadores adscritos a cuerpos académicos consolidados (Argueta y Jiménez, 2017).

Con base en un análisis estadístico los investigadores observan que no se identifican diferencias de la gestión del conocimiento entre los investigadores según el grado de consolidación del cuerpo académico al que se encuentran adscritos. Ello revela la necesidad que tiene la institución para poseer una infraestructura tecnológica que fortalezca los procesos de gestión y favorezca el trabajo de equipo. Se espera que estos elementos contribuyan a la creación y transferencia del conocimiento.

Vázquez *et al.* (2020) miden la eficiencia técnica para la función de investigación mediante el análisis envolvente de datos. Al respecto las variables *inputs* integradas fueron: matrícula parcial de maestría y doctorado, personal docente de tiempo completo y subsidio público. Por su parte, como variables *outputs* se tomó en consideración el número de egresados de maestría y doctorado, el número de artículos Scopus, así como los documentos publicados al año por universidad.

En la publicación coordinada por Buendía (2020), referida previamente para la función de docencia, se analizaron también los efectos de las políticas en la investigación para los casos de la BUAP, UABC, UAT, UdeG y UV. En cada capítulo se recupera la trayectoria histórica de esta función en cada IES para contextualizar el proceso de cambio. Los casos presentan similitudes en cuanto a los desafíos que generó la necesidad de impulsar la investigación en instituciones que priorizaban la función docente. A su vez, se observa la relevancia que tuvieron programas como el Prodep y el SNI para el fortalecimiento de la planta docente y la creación y consolidación de cuerpos académicos bajo el ideal de calidad. También resulta interesante el análisis relativo a las estructuras organizacionales que acompañaron el proceso de transformación institucional. Tal fenómeno se evidencia en la creación de diversas instancias para apoyar a la investigación, así como al desarrollo de la carrera académica. De igual forma, el análisis de cada caso da cuenta de los desafíos, logros y los efectos no deseados de las políticas puestas en práctica para el fortalecimiento de la investigación. Se abonó al crecimiento y fortalecimiento de los posgrados, al incremento de la matrícula, así como la habilitación del profesorado. Paralelamente, se



crearon prácticas y rutinas que incentivan la competencia por los recursos y exacerbaban la racionalidad de la productividad académica.

Sobre las experiencias en la organización institucional de la investigación, se recuperó el trabajo realizado por Díaz *et al.* (2021). Las autoras analizan la organización de la investigación en la UAM a partir de su modelo académico, misma que se concibe como un eje articulador de sus funciones sustantivas. De este acercamiento se derivan los siguientes hallazgos: *a)* la UAM posee el mismo nivel de competencia en la investigación que instituciones como la UNAM, el IPN y el Cinvestav; *b)* el conocimiento que se produce en la institución contribuye a mejorar la calidad de vida de la población, fortalecer el sector empresarial y formar estudiantes y egresados que se inserten laboralmente en distintos espacios; *c)* el costo por investigador es menor que en otras instituciones de educación superior; *d)* la UAM atiende un mayor número de estudiantes por profesor que la UNAM, el IPN y otras universidades públicas del país, y *e)* la investigación es central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la trayectoria formativa de los estudiantes al generar habilidades que les permiten desarrollarse mejor en el mercado de trabajo.

Finalmente, el estudio de la organización de la investigación en las universidades mexicanas e instituciones de educación superior pasa también por objetos como la organización de los posgrados interinstitucionales. Hernández (2012) lo concibe como un mecanismo legal y social que permite coordinar y salvaguardar los recursos, compartir responsabilidades y dividir recompensas; su crecimiento se debe a que, en algunos casos, se considera un requisito para lograr fondos, para acceder a mercados y recursos, así como para atraer la atención pública. La autora observa algunos problemas que enfrenta la colaboración interinstitucional: *a)* existen asimetrías institucionales que afectan la colaboración, tales como: tamaño, estructura, lenguaje, normatividad y cultura; *b)* la representación institucional carece de facultades suficientes para tomar decisiones; *c)* se carece de grupos de investigación consolidados y de tutores, así como de recursos para fortalecerlo; *d)* desafíos para el acceso y disponibilidad de recursos financieros.

Como una forma de fortalecer la colaboración institucional en la organización de los programas interinstitucionales, Hernández (2012) sugiere considerar la complejidad de la colaboración interorganizacional como un saber de la organización. Precisa también la importancia de contar con un marco legal universitario que regule la operación de los programas interinstitucionales. Finalmente, considera que la modalidad seguirá creciendo como una forma de fortalecer la transdisciplinariedad, prestigio, legitimidad, mercado e internacionalización.

*La tercera función de la universidad*

La producción académica señala que, de las tres funciones sustantivas en la universidad, a la que menor interés le ha prestado la investigación educativa es a la denominada tercera función universitaria. Molina y Ejea (2015), así como Molina (2017) refieren que la mejor denominación de la extensión es la de tercera función sustantiva. A su vez, destacan la diversidad y complejidad en su abordaje conceptual, sobre todo, porque de ello depende el diseño de instrumentos analíticos. Se refiere también que no existen estudios sistematizados de la tercera función universitaria, por lo que gran parte de la producción se reduce a informes de gestión.

De igual forma, una crítica central en los trabajos en la materia es que esta función no se encuentra articulada con la construcción del conocimiento que se genera en el espacio del aula y la investigación. En consecuencia, ésta se reduce a una idea muy instrumental de vinculación con el entorno socioambiental en el que se insertan las IES (Molina, 2015a). Cano (2019) considera que el estudio tardío de la tercera función resulta de la prioridad que se otorgó a fenómenos como la expansión y diversificación del sistema, así como al interés en los procesos de evaluación de la educación superior.

A lo largo de la década se ubican trabajos que centran su atención en: *a)* la evolución histórica de la extensión universitaria (Cano, 2019); *b)* la integración de la tercera función en las universidades (González *et al.*, 2021; Méndez y Jurado, 2015; Pérez y Vallaes, 2016; Molina, 2015b); *c)* el servicio social (Amaya *et al.*, 2017); *d)* los modelos de extensión universitaria (Molina y Ejea, 2015); *e)* la vinculación y responsabilidad social universitaria (RSU) (Ibarra *et al.*, 2020; Rondero, 2019; Benavides, 2015; Pérez y Valleys, 2016). Es preciso señalar que lo relativo a la vinculación y la responsabilidad social universitaria (RSU) se abordará con mayor detalle en el tema “Ciencia, tecnología e innovación” y, “Temas emergentes en la investigación sobre educación superior, la ciencia y la tecnología” del presente estado del conocimiento.

El abordaje histórico de la tercera función universitaria es una aportación relevante. Al respecto, Molina y Ejea (2015) exponen el desarrollo de la institucionalización que ha experimentado la extensión universitaria en México e identifican momentos fundamentales como la importancia que adquirió el papel de la difusión cultural, desde 1868, en la Escuela Nacional Preparatoria, así como la estipulación de la extensión cultural como la tercera función universitaria en el reglamento de la Universidad Nacional de México, en 1922. Los autores consideran que la institucionalización de esta función ha pasado por tres momentos: 1) antes de 1960, como difusión de la cultura y los servicios universitarios en donde las oportunidades eran

más limitadas; 2) entre 1960 y 1980, como extensión a partir de la comunicación entre la universidad y la sociedad. Es un periodo en el que emergen los modelos altruista y divulgativo, y 3) a partir de 1980, como vinculación, en donde la relación sociedad-universidad se concentra en las relaciones con el sector productivo (Molina y Ejea, 2017).

Del análisis realizado por Molina y Ejea (2015), se deriva que los modelos de extensión universitaria responden a las características institucionales de cada subsistema que integra el SES (tabla 2). Asimismo, consideran que hoy la tercera función universitaria se focaliza más en la relación con el sector productivo y el emprendimiento juvenil que en la difusión de la cultura y el enlace comunitario. A su vez, observan el crecimiento de “empresas universitarias” que orientan sus esfuerzos a la venta de servicios de asesoría y especialización.

Tabla 2. Actividades de la tercera función universitaria por tipo de subsistema universitario

TIPO DE INSTITUCIÓN	MODELO Y ACTIVIDADES
Universidades generales	Promoción de actividades deportivas, atención a la comunidad universitaria, comunicación de la ciencia, comunicación universitaria, difusión cultural, enlace comunitario, movilidad e internacionalización, observatorios universitarios, vinculación.
Escuelas normales	Enlace comunitario Responsabilidad social con el entorno y conocimiento de la comunidad
Instituciones tecnológicas	Vinculación con el sector productivo Fuerte relación con las empresas: egresados Venta de asesorías y servicios
Centros de investigación	Comunicación universitaria Servicios especializados
Universidades Interculturales	Enlaces comunitarios Proyectos productivos comunitarios

Fuente: elaboración propia con base en Molina y Ejea (2015).

Cano (2019) se adentra también en el tratamiento histórico de la tercera función universitaria; visibiliza la politicidad del concepto, así como sus diferentes orientaciones según los distintos momentos por los que ha atravesado la universidad mexicana. Asume que esta función es una herencia del movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Particularmente, analiza la evolución histórica de la extensión universitaria en la UNAM. Al respecto, identifica las siguientes etapas: 1) extensionismo fundacional (1907-1920); 2) extensionismo originario (1920-1929);

3) transiciones múltiples: la extensión en la década de los treinta; 4) institucionalización de la extensión como difusión cultural. La extensión en los “años dorados” de la relación universidad-gobierno federal (1945-1960); 5) universidad y revolución. Repolitización y resignificación pedagógica de la extensión en la emergencia del conflicto social y la crisis del consenso nacional (1960-1972); 6) despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” de la UNAM (1972-1980), y 7) la extensión en la planeación universitaria y emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa.

De este acercamiento histórico se desprenden algunos hallazgos que, aun cuando están focalizados en el caso de la UNAM, podrían experimentarse en otras IES: a) existencia de diferentes tradiciones y expresiones extensionistas en la UNAM; b) presencia de cuatro modelos y lógicas extensionistas: altruista, divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial, y c) la vinculación que emerge en el contexto de la relegitimación neoliberal de la extensión. De manera particular, se plantea:

[...] que los diferentes sentidos y énfasis históricos en la política extensionista no se expresan siempre, o necesariamente, en el recurso a nuevas denominaciones (difusión, extensión, vinculación), sino que, en cambio –junto a la emergencia de nuevas denominaciones–, ocurre también una disputa por la resignificación de las mismas... se ha podido observar que suceden ambos procesos: a) una dinámica de vaciamiento –resignificación de la noción de extensión universitaria (disputa hegemónica por los sentidos y significados del genérico “extensión”) y, b) la puesta en circulación de nuevos significantes para significar y dotar de sentido a la relación de la universidad con su entorno, desplazando por la vía de los hechos la centralidad de la extensión (Cano, 2019: 330).

La producción sobre la tercera función universitaria ha profundizado en estudiar la forma en cómo se integra en la vida universitaria. Al respecto, Molina (2015) distingue un conjunto de actividades que se encuentran vinculadas a esta función: extensión universitaria, difusión cultural, divulgación o comunicación de la ciencia, vinculación, enlace comunitario, educación continua, comunicación universitaria y, atención a la comunidad universitaria. Particularmente, la autora explora el enfoque en la gestión de la cultura; considera que, de manera paulatina, el Estado mexicano ha dejado de promover la actividad cultural en pro de un comportamiento más mercantil. Por ello, las instituciones de educación superior han desarrollado estrategias que les permitan encontrar nuevos modos de financiamiento para el desarrollo de esta actividad.

Por otra parte, el trabajo que realizan González *et al.* (2021) contribuye a llenar el vacío analítico para el estudio de la tercera función referido por Molina y Ejea

(2015). Los autores visualizan su relevancia en la posibilidad de contribuir a resolver diferentes problemas de la sociedad y, a su vez, participar en el desarrollo económico y social del país. Para ello, consideran que las IES llevan a cabo tres tipos de actividades: emprendimiento, innovación y compromiso social. Con base en un análisis de eficiencia técnica, los autores analizan la forma en la que 23 UPE las han incorporado en su función social.

Para la dimensión de emprendimiento, se consideraron elementos como patentes concedidas, patentes solicitadas, empresas incubadas, marcas, diseños industriales, derecho de autor, modelo de utilidad, empleados de empresas incubadas, Fondo para empresas incubadas, asesorías, consultoría, usuarios que utilizaron las instalaciones, eventos culturales, eventos artísticos y, proyectos con financiamiento externo y número de proyectos financiados por Conacyt o por instancias externas. En la dimensión de innovación se tomaron en cuenta: artículos publicados en ISI, artículos publicados en Scopus, número de organizaciones que participan en proyectos de investigación, alumnos que participan en estancias, movilidad académica saliente, cursos de educación continua, número de alumnos que cursan un posgrado que pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), egresados en búsqueda de empleo, satisfacción de egresados y, convenios de colaboración en el último año. Por su parte, la dimensión de compromiso social integró los siguientes aspectos: conferencias (académicas y no académicas), notas periodísticas, medio ambiente, personal académico inducido a la responsabilidad social, proyectos sociales que atiendan a la comunidad vulnerable, personas beneficiadas por servicios a la comunidad local y, servicios para la comunidad local (González *et al.*, 2021).

El estudio da cuenta de la existencia de un grupo de universidades que desarrolla capacidades para aprovechar recursos relativos a la matrícula estudiantil, los profesores de tiempo completo y el subsidio educativo para impulsar las actividades relacionadas con la tercera función universitaria; éstas son: UdeG, UABC, UANL, UACH, UAEM, UAQ, UGTO, UNACH, UASLP, UAA, UADY, UABS, UACAM. Se identificó también otro grupo de universidades que se catalogan con ineficiencia técnica: UAS, UAEH, UJAT, UAT, UACJ, Unison, UAZ e ITSON. A su vez, la UAA y la UGTO obtuvieron la puntuación mayor en la dimensión de emprendimiento; en la dimensión de innovación fueron la UdeG, la UABC, la UAEM, la UASLP, la UAA y la UABS. Por su parte, en la dimensión de compromiso social sólo la UANL y la UACAM se localizaron dentro de la frontera de producción. Se puede decir que buena parte de las IES buscan estrategias para responder de la mejor manera a las exigencias del entorno; nacional e internacional, aun cuando las políticas que se ponen en práctica para lograrlo sean insuficientes (González *et al.*, 2021).

Si bien es cierto que el interés de la tercera función se focaliza en la relación entre la universidad y el sector productivo, se observan también experiencias que, aun con una visión productiva, buscan fortalecer la relación con las comunidades en las que las IES se insertan. De ello dan cuenta Méndez y Jurado (2015) al reflexionar el rol de la universidad en los procesos de desarrollo local; se abordan casos de instituciones de Colombia, Bolivia, México y Nicaragua. Para el caso de nuestro país, se refiere el proyecto “Universidad en el campo” en el que se generaron experiencias escolares empresariales en el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBTA 67) del estado de Hidalgo, así como la participación de la UAEH a partir de acuerdos de cooperación con la Sociedad Mexicana de Educación Agrícola y la Dirección General de Tecnólogos Agropecuarios. Los hallazgos de este trabajo reflejan que con estos proyectos las universidades pueden desempeñar un rol relevante en la promoción del desarrollo.

En el ánimo de contribuir a una mayor comprensión de la tercera función, Mauricio Andi3n Gamboa, (2019) expone el caso del Aula Multimedia UAM-Universidad de la Universidad Aut3noma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) como un proyecto de extensi3n de la cultura. El autor considera que son pocos los trabajos que abordan este objeto de estudio en relaci3n con la diversidad de temáticas del campo de la educaci3n superior. Al respecto, define las aulas multimedia como un espacio dispuesto en el que se producen procesos socioeducativos estructurados sistemáticamente para formar sujetos de acuerdo con un *habitus*. Adem3s, es un aula que se transforma por una *acci3n pedag3gica* que se ajusta al nuevo paradigma tecnol3gico digital. Este proyecto institucional se plante3 como una herramienta para la difusi3n y la promoci3n de la cultura digital entre la comunidad universitaria.

Otro abordaje de la tercera funci3n universitaria se conforma por lo que se ha denominado responsabilidad social universitaria (RSU). Sobre ello, en las contribuciones de Ibarra *et al.*, (2020) y, Benavides (2015) se discuten elementos relativos a su conceptualizaci3n; ambos trabajos destacan el componente ético de la RSU. Para Ibarra *et al.* (2020) el concepto de RSU se encuentra en construcci3n permanente; reconoce su complejidad en t3rminos de los cambios conceptuales que se experimentan al traspasar fronteras nacionales, así como en la redefinici3n de la universidad en una dualidad que, por una parte, busca priorizar el desarrollo econ3mico y, por otra, el desarrollo social. Esto último también es observado por Benavides (2015) al referir la tensi3n de la universidad entre la tradici3n y la creciente corporativizaci3n; este fenómeno lo reconoce como *desreferencializaci3n*. Sin embargo, acotan que en cualquier definici3n subyace la aspiraci3n de un desarrollo humano y sostenible.

Ibarra Uribe *et al.* (2020) aportan elementos para identificar la forma en la que las IES se han apropiado de la noción de RSU. Si bien reconocen lo dicho por Vallaey (2007) en cuanto a la gestión de cuatro tipos de impactos (los producidos por existir y su composición, los que se derivan de la formación estudiantil, los que se producen del conocimiento generado y, los resultantes de sus relaciones con el entorno social), señalan que algunas IES han actuado indebidamente al trastocar su marco normativo en el logro de diversos objetivos, tal como ocurrió en el caso de la “Estafa maestra”. Por ello, argumentan que la noción de RSU necesariamente contiene un elemento ético, de ahí que recuperen también lo dicho por Vallaey (2009) en cuanto a la importancia de integrar normas éticas universales de gestión para lograr un desarrollo más humano y sostenible. Para ejemplificar este argumento, retoman lo sucedido en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Al respecto, destacan las acciones implementadas por la institución para incrementar la matrícula estudiantil, así como para gestar demandas y reivindicaciones de derechos y recursos presupuestarios ante autoridades federales y estatales en apoyo a grupos vulnerables. Incluso, en 2014, la UAEM recibió el reconocimiento nacional “Empresa incluyente Gilberto Rincón Gallardo”. Sin embargo, consideran que, en el afán de lograr objetivos de cobertura universitaria, la institución avaló esquemas de corrupción como el que caracterizó a la “Estafa maestra”. Por ello, consideran que lo sucedido con esta universidad revela contradicciones en relación con la RSU, toda vez que las autoridades universitarias perjudicaron a la institución y dejaron en entredicho su desarrollo, prestigio y sustentabilidad.

En México, la ANUIES ha desempeñado un papel central en la adopción de la RSU por parte de las IES; conceptual y operativamente (Ibarra *et al.*, 2020). Se concibe como una facultad que poseen las IES para poner en práctica principios y valores que contribuyan a resolver necesidades de las comunidades, es decir, se asume como un compromiso que adopta la universidad en el desarrollo de su entorno (Benavides, 2015). Las discusiones vertidas en las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998 y 2009 han sido relevantes en una conceptualización más amplia, como también la definición del Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMRESU), fundamentada en Gargantini (2014, en Pérez y Vallaey, 2016).

Pérez y Vallaey (2016) documentan prácticas y modelos de gestión de la RSU en México. A partir de las experiencias compartidas por IES de los distintos subsistemas, se distinguen prácticas en torno a la inclusión, equidad de género, protección al medio ambiente, vinculación, desarrollo local y comunitario, transferencia de tecnología, comunidades de aprendizaje, entre otras. A su vez, se describen diversos

modelos y formas de gestión de la RSU; se expone por ejemplo el caso de la Universidad Maya, cuya base para su organización es la Norma ISO 26000. Otro caso es el de la Universidad Tecnológica de Torreón, cuyo modelo se orienta por un sistema de gestión de calidad que tiene como propósito integrar diversos procesos que inciden en sus grupos de interés con base en cuatro dimensiones: formación profesional, universidad responsable, gestión social del conocimiento y, participación social.

Gutiérrez y Magaña (2019) retoman la noción de RSU para argumentar la existencia de condiciones institucionales que inhiben la puesta en marcha de la RSU; exponen el caso de la Universidad Pedagógica Nacional en las unidades ubicadas en la Zona Metropolitana del Valle de México y la Región Centro Occidente. En este ejercicio concluyen que las regiones estudiadas no cuentan con herramientas para difundir sus actividades (sitio web o redes sociales). A su vez, poseen vacíos de información que obstaculizan la divulgación de su trabajo. No obstante, la institución cuenta con revistas académicas que reflejan el interés por fortalecer la difusión y la extensión en esta universidad.

Los estudios sobre vinculación universitaria son otro enfoque en las investigaciones que se asocian con la tercera función de la universidad. Rondero (2019) considera que esta actividad, aunque de manera informal, se realiza desde que se comenzó a gestar el sistema de educación superior en el país en la década de 1950. La autora compara las estructuras institucionales, los objetivos y las funciones de cuatro universidades para, con base en diferencias y semejanzas, analizar las diversas formas y lógicas que fundamentan el desarrollo de la vinculación en el sistema universitario; los casos son: UABC, UdeG, BUAP y UAM. Entre sus observaciones destaca lo siguiente: *a*) la institucionalización de la vinculación se ubica a inicios de la década de 1990, principalmente con su inclusión en documentos normativos. No obstante, no se reflejan cambios definitivos; *b*) las estructuras de los organismos de vinculación en estas universidades reflejan condiciones institucionales diversas, y *c*) la institucionalización de la vinculación refleja la capacidad de adaptación a los sectores productivo y social, así como mecanismos, normas y procesos dirigidos a visibilizar las actividades que son transversales a las funciones universitarias.

El estudio de la vinculación ha pasado también por su articulación con las estructuras y diseños organizacionales en las que se inserta. En relación con ello, Ogarrío y Culebro (2019) analizan los mecanismos de coordinación de la Oficina de Transferencia Tecnológica de la UAM, Unidad Cuajimalpa, la cual representa una modalidad de vinculación universidad-empresa. Así, mediante un estudio de caso, los autores exploran la forma a partir de la cual la estructura organizacional, el contexto y el diseño institucional de dicha Oficina incide en su rendimiento y evolución. El



supuesto es la existencia de contradicciones y tensiones organizacionales que surgen en este tipo de instancias. De ello deriva el uso de un marco conceptual de la teoría de la organización, particularmente la perspectiva estructural / instrumental, así como análisis de configuración con base en la propuesta de Mintzberg. De igual forma, se apoya en la teoría institucional en su vertiente sociológico-organizacional (Ogarrío y Culebro, 2019).

Los hallazgos que surgen de este análisis permiten reflexionar sobre el diseño y funcionamiento de las oficinas de transferencia tecnológica. De manera particular, en relación con la forma en la que los mecanismos de coordinación operan acorde a los contextos institucionales, rutinas y tareas. A su vez, surgen dilemas en torno a la organización de sus estructuras; en algunos casos emergen como instancias externas y autónomas a las IES y, en otras, forman parte de la estructura universitaria. Los autores consideran que su estudio genera evidencia relativa al proceso de diseño e implementación de las oficinas de transferencia tecnológica.

Morales (2012) estudia la vinculación desde una perspectiva organizacional como una forma de integrar el contexto organizacional y los actores que intervienen en su operación. Su estudio lo realiza en la UAM, Unidad Iztapalapa (UAM-I). Destaca que la institución posee una vocación hacia la vinculación, misma que se articula con el contexto que la vio nacer, en términos de su innovación como proyecto educativo que favoreciera una relación continua con los distintos sectores sociales. Tal motivación está expresada en la propia Ley Orgánica. A su vez, existen momentos históricos que han incidido en el fortalecimiento de la vinculación; la crisis económica de la década de 1980 resultó en el desarrollo de estrategias que favorecieran la captación de recursos. Así, se incentiva el desarrollo de investigación tecnológica y aplicada y, en ese marco, se crea un proyecto de vinculación universidad-sector productivo. La investigación destaca también algunos elementos que inhiben el desarrollo organizacional de la vinculación; entre éstos se encuentran la carencia de una normatividad precisa que regule la vinculación en la UAM-I, por lo que su orientación se define por los directivos en turno. De igual forma, se observa poca claridad en las atribuciones de la Coordinación de Vinculación Académica.

Finalmente, otra vertiente de la tercera función universitaria se constituye por el servicio social. Amaya *et al.* (2017) realizan un trabajo de intervención relativo al servicio social de los programas educativos en línea de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, particularmente, de la Licenciatura en Tecnologías para la Generación de Conocimiento. Los autores insertan la aportación del servicio social en el marco de la responsabilidad social universitaria como una forma de poner en práctica un acto de servicio y utilidad del conocimiento para la sociedad. A su vez, se visualiza

como una oportunidad para contribuir al desarrollo social del país. En este sentido, se discuten algunas conceptualizaciones de responsabilidad social universitaria. El estudio destaca también las características del modelo educativo en línea de la UAT, fundamentado en el constructivismo y el aprendizaje significativo. Se explican las características de la metodología de diseño instruccional ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y Evaluación) utilizada para desarrollar el proyecto de intervención. Esta reflexión permite identificar la dimensión procesual por la que atraviesa la organización del servicio social en los programas a distancia que, por su propia reconfiguración, exigen la implementación de estrategias innovadoras que se articulen a las condiciones de los estudiantes, así como a las de la propia institución Amaya *et al.* (2017)

### *La gestión universitaria y operación institucional*

El objeto de estudio relativo a la gestión universitaria y operación institucional refleja un interés por los modelos de gestión en la educación superior (Pérez, 2017), el clima, la cultura y compromiso organizacional en las instituciones universitarias (Barradas *et al.*, 2019; Márquez *et al.*, 2013; Quiñonez *et al.*, 2015), y la gestión de la calidad en la educación superior.

Pérez (2017) analiza los modelos de gestión que se pueden identificar en el sistema universitario mexicano. Al respecto, refiere tres tipos: *a)* modelo de gestión colegiada; *b)* modelo de gestión vertical-intervencionista y; *c)* modelo de gestión empresarial. En el primero, la orientación y definición de las funciones universitarias, de los recursos, y del propio gobierno universitario atraviesa por órganos colegiados; es el caso de las universidades autónomas federales y estatales. En el segundo, se observa una intervención relevante del aparato gubernamental, sobre todo, del poder ejecutivo. Además, la participación de la comunidad universitaria es limitada; aquí podrían entrar las universidades politécnicas, tecnológicas e interculturales. Finalmente, el modelo empresarial adquiere la forma de una universidad corporativa, cuya dinámica se constituye por patrones de intercambio y competencia. En este sentido, es un modelo que caracteriza el funcionamiento de las IES privadas.

El interés por estudiar el clima y el compromiso institucional se contextualiza, principalmente, en el propósito de la calidad. Se asume que ésta tiene una incidencia directa en el progreso económico y social de las comunidades en las que se insertan, así como en los procesos de transparencia y rendición de cuentas. De igual forma, la calidad se toma como un proceso de mejora continua para lograr la misión,

la visión y los objetivos institucionales. Ello se traduce en los procesos de evaluación, acreditación y certificación tanto de organismos nacionales como los CIEES, COPAES y CACECA, así como internacionales, relativos a las Normas ISO9001, así como al Occupational Health and Safety Admisory Services (OHSAS).

Estas investigaciones dan a conocer elementos centrales para la gestión de las IES. En primera instancia, contribuyen al conjunto de estudios que han profundizado en las condiciones de trabajo del personal universitario. Al respecto, se observa que el clima organizacional entre el personal que desempeña un cargo administrativo, en general, es bien valorado pues no se identifican asociaciones ni diferencias estadísticamente significativas entre el índice de clima organizacional y el área de trabajo, el tiempo laborando, el tipo de contratación y la categoría (Quiñonez *et al.*, 2015). Sin embargo, sí se registran situaciones de riesgo psicolaboral (sobrecarga de trabajo, tareas repetitivas, falta de autonomía, falta de equidad y de confianza, entre otras) que podrían resultar en afectaciones psicosociales.

Según las investigaciones recuperadas, el clima organizacional puede diferir entre los profesores, sobre todo, los que están contratados por honorarios. Al respecto, se tiene que el personal docente asalariado posee un mayor sentimiento de apego y compromiso laboral que quienes son pagados por hora. Se espera que una compensación por salarios contribuya a fortalecer a las IES en el logro de sus objetivos de calidad (Ríos *et al.*, 2017).

Los estudios sobre gestión universitaria y operación institucional abordan también la relación entre cultura organizacional y la apropiación de la calidad. Por ejemplo, en el estudio de Márquez *et al.* (2013) se propone un modelo de diagnóstico para valorar la orientación de la cultura organizacional en la implementación de un sistema de gestión de la calidad en una universidad que jurídicamente se considera como un organismo descentralizado de la administración pública estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio; se utilizan las siguientes variables: perfil de la organización, comunicación, clima organizacional, símbolos y signos, identidad y pertenencia, estilo directivo, motivación, reconocimiento y estímulos, normatividad interna, capacitación y desarrollo y, actitudes para el trabajo.

Como resultado de la investigación, se observan fortalezas y áreas de oportunidad asociadas a cada variable. En general, se concluye que hay elementos de la cultura organizacional que podrían favorecer la implementación del sistema de gestión de la calidad, tales como: disponibilidad de medios y claridad en el mensaje de los directivos, satisfacción en el horario y volumen de trabajo, así como en las relaciones con los compañeros, orgullo institucional y la promoción del trabajo en equipo. En las áreas de oportunidad se observan elementos como: prestaciones laborales mínimas,

poco conocimiento del código de ética institucional, la resistencia al cambio, la falta de equipamiento y de retroalimentación.

En esta misma línea de investigación el estudio de Barradas *et al.* (2019) analiza las percepciones de la comunidad de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana respecto a la calidad y la cultura organizacional. El estudio considera dos enfoques: de clientes, internos (administrativos y académicos) y externos (estudiantes) y, de procesos. Un hallazgo importante es que los estudiantes consideran que sus necesidades no son atendidas, aun cuando los administrativos y académicos sí lo creen. Asimismo, piensan que son pocos los profesores que imparten lo que para ellos es una clase de calidad.

Un elemento central para la gestión, aunque estudiado de manera tangencial, se refiere a la normatividad universitaria. El trabajo de Valencia (2012) refleja que en la última década han ocurrido cambios normativos importantes. Hace diez años el autor planteaba la necesidad de reformar el marco jurídico que regula al sistema universitario mexicano como un mecanismo para recuperar el liderazgo de las universidades. Particularmente, planteaba la necesidad de expedir una Ley General de Educación Superior que integrara los siguientes temas: *a)* definición de los principios que rigen a la educación superior; *b)* subsistemas que integran el sistema de educación superior; *c)* procedimientos más precisos y transparentes respecto del subsidio federal; *d)* mecanismos de planeación y coordinación; *e)* evaluación y acreditación; *f)* planes y programas académicos; *g)* estímulos y apoyos académicos, y *h)* transparencia, rendición de cuentas y responsabilidades.

Otras investigaciones que han abordado los elementos normativos destacan la incidencia de las políticas modernizadoras en la estructura y la gestión administrativa en la adaptación hacia los principios que orientan la búsqueda de la calidad (Comas y Lastra, 2014). Particularmente, exploran las dinámicas para la innovación de los planes y programas en la UAM, Unidad Iztapalapa. En este proceso, se refieren problemas en torno al ejercicio de una docencia actualizada y pertinente, de ahí que se indique la necesidad de intervenir en dispositivos normativos que desalienten los espacios de confort laboral.

### **Consideraciones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la organización de las funciones universitarias**

La sección integra elementos relativos a los alcances teóricos y metodológicos que se han abordado en el estudio de la organización de las funciones universitarias

(tabla 3). La producción académica sobre el estudio de la organización de la docencia refleja que el análisis de los cambios en la función docente, derivado de la puesta en práctica de políticas modernizadoras se acompaña de un marco teórico fundamentado en el nuevo institucionalismo sociológico apoyado de categorías explicativas como el cambio institucional y el cambio organizacional. De igual forma, el estudio del rol de los profesores se acompaña de teorías que emergen de la sociología o la psicología, es el caso de la sociología fenomenológica o la teoría de las representaciones sociales. En otras investigaciones vinculadas al estudio de la organización docente se identifica una revisión conceptual que se relaciona con los objetos de estudio como la evaluación de la eficiencia técnica en educación superior y la satisfacción del trabajo académico.

Se observa que la producción sobre la organización de la función de docencia se apoya en metodologías cualitativas y cuantitativas. Objetos como las políticas públicas y los programas de políticas han hecho uso de la investigación documental caracterizada por la revisión de documentos gubernamentales y de normativa institucional. De igual forma, se ha apoyado en la aplicación de entrevistas a actores que participan en la toma de decisiones. En este mismo objeto de estudio, se aplicaron encuestas y análisis envolvente de datos cuando se busca valorar y evaluar cuantitativamente el impacto de estas políticas. Por su parte, las investigaciones que estudian el rol de los docentes se caracterizan por el uso del enfoque cualitativo, apoyado en técnicas como la entrevista semiestructurada a profesoras y profesores.

En el estudio de la organización de la investigación, las contribuciones sobre la gestión del conocimiento han desarrollado revisiones conceptuales sobre las distintas formas de concebir la gestión del conocimiento, las sociedades del conocimiento y la evaluación de la eficiencia técnica. A su vez, se recuperan los principios de la teoría de la creación del conocimiento. Por su parte, los cambios de la función de investigación como resultado de políticas modernizadoras se explican con categorías como cambio organizacional y cambio institucional. Por su parte, objetos de estudio como la coordinación de los programas interinstitucionales se apoyan en revisiones conceptuales relativas a la colaboración institucional.

En relación con el alcance metodológico del estudio de la organización de la investigación, se observa que la mayoría de los trabajos se apoyan en el enfoque cualitativo con técnicas como la investigación documental (gubernamental e institucional), la entrevista semiestructurada y estudios de carácter descriptivo-correlacional. El único estudio cuantitativo observado se apoyó en el Análisis Envolvente de Datos para valorar la eficiencia técnica de la investigación de las instituciones de educación superior en el país.

Tabla 3. Objetos de estudio, alcance conceptual y metodológico en el estudio de la organización de las funciones universitarias, 2012-2021

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Función docencia	Programas de políticas públicas que han incidido en la organización del trabajo de los profesores de educación superior	Programas de políticas Precariedad docente y programas de estímulos Organización de la docencia	Investigación documental (Estatutos, regulaciones y programas)
	Comprender como se apropia el docente universitario de la nueva propuesta curricular que se implementa en una IES	Sociología fenomenológica fundamentada en autores como Berger, Schütz y Luckmann	Cualitativa Instrumento lúdico para compartir experiencias
	Evaluar la eficiencia técnica de las universidades mexicanas mediante el análisis envolvente de datos	Evaluación de eficiencia en la educación superior	Análisis envolvente de datos
	El impacto que las políticas para la modernización para la educación superior han tenido en la organización de la docencia en la Universidad de Guadalajara	Satisfacción en el trabajo académico Organización de la docencia Cambio organizacional	Encuesta Cuestionario
	Explicar el efecto de las políticas gubernamentales en cinco universidades públicas mexicanas: la BUAP, UABC, UAT, UV y UdeG	Cambio organizacional Cambio institucional Nuevo institucionalismo Análisis institucional	Estudios de caso
	Exponer las representaciones sociales que ha construido un grupo universitario mexicano de docentes de la Universidad Autónoma de Morelos y la Universidad de Colima	Teoría de las representaciones sociales y educación	Enfoque cualitativo Entrevista semiestructurada
Función investigación	Proponer un modelo de gestión del conocimiento para las instituciones de Educación Superior Tecnológica	Gestión del conocimiento. Sociedad del conocimiento y productividad de las IES.	Método de teoría fundamentada con elemento de estudios de casos
	Analizar la gestión del conocimiento de investigadores de la Universidad de Guadalajara.	Gestión del conocimiento Teoría de la creación del conocimiento	Descriptivo correlacional con enfoque cualitativo
	Analizar la gestión del conocimiento en las universidades públicas del sureste de México como herramienta para elevar su competitividad	Gestión del conocimiento	Exploratorio-descriptivo con diseño metodológico mixto
	Estudiar la coordinación de los posgrados interinstitucionales en México	Colaboración interinstitucional: etapas, niveles Estructura organizacional	Investigación documental
	Evaluar la eficiencia técnica de las universidades mexicanas mediante el análisis envolvente de datos	Evaluación de eficiencia en la educación superior	Análisis envolvente de datos

Continúa Tabla 3

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Función investigación	Explicar el efecto de las políticas gubernamentales en cinco universidades públicas mexicanas: la BUAP, UABC, UAT, UV y UdeG	Cambio organizacional Cambio institucional Nuevo institucionalismo Análisis institucional	Estudios de caso
	Describir las fortalezas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), los avances en sus funciones sustantivas y las particularidades de su modelo académico		Empírico-descriptivo
Tercera función sustantiva	Eficiencia técnica de universidades públicas estatales	Eficiencia técnica	Cuantitativa-Análisis envolvente de datos
	Presentar la eficiencia de 32 universidades públicas en México	Eficiencia	Análisis envolvente de datos técnica de BOOTSTRAP
		Extensión universitaria	Ensayo
	Evidenciar que, a pesar del interés de las universidades públicas por promover la RSU, las condiciones propias de las instituciones impiden su puesta en marcha.	Responsabilidad social universitaria. Extensión de los servicios, vinculación y difusión	Investigación documental, descriptiva. Estudio de caso
	Describir la estructura, metodología, líneas de acción y generación de conocimiento para la elaboración de proyecto de intervención del servicio social de programas en línea	Servicio social Modelo de educación a distancia	Investigación documental descriptiva
	Analizar los mecanismo de coordinación de la oficina de transferencia tecnológica de la UAM Cuajimalpa	Teoría organizacional Diseño y ambiente institucionales Mecanismos de coordinación inter e intra organizacionales Análisis institucional y sus interacciones	Estudio de caso Entrevista Investigación documental
	Identificar los distintos caminos adoptados por las estructuras de extensión universitaria en México.	Extensión universitaria Tercera función Difusión cultural Divulgación Vinculación Enlace comunitario Educación continua Comunicación universitaria Atención a la comunidad universitaria	Descriptivo-documental
Contribuir al análisis del concepto de responsabilidad social atribuido a las universidades públicas mexicanas	Responsabilidad social universitaria	Trabajo empírico documental	

Continúa Tabla 3

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Tercera función sustantiva	Revisión de un planteamiento teórico conceptual que sobre el paradigma de responsabilidad social universitaria ha desarrollado François Vallaeys	Responsabilidad social universitaria	Estudio de caso
	Explicar el efecto de las políticas gubernamentales en cinco universidades públicas mexicanas: la BUAP, UABC, UAT, UV y UdeG	Cambio organizacional Cambio institucional Nuevo institucionalismo Análisis institucional	Estudios de caso
	Dar una visión general acerca de los rumbos que ha tomado la extensión universitaria en México	Extensión universitaria	Descriptivo-documental
	Abordar el tema de la extensión universitaria en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México		Investigación histórica Estudio de caso
	Describir las prácticas y modelos de responsabilidad social universitaria en México	Responsabilidad social universitaria	Estudios de caso
	Estudiar la perspectiva organizacional de la vinculación universitaria	Vinculación universitaria como una relación universidad-sociedad	Descriptivo-documental
Gestión universitaria y operación institucional	Análisis de los desafíos de la educación superior en México: sociedad del conocimiento, acceso, recursos, diversificación, transparencia y rendición de cuentas, internacionalización de la educación superior, evaluación y acreditación	Sociedad del conocimiento, acceso, recursos, diversificación, transparencia y rendición de cuentas, internacionalización de la educación superior, evaluación y acreditación	Ensayo
	Estudio de la cultura organizacional en una universidad mexicana en el contexto de la implementación de un sistema de calidad con responsabilidad social	Cultura organizacional desde el ámbito de la administración Calidad	Modelo de diagnóstico de la cultura organizacional. Estudio descriptivo. Entrevista estructurada y encuesta electrónica
	Estudiar la relación entre clima organizacional y al área de trabajo, tiempo laborando, tipo de contratación y categoría del personal de una institución de educación	Clima organizacional	Cuantitativa, descriptiva, transversal
	Análisis de los ejes que participan en la forma de proponer, autorizar y llevar a cabo acciones para que la innovación en los planes y programas universitarios tenga el efecto social deseado	Cambio organizacional a partir del nuevo institucionalismo	Investigación documental/ estudio de caso



Continúa Tabla 3

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Gestión universitaria y operación institucional	Problemática que se presenta dentro de las IES entre la academia y las acciones que se deben llevar a cabo para cumplir con las funciones universitarias establecidas en la ley orgánica.		Ensayo
	Analizar el efecto que las estrategias de compensación tienen sobre las dimensiones del compromiso organizacional en docentes de las IES	Compensación como estrategia laboral Compromiso organizacional	Diseño observacional Estudio transversal

Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones recopiladas sobre el estudio de la tercera función universitaria centran su atención en definirla; los trabajos reflejan revisiones conceptuales sobre las actividades que la integran, tales como extensión universitaria y responsabilidad social universitaria. Es importante señalar que no se identifican estudios de alcance teórico. Más bien, se observa una tendencia hacia la descripción de experiencias institucionales en relación con la tercera función, en sus diversas vertientes. En este sentido, metodológicamente los estudios poseen un carácter descriptivo y empírico importante. De igual forma, destaca la descripción de experiencias institucionales en la implementación de acciones dirigidas a la vinculación, la transferencia de tecnología, la responsabilidad social y la extensión universitarias.

La recolección de datos se realizó principalmente mediante documentos oficiales e institucionales que permiten observar los principios que orientan el desarrollo de las funciones sustantivas. Este acercamiento se complementa con la revisión en portales web de las instituciones. Las investigaciones también utilizan a la entrevista como fuente primaria de información, sobre todo, cuando se busca dar fuerza a las percepciones y símbolos de los actores respecto a las funciones.

Por su parte, los estudios sobre gestión universitaria y operación institucional que exponen objetos relacionados con el clima, la cultura y el compromiso organizacional lo hacen desde una perspectiva administrativa y, por lo general, en relación con el ideal de calidad educativa. En general, se busca hacer una revisión de literatura sobre estas categorías, por lo que, en su mayoría, no se desarrollan con base en marcos teóricos complejos, sino más bien en elementos operativos. Se observa que en un solo caso el autor hace uso de un aparato teórico que le permite construir hipótesis relativas a las estrategias de las instituciones universitarias respecto a los

sistemas de compensación salarial, así como para valorar la relación entre el compromiso organizacional y el tipo de compensación. Una característica de este grupo de estudios es que los marcos teórico-conceptuales asumen lógicas empresariales en el tratamiento de la calidad universitaria; éstas se visualizan cuando sus miembros son concebidos como clientes.

Por lo que al acercamiento metodológico corresponde, el enfoque dominante es el cuantitativo, con un alcance descriptivo. Como técnicas se utilizan cuestionarios que, por lo general, son retomados de otros estudios. Las investigaciones identificadas no siempre poseen representatividad estadística y se desarrollan en contextos institucionales específicos. En los casos en donde el tratamiento es más cualitativo, se hace uso de la investigación documental.

## Conclusiones

La construcción del estado de conocimiento en torno a la organización de las funciones universitarias se realizó con base en 37 productos académicos entre libros, capítulos de libro y artículos de investigación. La intención de revisar el desarrollo de este subcampo de estudio fue documentar el interés de la comunidad académica por comprender y analizar las lógicas que reconfiguran la organización de las funciones sustantivas y adjetivas de las IES en el contexto de las transformaciones y tendencias de este nivel educativo en los ámbitos internacional y nacional, particularmente, en el marco de la implementación de políticas modernizadoras organizadas mediante el eje calidad-evaluación-financiamiento.

La producción académica se agrupó en cuatro grandes temas: 1) organización de la función de docencia; 2) organización de la función de investigación; 3) la tercera función universitaria, y 4) gestión universitaria y operación institucional. Los objetos de estudio abordados reflejan el interés por indagar en los cambios experimentados en la organización universitaria en términos de las grandes tendencias internacionales.

Por una parte, algunas investigaciones analizan los desafíos de estas funciones ante las demandas de las sociedades del conocimiento, sin cuestionar de manera crítica su alcance en la transformación de la función social de la universidad. Los hallazgos de estas contribuciones tienden a reflejar desafíos para las IES en la asimilación de los cambios que el entorno institucional demanda para la operación de las funciones sustantivas universitarias; se espera el ejercicio de una docencia de calidad, una

alta productividad académica y fuertes vínculos con la sociedad y el mercado. Según lo documentado en la producción revisada, esta dinámica genera resistencias tanto de la planta docente, como de los marcos normativos, estructuras organizacionales y diseños institucionales bajo los cuales operan.

En otro sentido, se observan también productos académicos que han buscado profundizar en el *ethos* de los actores que participan en la configuración de la educación superior, dando cuenta de los cambios identitarios que adquiere la profesión académica y las múltiples actividades que le son añadidas.

En su conjunto, las investigaciones de la década han permitido avanzar en la comprensión de los efectos de las políticas en la organización de las funciones universitarias, en sus configuraciones institucionales, así como en sus actores, principalmente los docentes y autoridades universitarias. No obstante, aún no se cuenta con aportes que den cuenta de este fenómeno del sistema en su conjunto pues buena parte de la producción académica se concentra en universidades públicas estatales y federales. En este sentido, es importante no perder de vista la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al sistema universitario mexicano con el propósito de evidenciar sistemáticamente el rol que desempeñan los distintos proyectos universitarios y las misiones que le acompañan en la organización de las funciones universitarias. Asimismo, conviene abrir líneas de investigación sobre los cambios que se observarán en las funciones universitarias en el contexto post-pandemia, así como en el alcance de los procesos de digitalización.

Si bien es cierto que la denominada tercera función sustantiva no ha sido tan explorada como se ha hecho con las funciones de docencia e investigación, se observa que hay un interés creciente por la misma, con un enfoque centrado en la responsabilidad social universitaria, la vinculación y la transferencia tecnológica y, en menor medida, en el estudio de la gestión y difusión cultural.

Finalmente, es preciso enfatizar que el estudio de la organización de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad refleja la preocupación que existe en las IES para mantener y cumplir los estándares de calidad exigidos por la sociedad, el Estado y el mercado. Se podría decir que es la gestión de la calidad el eje que articula la operación de las funciones universitarias. La noción de calidad que se observa en las investigaciones se asocia con elementos mercantiles que no siempre permiten valorar la complejidad de una institución universitaria. De igual forma, esta revisión da cuenta de la relevancia de considerar los contextos sociohistóricos e institucionales en el que se insertan las IES no sólo en la comprensión de la organización de sus funciones, sino también en su fortalecimiento.

## Referencias bibliográficas

- Amaya Amaya, A., Ramos Martínez, C., & Castillo González, L. (2017). The social service in education programs online, en *Apertura*, 9(1), 97–109. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.994>
- Andión Gamboa, M. (2019). *Universidad nodo: modelo para la formación de comunicadores en la era digital*, México, UAM-Xochimilco. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201029031330/Universidad-nodo.pdf>
- Barradas Martínez, J.A., Alarcón Montiel, E., & Pérez Pablo, M. (2019). Medición de cultura organizacional y calidad en la comunidad de ciencias administrativas y sociales de la Universidad Veracruzana, en *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 4(2), 1–5. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2756.pdf>
- Benavides Lara, M.A. (2015). La responsabilidad social como ideología de las universidades públicas estatales en México. Alcances y límites desde el análisis filosófico del concepto, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 45, 157–187.
- Buendía Espinosa, A. (2020). *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa. <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
- Cano Menoni, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*, UNAM.
- Catalina Gutiérrez López, & Laura Magaña Pastrana. (2019). La tercera función sustantiva de la UPN en el marco de la responsabilidad social, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 31, UAM Xochimilco.
- Comas Rodríguez, O., & Lastra, R. (2014). Las notas graves de la sonata de los estímulos y la nota final. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 68, UAM Xochimilco, 42–48. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/847>
- Díaz Pérez, C., Hamui Sutton, M., & Sampedro Hernández, J.L. (2021). Las fortalezas de la UAM: modelo académico, investigación y vinculación social. Propuesta de comunicación y posicionamiento social. *Sociológica*, núm. 104, UAM Azcapotzalco, 235–272.
- Díaz Pérez, C., & Salas Durazo, I.A. (2020). Inercias, trayectoria y cambios: el caso de la UDG., en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 161–201.
- Escalante Ferrer, A.E., Peña Vargas, C.S., & Meza Romero, J.C. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas, en *Educare*, 25(2), 1–25.
- González Cadena, M., & Vázquez Rojas, A.M. (2020). Medición de la tercera misión en las universidades públicas estatales en México por medio del análisis envolvente de datos. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.793>

- González Cadena, M., Vázquez Rojas, A.M., Quezada Quezada, J.C., & Coronado Meneses, M. (2021). Tercera misión en las universidades públicas estatales en México: una aproximación a través de la metodología ACP-DEA, en *Acta Universitaria*, 31, 1–21. <https://doi.org/http://doi.org/10.15174/au.2021.29.92>
- Hernández Vela, H. (2012). La organización de los posgrados interinstitucionales, en A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, UAM-Iztapalapa, MA Porrúa, 323–349.
- Ibarra Uribe, L.M., Fonseca Bautista, C.D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales, en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 54, 1–18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Lozano Medina, M. (2018). *Institutional Policies of Teaching Work in Higher Education*, vol. 7.
- Manuel Argueta, G.V., & Jiménez, C.P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México), en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 1–9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1151>
- Márquez Rodríguez, J., Ochoa Jiménez, S., & Ochoa Silva, B. (2013). Implicaciones de la cultura organizacional de instituciones de educación superior en la implantación de sistemas de gestión de la calidad con responsabilidad social, en *Revista Calidad en la educación superior*, 4(2), 48–128. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/136-195-927-320-507/main>
- Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C.E. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la cuarta transformación en la educación superior en México, en *Universidades*, 71(86), 89–106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>
- Méndez Sastoque, M.J., & Jurado Gallego, G.E. (2015). La universidad en procesos de desarrollo local, en *La universidad en la promoción de procesos de desarrollo local*, 115–126.
- Molina Roldán, A. (2015a). *Extensión Universitaria, la función olvidada*, en CPUe Revista de Investigación Educativa, núm. 21, 1–3.
- Molina Roldán, A. (2015b). *La Extensión Universitaria: un espacio fundamental para el desarrollo de la gestión cultural*. <http://www.pragmatizes.uff.br>
- Morales López, V. (2012). La perspectiva organizacional de la vinculación, en A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros (Eds.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, UAM-Iztapalapa, MA Porrúa, 205–243.
- Ogarrio, P., & Culebro Moreno, J.E. (2019). Coordinación y transferencia del conocimiento en las universidades públicas en México. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, en *Revista de La Educación Superior*, 48(191), 83–96.
- Olaskoaga Larrauri, J., Rodríguez Armenta, C.E., & Marúm Espinosa, E. (2020). The direction of reforms and job satisfaction among teaching staff in higher education in Mexico. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1819225>
- Pérez Alayón, J. de D., & Vallaeys, F. (2016). *Prácticas y modelos de responsabilidad social universitaria en México*.
- Pérez Díaz, A.B. (2017). Modelos de gestión en las universidades públicas mexicanas, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*, UAM-Xochimilco, 229–243, en <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

- Pérez Díaz, A.B., Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., & Viloria Hernández, E. (2020). La UABC: emprender el cambio en la universidad, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 87–125.
- Quiñonez Tapia, F., Pérez Ávalos, Y., Campos Sánchez, R., & Cuellar Hernández, H. (2015). Clima organizacional en una institución de educación superior mexicana, en *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 5(3), 11–17. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/032-393-617-121-373/main>
- Quiroz Lima, M. E. (2020). Organización y efecto de las políticas educativas en la UAT, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 127–160.
- Ríos Manríquez, M., Pérez Rendón, L., Dolores Sánchez Fernández, M., & Ferrer Guerra, J. (2017). Estrategias de compensación y su relación con el compromiso organizacional en los docentes de las instituciones de educación superior en México, en *Revista Ibero-Americana de Estrategia*, 16(02), 90–103. <https://doi.org/10.5585/riae.v16i2.2455>
- Rondero López, N. (2019). La institucionalización de la vinculación en las universidades públicas en México: cambios en la organización. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 4(2), 1–10. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2624.pdf>
- Rondero López, N., & Fernández Ruvalcaba, M.M. (2020). Mimetismo organizacional: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla frente a las políticas, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 47–85.
- Sampedro Hernández, J.L. (2020). Cambio organizacional e institucional en la Universidad Veracruzana, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 203–231.
- Topete Barrera, C., Bustos Farías, E., & Bustillos Ramos, E.S. (2012). Gestión del conocimiento para promover la productividad académica de los institutos tecnológicos en la sociedad del conocimiento, en *STCA-Sinéctica*, 38, 1–15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/93>
- Valdés Dávila, Ma. G. (2013). Depósitos de sentido educativo y los procesos de negociación del docente universitario frente a las reformas curriculares de una IES, en *STCA-Sinéctica*, 41, 1–15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/28>
- Valencia Carmona, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior, en *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 1(26), 287–307. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/009-488-197-474-671/main>
- Vázquez Rojas, A.M., Rodríguez Juárez, E., & González Cadena, M. (2020). Determinando la eficiencia en docencia e investigación en las universidades mexicanas, en *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 57–79. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.196.1407>



## CAPÍTULO 6

### Modelos educativos en educación superior

*Ana Beatriz Pérez Díaz*  
*Salvador Ponce Ceballos*  
*Angélica Buendía Espinosa*  
*Abril Acosta Ochoa*

**Resumen.** Este capítulo integra la producción académica sobre los modelos educativos en educación superior entre 2012 y 2021. Se organiza en tres grandes temas con base en los trabajos recopilados: 1) modelos educativos en instituciones federales, estatales y tecnológicas; 2) virtualidad y educación superior abierta y a distancia y; 3) modelo intercultural en la educación superior. De cada tema se destacan las posiciones conceptuales y teóricas con las que han sido abordados, sus metodologías, así como los principales hallazgos observados.



## Introducción

Los cambios experimentados en la educación superior en las últimas décadas han colocado en el debate discusiones en torno a los modelos que deben orientar la labor educativa para responder mejor a las demandas sociales, así como al contexto social, económico y político en los que las instituciones educativas se insertan. Se han recopilado un conjunto de investigaciones que visibilizan esta inquietud; éstas buscan dar a conocer las distintas formas de organizar y cumplir la misión de las IES según sus principios e ideales. Asimismo, refieren reflexiones sobre los desafíos que presentan en relación con los beneficios sociales que se esperan de la educación superior.

En la última década, la política universitaria no buscó la expansión del sistema universitario mexicano (SUM) mediante la creación de nuevos subsistemas, como sí lo fue al iniciar este siglo XXI con las universidades interculturales y politécnicas. En el estado del conocimiento 2002-2011 se refiere la política de expansión de oportunidades con una mirada que cuestiona sus aportes en términos del rendimiento académico de sus estudiantes, de las dificultades para reconocer el aporte del técnico superior universitario, así como de la provisión de una oferta de calidad; no se integraron estudios sobre los aportes de las universidades interculturales.

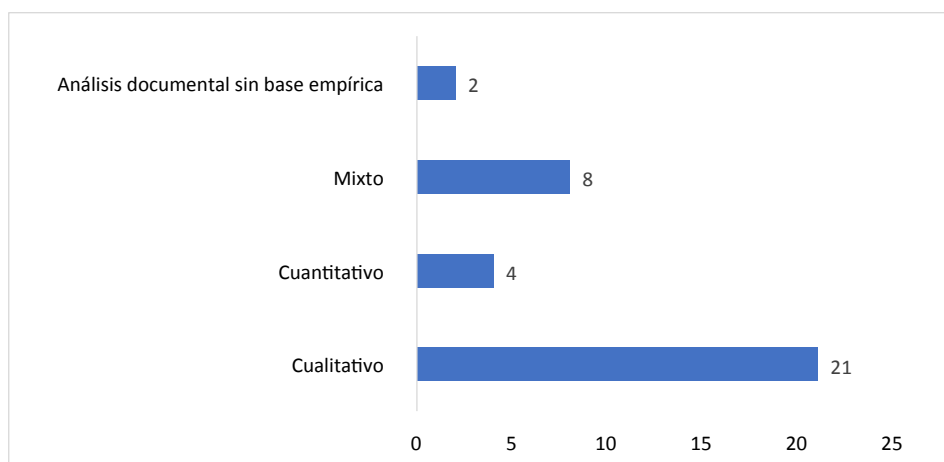
Integrar investigaciones centradas en el estudio de los modelos educativos tanto de las instituciones más tradicionales (universidades autónomas estatales y federales), como de los subsistemas técnico e intercultural en el estado de conocimiento 2012-2021 representa una oportunidad para valorar el interés de la comunidad académica en la comprensión de sus características y desafíos, así como de los vacíos de investigación.

Este capítulo recupera el estado del conocimiento generado alrededor de este fenómeno, entre 2012 y 2021; las investigaciones recopiladas se organizaron en tres temas: 1) modelos educativos en instituciones federales, estatales y tecnológicas; 2) virtualidad y educación superior abierta y a distancia y; 3) modelo intercultural en la educación superior. Se integraron un total de 35 investigaciones; 14 artículos, 14 capítulos de libro y 7 libros; metodológicamente, la gran mayoría de los documentos se apoya en el enfoque cualitativo, le siguen los estudios mixtos y, en tercer lugar, los de corte cuantitativo (gráfica 1).

El capítulo se organiza acorde a las temáticas referidas; se mencionan los principios conceptuales que orientan los modelos educativos, así como experiencias institucionales en el desarrollo de distintas modalidades. Como reflexión final, se

integran elementos teóricos y metodológicos en los que estas investigaciones se han apoyado.

Gráfica 1. Enfoques de investigación utilizados en el estudio de los modelos educativos en educación superior

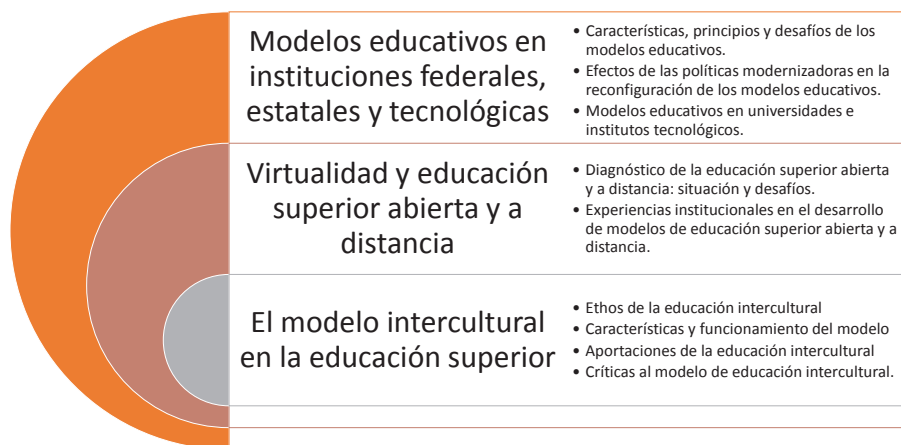


Fuente: elaboración propia.

### Análisis y desarrollo

La revisión de la producción académica sobre los modelos educativos en educación superior entre 2012 y 2021 consideró los siguientes objetos de estudio: *a)* modelos educativos en instituciones federales, estatales y tecnológicas; *b)* virtualidad y educación superior abierta y a distancia (ESaD), y *c)* modelo intercultural en la educación superior. El primero integró el desarrollo de temáticas como las características, principios y desafíos de los modelos educativos en educación superior, los efectos de las políticas modernizadoras en la reconfiguración de los modelos educativos y, los modelos en universidades e instituciones tecnológicas. El segundo objeto profundiza en la situación actual y los retos que enfrenta la ESaD, así como la descripción de experiencias institucionales en el desarrollo de esta modalidad. Finalmente, el estudio del modelo de educación intercultural integró elementos tales como las características y atributos del modelo, las aportaciones de esta modalidad al desarrollo de la educación superior y, críticas al modelo de educación intercultural (esquema 1).

### Esquema 1. Organización de los objetos de estudio de los modelos educativos en educación superior



Fuente: elaboración propia.

#### *Modelos educativos en instituciones federales, estatales y tecnológicas*

Esta sección comprende las investigaciones que recuperan las características y desafíos que enfrentan los modelos educativos de IES federales, estatales y tecnológicas. No se busca profundizar en explicaciones pedagógicas sino explicar sus concepciones y fundamentos, así como la forma en la que éstos se integran en la vida cotidiana de las universidades.

Para Fresán *et al.* (2017), el modelo educativo refleja las estrategias para dar unidad y sentido a las funciones sustantivas, para hacer explícitos los valores y principios que orientan su labor educativa, elegir los enfoques pedagógicos para el desarrollo de los programas educativos y, lograr un sello de identidad entre la comunidad universitaria. Con esta base conceptual, la autora describe la organización del primer Foro modelos educativos del siglo XXI en el cual diversas IES compartieron sus experiencias sobre las bases de sus modelos educativos en temáticas como el proceso de enseñanza-aprendizaje, el grado de apropiación-comprensión del modelo por parte de los profesores y estudiantes, así como su incorporación en los programas. Las universidades que participaron en este proyecto fueron: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma Metropolitana, en su Unidad Xochimilco.

A partir de las experiencias compartidas por los actores participantes, principalmente la de las autoridades administrativas, Fresán *et al.* (2017) documentan las características y desafíos de los modelos educativos. Refieren como aprendizaje principal la posibilidad de profundizar en la preocupación institucional para mantener una identidad propia y, al mismo tiempo, responder a los requerimientos de la política educativa orientada hacia el isomorfismo. En este contexto, los autores analizan los siguientes retos: *a)* institucionalización del modelo educativo en todos los niveles educativos y áreas del conocimiento; *b)* predominio de algún componente del modelo educativo para acentuar el perfil institucional; en la gran mayoría de las instituciones se constituye por la flexibilidad; en la UAM es el componente pedagógico; en la UAA está representado por el componente filosófico, y *c)* formación docente para mejorar la socialización del modelo educativo.

Este trabajo documenta también las resistencias ante la puesta en práctica, socialización y apropiación de los modelos educativos. Por ello, se considera que una solución se encuentra en los programas de formación docente y los mecanismos de difusión del modelo; es el camino seguido por instituciones como la UAA y la UABC. La BUAP se ha orientado más por una estrategia de transversalidad en los distintos programas educativos. Para los autores, el principal desafío de las IES públicas del país se encuentra en lograr el punto en el que se puedan unir el saber y la experiencia del personal académico con mayor antigüedad con la de profesores que recién se incorporan a la carrera académica (Fresán *et al.*, 2017).

Desde la mirada de las políticas públicas y el análisis institucional, Buendía (2020) coordinó una publicación que tiene el propósito de analizar los efectos de las políticas modernizadoras para la educación superior según el eje calidad-evaluación-financiamiento; se estudian los casos de las siguientes IES: BUAP (Rondero y Fernández, 2020); UABC (Pérez *et al.*, 2020); UAT (Quiroz, 2020); UdeG (Díaz y Salas, 2020), y UV (Sampedro, 2020). Los autores observan la relación entre estas políticas y la reconfiguración de los modelos educativos en cada uno de los casos. Se coincide en que los cambios en los modelos se orientaron por los principios de calidad, flexibilidad, innovación e inclusión, reflejándose tanto en los planes y programas de estudio, en las estructuras organizacionales, así como en diversos procesos de gestión institucional. En particular, destacan los siguientes atributos de cada modelo educativo:

- La BUAP desarrolla un modelo educativo basado en el aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, interdisciplina, reconstrucción y generación de conocimiento, creación de ambientes y escenarios para el desarrollo humano. Se asume como un modelo académico flexible basado en créditos que

orienta la definición de las trayectorias curriculares. En el marco del Modelo Universitario Minerva, desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista. A su vez, se caracteriza por su flexibilidad, un tronco común, la movilidad y la existencia de modalidades no presenciales; se apoya en una estructura organizacional basada en unidades académicas organizadas por áreas de conocimiento, zona geográfica a atender y cartera de funciones. A su vez, se apoya en 16 instancias, entre consejos, direcciones y coordinaciones.

- La UABC es una institución orientada a la licenciatura. Transitó de un modelo de flexibilización curricular sustentado en los principios de calidad, flexibilidad, innovación y dinamismo a un modelo por competencias. Este cambio implicó transformaciones en la organización administrativa de la docencia.
- La UAT se organiza mediante un modelo curricular multidisciplinario que se apoya en tres ejes: *a)* formación básica; *b)* formación disciplinar; *c)* formación profesional. Asimismo, se asume como un modelo flexible que incorpora la posibilidad de favorecer distintas trayectorias de los estudiantes y promover la movilidad inter e intrainstitucional.
- Durante cinco décadas la UV se apoyó en un modelo educativo rígido, con una concepción instruccional centrada en la enseñanza y organizado por materias. Al finalizar la década de 1990 se puso en práctica un modelo educativo flexible que hoy se denomina Modelo Educativo Integral y Flexible cuyo diseño curricular se centra en el enfoque de competencias, el aprendizaje autónomo y el uso de TIC. Se apoya en tres ejes: teórico, heurístico y axiológico. Además, la noción de materia se sustituye por la de experiencia educativa. Valoraciones al modelo han reflejado dificultades en torno a la capacitación de docentes y tutores, así como en el uso de la plataforma tecnológica. De igual forma, se ha documentado que los estudiantes no siempre identifican las aportaciones de dicho modelo a su proceso formativo.

Padilla (2012) describe las características y atributos del modelo educativo de la UAM-Xochimilco; lo define como un proyecto modernizador de la educación superior en México, sobre todo por la incorporación de la noción de *objeto de transformación* y de *problema eje* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y describe también las bases del desarrollo curricular, las cuales se sustentan en la conformación de *módulos* como unidad del plan curricular, así como lo que implica para la gestión y operación de las funciones sustantivas de la universidad. La investigación cierra con

reflexiones sobre los desafíos de dicha modalidad, tales como: *a*) recambio generacional y envejecimiento de la planta académica; *b*) formación de profesores en el sistema modular; *c*) poca uniformidad sobre la concepción del sistema modular entre las distintas divisiones académicas de la universidad, y *d*) la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación.

En una contribución reciente, Díaz *et al.*, (2021) refieren que el modelo de la UAM se contextualiza en una mayor demanda por escolaridad superior, así como en el desarrollo de un proyecto innovador de educación superior, lo que es coincidente con la visión de Padilla Arias (2012). Este carácter se constituyó por la figura del profesor-investigador como un actor central para la articulación entre la docencia y la investigación, así como una formación de calidad. Como un desafío institucional se observa la importancia de promocionar los modelos pedagógicos de cada unidad para posicionar programas de licenciatura y posgrado.

Por su parte, Benhumea *et al.* (2020) analizan la forma en la que el modelo de la UAEMEX incorpora la noción de desarrollo humano. Al respecto, los autores lo identifican como una vía para descentrar el crecimiento económico y enfocar la visión humana. Con este fundamento, recuperan la perspectiva de Melanie Walker (2016 en Benhumea *et al.*, 2020) para analizar 53 planes educativos; se obtuvieron diversos resultados: *a*) el modelo promueve procesos de razonamiento y crítica; *b*) las competencias profesionales promovidas en los planes se enfocan, sobre todo, a la capacidad de la razón práctica, el conocimiento y la imaginación; *c*) del modelo prioriza la cognición, ello puede excluir la emotividad, alteridad y transformación social. Estos elementos se resumen en la siguiente reflexión:

[...] el desarrollo humano en la universidad tendría que abonar al florecimiento de los estudiantes en las posibilidades de su inserción laboral para lograr la movilidad social, y de manera más importante, les debería permitir adquirir plena consciencia sobre sus vidas dentro del proyecto social del que participan en los ámbitos de su individualidad, en su relación con los otros, en sus valores para la transformación social, y en su convivencia con el entorno (Benhumea, 2020: 35).

Sobre los modelos en instituciones de educación superior tecnológica, Morales (2019) y Soriano (2019) reflexionan sobre las concepciones y prácticas formativas de los ingenieros del Tecnológico Nacional de México (TecNM). Este acercamiento deriva de la ausencia de literatura enfocada en la formación de ingenieros en este subsistema, así como al vacío en la discusión sobre lo que significa la educación superior tecnológica (Morales, 2019). Por ello, se analizan tales significaciones en el

modelo educativo para el siglo XXI, Formación y desarrollo de competencias profesionales y, Modelo de educación dual para nivel licenciatura del Tecnológico Nacional de México. Soriano (2019) se enfoca en los modelos identitarios que suponen la formación de ingenieros en dicha institución.

Algunas características de los modelos que ha integrado el TecNM son: *a)* incorporación del pensamiento moderno de la educación técnica y tecnológica en México; *b)* enfoque sistémico que integra la dimensión filosófica, académica y organizacional y en la que se dan cinco procesos: académico, vinculación, planeación, administrativo y calidad; *c)* perspectiva administrativa que integra teorías de calidad y de gestión estratégica. Sin embargo, se observa que se carece de una problematización de conceptos centrales como el de pensamiento moderno, el proceso educativo o la calidad.

Asimismo, el estudio identifica que en ninguno de los tres modelos se presenta una conceptualización sobre lo que significa la formación de ingenieros y la educación superior tecnológica, lo que revela un supuesto de universalidad. Esta falla resulta de una separación dicotómica entre ciencia y tecnología, teoría y práctica y aplicación de conocimientos. Finalmente, se integra una reflexión que vale la pena mencionar:

Construir una conceptualización de la educación superior tecnológica y la formación de ingenieros que considere las dinámicas y complejas relaciones existentes entre la ciencia y la tecnología, la producción y el consumo de conocimientos y las exigencias sociales contemporáneas, brinda posibilidades de fundamentación para la generación y la puesta en marcha de un modelo educativo que coadyuve en el desarrollo de procesos formativos pertinentes a los contextos actuales y que permita al TecNM alcanzar y consolidar su trascendente misión (Morales, 2019: 163).

Lo referido por Morales (2019) coincide con los hallazgos observados por Soriano (2019) en el sentido de los retos que representa un modelo educativo que busca flexibilidad y que se encuentra en proceso de implementación, por lo que es relevante analizar los espacios de trabajo, capacitación y comunicación que favorezcan la apropiación y resignificación de los actores que conforman la comunidad del Tecnológico Nacional de México.

En relación con el modelo de universidades tecnológicas (UT), Ramírez (2012) realiza un recorrido de la evolución de estas instituciones en el país; analiza el caso de las UT del estado de Hidalgo. Aunque reconoce las aportaciones del subsistema en la entidad federativa, sobre todo para las regiones indígenas, enfatiza en la importancia de favorecer la continuación de los estudios superiores. A su vez, refiere que no

todas las UT de la entidad federativa cumplen con su misión en el sentido de integrar a sus egresados al mercado de trabajo. Además, indica que las problemáticas que enfrentan estas instituciones se asocian con su naturaleza organizacional y cultural.

Para que el modelo de las UT logre su propósito, Ramírez (2012) considera necesario brindar medidas compensatorias que contrarresten la situación de desventaja socioeconómica que caracteriza a la población de estudiantes, sobre todo en las comunidades indígenas. Asimismo, se requiere hacer una valoración sobre los costos directos e indirectos que representa para los estudiantes.

La diversificación del sistema de educación superior se refleja también en la creación de nuevos modelos educativos; es el caso de la UACM. En un libro coordinado por Díaz (2012) se exponen los elementos centrales en la historia de la institución, tales como el modelo de ingreso, los desafíos en torno al abandono y la permanencia de los estudiantes en los primeros años de formación y la innovación en las prácticas educativas. Al respecto, Díaz y Mora (2018) se insertan en el estudio de la educación superior en contextos carcelarios; desde 2004 la UACM en colaboración con la Dirección General de Prevención y Readaptación Social (DGPRS) pusieron en marcha el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social con el propósito de brindar educación a nivel licenciatura a la población en reclusión; ello se planteó como una forma de revertir la situación de aislamiento y marginación de la población carcelaria, “transformándolos en procesos formativos de educación y respeto por la diversidad y por las formas democráticas de la vida” (Díaz y Mora, 2018: 15).

En este trabajo Díaz y Mora (2018) estudian los significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes reclusos. Los hallazgos de la investigación reflejan que modelos con estas características contribuyen a la creación de una identidad estudiantil, una realidad pedagógica y expectativas profesionales. A su vez, contribuye a comprender las posibilidades de encuentro entre dos instituciones sociales, así como la posibilidad de transformación mediante procesos educativos.

Para los autores, un elemento central es la complejidad del proceso de formación universitaria en situación de reclusión, pues la función central es educar a los individuos y no rehabilitar, readaptar o reinsertar a los internos. Particularmente, el desafío es brindar una educación de calidad, así como la implementación de estrategias que contrarresten la vulnerabilidad social, cultural, emocional y educativa de las personas reclusas (Díaz y Mora, 2018).

En la producción académica sobre modelos de educación superior se identificó también una línea de investigación incipiente respecto a la relación entre el tipo



de arquitecturas y las funciones de los espacios que se generan para educar y formar en los establecimientos de la educación superior contemporánea (Yurén y Albero, 2016). Esta contribución, de carácter exploratorio, se contextualiza en el proceso de institucionalización de la cultura digital en las IES; se exponen problemáticas asociadas con la evolución arquitectónica de los campus universitarios, así como las dificultades planteadas para la gestión de las edificaciones o la rehabilitación de instituciones universitarias en el marco de la relación entre políticas, financiamiento y evaluación (Lameul y Kohler, 2016; Sánchez y García, 2016).

En el libro de Yurén y Albero (2016), Lameul y Kohler (2016) destacan la forma en la que los enfoques pedagógicos inciden en el diseño de los espacios; se observan cuatro tendencias globales: *a)* hibridación de los espacios; *b)* flexibilidad de la organización espacial; *c)* uso compartido de recursos, y *d)* apertura de los espacios a nuevos públicos y usos. En su conjunto, dan cuenta de una mayor modularidad y la combinación de varias formas de enseñanza y uso de recursos en el mismo espacio. Asimismo, sugiere un uso menos formal de los recursos y mayor plurifuncionalidad de los espacios. Como una reflexión de su contribución los autores refieren:

Preocuparse por la influencia del uso de la tecnología digital en la arquitectura y en la organización de los espacios para la enseñanza de la educación superior es adelantar la idea de que es posible favorecer una manera de aprender, de enseñar, de comunicar, de trabajar en educación superior actuando sobre el entorno inmediato. También es intentar comprender cómo sobrepasar los límites disciplinarios, las modalidades tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, los modos de circulación y de funcionamiento de una organización (Lameul y Kohler, 2016: 86).

Por su parte, Sánchez y García (2016) discuten factores y circunstancias que condicionan los procesos constructivos en algunos espacios universitarios. Consideran que la reglamentación obstaculiza el diseño de espacios que respondan a las necesidades de profesores, estudiantes y administrativos. Las autoras reflexionan sobre las políticas públicas y sus efectos en los espacios físicos universitarios, la forma en la que se asignan recursos para la construcción de edificios universitarios y destacan la importancia de las aportaciones federales en la infraestructura física universitaria con el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Las contribuciones académicas recopiladas reflejan las tensiones que enfrentan las IES en la constitución de sus modelos educativos. Por una parte, buscan diseñar los fundamentos filosóficos, pedagógicos y de gestión para reivindicar su identidad y establecer el camino que les permita cumplir sus propósitos institucionales y, por

otra, se enfrentan a las exigencias que demanda el entorno en el que se insertan. Las experiencias institucionales referidas evidencian el rol que desempeña el contexto histórico y social en la conformación de sus modelos educativos, y pone en evidencia la diversidad que caracteriza al sistema universitario mexicano.

### *Virtualidad y educación superior abierta y a distancia*

En el estudio de los modelos en educación superior destaca el interés por el conocimiento de la educación superior abierta y a distancia. En el país los programas educativos en esta modalidad tienen una historia de más de 60 años y, desde hace poco más de dos décadas, han ocupado un espacio en la agenda de la educación superior; ejemplo de ello es la publicación del *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia* en 2001, la creación del Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia (ECOESAD) y el Sistema Nacional de Educación a Distancia; éste ha fungido como un mecanismo para incrementar la cobertura y la inclusión social (ANUIES/SINED, 2016).

En 2016 la ANUIES publicó un documento diagnóstico de la educación superior a distancia (ESaD) (ANUIES/SINED, 2016). Al respecto, refieren elementos contextuales de la ESaD como el crecimiento de la matrícula, su distribución por campo de formación, regiones, programas educativos, grupos vulnerables (estudiantes indígenas y estudiantes en situación de discapacidad) y, financiamiento. En su análisis consideran los siguientes elementos: *a)* IES con cobertura de ESaD; *b)* distribución de las IES por tipo de sostenimiento; *c)* distribución regional de las IES; *d)* oferta de programas de educación superior a distancia; *e)* programas de educación continua, y *f)* modelos educativos de educación superior a distancia. Este último se asume como la base bajo la cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje (ANUIES/SINED, 2016).

Apoyados en Delors (2004), argumentan que el modelo constructivista es el más afín con la educación a distancia, particularmente por su relación con los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en comunidad y, aprender a ser. El diagnóstico de la ANUIES documenta la existencia de diversas modalidades de las IES acotadas a esta modalidad: 55% se organizan con la modalidad de educación a distancia; 17% con educación virtual; 15% en educación no escolarizada; 12% en modalidades no convencionales y; el 1% como educación abierta (ANUIES/SINED, 2015).

Algunas conclusiones valiosas del diagnóstico son: *a)* la mayoría de las IES que cuentan con programas de ESaD son públicas; en el 19% de las IES (públicas y

privadas) asisten estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y, en los últimos años, se han creado planteles que impulsan el acceso a la educación para comunidades o estudiantes que se localizan lejos de las zonas urbanas; *b*) el modelo de programa de ESaD más utilizado es el denominado por internet o en línea; el uso del aula remota es mínimo; *c*) la matrícula se concentra en programas de licenciatura y se distribuye equitativamente entre hombres y mujeres; *d*) las tecnologías más utilizadas son los sistemas de gestión del aprendizaje, software libre y, redes sociales. Finalmente, la ESaD se considera un modelo en proceso de desarrollo que, en un horizonte de largo plazo, puede contribuir tanto a facilitar el acceso a una educación de calidad, como a la movilidad social. Para ello, un desafío central es el impulso de una política que acredite y signifique los procesos de educación superior a distancia (ANUIES/SINED, 2016).

Otra contribución relevante es la realizada por Navarrete y Rojas (2019) al valorar las tendencias y desafíos de la modalidad no presencial. Su trabajo se contextualiza en el proceso de virtualización de la educación superior, así como en el incremento de la oferta en esta modalidad. El interés que mueve a las autoras es comprender las diversas estrategias que se utilizan para abordar el tema de la educación superior en modalidad no presencial en el contexto internacional actual. A su vez, indagan en la incidencia de dicho contexto en la configuración de este subsistema. Se hace uso del método comparado respecto a la composición, tendencia y desafíos de las modalidades no presenciales de educación superior en México. Para lograrlo, se apoyan en tres categorías analíticas: políticas educativas, procesos de internacionalización y, virtualización de la educación superior.

El estudio que realizan Navarrete y Rojas (2019) aporta elementos para caracterizar y comprender las características de las modalidades no presenciales en educación superior. Al respecto, observan lo siguiente: *a*) existencia de una desigualdad tecnológica que inhibe que el 40% de la población mexicana no pueda acceder a recursos tecnológicos básicos; *b*) insuficiente aprovechamiento del potencial educativo de internet; *c*) existe una presencia importante del sector privado en la oferta de servicios en modalidades no presenciales; *d*) respecto de la caracterización geográfica y socioeconómica de la oferta nacional en modalidades no presenciales, no se observa una relación directa entre las entidades federativas con más habitantes y una mayor concentración de servicios en esta modalidad; *e*) las políticas gubernamentales han tendido a impulsar el desarrollo de esta modalidad como una herramienta para el desarrollo económico y la movilidad social. Sin embargo, tales acciones no han sido suficiente, y *f*) la metodología comparada multinivel permite visualizar la articulación entre la oferta educativa nacional estudiada y el panorama internacional.

Desde una perspectiva de las experiencias del modelo de educación superior a distancia en México, Pérez y Moreno (2015) coordinan un conjunto de trabajos que documentan distintas formas de organizar esta modalidad; se presentan los casos de la BUAP (Fueyo, 2015), la UAM (García *et al.*, 2015), la UANL (Cavazos *et al.*, 2015), la UAT (Amaya & Navarro, 2015), la UJAT (Ruiz & Tosca, 2015), la UNAM (Barrón *et al.*, 2015), la UV (Sampieri y Moreno, 2015) y, la UdeG (Pérez *et al.*, 2015).

En esta contribución el modelo académico se define como el modo a partir del cual se organizan las instituciones para cumplir con lo planteado en sus ideales. A su vez, la educación a distancia se concibe como un conjunto de estrategias que rompen con las limitaciones históricas establecidas a la educación, particularmente, los lugares que se privilegian de manera oficial, mismos que no se encuentran al alcance de muchas personas. Con base en ello, se asume que el ideal es combinarlo con educación abierta dadas las posibilidades de flexibilizar procedimientos. De igual forma, es valiosa la clasificación que se realiza para clasificar los modelos de educación a distancia: *a*) por su nivel de autonomía; *b*) por las tecnologías utilizadas; *c*) por sus fines; *d*) por su cobertura; *e*) por el idioma; *f*) por áreas del conocimiento; *g*) por las estrategias didácticas, y *h*) por las generaciones (Moreno, 2015).

Los diversos casos que describen las modalidades de educación superior a distancia derivan en hallazgos que contribuyen a una mayor comprensión de la modalidad; entre éstos se pueden referir los siguientes:

- Fortalecer la oferta y las modalidades educativas para el desarrollo regional, así como para diseñar políticas públicas que fortalezcan a las modalidades no presenciales mediante el aprovechamiento de TIC, así como integrando principios de multiculturalidad y diversidad de contextos socioeconómicos.
- En el caso de la UAM que se integra por cinco unidades distintas, se observa que no existe un modelo único de educación virtual, sino que cada una de éstas crea formas de desarrollarlo. Ello refleja la relevancia de los contextos institucionales en la implementación de la modalidad virtual, así como una oportunidad para aprovechar la estructura matricial que le caracteriza en pro de la construcción de un modelo educativo integrador.
- La modalidad virtual ha contribuido a facilitar el acceso de los sectores poblacionales históricamente excluidos de los beneficios de la educación superior. Es el caso que refleja la experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

- La UAT ha optado por fortalecer la figura del tutor en línea para facilitar situaciones de aprendizaje. Asimismo, se favorece el trabajo independiente y colaborativo.
- El modelo de la UJAT busca fortalecer la acreditación de los programas educativos en modalidad virtual con el propósito de propiciar el intercambio académico y la movilidad estudiantil.
- En la UV se requiere trabajar en el involucramiento de algunos docentes en tareas de diseño, actualización y desarrollo de programas de estudio, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje. A su vez, es necesario fortalecer la revalorización de la modalidad virtual en la institución.
- La UdeG considera relevante evaluar logros y obstáculos del Sistema de Universidad Virtual. Hasta ahora, se busca incorporar principios de mejora continua como vía para el logro de la calidad. Se considera necesario considerar una nueva forma de organización que responda a las demandas sociales del contexto, así como a la política educativa de la universidad. A su vez, se asume que un reto central está representado por la incorporación de la diversidad en sus dimensiones geográfica, económica, social, cultural y laboral.

Al conjunto de investigaciones sobre modalidades no presenciales se suma la aportación de Moreno y Cárdenas (2012); los autores profundizan en las formas de enseñanza no presenciales en la licenciatura en psicología en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED) de la UNAM. Consideran que este campo de estudio requiere indagar en el perfil de los alumnos de un sistema de educación a distancia en México, así como en explicar el auge y crecimiento acelerados de la educación a distancia en el país. Particularmente, refieren que, desde la creación de la licenciatura en psicología en la modalidad a distancia, se cuestionó la posibilidad de “enseñar” habilidades y competencias de la profesión sólo mediante medios virtuales. No obstante, indican, la matrícula de estudiantes se ha incrementado, así como la presencia de alumnos de diversas entidades federativas. A su vez, se logra captar a estudiantes que trabajan, que son profesionales con el ánimo de estudiar una segunda carrera, o que tienen dificultades para trasladarse a las instituciones universitarias de manera presencial. Como desafíos observan la existencia de condiciones cognitivas que no favorecen su desempeño. Al respecto refieren:

[...] es posible señalar que existen amplios sectores de la población que, por sus condiciones tanto socioeconómicas como académicas y laborales, se vuelven aspirantes

potenciales para el ingreso a sistemas *e-learning*; sin embargo, sus posibilidades de adaptación al sistema se ven mermadas por su escaso dominio en el uso de recursos tecnológicos, y sobre todo, por causa de los déficits existentes en términos de habilidades autorregulatorias adquiridas. (Moreno y Cárdenas, 2012: 135).

Como una forma de fortalecer el modelo de educación superior a distancia los autores proponen adecuaciones propedéuticas en el proceso de selección y preparación de los nuevos alumnos que contribuyan a potenciar el desarrollo de habilidades que demanda este modelo.

En una línea similar, Escudero (2017) reflexiona los desafíos que enfrentan las IES para integrar prácticas y visiones tradicionales en procesos pedagógicos, curriculares, administrativos y normativos instaurados en el modelo de educación a distancia. Con base en la perspectiva teórica de la transformación e innovación institucional se documenta una estrategia de transversalización de la educación a distancia. La transversalización se concibe como un concepto que refiere la influencia vertical (niveles de toma de decisión) y horizontal (en todos los procesos) en las instituciones; se observan los siguientes elementos: *a*) la intencionalidad de las universidades en la transformación y la innovación; *b*) la incorporación de conocimiento ajeno a las estructuras institucionales mediante un proceso de adopción y adaptación; *c*) procesos de transversalización vertical (niveles de responsabilidad ante la transformación y la innovación institucional) y horizontal (ámbitos funcionales de la organización), y *d*) grado de formalización en el proceso de transformación e innovación.

El autor asume que una aplicación adecuada de la metodología de transversalización vertical y horizontal fortalece la integración de la modalidad a distancia en las IES. Observa que los retos para lograr este propósito se relacionan con la transformación estructural y funcional de los ámbitos financieros, normativos, administrativos y educativos. Refiere la importancia de integrar no sólo la dimensión vertical de la transversalización (participación de rectores, jefaturas, subdirecciones, entre otras), sino también el proceso horizontal que incluye la armonización de procesos administrativos, financieros, educativos y normativos (Escudero, 2017).

Finalmente, la propuesta de Universidad Nodo se circunscribe también en las investigaciones sobre modelos educativos y de organización universitaria. Para Andión (2019) las universidades deben plantear nuevas formas de organización y gestión desde la mirada de la cultura digital. El autor concibe a la Universidad Nodo como una organización social que se especializa en la recolección, procesamiento, producción y distribución de información y conocimiento, así como en la reproducción de profesionales y técnicos que son capaces de resolver problemas en la

sociedad red; es una vía para operar inteligencias colectivas o conectivas. La posibilidad de desarrollar proyectos en torno a este modelo de organización universitaria se ejemplifica con la puesta en marcha del Aula Multimedia UAM-Universia. La reflexión del autor considera elementos para pensar el futuro de las Escuelas Profesionales de Comunicación en México.

### *El modelo intercultural en la educación superior*

En estos diez años se observan contribuciones que fortalecen la comprensión del modelo de educación intercultural universitaria en México, iniciativa impulsada al iniciar el presente siglo como un mecanismo para superar la exclusión social y cultural de los pueblos indígenas y como resultado de la exigencia establecida en los Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en firmados en 1996 (Lehman, 2014). En el estudio de la educación superior intercultural se identificaron los siguientes objetos de análisis: *a*) el *ethos* de la educación intercultural (González, 2018; Lehman, 2014); *b*) características y funcionamiento del modelo (Alonso *et al.*, 2014; González, 2018); *c*) el currículo intercultural; *d*) las aportaciones de la educación intercultural (Alonso *et al.*, 2014), y *e*) críticas al modelo de educación intercultural.

Una característica de la producción académica es la discusión en torno al concepto de interculturalidad; se considera el fundamento para proyectos como el de las universidades interculturales. Para Lehman (2014) la interculturalidad se refiere a "...un conjunto (red o tejidos) de valores y sensibilidades que, al menos en México, se está imponiendo en algunas partes del aparato estatal, sobre todo del sistema educativo...". A su vez, representa un proyecto ciudadano de reconocimiento mutuo que tiene como meta la igualdad. En esta línea se encuentra el abordaje de González (2018), para quien la interculturalidad representa un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones. La relación con la igualdad y la justicia social son elementos que se observan también en la definición que recuperan Alonso *et al.* (2014).

La relevancia de una discusión conceptual alrededor de un modelo intercultural radica en el tipo de intervención que se construye. Lehman (2014) documenta que, para el caso de las Universidades Interculturales (UI), si bien es cierto que se abrió un debate entre diversos actores, la voz de la población indígena fue la gran ausente. Por su parte, para González (2018) estas instituciones surgen con el propósito de promover relaciones basadas en el respeto y la igualdad. Según el documento emitido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública: *Universidad intercultural: modelo educativo en*

2006, se refería el rechazo al término universidad indígena con el propósito de evitar la idea de segregación de los grupos étnicos del resto de la población mexicana Lehman (2014).

Desde una perspectiva crítica, Ávila y Ávila (2014) señalan que la creación de este subsistema universitario se ha subsumido en un modelo tradicional dentro de la episteme hegemónica que se manifiesta en espacios de control de grupos de poder estatales. En ese sentido, se presentan dificultades para convivir en un ambiente universitario que contribuya a la construcción de relaciones interculturales. A su vez, arguye que lo intercultural se asemeja más a una posición políticamente correcta ante organismos internacionales y grupos de presión internos que a un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. Por ello, los autores reivindican el ejercicio de una interculturalidad crítica que reconozca diferencias y asuma un papel transformador de las relaciones sociales para la construcción de un mundo más equitativo en el que los derechos sociales se ejerzan plenamente. En este sentido, la visión de una interculturalidad crítica en las UI implica decolonizar procesos epistemológicos, curriculares y sociales de las universidades interculturales que contrarresten la construcción vertical y occidentalizada del currículo, de un espacio público dominado por una cultura, así como a la burocracia que obstaculiza el desarrollo de iniciativas creativas e innovadoras de los jóvenes.

Para Lehman (2014) las UI poseen métodos de enseñanza a personas de ascendencia indígena en su propia lengua con métodos que provienen de una segunda lengua. A su vez, algunos estudiantes podrían manifestar dificultades para aplicar métodos de investigación en sus propias comunidades, toda vez que es complejo separar el rol de pariente o familiar con el de investigador. Tal interrelación se presenta en un contexto de desigualdad de clase socioeconómica, así como de aspiración a la movilidad social. El autor recupera los casos de la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

Para Martí i Puig y Dietz (2014) la educación superior indígena representa una herramienta necesaria para la autonomía y el empoderamiento de las personas, así como de las comunidades indígenas. Asumen que en el país son dos los significados de la educación superior intercultural: 1) apertura epistémica sobre otros saberes más allá de la hegemonía occidental; 2) favorecer el acceso a la educación superior a sectores vulnerables. Los autores coordinan una publicación en la que se integran reflexiones que analizan las características del modelo de educación intercultural, las tensiones y debates en su estudio (Dietz y Mateos, 2014) y, las experiencias de educación intercultural en instituciones y programas, tales como el Programa de Interculturalidad



y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana (Reyna y Vázquez, 2014), así como la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz y Mateos, 2014).

Los textos sobre UI suelen referir algunas características centrales de la misma: *a)* influencia de la educación liberadora o popular que se refleja en la incorporación de la investigación de campo en el plan curricular; *b)* no está dirigida únicamente a la población indígena; *c)* posee un componente importante de innovación dada la investigación en terreno y la vinculación con las comunidades en las que se insertan; *d)* es un modelo que se fundamenta en valores humanistas y sociales; *e)* la responsabilidad principal es de los gobiernos estatales.

Dentro de los modelos interculturales en la educación superior, el estudio de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es relevante; las aportaciones de Olivera (2017) y Dietz *et al.* (2020) son ejemplo de ello. Fue creada en 2005 como una vía para la ampliación de la cobertura educativa para poblaciones excluidas de la educación superior, particularmente, para los pueblos campesinos e indígenas de Veracruz y, con una oferta de carreras que fuera culturalmente pertinente. No obstante, a diferencia de las UI, surge a propuesta del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, así como por actores de la sociedad civil. Al formar parte de la UV, cuenta con el respaldo de una estructura mayor que, dada la autonomía, favorece la creación de programas educativos propios sin la injerencia de instancias gubernamentales externas. A su vez, funciona en convenio con la CGEIB (Olivera, 2017; Dietz *et al.*, 2020).

El modelo se caracteriza por ser intercultural-presencial. Se fundamenta en tres principios de trabajo: sustentabilidad de las regiones, arraigo de las personas a sus comunidades para evitar la migración y, protección al medio ambiente. La formación de los estudiantes tiene una duración de ocho semestres en las que combinan horas de clase en aula y salidas de campo para el desarrollo de investigaciones vinculadas a sus comunidades. Desde su creación se han titulado más de 600 jóvenes originarios de las cuatro regiones indígenas de Veracruz (Olivera, 2017; Dietz *et al.*, 2020).

Como una forma de fortalecer el modelo de la UVI, Olivera (2017) propone la inmersión de la noción de *Buen vivir* desde la experiencia de las egresadas de la institución. Esta propuesta cuestiona los postulados de la teoría del capital humano y sus efectos en la educación, materializados en la relación entre el éxito educativo con la empleabilidad, la movilidad social y el incremento de la calidad de vida medida por la capacidad de consumo. En este sentido, la noción del Buen vivir, señala la autora, visualiza que los aportes de la escolaridad no se fundamentan en evaluar resultados cuantificables como el retorno de inversión que se hace en educación, sino en los efectos observables en la vida cotidiana de quienes egresan, dadas sus

propias percepciones y expectativas respecto al ideal de vida. A su vez, en línea con lo establecido por Geertz (2003 en Olivera, 2017) la asociación de significados particulares a ciertos significantes se da en los procesos culturales.

Incorporar la visión del Buen vivir permite observar a la universidad no sólo como un espacio para ser eficiente al mercado, sino también como uno en el que se cumplen funciones sociales fundamentales tales como el incremento de la autoestima, construcción de visiones críticas y autocríticas de sociedad, comunidad y persona, construcción de vínculos de pareja más democráticos, construcción de proyectos individuales, familiares y colectivos, entre otros. Al respecto, es interesante destacar cómo la noción de Buen vivir se operacionaliza con preguntas como: ¿Qué sería para usted una vida buena?; ¿qué vida desearían que tuvieran sus hijos/as?; ¿se siente feliz actualmente?; ¿se siente satisfecha con su vida, por qué?, ¿qué le hace feliz?, ¿ha sufrido en algún momento de su vida?, ¿qué cosas le han hecho o le hacen sufrir?

Además, en línea con los propósitos del Buen vivir, señala que el proyecto de la UVI contribuye al desarrollo de competencias de reflexión, expresión oral y escrita, así como capacidades investigativas que se basan en el diálogo intercultural y en la crítica a la modernidad (Olivera, 2017). La categoría del Buen vivir parte de la visión sociológica y antropológica de autores como Eduardo Gudynas (2014 en Olivera, 2017), Quijano (2011 en Olivera, 2017) y Geertz (2003 en Olivera, 2017). De igual forma, se refieren elementos para la comprensión de las experiencias universitarias, las trayectorias profesionales y los papeles comunitarios (Dietz *et al.*, 2020a).

En una línea de investigación con egresadas y egresados de la UVI, Dietz *et al.* (2020b) realizan un trabajo etnográfico para comprender las experiencias universitarias, las trayectorias profesionales y los papeles comunitarios que desempeñan las y los estudiantes, principalmente de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo durante y después de la carrera universitaria. De igual forma, destaca el uso de la etnografía para indagar en elementos como: 1) formación y trayectoria académica; 2) actividades profesionales actuales, sea como empleado, autoempleado o parte de una organización social; 3) saberes-haceres, capacidades o habilidades aplicadas; 4) roles de gestor en la comunidad, en la región y fuera de la misma; 5) emergentes funciones como mediadores, intermediarios, traductores, no sólo interculturales sino interlingües.

Entre sus hallazgos identifican algunas circunstancias que experimenta la comunidad estudiantil: *a)* existencia de mercados laborales locales y regionales sumamente precarios, flexibles e inestables; *b)* necesidad de autoempleo, seguirse formando o certificarse para “bajar recursos” y desarrollar proyectos; *c)* capacidad para generar y mantener redes de actores regionales en diversos ámbitos, tales como la procuración de justicia comunitaria, pluralismo médico, atención primaria a la salud sexual y

reproductiva y, la lucha en contra de la violencia de género; *d*) los gestores se convierten en mediadores entre sus comunidades y actores externos, y *e*) se identifican dos perfiles emergentes: aquellos estudiantes que egresan de la UVI y regresan al trabajo de la milpa con sus familias, lo que conforma una especie de “campesinado letrado” que combina saberes ancestrales y académicos. Por otra parte, existen jóvenes que emigran a la capital del estado, otras zonas urbanas e, incluso, al extranjero, con el propósito de estudiar un posgrado o dedicarse a la docencia y la investigación Dietz *et al.* (2020b).

El estudio del modelo intercultural recupera también la experiencia de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur) en el estado de Guerrero cuyo origen resulta de un proyecto elaborado por los pueblos indígenas. Alonso Guzmán *et al.* (2014) asumen que las UI ofrecen una educación formal con un modelo educativo de formación parcial que se aleja del enfoque intercultural. En este sentido, la educación no formal promovida por la Unisur favorece la vinculación universitaria constituida como aprendizaje colectivo entre profesores, estudiantes y miembros de la comunidad. Sin embargo, el carácter no formal genera retos en la gestión y los recursos requeridos para su funcionamiento. Como hallazgo de la investigación se destaca la necesidad de crear instituciones acordes con las necesidades de los pueblos indígenas. Ello implica un alejamiento de la visión neoliberal que, desde la perspectiva de los autores, ha definido el proyecto intercultural de educación superior en el país. Particularmente, reflexionan:

[...] las políticas educativas impuestas por la SEP todavía no han respondido a las necesidades reales del estado, por lo tanto, el proyecto de universidad intercultural está diseñado más allá del derecho de los pueblos originarios. La SEP, junto con el gobierno del estado, debe rediseñar su modelo educativo de tener un currículum urbano en una comunidad rural, lo cual está privando a la población a participar en su proyecto de universidad intercultural... la Unisur contribuye a la formación de los estudiantes con base en la diversidad cultural, a través del análisis, la reflexión y discusión de temas vinculados con sus tareas cotidianas considerando la planeación territorial y, lo más importante, compartirlo con su comunidad (Guzmán, 2014: 125-126).

En general, los estudios identificados reconocen los aportes del modelo intercultural en la educación superior, en específico el de las UI y la UVI, sobre todo, por su contribución a ampliar la participación de sectores poblacionales históricamente excluidos (indígenas y no indígenas). Al mismo tiempo, las y los autores expresan desafíos tales como la propia razón de ser de las UI, el abandono en el que se encuentran algunas de estas universidades en relación con el resto de las instituciones que conforman el sistema de educación superior, así como la injerencia que ejercen los gobiernos estatales en las mismas.

## Consideraciones teóricas y metodológicas en el estudio de los modelos en educación superior

El abordaje teórico en el estudio de los modelos de educación superior se sostiene, en esencia, por revisiones conceptuales sobre la noción de modelo educativo; no se observan discusiones teóricas, salvo algunas referencias al constructivismo. En este sentido, el propósito central de estos trabajos es destacar las experiencias institucionales en la constitución de sus modelos educativos como una forma de comprender las lógicas que los fundamentan y los retos que enfrentan.

En el caso de las investigaciones sobre los modelos de educación superior abierta y a distancia, se identifica también un tratamiento conceptual cuyo interés se centra en plantear las características y atributos de esta modalidad, así como en nociones como la innovación institucional y los procesos formativos. En términos de su construcción metodológica, se observa que los estudios se han centrado en la elaboración de documentos diagnósticos que se apoyan, principalmente, en investigación documental que se obtiene a partir de información institucional, así como en entrevistas. De las investigaciones recopiladas sobre el estudio de la educación superior abierta y a distancia, sólo un estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo, apoyándose en el cuestionario como instrumento de recolección de datos y en la estadística descriptiva para el procesamiento de la información.

Por su parte, las investigaciones sobre el modelo de educación intercultural en la educación superior recuperan discusiones en torno a la noción de interculturalidad, y las fronteras conceptuales con otras categorías como multiculturalismo o educación indígena. De igual forma, se discute en torno al constructivismo social de Lev Vygotsky y Jerome Bruner, así como las aportaciones de Paulo Freire en la educación popular y liberadora. Asociada a la noción de interculturalidad, se encuentra la de las políticas del reconocimiento; se retoman aportaciones desde la filosofía política como las desarrolladas por Iris Marion Young (1994 en Lehmann, 2014). De igual forma, se analizan categorías como las experiencias universitarias, las trayectorias profesionales y los papeles comunitarios.

En relación con la metodología utilizada en las investigaciones sobre los modelos interculturales, se observa el predominio del enfoque cualitativo. Se hace uso de la investigación colaborativa y horizontal mediante el desarrollo de talleres y entrevistas (Ávila y Ávila, 2014). A su vez, destacan las historias de vida para explorar las trayectorias de las egresadas de la UVI; para recuperarlas se hace uso del método etnográfico. Se observa también que la principal técnica de recolección de información es la entrevista.

Tabla 1. Objetos de estudio, alcances teóricos y metodológicos utilizados en el estudio de los modelos educativos en ES

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Modelos en Educación Superior	Descripción de los modelos educativos de la UABC, UACM, BUAP, UAA y UAM	Modelo educativo	Foro de discusión Encuentro universitario Entrevistas a académicos y personal administrativo
	Realizar una lectura analítica de los modelos educativos que han orientado las concepciones y prácticas formativas en el ahora Tecnológico Nacional de México.	Modelo educativo en la educación tecnológica	Abordaje hermenéutico
	Documentar los significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión.	Sociología Representaciones sociales Interaccionismo simbólico Análisis microsociológico de la situación La sociología de la vida cotidiana Discurso del poder Psicología cognitiva	Entrevistas Investigación cualitativa interpretativa
	Presentar los resultados parciales de una investigación que aborda la constitución de sujetos educativos desde el análisis de las políticas educativas	Políticas educativas	Análisis político del discurso Cualitativa documental de campo e interpretativa
	Reflexionar sobre el ciclo básico y el proyecto educativo en la UACM		
	Describir el desarrollo y funcionamiento del sistema de educación tecnológica, particularmente la evolución de las universidades tecnológicas en el estado de Hidalgo	Educación tecnológica	Ensayo
	Exponer las características del sistema modular, particularmente su estructura curricular basada en objetos de transformación	Sistema modular Diseño curricular modular	Descriptivo, documental
	Describir la promoción del desarrollo humano en la Universidad Autónoma del Estado de México	Desarrollo humano Competencias profesionales	Revisión documental Metodología de Walker
	Explicar el efecto de las políticas gubernamentales en cinco universidades públicas mexicanas: la BUAP, UABC, UAT, UV y UdeG	Cambio organizacional Cambio institucional Nuevo institucionalismo Análisis institucional	Estudios de caso
	Describir las fortalezas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), los avances en sus funciones sustantivas y las particularidades de su modelo académico		Trabajo empírico-descriptivo

TEMA	OBJETO DE ESTUDIO	TEORÍA/CONCEPTOS	METODOLOGÍA
Virtualidad y Educación abierta y a distancia	Estudiar las relaciones entre el tipo de arquitecturas y las funciones de los espacios que se generan para educar y formar en los establecimientos de la educación superior contemporánea	Modelos de formación Cultura digital Espacios físicos en las universidades públicas	Estudio exploratorio
	Hacer un diagnóstico sobre la educación superior a distancia en México.	Educación Superior a Distancia	Investigación documental
	Presentar una estrategia de innovación en la gestión de la educación a distancia en las instituciones de educación superior	Educación a distancia Innovación institucional Transformación e innovaciones institucionales	Metodología de transversalización
	Exponer los elementos indicadores que describen la situación de quienes serán alumnos de psicología, pero que han elegido ingresar al sistema de educación superior a distancia	Perfiles educativos Procesos de aprendizaje en educación a distancia	Estudio descriptivo Estadística descriptiva Cuestionario
	Describir diversos modelos de educación superior a distancia en México	Educación superior a distancia	Investigación documental Entrevistas
Modelo de Educación Superior Intercultural	Analizar las características, modalidades, funcionamiento, programas oficiales internacionales y nacionales relacionados con la operación de instituciones de educación superior en México con enfoque intercultural	Educación intercultural Interculturalidad Universidades interculturales	Estudio descriptivo Investigación documental
	Estudiar las experiencias que las y los gestores interculturales egresados de las primeras generaciones en la UVI tienen en el proceso de transición laboral y profesional, en sus roles comunitarios y familiares, en su formación continua posterior al egreso, así como en sus redes y formas de organización y participación local o regional.	Sociología Trayectoria educativa Experiencia educativa	Etnografía colaborativa
	La educación superior indígena como una herramienta necesaria para la autonomía y el empoderamiento de las personas y las comunidades indígenas en un entorno caracterizado por la globalización y la heterogeneidad	Educación superior indígena Universidades interculturales	
	Analizar la relación entre las dimensiones identitarias y la experiencia juvenil universitaria en un espacio educativo de corte intercultural	Interculturalidad Multiculturalidad Colonialidad	Entrevistas
	Presentar los resultados de un estudio cualitativo documental sobre educación intercultural, realizado en la región de la montaña de Guerrero, México	Interculturalidad Educación no formal	Entrevistas Método mixto de investigación utilizando la técnica cualitativa no experimental y la documental
	Explorara el ETHOS de la interculturalidad en las universidades interculturales en México	Institucionalidad de la educación intercultural Constructivismo social y multiculturalismo	Análisis documental y entrevistas en cinco universidades

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

El estado del conocimiento sobre los modelos educativos en educación superior 2012-2021 se organizó en tres temáticas: 1) modelos educativos en instituciones federales, estatales y tecnológicas; 2) virtualidad y educación superior abierta y a distancia y; 3) modelo intercultural en la educación superior. Se recopilaron 35 investigaciones; catorce artículos de investigación, catorce capítulos de libro y siete libros.

Las investigaciones al respecto dan cuenta de un interés institucional sobre el diseño de modelos educativos en educación superior que respondan a las demandas sociales y a las necesidades de los contextos en los que se insertan. Las políticas modernizadoras para la educación superior han incidido también en la forma de concebir a los modelos educativos; la evaluación de la calidad, la pertinencia, la ampliación de la cobertura, así como las tecnologías de la información han resultado en modelos que incorporan estas lógicas. Lo que estos estudios parecen corroborar es la tendencia hacia el diseño de modelos basados en principios como la flexibilidad y la innovación, fundamentados, en su mayoría, en el enfoque por competencias. De igual forma, se documenta que, independientemente de los principios que orienten el diseño de las modalidades, las instituciones enfrentan desafíos en la apropiación social de los modelos, así como en los procesos de formación docente. De tal manera que, son elementos que la investigación educativa requiere seguir analizando.

El estudio de los modelos en educación superior requiere indagar en las características institucionales de los subsistemas en los que se insertan. En este sentido, si bien es cierto que se cuenta con hallazgos en torno a universidades federales estatales, interculturales e institutos tecnológicos, el alcance aún es mínimo. Una situación similar ocurre con la modalidad de educación superior abierta y a distancia; la tendencia es hacia la ampliación de esta modalidad y, si bien el desarrollo de estudios diagnósticos contribuye a conocer aspectos como las condiciones estructurales de las IES para la incorporación de esta modalidad, es preciso ser más exhaustivos en aspectos que rescaten los contextos institucionales en los que se desenvuelven y la manera en cómo éstos la favorecen o la inhiben.

También es importante indagar la forma en la que las IES afrontarán desafíos como el recambio generacional en la configuración de sus modelos, así como la inserción de estudiantes cada vez más heterogéneos en sus aulas. De igual forma, se identifica la importancia de continuar el desarrollo de líneas de investigación sobre el vínculo entre los espacios arquitectónicos y los modelos educativos y organizacionales en los que operan las IES. Hasta ahora, es una línea que mantiene un carácter exploratorio. No obstante, un conocimiento más amplio podría ayudar a pensar

en la construcción o rediseño de los espacios en los que transcurre la vida universitaria. Después de la pandemia ocasionada por la covid-19 es una discusión que se hace más necesaria.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Martínez, D.O., & Díaz Vázquez, M. del C. (2012). *El ciclo básico y el proyecto educativo en la UACM: un estudio interdisciplinario*. uacm; Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal.
- Alonso Guzmán, L., Hernández Alarcón, V.M., & Solís Carmona, E. (2014). La universidad intercultural de los pueblos del sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México, en *RMIE-Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 103–128. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/175/175>
- Amaya Amaya, A., & Navarro Leal, M.A. (2015). *Modelo de educación a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*, en *Modelos de educación a distancia en México*, Universidad de Guadalajara, 113–142.
- Andión Gamboa, M. (2019). *Universidad nodo: modelo para la formación de comunicadores en la era digital*, UAM-Xochimilco, México. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201029031330/Universidad-nodo.pdf>
- ANUIES/SINED. (2016). *Diagnóstico de la educación superior a distancia: 2015*. ANUIES.
- Ávila Romero, A., & Ávila Romero, L.E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México, *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 76, UAM Xochimilco, 37–54.
- Barrón Soto, H.S., Freixas Flores, R., & Zubieta García, J. (2015). *La educación superior pública a distancia en México. El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México*. [http://xenix.dgsca.unam.mx/~oag/abogen/acuerbenhumeaRodríguez, C.L., Arriaga Ornelas, J.L., & Velasco Orozco, J.J. \(2020\). ¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular, en \*Revista de La Educación Superior\*, 49\(196\), 21–37. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.196.1405>](http://xenix.dgsca.unam.mx/~oag/abogen/acuerbenhumeaRodríguez,C.L.,ArriagaOrnelas,J.L.,&VelascoOrozco,J.J.(2020).¿Promoverel)
- Buendía Espinosa, A. (2020). *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa. <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
- Cavazos Salazar, R.L., Báez Patlán, L.Á., Padilla García, A., Fraire Santiesteban, R.G., Neave Guardiola, R., & Gutiérrez Leyton, A.E. (2015). La educación superior pública a distancia en México, en *Universidad Autónoma de Nuevo León*.
- Díaz Pérez, C., Hamui Sutton, M., & Sampedro Hernández, J.L. (2021). Las fortalezas de la UAM: modelo académico, investigación y vinculación social. Propuesta de comunicación y posicionamiento social. *Sociológica*, 104, UAM Azcapotzalco, 235–272.



- Díaz Pérez, C., & Salas Durazo, I.A. (2020). Inercias, trayectoria y cambios: el caso de la UDG, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 161–201.
- Díaz Pontones, M., & Mora Gutiérrez, L.A. (2018). La educación superior en contextos carcelarios, el caso de la Ciudad de México, en *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 3(1), 14–20. <https://www.lens.org/lens/scholar/article/067-652-389-085-115/main>
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L.S. (2014). Las universidades interculturales en México: un balance bibliográfico, en Salvador Martí i Puig y Gunther Dietz (Eds.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*, Ediciones Bellaterra, 41–62.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S., & Budar, L. (2020a). Introducción, en *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*, Universidad Veracruzana.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S., & Budar, L. (2020b). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*, Universidad Veracruzana.
- Escudero Nahón, A. (2017). Aportaciones al proceso horizontal de transversalización de la educación a distancia en las instituciones de educación superior, en *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.003>
- Fresán Orozco, M., Moreno Olivios, T., Hernández Zamora, G., Fabre Chávez, V., & García Franco, A. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*, UAM–Cuajimalpa. [http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703\\_ModeloeducativoXXI\\_DIGITAL3.pdf](http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf)
- Fueyo Hernández, E.M. (2015). *Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
- García Jiménez, M.A., Jiménez, G., Callejas, M. R., Thirión, J.M., Morales, H.Z., Morales Velázquez, C., Pérez Ricárdez, A., & Ramírez López, A. (2015). *Educación virtual y a distancia en la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- González Martín, V. (2018). La interculturalidad en educación superior, en *EYC-Educación y Ciencia*, 7(49), 65–72. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/455>
- Lameul, G., & Kohler, F. (2016). *Uso de la tecnología digital en la educación superior francesa ¿Problemas de organización de espacios o de arquitectura? Un punto de vista desde un puesto político*, 75–86.
- Lehman, D. (2014). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM.
- Martí i Puig, S., & Dietz, G. (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra.
- Morales Barrera, M.C. (2019). La formación de ingenieros en los modelos educativos del Tecnológico Nacional de México. Un significante ausente, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES.

- Moreno Almazán, O., & Cárdenas López, M.G. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de psicología en México. *PERED-Perfiles Educativos*, 34(136), 118–136. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31767>
- Moreno Castañeda, M. (2015). Modelos de educación superior a distancia en México. Una propuesta para su caracterización, en *Modelos de educación superior a distancia en México*, 15–29.
- Navarrete Cázales, Z., & Rojas Moreno, I. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*.
- Olivera Rodríguez, I. (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>
- Padilla Arias, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. The modular teaching system: a curricular alternative of university higher education in Mexico, en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, Issue 3.
- Pérez Alcalá, M. del S., Moreno Castañeda, M., Flores Briseño, M.M., & Ortiz Ortiz, M.G. (2015). *El modelo educativo-académico del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara*.
- Pérez Díaz, A.B., Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., & Viloría Hernández, E. (2020). La UABC: emprender el cambio en la universidad, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 87–125.
- Quiroz Lima, M.E. (2020). Organización y efecto de las políticas educativas en la UAT, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM/MA Porrúa, 127–160.
- Ramírez Ruiz, A.J. (2012). Hacia la integración del Sistema Estatal de Innovación en el estado de Jalisco, México: un análisis de la colaboración empresarial desde la perspectiva de las redes sociales, en C. Díaz Pérez (Ed.), *El dilema de la innovación. Redes, clústers y capacidades tecnológicas*, Universidad de Guadalajara, 79–96.
- Reyna Esteves, P., & Vázquez Gutiérrez, J.P. (2014). Logros y límites de una experiencia de trabajo. La labor del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, en *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*, 63–78.
- Rondero López, N., & Fernández Ruvalcaba, M.M. (2020). Mimetismo organizacional: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla frente a las políticas, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 47–85.
- Ruiz Becerra, T.L., & Tosca Barrueta, C.J. (2015). *La educación superior pública a distancia en México Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*.

- Sampedro Hernández, J.L. (2020). Cambio organizacional e institucional en la Universidad Veracruzana, en A. Buendía Espinosa (Ed.), *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*, UAM, MA Porrúa, 203–231.
- Sampieri Croda, M., & Moreno Anota, Z.E. (2015). *Experiencias educativas en modalidad virtual: una opción para desarrollar competencias básicas en la Universidad Veracruzana*, 201–213.
- Sánchez, A.D., & García, M.E. (2016). Gestión, financiamiento y regulación de los espacios físicos en las universidades públicas mexicanas: condicionantes de las configuraciones arquitectónicas, en *Modelos de formación y arquitectura en la educación superior*, 87–98.
- Soriano Peña, R. (2019). *El Tecnológico Nacional de México. Emergencia y procedencia Tecnológico Nacional de México. Emergency and source*.
- Yurén Camarena, M.T., & Alberro, B. (2016). *Modelos de formación y arquitectura en la educación superior. Cultura digital y desarrollo humano*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor.

## PARTE II

### Conclusiones

*Ana Beatriz Pérez Díaz*

*Norma Rondero López*

Los tres capítulos que conforman este tema integran problemas de estudio que, durante la década 2012-2021, han contribuido a entender y explicar los cambios experimentados en el SES. Desde los tres diferentes ordenamientos de análisis, el gobierno, las funciones y los modelos universitarios, las obras incluidas aportan importantes líneas de estudio del sistema de educación superior.

Para el análisis del gobierno, el primero y más destacado de los aportes, que caracteriza al conjunto de trabajos incluidos en el tema, se encuentra en la propuesta de revisión analítico-conceptual que los autores han desarrollado a lo largo de la década. Como se reiteró en el capítulo, la incorporación de los temas asociados con la gobernabilidad y la gobernanza, configuran el principal andamiaje teórico, que es, además, de gran utilidad en el estudio de temas y casos de los otros ejes ordenadores sobre lo que se estructuró el capítulo.

En este mismo eje conceptual, la crítica que se desarrolla en torno al uso de enfoques para estudiar el cambio y la gobernanza misma articula una serie de trabajos que revisan la aplicación de la Nueva Gestión Pública (NGP) para plantear lo inadecuado que resulta buscar la aplicación de una visión empresarial para analizar la universidad, en particular la universidad pública.

Desde la gobernanza, la revisión de viejos temas, como la relación Estado-Universidad y, con ello, el federalismo en la educación superior y la autonomía universitaria, ofrecen una visión rica en tanto dan un giro muy interesante a temas que han sido tratados en el campo desde hace más de una década. Con ello se re-visitan temas clásicos con miradas más complejas, lo que permite comprender mejor los cambios y los nuevos retos del gobierno universitario.

Finalmente, el estudio del liderazgo es incorporado en la agenda de los temas de gobierno y autoridad, para contribuir con diferentes tipos de investigación, la que desarrolla una discusión teórica que permite identificar los rasgos de la tipología sobre el liderazgo, la que analiza casos específicos de líder universitarios (rectores y funcionarios) y la que incorpora un enfoque de género para estudiar tipos de liderazgo entre rectoras universitarias.

Siguiendo la lógica del análisis de cambio institucional, el trabajo producido y ordenado en torno a las funciones universitarias, permite identificar las rutas por las cuales transita la adecuación de las estructuras universitarias para el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura, o tercera función de la universidad, en este caso, se ubican también trabajos que incorporan la vinculación como parte de esta tercera función.

Los principales hallazgos de los trabajos incluidos en este capítulo dan cuenta de la importancia que tiene para la universidad considerar los procesos de cambio que, en el ámbito internacional, experimentan tanto las políticas públicas como la lógica de la sociedad y la economía del conocimiento, como ejes fundamentales que deben conducir la transformación de la universidad en México.

El reconocimiento de las tendencias mundiales señala un nuevo rumbo que conduce hacia una universidad mejor integrada socialmente, más coordinada con agentes externos que tienen interés en la educación superior —tal como lo señala el concepto de gobernanza incorporado al estudio del gobierno antes mencionado— y lo que estos aspectos debe reflejar en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura y vinculación. En las obras analizadas en el capítulo, se puede observar un par de criterios analíticos a destacar: la articulación de la universidad con el entorno y la calidad como eje que conduce las funciones sustantivas.

En directa asociación con ello, la gestión universitaria se incorpora a este capítulo, para dar cuenta de cómo la labor de gestión —más allá de la relación que guarda con el gobierno universitario— obedece también a una lógica de eficiencia y sirve para articular las funciones sustantivas con los imperativos de la modernización, la calidad y las demandas del exterior. Tal como se dice en el propio capítulo, la gestión de la calidad, parece ser el tema que relaciona las funciones sustantivas con la administración y la gestión universitaria.

El capítulo que incluye los estudios sobre los modelos educativos, buscó dar cuenta de la organización, del funcionamiento y de las características de diferentes formas de organización de las actividades educativas, aun cuando es claro que no se buscó integrar análisis desde el punto de vista pedagógico, se logra mostrar la

importancia que tiene para el sistema y la organización universitaria, el análisis de la función que guarda para la formación profesional la existencia de diferentes modelos educativos. La literatura revisada de 2012 a 2021 muestra que el estudio de los modelos en educación superior, requiere profundizar en las características institucionales de los subsistemas en los que se inserta. Tarea mayor es la modalidad de educación abierta y a distancia, pues si bien los estudios son diagnósticos, éstos no permiten conocer los contextos institucionales, ni los efectos que este modelo tiene en las IES. Se destaca la importancia de continuar con el desarrollo de esta línea de investigación vinculada con los espacios, con los propios modelos educativos, con su organización y operación en las IES. También, es importante resaltar que a consecuencia de la covid-19, existe mayor interés, así como estudios que han analizado el modelo de educación abierta y a distancia para educación superior, los cuales pueden fortalecer esta línea de investigación.

Es importante reconocer que, en el conjunto de temas incluidos en este estado del conocimiento, existen zonas de confluencia en las que, problemas comunes y líneas de análisis se superponen para mostrar una problematización compleja y una variedad de enfoques posible que permite diferentes lecturas y ordenamientos. Así, los temas asociados con la gestión universitaria seguramente serán identificados directamente con el tema del gobierno y la gobernanza; problemas como la responsabilidad social, además de ubicarse en el tema de las funciones universitarias, se encuentra también incluido en el capítulo referido a los temas emergentes de este mismo estado del conocimiento. Así mismo, el análisis de la función de investigación se podrá ver ubicado en los capítulos referidos a Posgrado e Investigación.



**PARTE III**  
**POSGRADO E INVESTIGACIÓN**  
**EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Iván Alejandro Salas Durazo  
(coordinador)





## Introducción

*Iván Alejandro Salas Durazo*

En el tema de este apartado, se muestra el análisis que deriva de la revisión de los principales productos de investigación relativos al estudio del posgrado e investigación en educación superior, durante el periodo 2012–2021, está integrado por dos capítulos. El primero relativo al posgrado que incluye su estudio en cuanto al profesorado, estudiantes, trayectorias escolares, evaluación de la calidad y el papel de política pública en este nivel educativo. El segundo capítulo aborda las temáticas de investigación y educación superior mediante una reflexión sistemática sobre la estructura, características, evolución y configuración de la investigación sobre la producción científica y el desarrollo de competencias para la investigación. En ambos casos, se identifican campos de investigación en desarrollo, además de caracterizarse por su amplitud –y en algunos casos atomización– temática. Lo anterior, también se refleja en el grado emergente de consolidación de investigadores y grupos de investigación. El tema muestra intersecciones importantes, particularmente en lo que refiere a la formación y/o profesionalización del personal académico en las IES a través del propio posgrado. Los campos de investigación descritos, y el fenómeno empírico sobre el que se construyen, están indiscutiblemente asociados al conjunto de políticas educativas y de ciencia, tecnología e innovación que impulsaron directa o indirectamente el desarrollo de la investigación y el posgrado en estas instituciones.

En términos generales, existe un hilo conductor que enlaza ambas temáticas como un campo dentro de la investigación educativa desde dos perspectivas: 1) la formación de recursos humanos de alto nivel, la cual puede culminar en la generación de investigadores. Lo anterior se robustece por las características del sistema y de las instituciones, el profesorado, los estándares de calidad al interior del posgrado, así como los procesos de formación en investigación durante su periodo como

estudiantes y propiamente como investigadores, y 2) los resultados que generan a partir del análisis de la producción científica y el desarrollo de competencias para la investigación. Se considera para la exploración, el papel que ha tenido la política nacional de ciencia y tecnología en conjunto con los mecanismos institucionales diseñados para el impulso de la investigación científica.

El abordaje de ambos capítulos parte de la revisión y sistematización de los principales productos asociados con las temáticas antes señaladas, considerando de manera general las contribuciones teórico-conceptuales, los métodos y sus herramientas de análisis, así como los principales hallazgos reportados. Esto posibilitó identificar las temáticas definidas durante la última década, 2012-2021, considerando la centralidad en algunos de ellos y su complementariedad con otras temáticas coincidentes con otros capítulos de esta obra. Asimismo, la reflexión crítica desarrollada sobre el grado de avance y consolidación de las temáticas permitió el establecimiento de un balance sobre el conocimiento generado y las áreas de oportunidad para una agenda futura de investigación.

De manera específica, el capítulo denominado *Análisis del posgrado: temáticas, objetos de estudio y contribuciones* se focaliza en cuatro aspectos centrales. El primero se relaciona a la figura del académico como el principal encargado de la formación de recursos humanos en el posgrado. Esto trae consigo la consolidación de la figura del profesor-investigador cuyas funciones y atribuciones se establecen en buena medida a partir de los parámetros impulsados en la política de ciencia y tecnología. El segundo elemento refiere a los procesos de formación para la investigación en el posgrado, enfatizando en el nivel de doctorado. Las temáticas analizadas van de los procesos y los productos que permiten validar las competencias en investigación valiéndose de aspectos tales como: la ética en la investigación, el papel de la tutoría y la dirección de tesis, las diferencias entre áreas del conocimiento, la capacidad para la identificación y solución de problemas dentro de contextos específicos y la gestión del posgrado. El tercer aspecto, subyace en la identificación de grupos sociales diferenciados y su percepción en cuanto al significado particular que otorgan a sus trayectorias en el posgrado. Esto incluye, por un lado, la incorporación de poblaciones de personas provenientes de pueblos originarios y de profesores normalistas; mientras que por el otro, refieren a la presencia de violencia simbólica durante la formación a la vez de integrar la opinión de las personas egresadas del posgrado. El cuarto aspecto es sobre el papel que desempeñan las políticas públicas –tanto la de ciencia y tecnología y, en menor medida, la de educación superior– para orientar el comportamiento de las instituciones, programas, profesorado y estudiantado a partir de políticas y sus instrumentos que al menos durante

las últimas dos décadas han establecido los parámetros para validar la pertinencia y calidad educativa en el posgrado.

El segundo capítulo que conforma esta sección, *Investigación y educación superior* aborda desde un contexto relativamente reciente la consolidación de la investigación científica considerando sus instrumentos, mecanismos e incentivos provenientes tanto de la política de ciencia y tecnología, como de la política institucional de las instituciones de educación superior (IES). El capítulo está estructurado a partir de dos grandes temáticas: 1) la naturaleza, características y dinámica de la investigación científica desde diferentes niveles de análisis que incluyen a los sujetos, las instituciones y los subsistemas a nivel nacional. También se considera la calidad de la investigación y su posicionamiento dentro de las comunidades científicas, y 2) el análisis de las competencias, y experiencias de formación para la investigación en las que se abordan aspectos tales como: formación docente, competencias, cuerpos académicos, redes y estrategias de gestión del conocimiento que en algunos casos provienen de las intenciones declaradas en la propia política de ciencia y tecnología.

En ambos casos, se identificaron claros oscuros en relación con el grado de consolidación del campo de investigación en cuanto a los posgrados e investigación en educación superior. Por una parte, se observaron avances en el estudio de las trayectorias escolares en el posgrado enfatizando en las competencias para el desarrollo de investigación científica, el papel de los académicos en la formación y, simultáneamente, su rol como investigadores en los que refiere a la producción científica y las redes de colaboración empleadas para la generación de conocimiento. Por la otra, se evidenció que el conocimiento generado durante la última década se concentra fundamentalmente en dos aspectos: 1) desde la problematización, el uso casi exclusivo de las políticas de ciencia y tecnología como elemento validador de los estudios y sus conclusiones, y 2) desde la elección del objeto de estudio de casos provenientes de instituciones públicas –universidades federales y estatales; centros públicos de investigación–, las cuales en combinación han dado como resultado un conocimiento limitado del subsistema de educación superior y que, como consecuencia, continúa siendo uno de los pendientes para los años por venir.



## CAPÍTULO 7

### **Análisis del posgrado: temáticas, objetos de estudio y contribuciones**

*Iván Alejandro Salas Durazo  
Claudia Díaz Pérez*

**Resumen.** El presente capítulo refiere tanto a la integración como al análisis y reflexión de los productos académicos más relevantes en cuanto al estudio del posgrado considerando cuatro aspectos: 1) avances conceptuales; 2) el papel de la política pública en el estudio del posgrado; 3) los métodos y herramientas para la construcción de modelos de análisis, y 4) discusión y análisis: temas centrales, periféricos y emergentes, acotando al caso mexicano durante el periodo 2012–2021. Como principal resultado, se identificó el papel central que desempeña la política pública –educativa y de ciencia y tecnología– para la configuración del posgrado mexicano en los parámetros para medir su calidad, las funciones del personal académico, la formación de recursos humanos para la investigación y la incorporación laboral de las personas egresadas de este nivel educativo.

## Introducción

El posgrado en México como tema de estudio se caracteriza por su abordaje transversal debido a que este nivel educativo es considerado más como un elemento para la selección de casos que como una temática central que cuente con una comunidad científica propia. Asimismo, el estudio de algunos de sus componentes tales como la formación de investigadores, las relaciones académico-personales relativas al desarrollo de tesis incluyendo los parámetros éticos para el desarrollo de investigación, así como el papel que desempeña el profesorado dentro de las políticas de acreditación de la calidad, se enmarcan en temáticas relativas a la gestión de las IES y las políticas nacionales para el aseguramiento de la calidad.

Más allá de lo anterior, los estudios al posgrado cuentan con una relevancia estratégica dado que son el espacio que conecta la formación de recursos humanos de alto nivel con la política pública de ciencia y tecnología. De manera que el propósito central del presente capítulo busca identificar la producción académica relativa al posgrado con la finalidad de identificar su grado de consolidación tanto temática como de sus comunidades científicas.

La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ubica a los programas de posgrado como parte de la educación terciaria en los niveles 6 al 8. En la Ley General de Educación Superior (LGES) se consideran estudios de posgrado aquellos que se realizan posterior a la licenciatura, y abarcan los niveles de especialización, maestría y doctorado (Art. 11). Los estudios de posgrado por su naturaleza tienen dos propósitos fundamentales: habilitar para el desarrollo de investigación y profundizar en los conocimientos y herramientas que fueron abordados en el pregrado.

Sin embargo, Reynaga Obregón (2012) señala que la diversidad del posgrado —tanto en sus características, orientaciones e instituciones— impide más allá de lo señalado en la política pública definir claramente los alcances formativos de cada nivel. Serna González (2012) complementa al señalar en su diagnóstico sobre el posgrado las siguientes problemáticas: inversión insuficiente, escasa cobertura a nivel superior, bajo porcentaje de posgrados de calidad, déficit de doctores, desempleo entre los egresados de posgrado, dependencia científica y tecnológica, así como de brechas de calidad entre instituciones. La representación del posgrado es tan sólo una fracción de la matrícula de educación superior, ya que para el ciclo escolar 2020-2021 era de aproximadamente el 8% del total de los casi cinco millones de personas matriculadas en este subsistema educativo (ANUIES, 2021).

Asimismo, es importante destacar el peso que durante la década analizada mantuvo el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), como el programa orientador sobre la calidad y conducción del posgrado. Desde la década de 1990, el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) mantuvo la hegemonía y liderazgo en cuanto al posgrado, al alinearlos directamente desde sus programas a la formación de científicos habilitados para el desarrollo de investigación en las diversas áreas del conocimiento. Esto encadenó varios programas que abonaban a dicho propósito: la acreditación de la calidad de los programas a partir del PNPC, el financiamiento para los estudios del posgrado con el programa de Becas Nacionales, la incorporación de jóvenes científicos a las IES con énfasis en su aportación al posgrado mediante los programas de Repatriación, Retención, Doctores en la industria y de Estancias posdoctorales, así como la relación con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en cuanto a la participación del personal académico en el posgrado, y la formación de recursos humanos en programas como el de las Cátedras para jóvenes investigadores. Esto también incidió indirectamente en la política de educación superior a partir de los programas de reconocimiento al profesorado –Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), después Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep)– y a los Cuerpos académicos al reconocer su membresía en el SNI, considerando lo señalado anteriormente en cuanto a su rol central dentro de los posgrados de calidad.

Como antecedentes directos al estudio del posgrado y sus procesos formativos se cuenta con los documentos provenientes de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Si bien en la construcción correspondiente al periodo del 2002 al 2011 no se estableció un análisis específicamente sobre el posgrado, se identifica su presencia en varios de los ámbitos considerados. La primera referencia proviene del tomo *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011* (Maldonado, 2013). Se destacan los capítulos de Treviño Ronzón *et al.* (2013) quienes realizaron un análisis en cuanto a la investigación sobre las políticas de la educación superior. Como parte de su abordaje, estudiaron el desarrollo de tesis enfatizando en el posgrado de calidad, es decir, de aquellos programas que estuvieran reconocidos por el PNPC como un parámetro directo para avalar su calidad y pertinencia. Asimismo, en el balance general señalan la importancia del estudio de las políticas de investigación, las cuales tenían una articulación directa con el desarrollo, masificación y acreditación de la calidad en el posgrado. En un sentido similar, Didou Aupetit *et al.* (2013) abordan la formación de recursos humanos en el posgrado, nuevamente a través del PNPC, reflexionando sobre los padrones de acreditación y sus significados institucionales. De igual forma,



Lobato Calleros (2013) estudió a las instituciones de educación superior desde la producción del conocimiento, su difusión y su transformación. Para ello, empleó como categoría de análisis las líneas de investigación de los programas de posgrado incorporados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

En segunda instancia se encuentra el tomo: *Procesos de formación 2002-2011*, vol. II (Ducoing Watty y Fortoul Ollivier, 2013). Domínguez González (2013) identificó que, en los procesos de formación continua del profesorado, el posgrado ha desempeñado un papel crucial para la profesionalización del personal académico, lo cual trae como consecuencia la generación de herramientas relativas a la investigación. En el mismo tenor, Navarrete Cazales (2013) apunta nuevamente al posgrado como un elemento central en las políticas institucionales de formación. Desde otra arista complementaria, Moreno Olivos (2013) señala al posgrado –y al modelo del PNPC– como referencias básicas en la investigación orientada a la formación, evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, para este caso, orientada al posgrado. Ortega Villalobos (2013) hace lo propio al reflexionar sobre los estudios de tutoría en educación superior, distinguiendo algunas de las diferencias de este tipo de acciones para el posgrado.

En tercer lugar, se encuentra el libro *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (Saucedo et al., 2013). Vilorio Hernández y Galaz Fontes (2013) identifican en su análisis, sobre las trayectorias de los académicos, la relevancia del posgrado como un punto de partida, dando cuenta de estudios que exploran su desarrollo. Cuevas Jiménez (2013) aborda cómo fueron analizados los alumnos dedicando una subsección exclusiva hacia aquellos trabajos que detallaron las características del estudiantado de posgrado. Mejía Hernández (2013) identificó estudios relativos a las implicaciones en la salud del tránsito por el posgrado de algunos estudiantes.

Cabe señalar que el volumen de trabajos identificados es sensiblemente menor con respecto a otras temáticas abordadas en este estado del conocimiento. En ese sentido, se empleó como criterio de búsqueda y selección únicamente a los artículos, capítulos de libro y libros cuya temática central fueran estudios de y al posgrado. Esto implicó dejar de lado las tesis y ponencias de congresos y eventos académicos en congruencia con los criterios establecidos en la presente obra.

El objetivo del presente capítulo refiere tanto a la integración como al análisis y reflexión de los productos académicos más relevantes en cuanto al estudio del posgrado e investigación en educación superior considerando cuatro aspectos: 1) avances conceptuales y objetos de estudio; 2) el papel de la política pública en el estudio del posgrado; 3) los métodos y herramientas para la construcción de modelos

de análisis, y 4) discusión y análisis de los temas centrales, periféricos y emergentes, acotando al caso mexicano durante el periodo 2012–2021.

## Análisis y desarrollo

A partir de la revisión de los principales productos de investigación relativos al posgrado, se identificaron durante el periodo 2012–2021 cuatro grandes temáticas sobre las cuales giraron el estudio del posgrado, investigación y educación superior. La primera refiere a las personas dedicadas a la academia como las principales encargadas –entre otros elementos– tanto de la formación de recursos humanos de alto nivel como del desarrollo mismo de investigación hacia el subsistema de educación superior (Belando y Alanís, 2019; Coronado *et al.*, 2020; Ortiz, 2020; Osorio, 2012). Esto trae consigo el análisis de las condiciones en las que se desarrollan los académicos, enfatizando en dos grandes vías: el cómo se preparan los investigadores para formar a las nuevas generaciones (Campos y Ramírez, 2018; Cervantes, 2019), así como el estudio de las condiciones laborales y la paulatina precarización salarial y de acceso y cobertura a prestaciones (Ocampo *et al.*, 2020). En ambos casos, se identificó cómo la política nacional ha influido en las dinámicas de las instituciones de educación superior. En ese sentido, los estudios más significativos terminan por reconocer el papel central que tienen los incentivos para la conformación misma del concepto de profesor-investigador en México.

En segundo lugar, y como un elemento intermedio, se encuentra el estudio del proceso de formación para la investigación. Al respecto, se identifican dos grandes caminos por los cuales se habilita a los recursos humanos que cursan los estudios de posgrado: 1) el desarrollo de investigación, fundamentalmente en el doctorado, a partir de trabajos de tesis considerando la importancia de la tutoría y la figura de lectores (De la Cruz y Abreu, 2012; Pacheco, 2014; Torres *et al.*, 2018; Torres, 2012), y 2) la formación basada en la solución de problemas productivos específicos mediante los denominados modelos vinculados con la industria (Ordóñez, 2014; Ordóñez *et al.*, 2012). También se mencionan las modalidades educativas como otro factor diferenciador en la formación (Cabrera, 2021; Ondarza, 2012). Esta vertiente considera las capacidades de las coordinaciones de los programas como un factor clave para el reconocimiento de la calidad de los programas (Vásquez *et al.*, 2013). De igual forma, se configura la identidad profesional desde el posgrado, la cual tiene componentes tanto del área del conocimiento como de la institución (Hirsch, 2013), así como el desarrollo de prácticas éticas para la investigación (Hirsch, 2013; Navia y Hirsch, 2015).

Una tercera orientación, focaliza el análisis en el estudiantado como los principales beneficiarios, considera tanto sus características como sus percepciones en cuanto a los procesos de formación (Valdés *et al.*, 2013; Zaldívar *et al.*, 2018). Asimismo, se considera a las personas egresadas como un objeto de estudio complementario (Becerra, 2017; Chavoya, 2013; Hernández *et al.*, 2012; Jiménez, 2014; Méndez *et al.*, 2018; Palacios, 2020). Las investigaciones seleccionadas también incluyen grupos específicos de estudiantes tales como personas provenientes de pueblos originarios (Mendoza Zuany *et al.*, 2019).

Finalmente, una cuarta vertiente se concentra en el análisis y valoración de la política pública –tanto de educación superior como de ciencia y tecnología– enfatizando cuáles han sido sus efectos al interior de las universidades. Los alcances de esta dimensión de estudio refieren a la organización, gestión académica, evaluación de la calidad (Calderón, 2017; Torres *et al.*, 2017); así como los efectos del financiamiento –becas– en los propósitos de la política pública (Álvarez *et al.*, 2012). De igual forma, Pastrana Orozco y Rosas Herrera (2017) cuestionan la autonomía del posgrado en el marco de la política pública.

### *Avances conceptuales*

Posiblemente uno de los cambios más relevantes suscitados en los últimos años en relación con el posgrado ha sido la paulatina incorporación de funciones y actividades del personal académico para integrar a la docencia aspectos de investigación, formación de recursos humanos de alto nivel, gestión de proyectos, difusión y transferencia de conocimiento. Osorio Madrid (2012) conceptualiza a los campos profesionales del académico llegando a la conclusión que pueden ser considerados como una semiprofesión, debido a la falta de control de los propios agentes en cuanto a sus actividades y la (falta de) remuneración que reciben por ellas.

Lo anterior configura el estudio de las actividades que realizan los académicos, las cuales parten mayormente del contexto de la política educativa nacional e institucional y se recrudecen debido a la tensión existente entre los bajos salarios y los programas que otorgan incentivos económicos. Ocampo Gómez *et al.* (2020) profundizan al identificar que en cuanto a las actividades que desarrollan los académicos se destaca la noción de fragmentación, referida como el cúmulo de funciones que llevan a cabo sin que necesariamente estén especificadas en las condiciones de la contratación. Coronado García *et al.* (2020) complementan tales hallazgos al examinar las nociones de funcionalidad y eficacia desde una perspectiva multidimensional.

Esta perspectiva se refiere a seis ámbitos de formación que se llevan a cabo en el posgrado en cuanto al fomento y desarrollo de: 1) ciencia; 2) tecnología; 3) actividad económica; 4) cultura; 5) preparación para el mundo profesional, y 6) compromiso social. Belando Montoro y Alanís Jiménez (2019) añaden con su análisis a la comprensión de los aspectos básicos del profesorado en cuanto a la docencia e investigación en educación, identificando aspectos disciplinares y de relaciones intrapersonales a partir de cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, éticas, sociales y afectivo-emocionales.

La política educativa –Promep, Cuerpos académicos– y de ciencia y tecnología –PNPC, SNI– contribuyó a establecer los parámetros sobre los cuales giran las funciones del personal académico, particularmente de quienes participan en el posgrado. Sin embargo, se parte del supuesto que de origen son profesores-investigadores, es decir, personas habilitadas para el desarrollo de investigación que adicionalmente realizan funciones de docencia. Al respecto, Cervantes Holguín (2019) discute sobre el concepto de docente-investigador como una configuración alterna en la que el centro de las actividades está en el aula, y que se complementan con investigación educativa. El punto de tensión subyace en la aparente desconexión de sus perfiles con los propósitos de la política pública, tal tensión se exagera al haber sido formados en programas de calidad reconocidos en el PNPC. Por su parte, Cid García *et al.* (2021) amplían el alcance de lo anterior al abordar cómo los profesores normalistas se incorporan a la dinámica dictada por la política de ciencia y tecnología como una alternativa para la investigación, a costa de distanciarse de su perfil como docentes.

Una discusión al sistema es planteada por Mendoza Zuany *et al.* (2019) al cuestionar el modelo hegemónico basado en el conocimiento científico, el cual se pone a prueba en egresados de licenciaturas interculturales que continúan sus estudios de posgrado. El debate versa en la incompatibilidad de los saberes tradicionales y el saber académico; donde el primero puede ser objeto de análisis del segundo, pero por sí mismo no sustentarse para ser el centro para el desarrollo de investigación científica. Navarrete G. (2013) incorpora la perspectiva de desigualdad al estudiar los apoyos que reciben las personas de origen indígena en programas financiados por instancias no gubernamentales.

Otro aspecto recurrentemente explorado es la calidad del posgrado. Al respecto, se identifican pocas bases conceptuales que sustenten sus dimensiones, delegando de manera pragmática el entendimiento de la noción de calidad, a partir de los lineamientos de evaluación provenientes de la política de ciencia y tecnología en sus diferentes etapas: PIFOP, PNP, PNPC, SNP. Se identificaron tres temáticas: la primera busca estudiar la relación entre la calidad en el posgrado y el grado de cumplimiento de los

indicadores planteados en el marco de referencia del PNPC. En este caso se encuentra el trabajo de Torres Velandia *et al.* (2017) que estudiaron la aportación de la infraestructura y el equipamiento tecnológico en doctorados reconocidos por su calidad. La segunda temática, abordada por Acuña Gamboa y Pons Bonals (2019) analiza las implicaciones de los programas de posgrado para estar acreditados por el PNPC, inclusive refiriendo a posibles prácticas de simulación con la finalidad de formar parte de dicho padrón en detrimento de los propósitos de la calidad de la formación. El tercer tema, desarrollado por Mireles Vargas (2019) aborda la construcción en el tiempo del prestigio institucional y de los programas de posgrado desde sus representaciones sociales entre estudiantes, profesores e investigadores, tomando como caso de estudio a la Universidad Nacional Autónoma de México.

También se identificó la relación entre la formación en programas de calidad y la reinserción laboral al egreso, cuestionando la desconexión con el mundo laboral durante el posgrado tanto desde el sistema (Chavoya, 2013), como desde la percepción de los estudiantes y egresados (Becerra, 2017; Palacios, 2020). Esta línea de investigación incluye los aspectos negativos de la formación como base argumental para la mejora (Keck y Saldívar, 2016). Por su parte, Sánchez Saldaña (2012) critica este modelo de evaluación a partir de identificar posibles efectos no deseados que impactan tanto en las instituciones como en el estudiantado, ya que el modelo de calidad planteado por el Conacyt se centra en el corto y mediano plazo, dejando de lado el impacto que tienen los posgrados en su entorno social y productivo.

Sobre los procesos formativos, Hirsch Adler (2013) destaca la dinámica identitaria que se desarrolla a partir del profesorado, considera tanto la naturaleza temática del posgrado como la propia componente institucional. Asimismo, está presente el papel que desempeñan los tutores como agentes centrales para la formación en investigación en el posgrado. Fernández y Wainerman (2015) y De la Cruz Flores y Abreu Hernández (2012) enfatizan sus características, las cuales superan la formación y conocimientos de los propios tutores para también incorporar rasgos de la personalidad, comportamiento ético, profesionalismo y el clima en el que se desarrolla la interacción con el estudiantado a la vez de considerar estilos de dirección para englobarlos como parte de la práctica pedagógica.

Torres Frías (2013) describe el entorno en el que se lleva a cabo la tutoría considerando coloquios, estrategias de formación y particularidades de la investigación educativa. Al respecto, Torres Frías *et al.* (2018) señalan la importancia de los lectores como una figura mediadora, que además de validar los trabajos aporta conocimiento original en favor de la calidad de las investigaciones. Desde otra perspectiva, Pástor Ramírez *et al.* (2020) y González González (2019) establecen para el pregrado las

competencias básicas en investigación que deben desarrollar los estudiantes. Cabe destacar que estos estudios se retoman en el análisis debido a que para el posgrado no se identificaron abordajes similares a pesar de que son un elemento básico para el conocimiento de los alcances del posgrado.

También se encuentran las aportaciones de Hirsch Adler (2019) y Navia An-tezana y Hirsch Adler (2015) en relación con la apropiación de las comunidades del posgrado con una cultura de la ética en la investigación, la cual parece que forma parte del entorno del posgrado como un aspecto transversal a la forma-ción de investigadores. En un sentido integrativo, Mercado Salgado *et al.* (2016) señalan que el doctorado es un espacio que propicia el desarrollo de comuni-dades científicas y redes académicas con un alto potencial para la colaboración in-terdisciplinaria. Por otro lado, Benítez Corona y Barrón Tirado (2018) establecen las primeras nociones de la resiliencia en el posgrado al tratar de identificar sus componentes básicos: identificación de problemas y solución, influencia de otras personas y sentido de vida.

En lo que respecta al egreso, Jiménez Vázquez (2014) discute sobre dos di-mensiones complementarias para el estudio de las trayectorias laborales: 1) la tem-poral, que refiere a los recorridos intergeneracionales, y 2) la espacial, que refiere a los puestos y responsabilidades que van ocupando los egresados.

Con respecto a la política de ciencia y tecnología, Patiño Salceda (2019) dis-cute sobre las limitaciones que la propia política asume sobre lo que debería ser la formación doctoral; señalando un abanico de posibilidades que sobrepasan al mo-delo hegemónico de formación doctoral académica cuyas evidencias formativas son las tesis y la publicación de artículos. Dicha autora señala la existencia en otros con-textos de: 1) doctorado de investigación; 2) doctorado basado en la enseñanza, y 3) doctorado profesional, siendo este último marginalmente abordado desde la vertien-te del PNPC de posgrados con la industria. Asimismo, Flores Osorio (2018) identi-fica otro tipo de limitaciones asociadas con la premura y lineamientos estandarizados para la formación de investigadores que conlleva en algunos casos a prácticas poco éticas en cuanto al desarrollo y maduración de las tesis doctorales, y en cuanto a las coautorías en los productos derivados de las propias tesis.

Adicionalmente, están presentes en el estudio del posgrado los modos de pro-ducción del conocimiento particularmente desde los productos que desarrollan tanto el estudiantado como las personas egresadas. Esto trae consigo la asociación entre va-riables para explicar la manera en la que se genera y transfiere el conocimiento. Ca-brera Hernández (2021) lo relaciona con las modalidades educativas enfatizando en las potencialidades de los programas de posgrado a distancia dentro de la vertiente no

escolarizada. Algo similar realizan Pons Bonals y Acuña Gamboa (2019) a partir del análisis de la modalidad de posgrados con la industria, impulsada por el propio Conacyt dentro del marco de evaluación de la calidad del posgrado. En ambos casos, los resultados presentan modalidades poco estudiadas, por lo que aportan conocimiento original ya que la modalidad presencial es la que cuenta con la mayor cantidad de estudios.

Por otra parte, se identificó la incipiente construcción del concepto y dimensiones de la interinstitucionalidad en el posgrado. Ordóñez de la Cruz y Salas Durazo (2015) desarrollan una tipología relativa a los posgrados interinstitucionales a partir de tres elementos: cobertura territorial, complementariedad de capacidades y potenciación de capacidades comunes. El poco desarrollo de este aspecto podría tener su origen en la naturaleza competitiva del propio modelo de reconocimiento de la calidad que implícitamente inhibe la colaboración entre programas dentro de los procesos formativos, pero contradictoriamente la incentiva para fortalecer la pertinencia académica, científica y social de los programas de posgrado de manera individual.

Finalmente, cabe destacar la dispersión teórico-conceptual de los productos analizados la cual hace suponer la inexistencia de un lenguaje común que avala la presencia de una comunidad científica. Inclusive, en algunos casos se evidenció la falta de marcos analíticos limitándose a la descripción de contextos y experiencias que, si bien abonan al entendimiento del posgrado, no son capaces de generar explicaciones que permitan entender y caracterizar al posgrado en México.

En síntesis, durante la década analizada se desarrollaron y profundizaron conceptos relativos al académico y sus funciones en el contexto mexicano, los factores que se encuentran alrededor de la formación en el posgrado, incluyendo las tutorías y la consolidación de prácticas éticas en la investigación, así como la incorporación laboral al egreso del posgrado. También se identificó la presencia de estudios focalizados en poblaciones particulares tales como comunidades originarias y hacia modalidades no tradicionales como a distancia y con la industria. Por otra parte, durante el periodo de análisis no se identificaron documentos críticos en relación con el modelo de evaluación de la calidad en el posgrado propuesto desde el Conacyt, sino que, por el contrario, se empleó como un elemento que daba validez a la selección de los casos de estudio.

### *El papel de la política pública en el estudio del posgrado*

La política de ciencia y tecnología ha contado durante los últimos años con el liderazgo –y monopolio– para establecer la agenda del posgrado en México. Lo anterior

se sustenta en la centralidad de los modelos de evaluación y de reconocimiento a la investigación como la base para el establecimiento de los parámetros para definir la oferta de buena calidad ante la falta de otras alternativas provenientes ya sea desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de instancias privadas, tal como sucede en el pregrado con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Esto no necesariamente significa que su operación y alcances han sido óptimos. Desde estudios como el de Rivas Tovar (2004), se destacan en el diagnóstico del sistema mexicano algunas áreas de oportunidad en la política de ciencia y tecnología que a la fecha no han sido superados del todo: 1) baja inversión pública; 2) poca participación de la inversión privada; 3) existencia de un sistema universitario desigual en calidad y recursos, y 4) predominio de las ciencias sociales en el ámbito científico. De igual forma, Pastrana Orozco y Rosas Herrera (2017) cuestionan la autonomía de las universidades considerando que la política pública ha orientado el actuar de las instituciones en los últimos años sin que exista un debate sobre cuál debe ser su óptimo grado de apropiación.

Son pocos los estudios que analizan a las instituciones con sostenimiento privado, tal es el caso de Godínez López (2017) que analiza la oferta de las instituciones privadas mayormente a partir de los lineamientos señalados por la SEP en contraste con los lineamientos de calidad del PNP. Su aportación subyace en la reflexión sobre los alcances únicamente hacia la docencia de algunas IES privadas dentro de un contexto de exigencia al desarrollo de investigación científica, aplicación y transferencia de conocimiento, lo cual tiene como resultado una imagen social de instituciones de baja calidad. Por otro lado, Acuña Gamboa y Pons Bonals (2019), analizan los posgrados en educación a nivel nacional segmentando a un grupo de programas que se imparte en instituciones privadas. Una de sus aportaciones radica en la identificación de dos propósitos en los programas de doctorado: para los programas que no cuentan con la acreditación del PNP, la reflexión en cuanto al actuar y los alcances de la práctica educativa; mientras que, para los programas acreditados por su calidad, el desarrollo de investigación que conduce a la generación de nuevo conocimiento.

El dominio de la política de ciencia y tecnología también se refleja en la construcción de objetos de estudio, ya que buena parte de los trabajos revisados se justifican a partir de la pertenencia al PNP. Pérez Trujillo y López Arens (2018) y Calderón García (2017) analizan las políticas públicas aplicables al posgrado, tanto de educación superior como de ciencia y tecnología. Asimismo, se identificaron trabajos como el de Torres Velandia *et al.* (2017) que analizaron la relación entre el parámetro de evaluación de infraestructura y las condiciones tecnológicas del



posgrado. Desde otra perspectiva, Torres Velandia (2015) analizó la estructura de las páginas electrónicas de programas reconocidos en el PNPc para identificar patrones de similitud. Inclusive, se identificaron estudios en relación con la autoeficacia del estudiantado en los términos del propio modelo hegemónico de calidad desarrollado en la política pública (Reyes y Gutiérrez, 2015). Cid García *et al.* (2021) aboraron al entendimiento del papel de la política pública al identificar la tensión que se presenta dentro de los profesores normalistas, ya que, por una parte, no cuentan con los perfiles deseables para desarrollarse dentro del ámbito de la investigación científica, pero por la otra, se les exige la formación en programas de calidad inscritos dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

Por su parte, Pons Bonals y Acuña Gamboa (2019) y Ordóñez de la Cruz (2014) analizan el modelo de formación de científicos y tecnólogos a partir de la vertiente de posgrados con la industria considerando su clara orientación hacia el área de las ingenierías. Vásquez Cruz *et al.* (2013) abordan la profesionalización de las coordinaciones de los programas de posgrado como otro factor asociable al reconocimiento de la calidad por el propio Conacyt. Cabrera Hernández (2021) estudia la creación y gestión de posgrado a distancia considerando los parámetros de calidad del PNPc. Chaparro Sánchez y Morales Barrera (2018) reportan el proceso de evaluación para la incorporación de programas de posgrado al PNPc. En todos los casos, las investigaciones justifican sus objetos de análisis al seleccionar programas reconocidos por su calidad en los propios términos que plantea la política pública.

Respecto al estudio de personas egresadas, la propia política define trayectorias deseables que se acotan a la continuidad a partir del tránsito hacia el SNI dentro de la dinámica de la figura del profesor investigador (Jiménez, 2014). También se ha estudiado el efecto del financiamiento al estudiantado mediante las becas nacionales y sus efectos en las tasas de obtención del grado (Álvarez *et al.*, 2012).

El análisis considera las omisiones y vacíos de la propia política de evaluación de la calidad del Conacyt como argumento para el estudio del posgrado. Tal es el caso de Chavoya Peña (2013) que estudió el vacío entre las políticas de calidad en el posgrado y los insuficientes programas para la inserción laboral provenientes desde la propia política de ciencia y tecnología tales como los programas de Repatriación, Retención y para Estancias Posdoctorales. Esto trae como consecuencia el carácter atípico de estudios que abordan la relación entre la práctica cotidiana del docente y su formación para la investigación, particularmente si no labora en el subsistema de educación superior (Cervantes, 2019).

A manera de síntesis, en la tabla 1 se integran los principales trabajos identificados en relación directa con el posgrado empleando las políticas públicas como un

criterio que valida su pertinencia científica y como objeto de estudio. De manera complementaria, en la tabla 2 se muestran los trabajos analizados, pero desde los objetos de estudio que abordan.

Tabla 1. Principales trabajos que abordaron y/o justificaron sus objetos de estudio a partir de la política pública

TEMA	AUTORES
Matrícula, selección e ingreso	Godínez López, 2017; Mendoza Zuany <i>et al.</i> , 2019
Trayectorias escolares y formación para la investigación	Benítez Corona y Barrón Tirado, 2018; Cervantes Holguín y Rojas Santos, 2020; Cid García <i>et al.</i> , 2021; De la Cruz Flores y Abreu Hernández, 2012; Espino Datsira, 2015; Gómez Nashiki <i>et al.</i> , 2014; Hirsch Adler, 2013, 2019; Mercado Salgado <i>et al.</i> , 2016; Navia Antezana y Hirsch Adler, 2015; Ordóñez de la Cruz, 2014; Ordóñez de la Cruz <i>et al.</i> , 2012; Ordóñez de la Cruz y Salas Durazo, 2015; Ortiz Acle <i>et al.</i> , 2018; Ramírez García <i>et al.</i> , 2017; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; J. de la C. Torres Frías, 2012, 2013; Valdés Cuervo <i>et al.</i> , 2013; Zaldívar Acosta <i>et al.</i> , 2018
Egreso y obtención del grado	Pacheco Méndez, 2014; Torres Frías <i>et al.</i> , 2018
(Re)Incorporación laboral	Becerra Romero, 2017; Hernández <i>et al.</i> , 2012; Jiménez Vázquez, 2014; Keck y Saldívar, 2016; Méndez Rebolledo <i>et al.</i> , 2018; Palacios Lozano, 2020
Personal académico	Ocampo Gómez <i>et al.</i> , 2020; Ortiz Lefort, 2020; Osorio Madrid, 2012; Torres Velandia <i>et al.</i> , 2017
Gestión académica	Coronado García <i>et al.</i> , 2020; Vásquez Cruz <i>et al.</i> , 2013
Creación de oferta académica	Cabrera Hernández, 2021
Acreditación de la calidad	Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019; Chaparro Sánchez y Morales Barrera, 2018; Mireles Vargas, 2019; Patiño Salceda, 2019; Pons Bonals y Acuña Gamboa, 2019; Sánchez Saldaña, 2012; Torres Velandia, 2015
Análisis de la propia política	Álvarez Gómez <i>et al.</i> , 2012; Calderón García, 2017; Cervantes Holguín, 2019; Flores Osorio, 2018; Pastrana Orozco y Rosas Herrera, 2017; Pérez Trujillo y López Arens, 2018; Reynaga Obregón, 2012; Serna González, 2012

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Como se puede observar, durante el periodo de análisis la política de ciencia y tecnología orientó en buena medida las temáticas estudiadas al posgrado, ya que gran parte de los estudios revisados incorporó la componente relativa a la pertenencia al PNPC, ya sea de manera explícita o a partir de alguna de las dimensiones planteadas dentro del marco de referencia para la evaluación.

En lo que se refiere a los objetos de estudio, se puede identificar que la mayor cantidad de trabajos se orientó hacia el análisis de las universidades públicas, seguido por trabajos que abordaron el subsistema de educación superior y, en tercer lugar,

Tabla 2. Objetos de estudio empleados para el análisis del posgrado.

NIVEL	OBJETO DE ESTUDIO	AÑO										
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Sistema	Subsistema de educación superior	Osorio Madrid, 2012; Reynaga Obregón, 2012; Sánchez Saldaña, 2012; Serna González, 2012	Navarrete Cazales, 2013	Gómez Nashiki <i>et al.</i> , 2014	Fernández Fastuca & Wainerman, 2015		Becerra Romero, 2017; Calderón García, 2017	Flores Osorio, 2018	Acuña Gamboa & Pons Bonals, 2019; Cervantes Holguín, 2019; MartínezValdez <i>et al.</i> , 2019; Patiño Salceda, 2019; Pons Bonals & Acuña Gamboa, 2019			
	IES públicas		Valdés Cuervo <i>et al.</i> , 2013		Ordóñez de la Cruz & Salas Durazo, 2015							Cabrera Hernández, 2021
	IES privadas						Godínez López, 2017					
Instituciones	Universidades públicas	De la Cruz Flores & Abreu Hernández, 2012; Hernández <i>et al.</i> , 2012	Hirsch Adler, 2013; Vásquez Cruz <i>et al.</i> , 2013		Espino Datsira, 2015; Navia Antezana & Hirsch Adler, 2015; Torres Velandia, 2015	Mercado Salgado <i>et al.</i> , 2016	Pastrana Orozco & Rosas Herrera, 2017; Ramírez García <i>et al.</i> , 2017	Méndez Rebolledo <i>et al.</i> , 2018; Ortiz Acle <i>et al.</i> , 2018; Pérez Trujillo & López Arenas, 2018	Belando Montoro & Alanís Jiméñez, 2019; Hirsch Adler, 2019; Mireles Vargas, 2019	Cervantes Holguín & Rojas Santos, 2020; Coronado García <i>et al.</i> , 2020; Ocampo Gómez <i>et al.</i> , 2020; Ortiz Lefort, 2020		
	CPIS	Ordóñez de la Cruz <i>et al.</i> , 2012		Ordóñez de la Cruz, 2014		Keck & Saldívar, 2016		Campos Cruz & Ramírez Sánchez, 2018				
	Escuelas normales											

NIVEL	OBJETO DE ESTUDIO	AÑO										
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Programas	Programas	Martínez González <i>et al.</i> , 2012; Ondaiza Benítez, 2012; J. de la C. Torres Frías, 2012	J. de la C. Torres Frías, 2013	Jiménez Vázquez, 2014; Pacheco Méndez, 2014	R. eys Cruz & Gutiérrez Arceo, 2015		Torres Velandia <i>et al.</i> , 2017	Benítez Corona & Barrón Tirado, 2018; Chaparro Sánchez & Morales Barrera, 2018; J. D. la C. Torres Frías <i>et al.</i> , 2018				
	Generaciones de estudiantes	Álvarez Gómez <i>et al.</i> , 2012						Zaldivar Acosta <i>et al.</i> , 2018	Mendoza Zuany <i>et al.</i> , 2019			
	Personas egresadas		Chavoya Peña, 2013							Palacios Lozano, 2020		

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

hacia los programas de posgrado. También se destaca el poco conocimiento generado durante la última década en cuanto al subsistema privado y dentro del subsistema público hacia las escuelas normales y los CPI. Esto sugiere que el entendimiento que se desarrolló sobre el posgrado se encuentra sesgado hacia un solo sector, quedando la incógnita sobre el comportamiento de los demás sectores en cuanto a su comportamiento, convergencias y diferencias.

Por lo anterior, se identificó como una omisión importante el desarrollo de estudios que abordaran la calidad del posgrado más allá de los lineamientos de evaluación de la política pública. Esto trajo como consecuencia una adopción pragmática y acrítica relativa al propósito y alcances del posgrado dejando de lado el contexto y características de un subsistema de educación superior diverso y contrastante en cuanto a sus capacidades institucionales que caracterizan al caso mexicano.

#### *Los métodos y herramientas para la construcción de modelos de análisis*

Los estudios sobre el posgrado y de investigación en educación superior parten desde diferentes disciplinas entre las que se destacan las ciencias de la educación, políticas públicas, administración, sociología y economía. De manera que existe una gran amplitud de aproximaciones investigativas. En cuanto al enfoque metodológico se identificaron estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos; con alcances mayormente exploratorio y descriptivo, y en menor medida correlacionales y explicativos. En la tabla 3 se muestra una clasificación de los trabajos considerados en cuanto al abordaje que realizan.

Para la primera temática, relativa a las funciones y condiciones de los académicos, se identificó que algunas de las herramientas analíticas empleadas parten de la aplicación de cuestionarios y la integración de información, las cuales utilizaron estadística descriptiva para el análisis (Osorio, 2012). Asimismo, la creación de estrategias participativas tales como grupos focales, con la finalidad de validar e identificar los aspectos generales asociables a la percepción de los académicos (Ocampo *et al.*, 2020). Esto posibilita obtener información que, mayormente, recupera la percepción del personal académico respecto de sus funciones y sus condiciones de trabajo. Campos Cruz y Ramírez Sánchez (2018) abonan, mediante uso de herramientas econométricas, sobre la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como competencia básica de los docentes para la formación en investigación del estudiantado del posgrado. Palacios Díaz y Escudero Nahón (2020) abordan la apropiación de las tecnologías en los jóvenes investigadores con un cierto grado de convergencia a su aplicación en el posgrado. En la misma línea, Martínez González

Tabla 3. Clasificación de los trabajos considerados de acuerdo con su metodología.

APROXIMACIÓN	AUTORES
Cuantitativa	Álvarez Gómez <i>et al.</i> , 2012; Becerra Romero, 2017; Cid García <i>et al.</i> , 2021; De la Cruz Flores & Abreu Hernández, 2012; Hernández <i>et al.</i> , 2012; Jiménez Vázquez, 2014; Martínez Valdez <i>et al.</i> , 2019; Méndez Rebolledo <i>et al.</i> , 2018; Navia Antezana & Hirsch Adler, 2015; Osorio Madrid, 2012; Pacheco Méndez, 2014; Pons Bonals & Acuña Gamboa, 2019; Valdés Cuervo <i>et al.</i> , 2013; Vásquez Cruz <i>et al.</i> , 2013
Cualitativa	Acuña Gamboa & Pons Bonals, 2019; Belando Montoro & Alanís Jiménez, 2019; Benítez Corona & Barrón Tirado, 2018; Cabrera Hernández, 2021; Campos Cruz & Ramírez Sánchez, 2018; Cervantes Holguín, 2019; Cervantes Holguín & Rojas Santos, 2020; Chaparro Sánchez & Morales Barrera, 2018; Espino Datsira, 2015; Gómez Nashiki <i>et al.</i> , 2014; Hirsch Adler, 2013, 2019; Keck & Saldívar, 2016; Mendoza Zuany <i>et al.</i> , 2019; Mireles Vargas, 2019; Navarrete G., 2013; Ocampo Gómez <i>et al.</i> , 2020; Ordóñez de la Cruz, 2014; Ordóñez de la Cruz <i>et al.</i> , 2012; Ordóñez de la Cruz & Salas Durazo, 2015; Ortiz Acle <i>et al.</i> , 2018; Ortiz Lefort, 2020; Patiño Salceda, 2019; Ramírez García <i>et al.</i> , 2017; Reyes Cruz & Gutiérrez Arceo, 2015; J. D. la C. Torres Frías <i>et al.</i> , 2018; Torres Frías, 2012; Torres Velandia, 2015; Torres Velandia <i>et al.</i> , 2017; Zaldívar Acosta <i>et al.</i> , 2018
Ensayo crítico	Calderón García, 2017; Fernández Fastuca & Wainerman, 2015; Flores Osorio, 2018; Godínez López, 2017; Mercado Salgado <i>et al.</i> , 2016; Ondarza Benítez, 2012; Pastrana Orozco & Rosas Herrera, 2017; Pérez Trujillo & López Arens, 2018; Reynaga Obregón, 2012; Sánchez Saldaña, 2012; Serna González, 2012

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

*et al.* (2012) analizan el desarrollo de competencias de investigación en posgrados en modalidad virtual.

Desde el segundo aspecto central –los procesos de formación– se identificó la presencia de estudios de caso, únicos y múltiples, que a partir del análisis cualitativo buscaron profundizar en los matices de los procesos de formación de investigadores como un proceso propio del posgrado y a partir de la tutoría (De la Cruz y Abreu, 2012; Ordóñez, 2014; Torres, 2012). De manera complementaria, también se estudiaron los resultados de la formación desde la producción académica como una variable indirecta para medir las competencias en investigación (Valdés *et al.*, 2013), las competencias de escritura y comunicación del estudiantado (Espino, 2015; Ramírez *et al.*, 2017), los procesos de formación para la investigación (Ortiz, 2020), así como de la clasificación y análisis de las temáticas de las investigaciones (Pacheco, 2014). Coronado García *et al.* (2020) abordaron, por medio de un análisis cualitativo descriptivo, algunas de las competencias que se desarrollan en el posgrado desde la perspectiva de la funcionalidad y eficacia.

Asimismo, las modalidades educativas, particularmente a distancia, se exploraron mediante narrativas biográficas de carácter cualitativo (Cabrera, 2021).

Adicionalmente, Navarrete G. (2013) analiza cualitativamente los efectos que tienen los apoyos provenientes de fuentes no gubernamentales en la formación de personas de origen indígena en el posgrado. Zaldívar Acosta *et al.* (2018) estudiaron por medio de la aplicación de cuestionarios el grado de satisfacción del estudiantado en relación con sus procesos formativos.

Asimismo, Martínez Valdez *et al.* (2019) realizan un comparativo internacional con Estados Unidos entre programas de maestría en administración de negocios con la finalidad de identificar la incorporación en los planes de estudios de asignaturas asociables a la industria 4.0 (inteligencia de negocios, analítica de datos, *Big Data*, innovación o ciencia de datos). A partir de la identificación de dichas temáticas dentro de las mallas curriculares y contenidos de las asignaturas, dichos autores llegan a la conclusión de que las maestrías en administración mexicanas, si bien cuentan con algunos de estos contenidos, también tienen como la principal área de oportunidad actualizar y alinear algunos de sus contenidos a las necesidades empresariales dentro de su propio contexto productivo.

Para el caso de los estudios sobre estudiantes y egresados, se encontraron investigaciones que caracterizan, a partir de estadística descriptiva, la incorporación laboral de los egresados del posgrado (Chavoya, 2013; Hernández *et al.*, 2012; Jiménez, 2014) y por medio del modelado econométrico para estimar el impacto de la formación en el posgrado (Méndez *et al.*, 2018). Por su parte, Palacios Lozano (2020) estudia el tema desde la percepción de la formación de los estudiantes y su potencial para la incorporación laboral. También se encuentran los análisis estadísticos para determinar la relación entre el haber sido beneficiario de una beca nacional y la obtención del grado (Álvarez *et al.*, 2012). Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015) analizan, a partir de la narrativa de historias de vida, el desempeño del estudiantado de posgrado.

Finalmente, en correspondencia con la vertiente enfocada en el análisis de la política pública y sus programas, se encontró que este tipo de estudios parten de la construcción de marcos analíticos, más que del diseño y aplicación de instrumentos. Se identificaron modelos conceptuales que fueron contrastados con casos específicos (Torres *et al.*, 2017). Asimismo, Patiño Salceda (2019) analiza el papel que los doctorados profesionales –doctorados en ingeniería– son impulsados por el propio Conacyt, pero con limitados resultados al no poder, la propia política de ciencia y tecnología, desprenderse de la noción del doctorado en investigación desde una visión mayormente académica, y desconectada de las necesidades del mercado laboral.

Cabe destacar las pronunciadas diferencias identificadas en cuanto a la calidad académica y rigor científico de los productos analizados. En varios casos, se identificó la prácticamente inexistencia en la definición de ejes de análisis, lo cual da como

resultado la narrativa de casos sin que ello implique la generación de conocimiento que permita robustecer el entendimiento que se tiene sobre el posgrado en México. Esto se torna más pronunciado al momento de agrupar las herramientas de análisis empleadas y su pertinencia con respecto de los temas abordados.

### Temas centrales, periféricos y emergentes

En esta subsección se presentan las principales temáticas identificadas durante la última década agrupadas en tres niveles: 1) centrales, aquellas que de manera directa abordaron al posgrado desde sus procesos de formación considerando a los académicos, estudiantes y egresados y que en términos agregados describieron y analizaron los alcances y limitaciones dentro de este nivel educativo; 2) temáticas periféricas, que si bien son directamente asociables al posgrado, pudieran considerarse como aspectos complementarios debido a que sólo son aplicables a un subsistema, tipo de programas o grupos sociales, y 3) emergentes, refieren a temáticas transversales que por su relevancia han sido incorporadas dentro del ámbito del estudio del posgrado.

#### A) CENTRALES

En lo que respecta a la profesión del académico, como un actor clave en la formación de recursos humanos en el posgrado y para el desarrollo de investigación, estudios como el de Osorio Madrid (2012) destacan las limitaciones existentes para la profesionalización del académico. El autor subraya el escaso control con el que cuentan para determinar las actividades que realizan, así como el relativo bajo salario en relación con su nivel de profesionalización y la prácticamente nula influencia en la toma de decisiones.

En complemento, el desarrollo de un mayor número de funciones, incluidas aquellas que no están definidas en el nombramiento de los académicos; las cuales cobran sentido a partir de la presencia de programas públicos e institucionales que otorgan estímulos económicos por su desarrollo. Sin embargo, lo anterior genera una tensión entre el trabajo individualizado en favor de la obtención de recursos, y la aportación de labor académica en lo que respecta al cumplimiento de los objetivos institucionales (Ocampo *et al.*, 2020).

En lo que respecta a los procesos formativos, se destaca la importancia de la tutoría y la conformación de comités de seguimiento como el espacio específico



en donde se lleva a cabo la formación para la investigación en el que son pocos los trabajos que destacan los atributos básicos con los que tendrían que contar los tutores (De la Cruz y Abreu, 2012). Sin embargo, se identificó que la tutoría y asesoría académica en el posgrado no está exenta de dificultades y barreras, entre las cuales destacan el abuso en las relaciones jerárquicas, violencia simbólica y choques culturales e interpersonales entre el formador y estudiante, pasando por prácticas de simulación con la finalidad de alinearse a los escenarios planteados tanto por las propias instituciones como por los provenientes de la política pública de educación superior (Torres, 2012, 2013). Asimismo, la tesis se vuelve central en el proceso formativo, ya que refleja no sólo los conocimientos y competencias adquiridos, sino que implícitamente muestra los sesgos temáticos que caracterizan a la formación de investigadores –en el campo educativo– en México.

Desde una perspectiva sistémica, Coronado García *et al.* (2020) abordaron la formación en el posgrado desde seis dimensiones enmarcadas en la funcionalidad y eficiencia, relativas al fomento y desarrollo de ciencia, tecnología, actividades económicas, trasmisión de la cultura, preparación para el mundo profesional y el compromiso social. Como resultado, identificaron apropiaciones diferenciadas de estos aspectos como resultado de incorporación de nuevas funciones y expectativas en cuanto a dichas temáticas ya que algunas cuentan con trayectorias extensas en el tiempo y otras, como el compromiso social, se encuentran en consolidación.

Pacheco Méndez (2014) muestra la naturaleza pragmática de la investigación a nivel doctoral, mayormente se centra en el estudio de la problemática del sistema educativo, los actores que intervienen y el contexto nacional altamente afectado por la política de ciencia y tecnología. Esto lo extiende teóricamente Cabrera Hernández (2021) desde los modos de producción del conocimiento, señalando la componente de los posgrados en la solución de problemas prácticos en una combinación con la generación de ciencia más teórica. En otro estudio se plantea la necesidad de contar con una perspectiva orientada a la producción y a la competencia en los programas de posgrado originada desde la política de ciencia y tecnología (Ortiz *et al.*, 2018). Sin embargo, en la práctica no es clara, ni para los formadores ni para el estudiantado, la diferencia entre el desarrollo de una tesis y la dinámica de publicación de artículos científicos en revistas (Gómez *et al.*, 2014).

De igual manera, se asume que la habilitación para la investigación se desarrolla primordialmente en el posgrado, siendo pocos los estudios que buscan estimar las habilidades para el desarrollo de esta actividad en el pregrado considerando cinco aspectos básicos: 1) administración de literatura bibliográfica, 2) procesamiento y obtención de información, 3) búsqueda y gestión de información,

4) estadística descriptiva e inferencial, y 5) análisis e investigación de proyectos (Pástor *et al.*, 2020).

Por otra parte, en cuanto al grado de alineación de la operación de los programas de posgrado y los lineamientos de la política asociable a la calidad del posgrado, se identificó una tensión entre el cumplimiento nominal de los indicadores y los obstáculos que en la realidad tienen los programas para su operación (Torres *et al.*, 2017). Asimismo, Chavoya Peña (2013) señala la falta de continuidad de la política de calidad al momento del egreso del doctorado a partir de programas que promuevan la inserción laboral y condiciones adecuadas en el empleo.

En cuanto a los estudiantes, los textos revisados apuntan al análisis del desarrollo de competencias para la investigación centrándose en los productos que derivan, así como en el desarrollo de competencias para la gestión del conocimiento en entornos virtuales. En ese sentido, Martínez González *et al.* (2012) identifican tres áreas de oportunidad para la formación en los posgrados con modalidad en línea: 1) el desarrollo de habilidades metacognitivas dentro de los procesos de formación, 2) la incorporación generalizada de la investigación considerando la tutoría con expertos en los temas y la estructuración de los programas a partir de los proyectos de investigación, y 3) el uso de mejores herramientas metodológicas y la adopción de mecanismos más allá de las propias plataformas.

En todos los casos es evidente la conexión entre los lineamientos provenientes de la política de ciencia y tecnología para normar el comportamiento de los diferentes actores y procesos (Osorio, 2012; Torres, 2012; Valdés *et al.*, 2013). Pero no desde el egreso, es decir, sólo mientras pertenecen al posgrado (Chavoya, 2013). Méndez Rebolledo *et al.* (2018) aportan el estudio de los impactos de la formación del posgrado considerando el antes y después de la formación en este nivel educativo, a la vez que Keck y Saldívar (2016) estudian el egreso desde las experiencias negativas como una vía alterna para identificar los vicios en la formación para así proponer estrategias de cambio. Por su parte, Becerra Romero (2017) analiza el impacto del posgrado –acreditado y no acreditado– desde sus egresados en términos del desarrollo de un Estado.

El estudio de Ocampo Gómez *et al.* (2020) muestra la repercusión en la diversificación de actividades de los académicos con la finalidad de alinearse a sus objetivos, y por consecuencia, acceder a los apoyos económicos individualizados. Esto pudiera traer consigo el desarrollo de prácticas poco éticas en la investigación. Ortiz Acle *et al.* (2018) identificaron como parte de los efectos no deseados de las políticas públicas el fomento a la producción y a los resultados que llevan a la adopción de prácticas de corte pragmático por encima de las reflexiones críticas en cuanto a los propósitos y alcances de los programas dentro de sus propios contextos.

También se identificó el estudio de las brechas entre el deber ser que señala la política pública nacional y las condiciones de los programas de posgrado. En ese sentido, Torres Velandia *et al.* (2017) identificaron cómo en algunos casos la operación de los programas se reduce al cumplimiento de indicadores. Otro vacío identificado refiere a la falta de continuidad de la política pública hacia los egresados. Chavoya Peña (2013) encontró pocos mecanismos de retención, los cuales dan como resultado el empleo en los mismos puestos previos a los estudios de doctorado, aunque con la expectativa de mejorar sus condiciones laborales. Lo anterior, redundante en tasas relativamente altas de desempleo o empleo en actividades diferentes a la formación en el posgrado (Hernández *et al.*, 2012).

En resumen, los temas centrales identificados durante la última década refieren a los académicos y sus funciones, principalmente aquellas encaminadas a la tutoría y habilitación para la investigación. Desde la perspectiva de los estudiantes, a los modelos de formación y los mecanismos para evidenciar las capacidades para el desarrollo de investigación, así como las trayectorias laborales posteriores al posgrado. Desde las instituciones, se abordó la relación entre los lineamientos de la política de evaluación de la calidad en el posgrado y las condiciones y contextos en los que los programas adoptaron sus lineamientos.

## B) PERIFÉRICOS

Como se mencionó anteriormente, las temáticas periféricas refieren a temas complementarios que permiten identificar mayores matices en el posgrado y cuyo alcance no necesariamente pudiera ser aplicable a todas las instituciones, programas y áreas del conocimiento. Cervantes Holguín (2019) introduce la ambigüedad de la formación para la investigación en niveles básicos. En este caso son mayormente docentes y la investigación se centraría en el aula. Para ello, hay dos caminos: los programas del PNPC y los de instituciones formadoras de docentes. Cervantes Holguín y Rojas Santos (2020) profundizan al tratar de identificar las competencias en investigación que tienen los docentes-investigadores.

Campos Cruz y Ramírez Sánchez (2018) añaden el uso de las TIC por parte del profesorado como otra vía para el desarrollo de competencias en investigación del estudiantado en el posgrado. En ese sentido, intuitivamente se asume su apropiación y uso en el posgrado, pero no se cuenta con los elementos suficientes para detallar sobre las habilidades específicas que requiere cada área del conocimiento.

También está presente la profesionalización de los mandos medios asociables a las coordinaciones de los programas de posgrado (Vásquez *et al.*, 2013). Este aspecto trae consigo un supuesto muy fuerte en el que la gestión del posgrado está dada dentro de las condiciones institucionales y por tal razón, su desempeño es genérico y adaptable en cualquier contexto.

Finalmente, se identifica la fuerte relación que existe entre vinculación del posgrado con la industria para los procesos formativos, pero aún sin la capacidad de transformar la noción de lo que debe ser la formación doctoral (Patiño, 2019). Cabe señalar que los estudios identificados referidos a la formación en la industria son aplicables de manera casi exclusiva a las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) cobrando sentido una vertiente secundaria de la política de ciencia y tecnología asociada a la modalidad de posgrados con la industria (Ordóñez, 2014; Pons y Acuña, 2019). Asimismo, conlleva de manera natural la interinstitucionalidad como una vía para complementar capacidades y así poder atender problemáticas productivas más complejas y de mayor alcance. Es decir, la formación en el posgrado tomando como eje central la identificación, atención y solución de los problemas tecnológicos y productivos de sectores industriales. De manera que para llevar a cabo lo anterior, se requiere de la colaboración entre instituciones cuyas vocaciones resulten complementarias para la intervención, teniendo como un caso emblemático al posgrado interinstitucional en ciencia y tecnología que aglutina dentro de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento a siete centros públicos de investigación.

En síntesis, los temas periféricos abordaron temáticas relativas al posgrado que sólo son aplicables en algunos sectores. Se destaca el abordaje realizado dentro de la vertiente de posgrados con la industria, los cuales se centraron en estudiar la formación basada en la resolución de problemas industriales y de la colaboración entre instituciones para su consecución. También se abordaron aspectos complementarios concernientes a los efectos de la profesionalización en la gestión del posgrado y de algunas competencias para el desarrollo de investigación por áreas del conocimiento.

### c) EMERGENTES

En estos estudios, se identificó la incorporación de conceptos provenientes de otras áreas sociales. Tal es el caso de la noción de resiliencia para introducirla al posgrado asumiendo que el tránsito por este nivel educativo *per se* es problemático y por tal razón los sujetos crean mecanismos de contención y tolerancia (Benítez y Barrón,

2018). Asimismo Navarrete G. (2013) contribuye a la comprensión de la desigualdad social al abordar la formación en el posgrado desde un grupo social históricamente marginado, en este caso, de las comunidades indígenas.

Mendoza Zuany *et al.* (2019) exploran las tensiones que sugiere la formación en licenciaturas interculturales con respecto de los valores generalizados para hacer investigación en el posgrado. En esta misma línea, González Apodaca *et al.* (2013) señalan la incompatibilidad de la interculturalidad como una dimensión de la investigación educativa, ya que en el mejor de los casos se analiza de manera aislada y en contextos específicos.

Si bien esta sección clasificada como temas emergentes no resultó particularmente extensa, permitió identificar temáticas estudiadas desde la sociología y la antropología que, desde una perspectiva de las teorías del desarrollo, serán incorporadas en los próximos años al estudio del posgrado. Su desarrollo y consolidación en los próximos años permitirá aportar explicaciones complementarias a fenómenos estructurales cuyos efectos son observables en este nivel educativo.

### Un balance general: aspectos positivos y áreas de oportunidad

En lo que respecta a las temáticas estudiadas durante el periodo analizado, se identificó cierto grado de dispersión y discontinuidad temporal. Los trabajos analizados se agruparon en once temáticas correspondientes a tres niveles: las que corresponden al sistema, a las instituciones y a los programas de posgrado. Se puede observar que los estudios referentes a los modelos de formación fueron los más recurrentes en conjunto que aquellos que se focalizaron en el estudio del subsistema educativo en el que se sitúa el posgrado. También se encontraron estudios en cuanto al análisis y valoración de la calidad en los programas de posgrado y sobre la pertinencia de la formación. En ese sentido, estas temáticas fueron las más desarrolladas durante el periodo analizado.

Por otra parte, se identificó poco avance en el entendimiento de las características generales del profesorado en el posgrado para la formación de recursos humanos de alto nivel, los modelos de generación y transferencia del conocimiento al interior de los programas y sobre la importancia de la gestión del posgrado y de la profesionalización de su personal administrativo. Asimismo, por su importancia es de destacar la casi inexistencia de estudios relativos al financiamiento del posgrado. En la tabla 4 se integran los principales trabajos identificados para cada tema.

Como se puede observar hay temáticas como las relativas a las características del subsistema de posgrado, modelos de formación, percepción de los actores



Modelos de formación	De la Cruz Flores & Abreu Hernández, 2012; Martínez González <i>et al.</i> , 2012; Ondarza Benítez, 2012; J. de la C. Torres Frías, 2012	Hirsch Adler, 2013; J. de la C. Torres Frías, 2013	Ordoñez de la Cruz, 2014	Espino Datsina, 2015; Fernández Fastuca & Wainerman, 2015	Ramírez García <i>et al.</i> , 2017	Ortiz Acle <i>et al.</i> , 2018	Martínez Valdez <i>et al.</i> , 2019; Patiño Salceda, 2019	Cervantes Holguín & Rojas Santos, 2020
Percepción de los actores involucrados	Navarrete G., 2013; Valdés Cuervo <i>et al.</i> , 2013	R Reyes Cruz & Gutiérrez Arceo, 2015				Benítez Corona & Barrón Tirado, 2018; Campos Cruz & Ramírez Sánchez, 2018; Zaldívar Acosta <i>et al.</i> , 2018		Coronado García <i>et al.</i> , 2020; Ortiz Lefort, 2020
Calidad educativa	Sánchez Saldaña, 2012	Torres Velandía, 2015	Torres Velandía <i>et al.</i> , 2017			Chaparro Sánchez & Morales Barrera, 2019; Pérez Trujillo & López Arens, 2018	Acuña Gamba & Pons Bonals, 2019; Mireles Vargas, 2019	Cabrera Hernández, 2021
Producción académica / transferencia de conocimiento		Pacheco Méndez, 2014	Navia Antezana & Hirsch Adler, 2015				Hirsch Adler, 2019	
Pertinencia de la formación	Hernández <i>et al.</i> , 2012	Chavoya Peña, 2013	Jiménez Vázquez, 2014	Keck & Saldívar, 2016	Becerra Romero, 2017	Méndez Rebolledo <i>et al.</i> , 2018	Mendoza Zuany <i>et al.</i> , 2019	Palacios Lozano, 2020

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

involucrados y la calidad educativa que cuentan con una serie de estudios que dan continuidad y vigencia; mientras que en otros casos parecieran ser estudios aislados.

Lo anterior, refleja el conocimiento asimétrico que se genera para el posgrado. Es decir, no se podría afirmar que es un campo de estudio agotado o sobre estudiado. Por el contrario, el presente análisis refleja tres características que pueden servir para la reflexión:

- a) La dependencia de la justificación de los estudios a partir de la política pública que se asocia a la calidad.

Se identificó que simbólicamente la elección de objetos de estudio mayormente se valida a partir de casos que forman parte del modelo hegemónico de calidad (PNPC, actualmente el SNP). Si bien, por una parte, esto es adecuado ya que permite analizar los efectos y resultados de la política pública —y del financiamiento con el que implícitamente cuentan—; por el otro, proporcionan un panorama sesgado de la realidad de este nivel educativo ya que se dejan de lado las instituciones y programas que no forman parte de esta dinámica. Esto tiene como resultado, el desconocimiento del comportamiento por ejemplo del posgrado privado y de la oferta intercultural, orientada a la profesionalización e inclusive aquella destinada a la absorción de la demanda.

Lo anterior, también deja de lado los estudios referentes a la identidad y características propias de las instituciones y programas de posgrado en su contexto. Al final de cuentas, pareciera existir una especie de isomorfismo en el que sólo son visibles los programas de calidad y cuyo comportamiento es similar entre sí a pesar del área del conocimiento, capacidades y trayectorias particulares. El desarrollo del campo requeriría profundizar las condiciones institucionales, organizacionales de la diversidad de establecimientos de educación superior y el desempeño del posgrado, ya que la trayectoria de dependencia, y la estructura organizacional pueden ser también elementos centrales para entender las diferencias.

- b) La prácticamente inexistente comunidad científica que de manera organizada estudia al posgrado.

Otro de los elementos a discusión es la aparente desconexión entre autores y temas desde una perspectiva más global. En otras palabras, se identificaron muy pocos trabajos que retoman los resultados de estudios previos como la base para la profundización del entendimiento que se tiene sobre las diferentes facetas del posgrado.



Esto sugiere la inexistencia de una agenda temática que integre visiones, aproximaciones y casos diversos en favor del entendimiento de los matices que se presentan en el caso mexicano. Esto no quiere decir tampoco que las investigaciones realizadas carezcan de valor, aunque pudieran ser potenciados sus alcances en la medida que se generen sinergias y colaboraciones entre investigadores y entre instituciones.

- c) Énfasis en el estudio de problemas coyunturales pero poca conceptualización y generación de explicaciones.

Una regularidad identificada en el presente análisis versa en la manera en la que se construyen los argumentos problematizadores. En la gran mayoría, se parte de problemas coyunturales como, por ejemplo: la falta de financiación, ambigüedad en la función académica, bajo aprovechamiento en cuanto a la generación de capacidades de investigación en los estudiantes o el subempleo en la incorporación laboral de los egresados. Esto otorga de manera implícita un componente de pertinencia a los estudios, ya que indirectamente buscan diagnosticar las causas que originan dichas problemáticas.

Sin embargo, también se identificó que la generación de nuevos conceptos y explicaciones derivadas de los resultados y dentro del contexto mexicano son más bien escasas. Si bien, esto último no tiene que tomarse a la ligera, se podrían hacer los primeros esfuerzos por realizar construcciones analíticas que sean puestas a prueba en estudios sucesivos fortaleciendo el argumento planteado en el punto anterior.

## Conclusiones

Es fundamental destacar la importancia que tiene la política de ciencia y tecnología para delimitar el espacio de acción de los diferentes agentes en cuanto a lo que se espera de ellos. Si bien esto da certeza y establece parámetros de referencia, también acorta los márgenes institucionales para establecer identidades propias. Esto genera isomorfismo en el sentido de que las organizaciones presentan características relativamente homogéneas cuando se enfrentan a contextos y coyunturas similares.

Se identificó un vacío en la continuidad de la política pública, las hay para la formación y para los investigadores, pero no para los recién formados que todavía están consolidando su trayectoria como investigadores. Además, esta visión más pragmática de la investigación ha tenido como resultado el cumplimiento de los parámetros de evaluación de lo que entendemos como posgrado de calidad, pero minimiza la

discusión teórica y epistemológica en cuanto a los propósitos —alcances y limitaciones— del posgrado dentro de nuestro contexto, como de la calidad considerando la diversidad de instituciones, programas y grados de habilitación del personal académico.

Lo anterior requiere de una reflexión crítica por parte de la comunidad académica que estudia y participa en el posgrado sobre las necesidades actuales para este nivel, incluyendo el desarrollo de una cultura de la ética en la investigación y de la incorporación de ejes transversales tales como perspectiva de género, inclusión, fortalecimiento de cultura para la paz, sustentabilidad y cuidado del medio ambiente, entre otros. De igual forma, realizar un análisis riguroso sobre los efectos que ha tenido la política pública en el posgrado, focalizando en aquellos que han sido perjudiciales.

Una de las áreas de oportunidad para los próximos años refiere a la mayor focalización en las características de los académicos en el contexto específico de su participación en el posgrado, ya que se identifican estudios sólidos sobre el académico desde todas sus funciones dentro de la institución. Entre otras posibilidades se encuentra la estimación de las brechas de género, no sólo en términos de remuneración y acceso a puestos de mando medio y directivo sino también a los efectos diferenciados en cuanto a la consolidación de líneas de investigación.

En lo que respecta a los procesos formativos se identificó la presencia de actitudes asociables a la violencia simbólica hacia los estudiantes. Sin embargo, el nivel en el que se analizan sus orígenes y repercusiones son incipientes, por lo que se identifica como una línea de investigación el vínculo entre los procesos de formación en investigación y los posibles abusos e imposiciones que inherentemente tienen las comunidades académicas.

En cuanto a los estudiantes de posgrado, se enfatizó a la producción académica como un parámetro para estimar la pertinencia de la formación. Sin embargo, poco se detalla sobre los aspectos éticos asociados al desarrollo de investigación. De manera que también se abre la posibilidad para explorar los valores éticos sobre los que se sustenta la formación de investigadores. Asimismo, contar con mayor claridad sobre cuáles son las competencias básicas que debe tener el estudiantado en cuanto a investigación, ya que se habla de los procesos formativos, pero no se detallan ni los prerrequisitos y las capacidades desarrolladas en el posgrado.

Respecto al egreso del posgrado se identificaron pocos elementos para entender cómo se llevan a cabo los procesos de continuidad en el sistema educativo (maestría a doctorado) y la pertinencia de la formación en la incorporación laboral desde perspectivas comparables como el género, institución y área del conocimiento. De manera que se sugiere enfatizar en la realización de estudios académicos en complemento con los estudios de carácter técnico.

A manera de cierre e integración del análisis de los últimos diez años, se propone el estudio de las siguientes temáticas que, sin ser limitativas, podrían servir como la base para la construcción de una agenda de investigación.

### *En cuanto a las temáticas centrales*

El concepto de calidad en el posgrado, incorporando su pertinencia científica, social e institucional. Se sugiere avanzar en su construcción académica, complementaria a la establecida en la política pública. Se sugiere que esta construcción parta de contextos y características diferenciadas con la finalidad de evitar la concepción reduccionista de que sólo existe un único tipo de programa de buena calidad.

Las competencias genéricas y específicas con las que deben contar los profesores, tutores, directores de tesis y gestores en el posgrado. Si bien existe un avance significativo en el estudio de las funciones del profesorado, también es importante entender cuáles son las especificidades dentro del posgrado, particularmente en cuanto a las herramientas y competencias, formales e informales, con las que cuenta el profesorado para la formación en investigación.

Estudio del financiamiento al posgrado debido a la inexistencia sobre estudios que estimen y analicen la capacidad de los programas de posgrado para la generación de recursos propios, ya sea a partir de matrícula o de proyectos y servicios de consultoría a instancias productivas y gubernamentales. Lo anterior, para generar conocimiento en cuanto a la gobernanza del posgrado como una instancia claramente diferenciada dentro de las IES y cuya orientación es distinta al pregrado.

Análisis de la coyuntura en relación con la universalidad y gratuidad de la educación en todos sus niveles derivados de las modificaciones realizadas a la constitución y de la promulgación de la Ley General de Educación Superior. Esto lleva al estudio de la equidad en el acceso al posgrado y de los usos de este nivel educativo en el mercado laboral ante un posible escenario de masificación.

Desarrollar una mayor cantidad de estudios al posgrado considerando su diversidad. Se sugieren estudios que busquen comparar las características del posgrado en los siguientes ámbitos: 1) entre subsistemas (público, privado, normal, tecnológico, intercultural); 2) los tipos de estudiantes para identificar su diversidad en cuanto a condiciones, necesidades y usos del posgrado; 3) las competencias generales y específicas que se desarrollan en este nivel educativo y cuál es su valor profesional en un entorno económico postpandemia; 4) las herramientas que complementan la formación en el posgrado (tecnológicas, comunicativas, de lecto-comprensión y redacción), y 5)

la adopción de mecanismos relativos al fomento de una cultura de la ética en la investigación como parte fundamental de la formación en el posgrado, asimismo, considerar los modelos para la comunicación y difusión de la ciencia desde el posgrado.

La conexión del posgrado con niveles educativos previos debido a que se identificaron pocos estudios que refieren al entendimiento de cómo los estudiantes y egresados de pregrado toman la decisión de incorporarse al posgrado. En ese sentido, se sugieren estudios relativos a los mecanismos de comunicación y cooperación entre los programas de pregrado y posgrado en cuanto a la identificación, fomento y continuidad de jóvenes con talento para la investigación, así como de difusión del posgrado como una vía para el desarrollo profesional.

La realización de un mayor número de estudios relativos al egreso del posgrado en el que se considere: incorporación laboral, continuidad en el sistema educativo, trayectorias vitales, mecanismos de actualización y formación. Este aspecto tendrá que ir paralelo con el entendimiento y caracterización de los estudiantes con la finalidad de realizar estudios comparativos que consideren áreas del conocimiento, género, nivel socioeconómico, ubicación territorial, entre otras.

Estudios sobre la identidad institucional y de los programas de posgrado debido a que durante el periodo analizado se observó una tendencia a la homogeneización de los programas desde la perspectiva del PNPIC. Sin embargo, existen elementos particulares de cada programa e institución que no han sido del todo estudiados y que en la práctica representan las diferentes realidades institucionales.

#### *Respecto a las temáticas complementarias*

Estudios sobre los efectos de la formación en el posgrado en la salud física y mental. Derivado de la pandemia de la covid-19 la población en general se ha sensibilizado sobre este tema, por lo que se esperaría que en los próximos años se genere conocimiento en cuanto a los efectos físicos y mentales que suponen los estudios de posgrado en el estudiantado, así como de las repercusiones que tiene en el personal académico la paulatina incorporación de funciones y exigencias provenientes de la política pública (SNI, perfil Prodep, Cuerpos académicos).

Estudios sobre la mediación entre la formación y las etapas vitales: reproducción y crianza, usos del tiempo y distribución de roles (estudio, labores del hogar, empleo), configuraciones familiares. Desde esta perspectiva, ha sido una deuda histórica el poco conocimiento que se tiene sobre las características de los estudiantes, particularmente en el posgrado en donde no está definida una cohorte de edad.

La significación de la retribución social en el contexto del posgrado. Ese aspecto, más allá de su reciente incorporación en el SNP, ha estado presente en el posgrado, pero no ha sido dimensionado su impacto. Por lo que se sugiere la focalización de estudios que detallen sobre su naturaleza, actores, beneficios y obstáculos.

### *En temáticas emergentes y/o transversales*

Sobre este apartado se sugiere la incorporación sistematizada de temáticas que han sido ampliamente abordadas dentro del ámbito de las ciencias sociales pero que para el caso de los estudios al posgrado han sido prácticamente inexistentes. Sin que sean limitativos, se proponen los siguientes temas: sustentabilidad, cultura de la paz, género, erradicación de la violencia de género, ciudadanía y defensa de los derechos humanos, inclusión: interculturalidad, comunidades LGBT+, discapacidad y neurodiversidad.

## Referencias bibliográficas

- Acuña Gamboa, L.A., & Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 17(4), 27–57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Álvarez Gómez, M., Gómez Polanco, E., & Morfín Otero, M. (2012). Efecto de la beca Conacyt en la eficiencia terminal en el posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 153–163. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-alvarezgomez.html>
- ANUIES. (2021). *Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Becerra Romero, A.T. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.003>
- Belando Montoro, M., & Alanís Jiménez, J.F. (2019). Perspectivas comparadas entre los docentes de posgrado de investigadores en educación de la UNAM y la UCM. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 17(4), 93–110. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.005>
- Benítez Corona, L., & Barrón Tirado, M.C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/re.22-1.7>
- Cabrera Hernández, D.M. (2021). Creación y acreditación de posgrados a distancia en dos universidades mexicanas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 33, 77–104. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2762>

- Calderón García, R. (2017). Las políticas de calidad en los posgrados en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(14), 1–12.
- Campos Cruz, H., & Ramírez Sánchez, M.Y. (2018). Las TIC en los procesos educativos de un centro público de investigación. *Apertura*, 10(1), 56–70. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1160>
- Cervantes Holguín, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 17(4), 58–70. <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>
- Cervantes Holguín, E., & Rojas Santos, B.A. (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69–83.
- Chaparro Sánchez, R., & Morales Barrera, M.C. (2018). Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México. *Atenas*, 1(41), 117–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151008>
- Chavoya Peña, M.L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. *Diálogos sobre educación*, 4(6), 1–16.
- Cid García, C.J., Estévez Nénninger, E.H., González Bello, E.O., & Vera Noriega, J.Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 63–83. <https://doi.org/10.22201/IIISUE.24486167E.2021.171.59671>
- Coronado García, M.A., Rossetti López, S.R., & Rojas Rodríguez, I.S. (2020). Funcionalidad y eficacia del posgrado. La visión del profesorado en la Universidad de Sonora. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 67–86. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2020.32.816>
- Cuevas Jiménez, A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar, en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J.F. Galaz Fontes (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 62–92.
- De la Cruz Flores, G., & Abreu Hernández, L.F. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*, 34(138), 10–27.
- Didou Aupetit, S., Góngora Jaramillo, E.M., Durand Villalobos, J.P., Pineda Márquez, Y., & Badillo Guzmán, J. (2013). La investigación sobre las políticas de ciencia y tecnología. ¿Un tema emergente para la investigación educativa en México?, en A. Maldonado Maldonado (Ed.), *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 231–294.
- Domínguez González, M. (2013). Formación permanente, en P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier (Eds.), *Procesos de formación 2002-2011*, vol. 2, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 159–196.
- Ducoing Watty, P., & Fortoul Ollivier, B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011*, vol. II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959–976.
- Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII.
- Flores Osorio, J.M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar Em Revista*, 34(71), 35–49. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554>
- Godínez López, A.C. (2017). “Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería”: la participación de las instituciones de educación superior particulares en la matrícula de posgrado en México. *Diálogos sobre Educación*, 8(14), 1–18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.209>
- Gómez Nashiki, A., Sara Aliria, J.G., & Morales Vázquez, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155–185.
- González Apodaca, E., Vázquez Rodríguez, S., Reyes de la Cruz, V., & Ochoa Jiménez, M. (2013). Primer seminario de investigación educativa regional en Oaxaca. Recuento y resultados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 769–787.
- González González, R.J. (2019). La formación de jóvenes investigadores en Alemania y México, un estudio comparativo. *Educación y Ciencia*, 8(51), 41–47.
- Hernández, C., Tavera, M.E., & Jiménez, M. (2012). Seguimiento de egresados en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5(2), 41–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200006>
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63–81.
- Hirsch Adler, A. (2019). Principios éticos que guían el desempeño de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de educación Superior*, 10(29), 143–157. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.29.528>
- Jiménez Vázquez, M.S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30–48.
- Keck, C.S., & Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la educación superior*, 45(178), 61–78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Lobato Calleros, O. (2013). Las instituciones de educación superior en la producción del conocimiento, su difusión y su transformación en tecnología en México, en A. Maldonado Maldonado (Ed.), *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 337–378.
- Maldonado Maldonado, A. (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Martínez González, B.A., Alfaro Rivera, J.A., & Ramírez Montoya, M.S. (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 38, 1–15. <http://www.apa.org/journals>
- MartínezValdez, R.I., Catache Mendoza, M. del C., & Huerta Cerda, Z.M. (2019). La Cuarta Revolución Industrial (4RI) y la educación de negocios: un estudio comparativo de programas de posgrado en México y Estados Unidos de América. *Vinculatégica*, 5(1), 663–671.
- Mejía Hernández, J.M.G. (2013). Problemáticas de salud-enfermedad y sexualidad en escolares y estudiantes, en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J.F. Galaz Fontes (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 93–130.
- Méndez Rebolledo, T. de J., Suriñach, J., & Ojeda Ramírez, M.M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, 116–144.
- Mendoza Zuany, R.G., Dietz, G., & Mateos Cortés, L.S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de La Educación Superior*, 48(192), 93–117.
- Mercado Salgado, P., Cernas Ortiz, D., & Nava Rogel, R.M. (2016). La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores. *Revista de la educación superior*, 45(177), 43–65. <http://www.dcea.fca.uaemex>.
- Mireles Vargas, O. (2019). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno Olivos, T. (2013). Formación y evaluación, acreditación, certificación, en P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier (Eds.), *Procesos de formación 2002-2011*, vol. II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 237–296.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). Formación en disciplinas, en P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier (Eds.), *Procesos de formación 2002-2011*, vol. II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 197–236.
- Navarrete G.D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(150), 968–985.
- Navia Antezana, C., & Hirsch Adler, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 100–115. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch.html>
- Ocampo Gómez, E., Jiménez García, S., & Palacios Ramírez, L. (2020). El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 41–56. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>



- Ondarza Benítez, M.A. (2012). Programas formativos presenciales y virtuales, en M. Serna González & R.M. Pérez Munguía (Eds.), *Logros e innovación en el Posgrado*, Consejo Mexicano del Posgrado, 70–73.
- Ordóñez de la Cruz, F.G. (2014). Modelo vinculado con la industria para la formación de posgraduados en ingeniería: el caso del PICYT, *Revista Educación en Ingeniería*, 9(17), 77–85. <http://www.educacioneningenieria.org>
- Ordóñez de la Cruz, F.G., & Salas Durazo, I.A. (2015). El panorama de los posgrados interinstitucionales de calidad en México, *IXAYA Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 5(8), 55–76.
- Ordóñez de la Cruz, F.G., Salas Durazo, I.A., & Fuentes González, J. (2012). Innovaciones en la formación de científicos y tecnólogos, en M. Serna González & R.M. Pérez Munguía (Eds.), *Logros e innovación en el posgrado*, Consejo Mexicano del Posgrado, 93–100.
- Ortega Villalobos, L.B. (2013). Formación y tutoría, en P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier (Eds.), *Procesos de formación 2002-2011*, vol. II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 389–440.
- Ortiz Aclé, J. C.A., Topete Barrera, C., & Bustos Farías, E. (2018). Efecto de las políticas educativas en la formación de investigadores en los programas federales de doctorado en ciencias administrativas en México, *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(17), 462–493. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.389>
- Ortiz Lefort, V. (2020). Los procesos de aprendizaje de estudiantes de posgrados en educación en instituciones de educación superior mexicanas, *Revista Electrónica Pesquiseduca*, 12(27), 346–366.
- Osorio Madrid, R. (2012). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 100–116. <http://ries.universia.net>
- Pacheco Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 46–69.
- Palacios Díaz, R., & Escudero Nahón, A. (2020). La formación de investigadores con tecnologías digitales: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 23–38. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16617>
- Palacios Lozano, F. (2020). Tensiones discursivas entre formación y empleo en el doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit, *Revista Electrónica Calidad en la educación superior*, 11(1), 209–233. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2677>
- Pástor Ramírez, D., Arcos Medina, G. de L., & Lagunes Domínguez, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1), 6–21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1842>
- Pastrana Orozco, J.G., & Rosas Herrera, P. (2017). La autonomía universitaria en el marco de la Evaluación a los Posgrados. *Reencuentro, análisis de problemas universitarios*, 7, 185–198.

- Patiño Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 10(28), 25–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.427>
- Pérez Trujillo, A.R., & López Arens, Á.G. (2018). Calidad educativa en el posgrado: autonomía universitaria e investigación. *Atenas*, 1(41), 147–155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Pons Bonals, L., & Acuña Gamboa, L.A. (2019). Innovación educativa en marcha: los “posgrados con la industria” en México. *Sinergias Educativas*, 4(1), 1–18.
- Ramírez García, R.G., Pérez Colunga, B.Y., Soto Bernabé, A.K., Mendoza Tovar, M., Coiffier López, F.Y., Gleason Guevara, K.J., & Flores Zuñiga, J.A. (2017). Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría. *Perfiles Educativos*, 39(155), 68–86.
- Reyes Cruz, M. del R., & Gutiérrez Arceo, J.M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 45, 1–15. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=45\\_sentido\\_de\\_autoefica-](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=45_sentido_de_autoefica-)
- Reynaga Obregón, S. (2012). El posgrado en México: tensiones entre la diversificación y la dispersión, en M. Serna González & R.M. Pérez Munguía (Eds.), *Logros e innovación en el Posgrado*, Consejo Mexicano del Posgrado, 25–31.
- Rivas Tovar, L.A. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 12(25), 89–113.
- Sánchez Saldaña, M. (2012). Aportaciones de COMEPO para el análisis de la acreditación del posgrado, en M. Serna González & R.M. Pérez Munguía (Eds.), *Logros e innovación en el Posgrado*, Consejo Mexicano del Posgrado, 43–55.
- Saucedo Ramos, C.L., Guzmán Gómez, C., Sandoval Flores, E., & Galaz Fontes, J.F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Serna González, M. (2012). Logros y asignaturas pendientes del posgrado en México, en M. Serna González & R.M. Pérez Munguía (Eds.), *Logros e innovación en el posgrado*, Consejo Mexicano del Posgrado, 32–42.
- Torres Frías, J.D. la C., Moreno Bayardo, M.G., & Jiménez Mora, J.M. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras, *Revista Educación*, 42(1), 194–214. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Torres Frías, J. de la C. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 115–129. <http://ries.universia.net>
- Torres Frías, J. de la C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso, *Perfiles Educativos*, 35(140), 8–27.
- Torres Velandia, S.Á. (2015). Prácticas académicas de profesores de posgrado en el contexto de la era internet. Estudio de caso: doctorados consolidados del PNPC de CONACYT. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 5(10), 1–31.

- Torres Velandia, S.Á., Ruíz Ávila, D., & Meza López, L.D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de CONACYT: una mirada desde las políticas públicas y los académicos, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 3–23.
- Treviño Ronzón, E., Olivier Téllez, M.G., & Alcántara Santuario, A. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012, en A. Maldonado Maldonado (Ed.), *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 149–230.
- Valdés Cuervo, A., Vera Noriega, J.Á., Carlos Martínez, E.A., & Estévez, E.H. (2013). Perfiles de estudiantes de posgrado en ciencias e ingenierías en Sonora, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 22–39. <http://ries.universia.net>
- Vásquez Cruz, A., García López, T., & Cano Flores, M. (2013). ¿Las competencias de los coordinadores impactan la acreditación de los programas de posgrado?, *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6(4), 89–103. <http://ssrn.com/abstract=2157166><https://ssrn.com/abstract=2157166>
- Viloria Hernández, E., & Galaz Fontes, J.F. (2013). Carrera académica, en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J.F. Galaz Fontes (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 427–438.
- Zaldívar Acosta, M., Canto Herrera, P.J., & Rubio Quintero Mármol, N.L. (2018). La calidad de los posgrados de formación docente en México, *Publicaciones*, 48(1), 131–142. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7333>

## CAPÍTULO 8

### Investigación y educación superior

*Claudia Díaz Pérez  
Iván Alejandro Salas Durazo*

**Resumen.** El capítulo tiene como objetivo analizar las contribuciones que exploran el campo de conocimiento sobre investigación y educación superior. Se analizan en particular las investigaciones y reflexiones sistemáticas sobre la estructura, características, evolución y configuración de la investigación sobre la producción científica y el desarrollo de competencias para la investigación. El análisis se elabora a partir de 41 documentos, la mayoría artículos publicados. Los hallazgos más relevantes permiten sugerir que la investigación y su vínculo con la educación superior es un objeto de estudio que se encuentra en desarrollo y diversificación. En México, la investigación se configura en el marco de las instituciones de educación superior y, los académicos empiezan a estudiarse a sí mismos de manera sistemática en la década de 1980. Hoy, se observa un interés más diverso sobre qué es y qué implica la investigación en esos espacios, y cuáles son los mecanismos institucionales que la impulsan, esto es, grupos, redes, cuerpos académicos. El capítulo organiza los documentos identificados alrededor de dos líneas de investigación: (i) Naturaleza, características y dinámica de la investigación científica; y (ii) Competencias, perfiles y experiencias de formación para la investigación. La primera línea presenta investigaciones empíricas robustas, mientras que la segunda está integrada por el relato de experiencias, propuestas, y algunas investigaciones empíricas. Se identifican varios estudios sobre las normales, e instituciones tecnológicas que muestran el creciente interés de la investigación y la educación superior sobre este tipo de instituciones de educación superior.

## Introducción

La investigación como actividad esencial en las Instituciones de Educación Superior (IES) es una función relativamente reciente y escasamente generalizada en México. Es cierto que la aparición del modelo de universidad de investigación de Humboldt data del siglo XIX, con la incorporación de elementos relevantes en algunas universidades mexicanas y centros e institutos de investigación. Sin embargo, es con la creación de diversas políticas públicas orientadas a promover la investigación en el país que las universidades, institutos, centros de investigación van generando una estructura organizacional, las funciones de gestión, e incentivos para formar a la planta académica para desarrollar investigación. La investigación en la educación superior en México ha ido evolucionando, como dan cuenta los estados del conocimiento previos. Aun así, es una función que presenta claroscuros en su hacer, en las condiciones que los diversos establecimientos definen para ello, y en las políticas públicas que las alienan y, paralelamente, las obstaculizan. Otro elemento central en esta ecuación son los resultados de ésta, que aluden a la productividad, impacto, y calidad de la generación de conocimiento científico en las instituciones de educación superior.

Los organismos y las políticas creados para impulsar la investigación científica en el país son todavía jóvenes. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) se creó en 1970, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) data de 1984, y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) tiene su origen en 1996. Es a partir de este último programa que las IES del país desarrollan esfuerzos propios para profesionalizar su planta académica, y promover la investigación. La política de los cuerpos académicos, el financiamiento para proyectos de investigación, y el incentivo económico y de reconocimiento a quienes tenían SNI impulsó una reconfiguración institucional. Hoy, a pesar de la diversidad de instituciones de educación superior, donde la mayoría está orientada al modelo de universidad docente, a nivel institucional y/o individual se hacen esfuerzos importantes por desarrollar investigación. La evidencia anecdótica ha permitido entender el interés de los profesores de institutos y universidades tecnológicas por hacer investigación y ser parte del SNI, por ejemplo. Este contexto, y los cambios en las últimas tres décadas, asociados a cierto financiamiento para la función de investigación han llevado a que la actividad sea un objeto importante de la producción científica.

El campo temático sobre investigación y educación asociado al posgrado emerge de la exploración inductiva inicial que permitió identificar la producción en el *Estado del Conocimiento. Educación superior, ciencia, tecnología e innovación.*

Es fundamental delimitar el abordaje del tema ya que presenta convergencias importantes y límites difusos tanto con el campo de políticas, en particular aquellas orientadas a promover en las instituciones de educación superior, la profesionalización del personal académico. Asimismo, tiene intersecciones indiscutibles con los estudios sobre académicos. Esta confluencia temática requiere delinear al menos someramente las diferencias más evidentes, una de éstas es el interés de quienes se inician en el trabajo de investigación por comprender lo que es la investigación, las formas más adecuadas para promoverla, los factores asociados a la productividad científica, lo que se debe saber hacer y los valores a promover para hacer investigación.

Los estudios que se exponen a continuación incluyen investigaciones sistemáticas y empíricas, pero también propuestas normativas, experiencias documentadas sobre el desarrollo de grupos y reflexiones sobre casos. Se observa la emergencia de una tendencia hacia la ponderación ordenada del propio quehacer, y aquellos factores que se identifican alrededor de la investigación en la educación superior. Se debe señalar que los documentos identificados sugieren que puede haber interés suficiente en la academia para que se configure un campo por sí mismo, que no se puede pensar por otro lado sin el contexto de las políticas de modernización educativa, y los incentivos para la investigación. Una ventaja adicional es que la investigación y la educación superior permiten evaluar críticamente el quehacer de los académicos, lo que puede favorecer la maduración de aquellos docentes, grupos y recién doctorados que buscan emprender tareas de investigación.

El análisis de la literatura ha permitido identificar dos grandes ejes temáticos con mayor o menor desarrollo, que están en el interés de los investigadores que tienen como objeto de estudio la investigación y la educación superior. La producción se concentra principalmente en los últimos cinco años del periodo explorado con aportaciones escasas en otros años, quizá como parte del efecto postergado cuando emerge un tema relevante en el ámbito empírico. Aun cuando los ejes temáticos no tienen un desarrollo homogéneo en el periodo permiten explorar la relación y los ámbitos de abordaje entre la investigación y la educación superior. En este marco, si bien buena parte de los estudios seleccionados tienen a los académicos, investigadores y docentes como base de sus investigaciones, la intención directa o indirecta es contribuir a la comprensión de los mecanismos para transformar a los docentes en investigadores, los modelos para promover la investigación, los factores asociados a la productividad, las habilidades necesarias para hacer investigación. En este conjunto de aportaciones sobresalen también, no por su número sino por su calidad, algunas experiencias que analizan el desarrollo de los grupos desde la literatura especializada.

El análisis permitió identificar dos grandes ejes temáticos que integran las contribuciones del periodo sobre este campo de investigación.

El primer eje temático es el relativo a la *producción científica*. En éste se abordan aspectos como la naturaleza, características, y dinámica de la investigación científica y qué de estas particularidades se asumen por los investigadores (Jiménez *et al.*, 2022; De la Lama-Zubirán *et al.*, 2021; Delgado *et al.*; 2021; De La Lama *et al.*, 2015). Un relevante grupo de estudios explora la productividad de los investigadores (Lancho-Barrantes y Cantu, 2020; 2019; Musi *et al.*, 2018; Frixione *et al.*, 2016; Morales, 2012), el impacto de sus publicaciones, los factores determinantes de la investigación que se abordan tanto a nivel micro, esto es dentro de las universidades (Morales, 2012) como a nivel macro, en relación con los factores sociales que están asociados a la producción de investigación en el país (Lancho y Cantu, 2020). En este mismo eje se identifican propuestas que buscan explicar el proceso de consolidación de la investigación y no sólo los resultados. En el análisis de la producción científica se revela un interés por el uso de técnicas bibliométricas para mapear y explorar de manera más extensiva la generación de conocimiento científico en México (Lancho y Cantú, 2019; Díaz *et al.*, 2017a).

El segundo eje temático, se orienta a comprender las *competencias, y factores asociados a la formación para la investigación*. En este tema es donde emerge el interés por analizar la vinculación entre investigación y educación superior. Uno de los objetos de estudio recurrentes es la formación de docentes como investigadores (Acuña y Bonals, 2019; Paredes y Castillo, 2018b; Zetina *et al.*, 2017). También se identifican estudios sobre la exploración del perfil y las competencias del investigador (Jiménez *et al.*, 2022). Asimismo, se abordan los mecanismos y/o formas que se han diseñado, con apoyo de programas federales, para promover la investigación (Cruz, 2019a; Contreras, 2012). Es necesario resaltar que el interés tanto en la producción científica como en la formación de profesores para la investigación se explica en relación con los programas y políticas federales como el Promep-Prodep, los cuerpos académicos, y de manera secundaria el SNI, por lo que se observa una relación importante y de interés para la investigación en el campo.

El objetivo de este capítulo es analizar la estructura, características, evolución y configuración de la investigación sobre la producción científica y el desarrollo de competencias del investigador que configuran el campo sobre la investigación y la educación superior. Este objeto de estudio resulta central en tanto que refleja una de las actividades nodales en la educación superior en las últimas décadas. Más allá de la relevancia documentada de las universidades de investigación, el impacto de la producción de conocimiento científico en la calidad de la docencia, de los académicos

y de los estudiantes, la define como un objeto de estudio central. La contribución de este abordaje no estriba solamente en el conocimiento científico que pueda generar, sino también en que es un insumo fundamental para el diseño de programas y políticas públicas que alienten la actividad, así como para identificar cómo se puede promover desde las IES mejores condiciones para la investigación. Es notable también que una de las principales ausencias en esta revisión es la investigación explícita sobre la relación docencia, investigación y extensión, en sus diferentes variantes. Esta sigue siendo una deuda y una oportunidad en este campo de investigación.

El capítulo está integrado por tres apartados además de esta Introducción. El segundo apartado describe los problemas y líneas de investigación que configuran el campo de la investigación y educación superior. En el tercer apartado se analiza la evolución del campo, las características principales que presenta, el tipo de aportaciones identificadas, los hallazgos y contribuciones más relevantes para identificar, en la última parte, los temas emergentes. En las conclusiones se resalta que es un campo en desarrollo relevante para el quehacer académico, que debe alentarse desde la investigación sistemática con fundamentos empíricos. Asimismo, se definen algunos elementos para construir una agenda de investigación.

### **Problemas y líneas en la configuración del campo de investigación**

En México, el interés en la investigación, así como el establecimiento de las condiciones para el desarrollo de ésta, es un asunto reciente para el grueso de las instituciones de educación superior. En un relevante estudio realizado en la década de 1990, se identificaba una heterogeneidad tanto en la figura del investigador como en la percepción que tienen los académicos sobre lo que es investigar (Gil Antón *et al.*, 1994). Este hecho puede estar asociado a la diversidad de IES en el país, la mayor parte orientada exclusivamente a actividades docentes, y sin modelos de los cuales aprender el oficio de la investigación. Los académicos de las universidades y de aquellas instituciones de educación superior donde se hace investigación, así como la forma y los procesos por los que generamos conocimiento científico, se convirtieron en nuestro propio objeto de estudio. Sin embargo, esto ha ocurrido de manera más estable en los últimos 30 años, ya que antes, el campo era inexistente.

Los primeros estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), presentados a inicios de la década de 1990, delinean solamente el surgimiento de los académicos y sus actividades como un campo de interés, todavía la investigación y la educación superior no configuran un campo por sí mismo,



aunque se manifiesta en las investigaciones de alcance nacional, la incorporación de figuras como los académicos, investigadores, grupos, cuerpos académicos, entre otros (Gil Antón *et al.*, 1994). Posteriormente, el impulso a la investigación educativa da cuenta de los primeros pasos de la configuración de diversas áreas temáticas que ponen en el centro, cada vez con mayor fuerza, la relación entre investigación y educación superior (Maldonado, 2013; Reynaga, 2003). En el estado del conocimiento sobre educación y ciencia, se ofrece evidencia del cada vez mayor interés por analizar los mecanismos para hacer investigación, y para incrementar la productividad, el papel del SNI, los tipos de publicaciones, entre otros elementos (Cortés, 2013).

Los datos más recientes señalan que en el 2018 México tenía solamente 260 investigadores por millón de habitantes, suma que quizá no dice nada, a menos que comparemos por ejemplo con países similares. En el caso de Brasil son 880, y en el caso de Argentina 1,192. Este número está muy por debajo de lo que ocurre en países industrializados. Si consideramos qué tanto contribuye México a las publicaciones en el mundo, la situación es similar. México participa con 0.3%, mientras que Brasil con 2.8%, por lo que la contribución a la ciencia mundial también es irrisoria (Straza y Lewis, 2021). El reto es mayor si se analiza la contribución por disciplina, ya que hay evidencia del escaso impacto y productividad de las ciencias sociales como área de conocimiento. Sobre este problema, hay investigaciones que plantean como factores explicativos la falta de inversión federal en las actividades de ciencia y tecnología, la falta de investigadores, las políticas ineficientes del propio gobierno, pero otras precisan que las diferencias en productividad no pueden explicarse por la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D) (Lancho y Cantú, 2019). Otras propuestas han planteado como explicaciones alternativas la falta de consolidación de las ciencias sociales como disciplina, en relación con la dificultad y/o imposibilidad de establecer teorías de largo alcance y/o modelos explicativos generalizadores (Leal, 2009). Quizás esta podría ser otra línea explicativa para la configuración emergente del campo de investigación.

El análisis del campo se estructura en primer lugar con la presentación de los dos ejes temáticos principales que lo integran, así como los temas emergentes que se han definido. En segundo lugar, se expone brevemente la evolución en el tiempo de los problemas, los enfoques desde los que se abordan, la vigencia de éstos y se hace una evaluación somera de la consolidación de los mismos. En tercer lugar, se abordan las complementariedades y se identifican algunas ausencias para la configuración del campo. Finalmente, en la cuarta sección, se sintetizan las aportaciones más relevantes, y los temas emergentes, elementos indispensables para proponer una agenda de investigación.

*La investigación en la educación superior*

A continuación, se describen los ejes temáticos que integran el campo sobre la investigación en la educación superior. El primer eje se denomina Producción científica, productividad e impacto; el segundo, Competencias y experiencias de formación para la investigación. El análisis incluye los avances teóricos y principales conceptos; el abordaje de los objetos de estudio; los métodos y técnicas; los hallazgos centrales, y las aportaciones al campo. En la tabla 1 se describen las principales características generales de los documentos que integran ambos ejes temáticos. Si bien, hay coincidencias en tanto que en ambos ejes hay por ejemplo estudios cuantitativos empíricos, se resaltan sobre todo las diferencias identificadas. El eje temático 1 se construye en buena medida a partir de investigaciones empíricas, principalmente de corte cuantitativo. Los enfoques que presenta parten de manera sólida de las investigaciones

Tabla 1. Características de los documentos analizados

	EJE TEMÁTICO 1	EJE TEMÁTICO 2
	PRODUCCIÓN CIENTÍFICA, PRODUCTIVIDAD E IMPACTO	COMPETENCIAS, Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
Enfoques	Conceptos y revisiones de literatura respecto de investigaciones previas sobre productividad de los investigadores, docentes o académicos con énfasis en el análisis empírico. Asimismo, se identifica el uso de abordajes teóricos asociados a la sociología de la ciencia, de las universidades y otras teorías interdisciplinarias.	Conceptos más operativos como modelos de formación docente, competencias, cuerpos académicos, redes, estrategias de gestión del conocimiento orientados a definir rutas de lo que se debe hacer para lograr perfiles y grupos de investigación.
Metodología	Prevalece una metodología cuantitativa con un sólido trabajo empírico para organizar las evidencias. Se identifica el uso de muestras aleatorias y técnicas de análisis estadístico.	Estudios cualitativos y sistematización de experiencias, propuestas de modelos, y ensayos reflexivos.
Instrumentos de recolección	Bases de datos homogeneizadas para grandes poblaciones y encuestas.	Relato de experiencias de los grupos en donde participan, revisiones de literatura de bajo alcance, entrevistas.
Unidad de análisis	Investigador, académico y docentes.	Docentes, grupo, redes y cuerpos académicos.
Tipo de publicación	Los artículos más sólidos con trabajo empírico sistemático, con una metodología cuantitativa e instrumentos de recolección y análisis están publicados en revistas de alto impacto.	Variedad de revistas de mediano y bajo impacto, principalmente iberoamericanas, que admiten ensayos, propuestas y experiencias con excepciones de alta calidad.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

previas sobre la línea de investigación, así como de la conceptualización rigurosa para la configuración del objeto de estudio. Se identifican trabajos con encuestas, bases de datos, y análisis estadísticos que tienen como objeto al investigador, académico y/o docente. El eje temático 2 se caracteriza, en términos amplios, por integrar trabajos que presentan experiencias de grupos, propuestas de modelos de formación, ensayos y reflexiones sobre el asunto. Asimismo, se identifican algunos estudios cualitativos de corte más descriptivo.

En las siguientes dos secciones se amplía el análisis sobre ambos ejes con el propósito de explorar elementos que apunten a la construcción del campo de investigación. Entre ambos ejes temáticos hay complementariedades claras en relación con las líneas de investigación, e incluso en algunos estudios se abordan de manera articulada el análisis de la productividad asociado con las competencias científicas de los docentes.

### *Producción científica, productividad e impacto*

El eje temático más desarrollado en relación con el número de publicaciones, su calidad, y el impacto de los medios en que se difunden es sin duda el de Producción científica, productividad e impacto. Los estudios seleccionados son cuantitativos y presentan un trabajo sólido en el análisis e interpretación de datos. Son esfuerzos que tienen en común al investigador, académico y/o docente como unidad de análisis, en particular en los estudios sobre productividad e impacto. En este eje temático sólo se identifica un ensayo que propone un deber ser de la investigación ajustado a las nuevas concepciones del gobierno actual, mientras los otros presentan estudios empíricos principalmente cuantitativos.

El eje temático Producción científica, productividad e impacto está integrado por dos líneas de investigación (subtemas). Una de estas líneas se denomina Naturaleza, características y dinámica de la investigación científica. Los estudios identificados que abordan como objeto central las reglas y la lógica de la investigación son muy escasos (Jiménez *et al.*, 2022; De la Lama *et al.*, 2021; De la Lama-García *et al.*, 2015), sin embargo, es una línea de interés y se aborda tangencialmente en otros estudios, particularmente en aquellos orientados a definir las competencias y el quehacer del investigador (Jiménez *et al.*, 2022).

La preocupación de esta línea se centra en analizar qué tanto los investigadores se apegan en su práctica a la lógica, normas y procesos epistémicos de la investigación científica. Este punto de partida es interesante porque da cuenta de qué tanto

los investigadores sabemos y practicamos la investigación científica. En los estudios realizados por De la Lama-García *et al.*, y Lama Zubirán *et al.* se realiza una comparación de los académicos de tres instituciones, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La pregunta central que guía el estudio es si los acuerdos que tienen los académicos sobre la investigación científica son similares en estas instituciones que se caracterizan por promover la investigación explícitamente, establecer condiciones e incentivos para ello. Entre los hallazgos más relevantes plantea que nueve de cada 10 investigadores de las ciencias naturales siguen un método empirista, mientras que en las ciencias sociales uno de cada cinco investigadores señala que la ciencia no tiene los elementos para acercarse a la realidad social (De la Lama *et al.*, 2021; De la Lama-García *et al.*, 2015).

La investigación se realizó a partir de un estudio piloto que no contó con un muestreo aleatorio, donde se aplicó un cuestionario a 270 académicos, para comparar la concepción que tienen de la investigación científica los investigadores de las ciencias naturales y de las ciencias sociales en tres IES del país. El análisis se enmarca en las concepciones epistémicas de la investigación científica, la tradicional y la relativista. En otra publicación complementaria (De la Lama-García *et al.*, 2015), los autores explicitan con mayor detalle su marco analítico, parten principalmente de los planteamientos de la sociología de la ciencia, y las nociones prevaletentes del método científico, que contrastan con las concepciones que cuestionan la autoridad del proceso (constructivismo y visión de Bourdieu). Estos estudios con un enfoque teórico y uso de conceptos sistemáticos contrastan por ejemplo con el trabajo de Jiménez *et al.* (2022), que propone integrar a las competencias tradicionales del investigador universitario, aquellas que podrían apoyar una mayor articulación con los programas del Conacyt y en particular los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), como las competencias de gestión, vinculación y búsqueda de financiamiento. Si bien esta propuesta presenta opiniones fundamentadas en la literatura, se rescata sobre todo que en este artículo se enfatizan como un principio relevante que los investigadores consideran fundamental “seguir las leyes y lineamientos de las instituciones con las que tienen contacto profesional” (De la Lama-García *et al.*, 2015: 20). Además de las coincidencias, este grupo de artículos establece puentes tanto con la investigación sobre competencias científicas y la productividad de los investigadores, y ayuda a problematizar la dificultad que hay en transformar a los docentes en investigadores.

En la tabla 2 se presentan las características generales de las dos líneas de investigación que integran el eje temático. Se puede observar que la primera línea, a pesar de estar arraigada en la sociología de la ciencia con una tradición de investigación

Tabla 2. Producción científica, productividad e impacto

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN/ NIVELES DE ANÁLISIS	NATURALEZA, CARACTERÍSTICAS Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	PRODUCTIVIDAD E IMPACTO DE LAS PUBLICACIONES DE INVESTIGADORES Y FACTORES Y PROCESOS ASOCIADOS
Enfoques teóricos y conceptos	Referentes clásicos del pensamiento científico, diferenciación entre positivistas y relativistas; investigación con valor social.	Evaluación de la productividad mediante publicaciones e impacto a partir de las citas en disciplinas específicas, factores sociales y determinantes de la investigación.
Abordaje de los objetos de estudio	Diverso y parcial, propuestas empíricas y otras articuladas a la política actual orientando la investigación más ideológicamente.	Mayor homogeneidad, se abordan por medio de conceptos operativos y variables específicas definidas sistemáticamente.
Métodos y técnicas	Empíricos cuantitativos, encuestas distribución dicotómica; revisión de literatura.	Empíricos cuantitativos, bases de datos, análisis estadísticos, técnicas de bibliometría, muestreos aleatorios.
Hallazgos centrales	El grupo orientado hacia estudios de corte relativista se identifican en las ciencias sociales y humanidades, mientras que en la física y la biología se realiza investigación bajo un paradigma realista.	Crecimiento sistemático de la productividad y el impacto; difusa relación con factores como la inversión económica, el número de investigadores. Divergencias entre los perfiles y los criterios de evaluación; importancia de la movilidad, y colaboración.
Aportaciones al campo	El trabajo empírico para conocer las construcciones epistémicas que fundamentan el hacer de los investigadores a nivel disciplinario y en diversas universidades.	Se dibuja con mayor claridad un campo de investigación que se analiza y complementa a partir de los hallazgos. Las aportaciones centrales son de corte empírico.
Referencias bibliográficas	Jiménez <i>et al.</i> , 2022; De la Lama <i>et al.</i> , 2021; De la Lama García <i>et al.</i> , 2015.	Delgado <i>et al.</i> , 2021; Lancho & Cantu, 2020; 2019; Musi <i>et al.</i> , 2018; Frixione <i>et al.</i> , 2016; Morales, 2012.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

más sólida, presenta estudios escasos pero centrales para los ejes temáticos que integra, y para la configuración del campo de investigación. Este subtema presenta evidencia de las construcciones epistémicas que fundamentan el trabajo de los investigadores en algunas universidades públicas, del eje temático 1, pero también tienen lazos que se articulan con el eje temático 2, al explicitar características centrales de los perfiles y competencias de los investigadores, por lo que se convierte en una base común para los procesos y actividades que se exploran en el capítulo.

La segunda línea de investigación que integra este primer eje temático, Productividad e impacto de las publicaciones de investigadores y factores y procesos asociados presenta un mayor número de artículos, que se caracterizan de manera general

por asumir en su trabajo de investigación esta visión más tradicional de la ciencia en donde se plantean hipótesis, se recurre a un cuerpo de literatura integrado por las investigaciones previas, tienen métodos de recolección y análisis, principalmente estadístico. Estos estudios tienen coincidencias importantes y configuran más claramente un campo. Aun cuando los hallazgos pueden parecer contradictorios en algún sentido, hay una complementariedad entre ellos, ya que se analizan diferentes sujetos y establecimientos lo que permite plantear que existe un campo de investigación en proceso de configuración. Se identifican enfoques y marcos teóricos comunes, y la referencia a las condiciones en que ocurre la investigación.

El análisis de la productividad de los investigadores prevalece como el objeto de estudio más abordado, con importantes articulaciones, se identifican adicionalmente algunos documentos de alcance empírico más limitado que iluminan otros aspectos del objeto de estudio. De éstos al menos siete artículos tienen como eje el análisis de la productividad y desempeño de los investigadores, académicos o docentes. En general tienen en común una conceptualización a partir de una sólida revisión de literatura y el establecimiento de variables específicas. La productividad y/o desempeño de los investigadores se evalúa a partir del uso de bases de datos extensas como Scopus, SNI, Web of Science, e índices de citación como el Social Science Citation Index (SSCI) y el Science Citation Index (SCI) (Lancho y Cantu, 2020; 2019; Musi *et al.*, 2018; Frixione *et al.*, 2016; Morales, 2012). Asimismo, se identificaron investigaciones que analizan la productividad a partir de cuestionarios a muestras seleccionadas en institutos tecnológicos (Vera, 2012); o en universidades públicas (Delgado *et al.*, 2021). Si bien estos estudios son menos extensivos tienen hallazgos importantes que dejan ver la disparidad de condiciones de aquellos académicos que son parte del SNI, por ejemplo, respecto a aquellos que laboran en IES más orientadas a la docencia.

En este conjunto de investigaciones, se identifican algunas que además de evaluar la productividad tratan de explicarla por medio de un conjunto de variables independientes como la inversión en ciencia y tecnología, el número de investigadores y la colaboración (Lancho y Cantú, 2020; 2019). Las investigaciones sobre el tema que tienen encuestas como método de recolección, explican la productividad y el bajo desempeño en relación con las escasas competencias científicas de los docentes que incluyen poco tiempo, escasa infraestructura, falta de apoyos económicos, entre otros (Vera, 2012). En esta misma línea se documenta el bajo desempeño a partir de elementos como la creatividad, la falta de pensamiento crítico y otras características específicas de los académicos (Delgado *et al.*, 2021). En conjunto abordan tanto los factores a nivel macro que afectan la productividad y el impacto, como variables explicativas del orden individual y de la dinámica de trabajo en algunas instituciones.

Entre las investigaciones sobre productividad científica destacan, por ejemplo, la de Frixione *et al.* En este estudio, se presenta una evaluación de las publicaciones y del impacto de éstas por medio de las citas. A partir de la lista de investigadores del área IV (Humanidades) del SNI seleccionan una muestra aleatoria y examinan qué tanto los investigadores y los evaluadores cumplen con los criterios del SNI para tener la categoría asignada. Los investigadores evidencian que los evaluados tienen una mayor productividad que los evaluadores. Asimismo, identifican casos específicos, tres investigadores que tienen el nivel 3, cuatro en el nivel 2, y varios en el nivel 1 que tienen pocos productos de cualquier tipo, lo que los lleva a preguntarse cómo es que son miembros del SNI. En las conclusiones señalan que hay un desequilibrio importante en la producción de los investigadores, lo que muestra inconsistencias en la evaluación. Finalmente, plantean que a pesar de que la evaluación de pares es hasta ahora la manera más adecuada de evaluación, quizá su uso en miles de investigadores puede producir distorsiones. Al respecto se preguntan si no será más factible hacer combinaciones automatizadas de las métricas disponibles. Los hallazgos, además de hacer una aportación a los estudios que evalúan la productividad, muestran una metodología para evaluar un programa federal que ha sido cuestionado en diferentes momentos (Frixione *et al.*, 2016).

El artículo de Lancho Barrantes y Cantú Ortiz (2019) ofrece una evaluación extensa de la producción a partir de las publicaciones y las citas. Se analiza la producción científica del 2007 al 2016 a partir de la base de Scopus, SciVal y Unesco. Adicionalmente integran variables como el número de investigadores por millón de habitantes, la inversión en investigación y desarrollo, entre otras. Se preguntan también si la producción científica ha progresado y en qué áreas lo ha hecho, y analizan el papel de la colaboración con otros países. Uno de los hallazgos más relevantes es que las diferencias en productividad no pueden explicarse a partir de las diferencias en la inversión en I+D o el número de investigadores en el ámbito científico, por lo que sugieren que la institucionalización de la investigación en las universidades es un factor importante que explica la productividad, sin presentar evidencia específica sobre ello. Las disciplinas mexicanas con mayor impacto, medido por el número de citas, son: inmunología, microbiología, bioquímica, genética y biología molecular y neurociencia. En el lado opuesto están las áreas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, las áreas con mayor colaboración con países estratégicos son la física y la astronomía. Se identifica también que más de una tercera parte de las publicaciones mexicanas se han realizado a partir de la colaboración internacional, por lo cual es fundamental promoverla (Lancho y Cantú, 2019).

En una publicación complementaria se profundiza en la primera parte de la ecuación, y exploran cómo los factores sociales afectan la productividad. Las variables que incluyen son la población por país, el gasto en I+D como porcentaje del producto interno bruto (PIB), el gasto en investigación superior, el número de investigadores, la producción científica y las citas. El análisis lo hacen en México y en países que se consideran estratégicos, por lo que también analizan la movilidad y cómo incide con la colaboración para la publicación de resultados. Los resultados muestran una correlación positiva, siendo la más alta la del número de investigadores y publicaciones. Asimismo, los investigadores con una movilidad transitoria son los que más colaboran y producen. Los hallazgos son muy interesantes ya que, además de evaluar la producción de los investigadores a nivel país, dan pistas para el rediseño de programas de apoyo a la investigación a nivel de las IES y de las políticas públicas (Lancho y Cantú, 2020). En este terreno se identifican coincidencias entre las investigaciones como la exploración de los factores que afectan la productividad, a nivel social y disciplinar; el papel de la movilidad, los beneficios que genera y los problemas que resuelve (Hamui y Canales, 2017), así como las inconsistencias y problemas en la evaluación académica (Vasen y Lujano, 2017; Frixione *et al.*, 2016; Gómez *et al.*, 2014).

#### COMPETENCIAS, Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

El eje temático Competencias y experiencias de formación para la investigación está integrado por dos líneas de estudios. La primera es Formación de docentes, perfil y competencias del investigador que se caracteriza por integrar estudios principalmente exploratorios, con algunas descripciones generales del objeto de investigación. En esta línea se hace uso principalmente de conceptos más operativos que analíticos y tipologías que permiten clasificar la evidencia recolectada. Se identifica de manera general un uso escaso de enfoques teóricos particulares, y la literatura que revisan más que a un campo de conocimiento en particular, disciplina o comunidad de investigación, refiere a fuentes donde se obtuvieron datos. La unidad de análisis, dependiendo del tipo de IES, puede ser el docente, académico, profesor o investigador. Se identifican ensayos y recopilación de experiencias, esto es, sistematizan la historia de un grupo de investigación revelando condiciones particulares para el desarrollo del trabajo. Asimismo, se encontraron propuestas de tipo normativo para impulsar el desarrollo de redes, grupos y cuerpos académicos con el propósito de desarrollar investigación. Sin embargo, no necesariamente parten de



la literatura sobre grupos de investigación, colegios invisibles, comunidades, etcétera, que empezó a prosperar desde la década de 1960.

En general estos estudios se abordan más desde el enfoque cualitativo, a partir de entrevistas y análisis documental. Asimismo, se encuentran algunos estudios con encuestas, pero de casos particulares. Entre los hallazgos empíricos que generan los estudios a la línea de investigación, se resalta el relato de las experiencias en el desarrollo de los grupos de investigación que, en IES con escasa tradición en esta función como las normales o las instituciones tecnológicas, resultan casos de aprendizaje que resaltan los factores, procesos y particularmente, las difíciles condiciones para realizar investigación. Asimismo, hay un interés en conocer lo que debe saber hacer un investigador, esto es, las competencias, con algunas contribuciones que las analizan. Esta línea se puede considerar emergente, ya que no se articula —con algunas excepciones—, a la literatura de frontera, y las contribuciones al campo son principalmente empíricas y específicas a los casos (Jiménez *et al.*, 2022; Acuña y Pons, 2019; Cruz, 2019b; Paredes y Castillo, 2018a; Zetina *et al.*, 2017).

La segunda línea de investigación en el eje temático es Modelos y formas para el desarrollo de la investigación. Esta línea es complementaria a la anterior, pero también —y de manera directa— al análisis de los posgrados, particularmente en los estudios sobre profesionalización de la planta académica; parte también de la revisión de conceptos operativos como redes de conocimiento, gestión, cuerpos académicos y grupos, que se usan para describir las experiencias en un contexto académico. Los estudios identificados presentan —con algunas excepciones que parten de un cuerpo teórico analítico más robusto—, opiniones fundamentadas sobre el tema, y revisiones de literatura que no parten del estado del arte. Algunas propuestas incluyen datos estadísticos y/o empíricos, así como análisis más complejos que se emplean para sugerir patrones.

En conjunto, un hallazgo nodal de los estudios es poner en el centro la relevancia de la colaboración para el desarrollo de los cuerpos académicos, redes y grupos de investigación, que son las formas básicas de agrupamiento. Este proceso para el desarrollo de capacidades en los docentes requiere condiciones básicas de infraestructura, de tiempo, así como profesores con interés en la actividad. Los documentos que integran esta línea de investigación son muy variados, hay ensayos, estudios empíricos, experiencias y propuestas. La aportación central de estas investigaciones es poner en el centro las iniciativas para el impulso a la investigación, que se desarrollan en IES y organismos que no son las que tradicionalmente se dedican a esta tarea (tabla 3) (Cruz, 2019a; Delgado *et al.*, 2021; Jiménez *et al.*, 2022; Sancén, 2014; Tello y Flores, 2019; Vera, 2012).

Tabla 3. Competencias, perfiles y experiencias de formación para la investigación

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN/ NIVELES DE ANÁLISIS	FORMACIÓN DE DOCENTES, PERFIL Y COMPETENCIAS DEL INVESTIGADOR	MODELOS Y FORMAS PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
Enfoques teóricos y conceptos	Conceptos operativos, tipologías y descripciones someras. Escaso uso de enfoques teóricos y/o literatura actualizada en general.	Conceptos operativos que se usan para describir, algunos de los más recurrentes son gestión del conocimiento, redes de conocimiento, cuerpos académicos y grupos.
Abordaje de los objetos de estudio	Los estudios sobre competencias del docente, académico y/o investigador incluyen tanto documentos ensayísticos, como estudios empíricos. Se incluyen propuestas y experiencias sobre el objeto de estudio.	Se identifican en mayor medida opiniones fundamentadas sobre el tema, con revisiones de literatura no sistemática. Algunas propuestas incluyen datos estadísticos y/o trabajo empírico.
Métodos y técnicas	Estudios cualitativos que se basan en entrevistas y análisis documental, y en menor medida encuestas.	Se trata en general de estudios anecdóticos descriptivos, con algunas excepciones hay métodos y técnicas de recolección principalmente entrevistas. Se identifican un par de estudios con análisis estadístico y de lógica difusa.
Hallazgos centrales	Las experiencias en el desarrollo de grupos permiten identificar factores, procesos y condiciones para la investigación.	La relevancia de la colaboración para el desarrollo de la investigación.
Aportaciones al campo	Estudios empíricos particulares que detallan las habilidades y conocimientos que deben adquirir los docentes para ser investigadores.	El análisis de cuerpos académicos y redes como modelos eficientes para impulsar la investigación.
Referencias bibliográficas	Jiménez <i>et al.</i> , 2022; Acuña Gamboa & Bonals, 2019; Cruz, 2019a; Cervantes, 2019; Paredes & Castillo, 2018b; Zetina <i>et al.</i> , 2017.	Jiménez <i>et al.</i> , 2022; Delgado <i>et al.</i> , 2021; Cruz, 2019a; Flores & Pérez, 2016; Contreras, 2012; Vera, 2012.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

## La evolución del campo de investigación

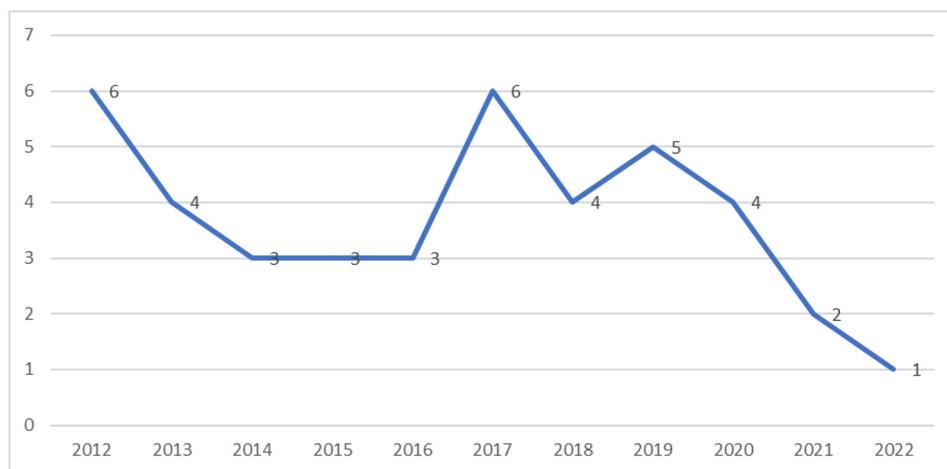
La revisión de literatura permitió identificar el tema que se denominó Posgrados e investigación y educación superior, el cual se estructuró en dos campos de investigación: 1) El papel de los posgrados en el sistema de educación superior para la formación de investigadores, asociado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y su evaluación; 2) La investigación y la educación superior.

Este capítulo, se centra en el segundo campo, donde se incorporaron las contribuciones sobre las características de la producción del conocimiento científico en la educación superior, y fenómenos asociados como la productividad, los factores

que la definen, las publicaciones y la evaluación académica. En este conjunto de estudios, las publicaciones son una unidad de observación esencial. Además, se integraron los estudios identificados sobre los grupos que desarrollan investigación, las comunidades, y su integración en redes; así como elementos específicos asociados a la formación de investigadores y las competencias para la investigación. La revisión de literatura presentada trata de mantener su foco, no en los investigadores, sino en aspectos relativos a la investigación que desarrollan en las IES, cuya preocupación central es cómo transitar hacia las actividades de investigación. El número total de publicaciones sobre el tema, con la metodología de búsqueda y selección usada por el equipo, permitió identificar un conjunto de 41 documentos publicados, de los cuales uno es un capítulo de libro, y el resto artículos.

En la gráfica 1 se muestra el número de documentos por año de este subtema. Como se puede observar, los años con mayor número de publicaciones fueron el 2012 y el 2017, en promedio se identificaron cuatro publicaciones anuales en el campo. Es claro que la producción no es abundante, lo que dificulta realizar un análisis detallado de la evolución en el tiempo de los problemas de investigación. Aun con estas limitaciones se puede señalar que hay cierta producción en ambos ejes temáticos, con coincidencias entre sí, particularmente cuando se exploran las competencias que tienen los docentes en las IES, y aquellas de las que adolecen, identificadas por

Gráfica 1. Publicaciones anuales en el tema



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

ellos mismos. En este tenor, se analizan las habilidades y competencias que se requieren para realizar investigación, así como las afectaciones potenciales a la calidad de la docencia que se imparte cuando se carece de competencias para la investigación. En esta línea, la relación entre investigación y educación superior, se aborda de manera lateral, implícita en los documentos sobre competencias y modelos para la formación de investigadores, y explícitamente sólo se examina en algunos documentos que reflexionan sobre la calidad de la educación y la investigación (Mendieta y Pérez, 2013); y sobre la investigación en la educación superior (Canales, 2019, 2013) por lo que se observa una oportunidad importante para esta línea de investigación.

En la primera sección se detallaron los enfoques que prevalecen alrededor de los dos ejes temáticos. En el primer eje de Productividad científica, producción e impacto, se observa un trabajo orientado por los procesos y métodos científicos tradicionales, que parten de una extensa revisión de literatura sobre los conceptos que usan y se articulan con una metodología específica para hacer aportaciones al objeto de estudio. En el segundo eje, Competencias y formación para la investigación, hay una mayor diversidad de enfoques, las aportaciones se configuran a partir de reflexiones, opiniones con cierto fundamento, y algunos estudios empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos. Se observan, en ambos casos, enormes oportunidades para configurar un abordaje teórico sistemático que permita eventualmente consolidar la investigación en ese campo. Los problemas explorados son de enorme vigencia, atañen a la investigación y a la educación superior, así como a la relación entre ambas. Aun cuando el tema de los grupos, redes y cuerpos académicos es crucial para el desarrollo de la investigación, y la consolidación de investigadores, la investigación identificada en buena medida carece de rigor y se encuentra todavía atomizada, con excepciones relevantes.

En la tabla 4 se describe el tipo y número de estudios identificados en los ejes temáticos del subtema Investigación y educación superior. Como se puede observar, se encuentran dos tipos de documentos, aquellos que tienen en común el uso de una metodología sistemática, con métodos de recolección y análisis explícitos, una sólida revisión de literatura específica y articulada al problema de investigación, con hallazgos relevantes para la configuración del campo, en este conjunto se encontraron 13 estudios empíricos cuantitativos, 15 cualitativos y uno con metodología mixta. En todos ellos, hay una articulación entre las preguntas de investigación, el enfoque, el método y los hallazgos, así como también contribuyen al conocimiento del campo esclareciendo conceptos, el objeto empírico en la diversidad de IES, trayectorias, o evaluando la productividad. Estos estudios tienen la peculiaridad de que iluminan sólo una parte del fenómeno y son relativamente escasos, ya que únicamente se seleccionaron 29 que cumplen con los criterios de inclusión. Las investigaciones en

Tabla 4. Tipo de estudios.

TIPO DE PUBLICACIÓN	NÚMERO	REFERENCIAS
ESTUDIOS EMPÍRICOS		
Cuantitativos	13	Del Cid <i>et al.</i> , 2021; Lama <i>et al.</i> , 2021; Delgado <i>et al.</i> , 2021; Lancho y Cantú, 2020; 2019; Musi <i>et al.</i> , 2018; Manuel y Jiménez, 2017; Frixione <i>et al.</i> , 2016; Flores y Pérez, 2016; De la Lama <i>et al.</i> , 2015; Morales, 2012; Vera, 2012; Osorio, 2012
Cualitativos	15	Ocampo <i>et al.</i> , 2020; Cervantes, 2019; Cruz Pallares, 2019; Quijada Lovatón, 2018; Paredes Chi y Castillo Burguete, 2018; Vasen y Lujano Vilchis, 2017; Maubert, 2017; Durand Villalobos, 2017; Méndez Ochita y Remedi Alliones, 2016; Mercado Salgado <i>et al.</i> , 2015; Gómez Nishiki <i>et al.</i> , 2014; Reyes Cruz y Hernández Méndez, 2014; Chavoya, 2013; Romo González <i>et al.</i> , 2012; Mijangos <i>et al.</i> , 2012
Mixtos	1	Acuña y Pons, 2019
ESTUDIOS REFLEXIVOS		
Ensayos	8	Jiménez <i>et al.</i> , 2022; Palacios, 2020; Cordero <i>et al.</i> , 2019; Cervantes, 2019; Zetina <i>et al.</i> , 2017; Mendieta y Pérez, 2013; Canales, 2013; Contreras, 2012
Propuestas	7	Díaz <i>et al.</i> , 2017; Luna <i>et al.</i> , 2017; Calderón, 2015; Pérez <i>et al.</i> , 2014; Vera, 2014
Experiencias	5	Cruz, 2019; Paredes y Castillo, 2018; Maubert <i>et al.</i> , 2017; Méndez y Remedi, 2016; Mercado <i>et al.</i> , 2015; Romo <i>et al.</i> , 2012

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

este primer grupo tienen rasgos importantes de maduración como las revistas en las que están publicadas, y el acercamiento empírico metodológico. Algunos de los trabajos más acabados se abordan desde la sociología de la ciencia, la sociología de la educación y de las universidades.

Se identifica también un grupo de 19 documentos que se han clasificado como ensayos, propuestas y experiencias. Algunos de éstos tienen como bases resultados de investigación empírica sistemática, particularmente, las experiencias, pero otros exploran los tópicos de manera más general. Los ensayos abordan preocupaciones identificadas en las instituciones de educación superior, como el desarrollo de competencias de investigación, la formación de docentes como investigadores, el papel de las redes y los cuerpos académicos, entre otros. Sin embargo, no en todos los casos se trata de revisiones de literatura rigurosas que usen técnicas de bibliometría o bien, revisiones sistemáticas, se pueden clasificar como opiniones sobre elementos de interés, con alguna fundamentación en la literatura. Otro grupo de documentos se han clasificado como propuestas, ya que incluyen modelos y sugerencias para transitar de la docencia a la investigación, y formar investigadores, pero desde un plano

descriptivo. En otro estudio se describe la experiencia de un diplomado impulsado por la Secretaría de Innovación de Jalisco como mecanismo de formación de investigadores (Calderón, 2015). Asimismo, se hace una diferenciación entre propuestas y experiencias, ya que las primeras ofrecen formulaciones y recomendaciones en un plano descriptivo, a partir de la literatura, mientras que las experiencias incluyen el análisis y reconstrucción rigurosa de trayectorias, el uso de metodologías sistemáticas y trabajo empírico (Méndez y Remedi, 2016; Mercado *et al.*, 2016) que puede o no estar asociado con una propuesta para impulsar el desarrollo de la investigación.

Algunas propuestas exponen que los grupos de investigación pueden consolidarse mediante la participación en redes de conocimiento (Vera, 2014), y analizan modelos de formación de investigadores considerando los criterios del SNI (Pérez *et al.*, 2014). Otras propuestas identificadas parten de un trabajo empírico riguroso, por ejemplo, hay un modelo de gestión del conocimiento para incrementar la competitividad, que parte de entrevistas extensas a directivos y mandos medios de ocho IES, propone que el conocimiento es un factor estratégico y que debe impulsarse a partir de modelos de gestión (Luna *et al.*, 2017). Asimismo, se identifica una propuesta más centrada en el terreno metodológico, asociada con el tema de productividad y publicaciones, a partir de una revisión bibliométrica se propone una técnica de visualización de información para el análisis de patentes (Díaz *et al.*, 2017). Si bien es una propuesta, tiene una revisión rigurosa y evidencia documental sistematizada que fundamentan las sugerencias de los autores. Otras propuestas se orientan a la integración de un modelo para la formación y fortalecimiento de los investigadores en universidades (Pérez *et al.*, 2014); y a la creación de redes de conocimiento como mecanismo de intercambio de información y producción de conocimiento en las universidades (Vera, 2014).

En este conjunto de documentos, se presentan también seis experiencias en donde los participantes describen lo ocurrido a lo largo del tiempo, en algunos casos de manera descriptiva, en otros integrando al análisis los resultados de procesos de investigación participativa. En este último grupo se identifican dos que presentan experiencias en las escuelas normales (Cruz, 2019; Paredes y Castillo, 2018), con una metodología de investigación acción en la que también coinciden otras exposiciones de experiencias (Romo *et al.*, 2012), a partir de las cuales se hacen propuestas para que se transite de un perfil docente a la creación de competencias de investigación. Dos estudios registran la trayectoria de dos grupos de investigación consolidados, donde es posible inferir las condiciones y factores asociados al desarrollo de éstos, como la existencia de un posgrado (Maubert *et al.*, 2017; Mercado *et al.*, 2015) lo que ha permitido fortalecer el círculo virtuoso entre investigación y formación. En

el caso de Maubert Franco *et al.* se describe la trayectoria de un grupo de nanotecnología de la UNAM, mientras que el artículo de Mercado Salgado *et al.*, se analiza la experiencia de un grupo de investigación con redes nacionales que se fortalece alrededor del posgrado en ciencias administrativas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En este mismo conjunto, se identifica un estudio sobre un grupo consolidado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde por medio de entrevistas y análisis documental se expone la trayectoria del grupo resaltando las condiciones iniciales del modelo institucional y la formación de investigadores. En este grupo de documentos resalta la propuesta de Paredes y Castillo (2018), tanto por orientarse a las normales e identificar los problemas y frágiles condiciones para realizar investigación de los docentes de estas escuelas, como por que parte de un estudio piloto con trabajo empírico sistemático. Se resaltan las difíciles condiciones para las actividades de investigación por la ausencia de recursos humanos y materiales mínimos para esta actividad. En este proceso las limitaciones en las condiciones de trabajo son un factor crucial. Sin embargo, las autoras rescatan la investigación acción participativa como un mecanismo para impulsar a los docentes de las normales a examinar oportunidades de investigación. En general, como se ha señalado, este grupo de documentos es muy diverso, algunos describen experiencias más que problematizar o construir un problema de investigación, mientras otros examinan minuciosamente la trayectoria de sus propios grupos con metodologías certeras. Las diferencias entre unos y otros muestran también la riqueza del camino de la investigación.

En la tabla 5 se diferencian los documentos sobre el subtema *Investigación y educación superior* en relación con el objeto eje del estudio y/o la unidad de análisis, con el propósito de identificar oportunidades para el desarrollo del tema e integrar una agenda de investigación futura. Las IES menos estudiadas son las tecnológicas, en el periodo sólo se identifican dos estudios. En segundo lugar, están las escuelas normales, con tres estudios. Esta situación se puede explicar a partir de la escasa investigación que hay en este tipo de instituciones, lo que sigue siendo un desafío pendiente en la agenda de investigación en educación superior (Canales, 2013).

Los estudios seleccionados sobre normales aluden a la escasa habilitación para la investigación de los profesores, pero también abordan las difíciles condiciones organizacionales y regulativas para la investigación (Cruz, 2019a; Paredes y Castillo, 2018b). En un extenso estudio realizado a partir de 281 encuestas en las diferentes escuelas normales del país, se descubre que hay una dedicación diferente a la docencia y la investigación si los académicos participan o no en programas de estímulos a la investigación. Se reconoce también la formación de investigadores como un

Tabla 5. Objetos y/o unidades de análisis de los documentos

ELEMENTOS DE DIFERENCIACIÓN	NÚMERO DE ARTÍCULOS
Sobre escuelas normales	3
Sobre instituciones tecnológicas	2
Sobre universidades	9
Sobre investigadores, académicos y docentes	22
Sobre grupos, comunidades, cuerpos académicos y redes	10
Sobre políticas, programas, incentivos y factores determinantes	5
Sobre publicaciones y evaluación académica	3
Sobre la relación explícita entre investigación y educación superior	2

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

mandato de las políticas públicas, en particular del programa de cuerpos académicos. Se identifica también un cambio en las pautas que orientan las actividades, y programas como Prodep, y el propio SNI se convierten en un aliciente para dirigir su trabajo hacia la investigación (Del Cid *et al.*, 2020).

Los documentos más numerosos son los de universidades públicas, y los que se orientan al profesor, docente, académico o investigador en estas instituciones. Aquellas IES con menor tradición en la investigación son un objeto importante para explorar qué se debe de cambiar y cómo transitar hacia las condiciones necesarias para impulsar la investigación. Estas investigaciones exponen al menos dos enfoques para abordar el problema de la investigación. Un grupo de ellas parte más de una visión administrativa, donde la gestión del conocimiento, las buenas prácticas, el dominio de procesos se conciben como indispensables para promover la creación de conocimiento. Además, este mecanismo se instituye como un elemento para incrementar la competitividad, lo que pone en el centro el cumplimiento de indicadores y la productividad (Quijada, 2018; Luna *et al.*, 2017; Manuel y Jiménez, 2017; Mijangos y Manzo, 2012). En este grupo se incorpora también el análisis sobre la productividad y las condiciones para la investigación, se enfatiza el escaso tiempo para investigar, y la falta de compromiso institucional con un deficiente apoyo administrativo, y falta de infraestructura (Reyes *et al.*, 2013) en una universidad pública estatal. Esta visión más centrada en la gestión coincide con el modelo que plantea cómo los programas e incentivos para la obtención de recursos extraordinarios han generado diferentes roles en las universidades, uno de los más importantes para responder a estas demandas, es precisamente, el de los gerentes (Acosta, 2010).



Un segundo grupo de estudios realizados en universidades se centra, por el contrario, en el *ethos* de la investigación científica comparando tres universidades que promueven la investigación de manera institucional. Estas investigaciones tratan de identificar la dinámica de la producción de conocimiento científico, cómo se concibe a la investigación, los valores que promueve, las nociones sobre la investigación científica en diferentes disciplinas, las normas, entre otros elementos (De la Lama *et al.*, 2021; Delgado *et al.*, 2021; De la Lama *et al.*, 2015). Finalmente, dos estudios extensos por su alcance toman como objeto a la universidad. El primero es cualitativo, que además de un amplio análisis documental de políticas y programas internos de estímulos al desempeño, realiza 88 entrevistas escritas, cuatro grupos focales y una sesión plenaria de retroalimentación en la Universidad Veracruzana. Este estudio, si bien su contribución central es a la comprensión del programa de cuerpos académicos, expone cómo la política pública genera una diversificación de actividades, muchas de éstas fuera del ámbito estricto de la investigación (Ocampo *et al.*, 2020). La segunda investigación parte de una encuesta aplicada por la red de la Universidad Autónoma de Baja California, si bien contribuye y parte de la profesión académica, hace aportaciones importantes para el análisis del establecimiento en relación con la falta de habilitación para hacer investigación. Esta encuesta se aplica a casi dos mil académicos e identifica la importancia de los criterios tradicionales de la investigación científica, como la autonomía y el reconocimiento, pero también identifica elementos de la gestión organizacional que afectan las tareas de investigación (Osorio, 2012).

Los estudios que toman como eje a los investigadores, profesores, académicos y docentes son los más abundantes, con un total de 22. Sin embargo, de ellos sólo se retoman aquellos aspectos laterales y/o variables explicativas y dependientes que permiten entender la investigación y la educación superior. Este numeroso grupo de estudios abordan también el análisis de los incentivos, programas como el Prodep y el SNI, y la integración de grupos, redes y comunidades de investigación, por lo que se exponen importantes articulaciones. Estos estudios toman como informantes centrales a los académicos para construir, desde sus visiones, los diferentes problemas que identifican en la investigación. Un estudio que explora un tema escasamente examinado refiere a los itinerarios laborales de los jóvenes investigadores asociado a un vacío en las políticas públicas e institucionales que no contemplan la renovación de la planta académica (Chavoya, 2013). Asimismo, se identifica un estudio que enfatiza la ausencia de las tecnologías digitales en la formación de los investigadores que se desempeñan en la educación superior (Palacios y Escudero, 2020).

Las contribuciones directas al estudio de grupos, comunidades, cuerpos académicos y redes son numerosas, se identifican al menos diez estudios que hacen aportaciones al respecto. Las investigaciones se diferencian entre aquellas que analizan detalladamente su recorrido, y las condiciones esenciales para su consolidación. Otros hacen propuestas más generales a partir de revisiones de literatura someras. Algunas de ellas se centran en los aspectos administrativos, y otras en la dinámica científica (Cordero, 2019; Manuel y Jiménez, 2017; Maubert, 2017; Durand, 2017; Flores y Pérez, 2016; Méndez y Remedi, 2016; Mercado *et al.*, 2015; Vera, 2014; Contreras, 2012; Mijangos *et al.*, 2012). Se identifican también los beneficios que se generan al integrarse en cuerpos académicos, particularmente en las normales en donde los académicos están más orientados a la docencia (Cruz, 2019), pero también las inconsistencias en el propio diseño del programa de cuerpos, ya que excluye de entrada a docentes de asignatura y otro tipo de figuras académicas (Cordero *et al.*, 2019), lo que impide el fortalecimiento de grupos en las IES con mayores debilidades estructurales.

Otros estudios identifican en los cuerpos académicos elementos esenciales para la generación y difusión de conocimiento. Por ejemplo, uno presenta estimaciones del potencial que pueden adquirir los cuerpos académicos a partir de participar en redes y contar con buenas condiciones para hacer investigación (Flores y Pérez, 2016). En el ámbito de la gestión del conocimiento, se analiza la dinámica de tres cuerpos académicos. Se plantea que el desarrollo hacia la consolidación en el ámbito de la investigación tiene un efecto beneficioso en la docencia pero que las universidades no tienen sistemas de gestión del conocimiento, lo que sería deseable para promover un progreso más expedito (Mijangos y Manzo, 2012). Otra propuesta centrada en la gestión del conocimiento señala la necesidad de gestionar eficientemente el conocimiento para incrementar el valor de mercado de las universidades mediante la creación de ventajas competitivas a partir de su capital intelectual (Luna *et al.*, 2017). Este enfoque parte de una visión más administrativa y menos centrada en la naturaleza de la investigación científica.

Un estudio que resalta, tanto por sus hallazgos y la recolección empírica que realiza, señala que los grupos de investigación además de adherirse a los principios de la disciplina precisan lograr un dominio sobre la dinámica de la colaboración. Asimismo, se requiere consolidar las capacidades de los integrantes del grupo en relación con la gestión, el liderazgo, la cooperación, por lo que el desarrollo de los cuerpos académicos tiene que impulsar la multiplicación de patrones de comunicación abierta, y compartir problemas de investigación, construir una identidad colectiva y lazos de interdependencia, además de incluir y articular las diversas lógicas disciplinares (Durand, 2017).

Diversas investigaciones seleccionadas para este capítulo se aproximan de manera lateral o contextual a las políticas y programas de incentivos, y las conciben como el marco en el que ocurren las actividades de investigación, pero sólo se identifican cinco documentos que explícitamente abordan estos factores como condicionantes del desempeño, de la productividad, y de los resultados generales de la investigación. En este conjunto de estudios se identifican por ejemplo aquellos que se realizan a partir de muestras seleccionadas tanto del SNI, como de otras políticas del Conacyt; indicadores de inversión gubernamental como parte de la política hacia la ciencia y la tecnología, los lineamientos definidos por la SEP para el desarrollo de cuerpos académicos; o bien la ausencia de apoyos para ámbitos del desarrollo científico, como la creación de plazas para investigadores (Lancho y Cantu, 2020, 2019; Cordero *et al.*, 2019; Frixione *et al.*, 2016; Chavoya, 2013; Morales, 2012). Si bien, el análisis de las políticas y programas para alentar el desarrollo de la investigación científica se integran en otro tema, cuando las consecuencias se estudian en el nivel micro, se observan múltiples oportunidades de investigación a futuro.

Otro par de estudios asociado de manera muy cercana al conjunto anterior, son los que tienen las publicaciones como núcleo de la producción académica, y parte fundamental de los modelos de evaluación académica. El estudio de Vasen y Lujano Vilchis analiza las clasificaciones de las revistas en México, Argentina y Colombia, así como las implicaciones que tiene para el modelo de evaluación. Además de subrayar las diferencias en las dinámicas de publicación en las ciencias naturales y sociales, los autores señalan que en México los modelos de evaluación son sumamente rígidos y parten de una estructuración jerárquica de las comunidades científicas. Este análisis muestra los hilos subyacentes de los tipos de evaluación, en el marco de los programas y políticas para promover la productividad (Vasen y Lujano, 2017). En este mismo tenor se identifica otro estudio sobre las estrategias de publicación de los investigadores en ciencias sociales en México, además de las diferentes dinámicas, la investigación que revisa las trayectorias de ocho investigadores de experiencia y enfatiza la necesidad de que los sistemas de evaluación académicos consideren en su diseño las diferentes pautas para la publicación (Gómez *et al.*, 2014).

El panorama general muestra un interés de los investigadores en el tema, y la relevancia de éste. Se afirma también que los documentos hacen contribuciones a diferentes objetos de manera paralela, lo que permite iluminar mayores aspectos del campo de investigación y educación superior. Es conveniente señalar también que se observa un campo con cierta atomización, y una diversidad de documentos en donde no todos satisfacen los parámetros de una investigación científica. Esta situación

genera oportunidades importantes para la maduración del campo al encontrar espacios y áreas que se han abordado escasamente.

El problema de diferenciación de este campo no es menor, ya que tiene enormes traslapes con lo que tradicionalmente se explora en los Estados de Conocimiento que incluyen las investigaciones sobre los académicos. Sin embargo, la diferenciación específica de este campo está orientada a la actividad de investigar en sí misma, y los factores y consecuencias de ésta en las IES, y en la docencia. Asimismo, hay traslapes importantes con el capítulo de políticas y programas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), y por supuesto con el capítulo donde se aborda el posgrado. En la tabla 6 se presenta la clasificación de los documentos seleccionados por tipo de revista, ya que la mayoría del material incluido se publicó en este tipo de medio. La diferenciación que se realiza entre revistas de mayor impacto y de circulación limitada refiere, en primer lugar, a las revistas especializadas en el campo de la educación, en particular la de nivel superior, que son reconocidas por la comunidad de investigación educativa, pertenecen al sistema de clasificación del Conacyt, y además están en los principales índices internacionales. Las revistas de circulación limitada se refieren a aquellas revistas secundarias al campo de la investigación educativa, y/o que son menos consolidadas, y que incidentalmente publican artículos sobre el ámbito educativo.

Como se puede observar en la tabla 6, 18 artículos están publicados en lo que se considera revistas de mayor impacto; mientras que sólo 11 se difunden mediante revistas de circulación limitada. Este hallazgo sugiere que el campo está en desarrollo, y/o que pueden ser artículos coyunturales, más que responder a un objeto que se cultiva en el largo plazo. Asimismo, se detalla que el número de publicaciones en revistas nacionales es de 16, frente a 14 artículos en las revistas internacionales. Sin embargo, en general, las publicaciones en revistas internacionales caen en la categoría de circulación limitada. En este caso se puede conjeturar que ocurre un

Tabla 6. Clasificación de documentos por tipo de revista

TIPO DE PUBLICACIÓN	NÚMERO DE PUBLICACIONES
Revistas de mayor impacto	18
Revistas de circulación limitada	11
Revistas nacionales	16
Revistas internacionales	15
Documentos publicados en español	34
Documentos publicados en inglés	7

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

fenómeno similar al que se observa a nivel nacional, hay revistas internacionales de menor impacto en las que resulta menos complejo publicar en relación con las revistas nacionales de mayor circulación en el ámbito educativo, y reconocidas por los índices más importantes. En el periodo, sólo se publicaron seis artículos en la categoría de revistas internacionales de alto impacto, que es casi el número de artículos escritos en inglés, que son siete.

La clasificación de documentos por tipo de revista, que se expone en la tabla 6, permite señalar que el campo de conocimiento sobre investigación y educación superior está en sus primeras etapas de desarrollo. Si bien el tema se ha puesto en el núcleo de la discusión por las políticas y programas de incentivos, nacionales e institucionales, se empiezan a fortalecer las líneas de investigación que abordan problemas sobre los mecanismos para transformar a la planta docente en investigadores, particularmente por lo que implica en relación con el acceso a recursos complementarios, aun cuando la institución no defina las condiciones óptimas para la actividad.

En la tabla 7 se presenta una matriz a partir de dos dimensiones, en la primera se diferencian las investigaciones empíricas (sean cualitativas, cuantitativas o mixtas), y los documentos que se agrupan en ensayos, propuestas y experiencias. En la segunda dimensión se divide entre revistas de alto impacto y de circulación limitada. La diferenciación en el tipo de revista considera los estándares de la academia, por lo que una revista de alto impacto es la que está indexada en Scopus, y/o es parte del catálogo de Conacyt. Las de circulación limitada están en otros índices más de orden regional y no pertenecen al Conacyt. Como se puede observar, hay un mayor número de investigaciones empíricas publicadas en revistas de alto impacto, un total de 19, que ensayos y propuestas, que son sólo tres. Al respecto, se puede conjeturar que los artículos con investigaciones sistemáticas que incluyen referentes empíricos sólidos (trabajo de campo, bases de datos, análisis bibliométricos, etc.) tienen mayor oportunidad de publicarse en revistas consolidadas y, por lo tanto, puede ser

Tabla 7. Documentos por tipo de publicación y abordaje

TIPO DE PUBLICACIÓN	TIPOS DE ESTUDIOS		
	EMPÍRICOS: CUALITATIVOS, CUANTITATIVOS Y MIXTOS	ENSAYOS Y PROPUESTAS	EXPERIENCIAS
Revistas de alto impacto	19	3	5
Revistas de circulación limitada	3	9	1
Capítulos	-	1	-

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

evidencia de qué tan robusto y en qué etapa de desarrollo podría encontrarse un campo de conocimiento. Si este supuesto se mantiene, se puede señalar que en relación con los estudios sobre investigación y educación superior hay inmensas posibilidades para abordarlo en toda su amplitud. Los ensayos y propuestas se presentan como descripciones genéricas sin una profundización analítica del objeto investigado. Sin embargo, se debe señalar que en el caso de las publicaciones que implican experiencias, la mayoría se difunden en medios de alto impacto, y la revisión de éstas permite subrayar que se trata de análisis puntuales y detallados de las trayectorias de grupos de investigación, los obstáculos que enfrentaron, los procesos de integración, los elementos estructurales que se requieren para consolidarse, entre otros aspectos.

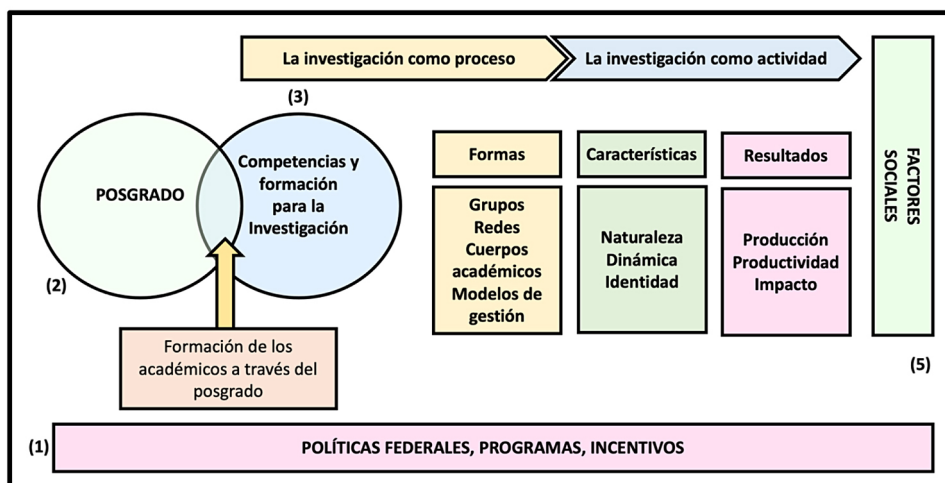
En este apartado se expone un análisis integrado del campo sobre investigación y educación superior. Se reconoce como un campo emergente en la producción de conocimiento científico especializado. Quizá una de las razones que pueden explicar esta situación es que en años recientes ha ocurrido una expansión y exploración más sistemática de los resultados generados por las políticas modernizadoras, en particular de los programas de incentivos tanto de la SEP como del Conacyt; así como una mayor difusión de hacia dónde se estaban orientando los recursos. Esta oportunidad puede estar asociada al creciente interés de IES y de los académicos que tradicionalmente estaban volcados a la docencia, para canalizar buena parte de sus esfuerzos a la actividad de investigación.

#### *Aportaciones, complementariedades y ausencias en el campo de investigación*

En este apartado se propone un mapa que integra las contribuciones que configuran los ejes temáticos identificados. Asimismo, se elabora un balance sobre el nivel de maduración del campo de conocimiento. Ambos elementos permiten esclarecer las principales aportaciones, las líneas de investigación complementarias, pero también las lagunas que la propia trayectoria del campo ha soslayado. Estas ausencias son indispensables para conformar la agenda de investigación para los próximos años.

En el esquema 1 se propone un mapa para la articulación del campo. En primer lugar, los estudios identificados aun cuando no todos consideran de manera explícita el rol de las políticas federales, los programas específicos, y los incentivos para la investigación, en general consideran a las políticas públicas como un supuesto subyacente en las investigaciones. Esto es, las políticas son una palanca generadora del viraje hacia la investigación en las IES y, por lo tanto, un elemento que alienta este campo de investigación. En segundo lugar, y como resultado de la metodología empleada,

### Esquema 1. Ejes temáticos en el campo de Investigación y educación superior



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

emergieron dos campos temáticos, el primero, asociado al posgrado, y su papel en la formación de recursos humanos de alto nivel, pero también su rol en la profesionalización de los docentes, en el contexto de las políticas públicas. En ese sentido hay una intersección fundamental entre el posgrado, y el desarrollo de competencias y la formación para la investigación de los académicos mexicanos. Esta intersección en las investigaciones encontradas refleja un fenómeno que se impulsó desde la década de 1990, la profesionalización de los académicos. Se parte del supuesto de que probablemente, la misma maduración de los programas de posgrado asociada a su certificación, estuvo vinculada con las disposiciones federales que exigieron a las IES profesionalizar a su planta académica.

En tercer lugar, las investigaciones hacen aportaciones al análisis de la formación y las competencias para la investigación como proceso. En este ámbito, el trayecto para transformarse en investigadores parte de un conjunto de formas que van desde los grupos, las comunidades, los cuerpos académicos y las redes, o una combinación de éstas. En este proceso, la gestión del conocimiento, y los modelos diseñados para ello también se convierten en una línea de investigación emergente. En cuarto lugar, se incluyen los estudios que contribuyen a esclarecer atributos de la investigación como actividad. En este ámbito se reconocen dos líneas de investigación, la

primera que se interesa en analizar las características de la investigación, esto es, su dinámica, características, normas, etcétera, y la segunda, está asociada a los resultados de la actividad de investigación. En particular a sus productos, la productividad, y el impacto que tiene. Estos estudios también se enmarcan o derivan de los programas y políticas para el sector. Finalmente, en quinto lugar, se ubican contribuciones que además identifican factores externos de diferente índole para explicar tanto los resultados de la investigación como los procesos de formación.

El campo de investigación y educación superior presenta múltiples intersecciones con otros temas de los estados del conocimiento, como los académicos, en donde desde la década de 1990 inició la reflexión sobre quiénes son los profesores, académicos, docentes que conforman las IES del país. En periodos previos parte de las investigaciones abordadas en este capítulo se han definido en el análisis bibliométrico, como uno de los temas que se estudian con frecuencia con estas técnicas (Cortés, 2013). Asimismo, en la medida en que los resultados de la investigación están asociados a las políticas y programas públicos también es de interés para este tema. Sin embargo, esta revisión se centra en una pequeña ventana en donde converge el quehacer de los investigadores, esto es la investigación científica—su naturaleza y estructura—, las formas y/o modelos para ejecutarla, las características personales que se requieren, los resultados de ésta, y diversos temas asociados a estos asuntos. Uno de los más sugerentes, es la evaluación científica en relación con la productividad, y con los mecanismos para valorar los avances en el campo.

El interés por comprender la dinámica de los grupos de investigación, emular el comportamiento de los cuerpos académicos exitosos, desarrollar las competencias requeridas para hacer investigación de calidad, identificar las claves esenciales para erigir un grupo productivo, etcétera, agrupa las principales aportaciones de este campo en desarrollo. Es cierto que los estudios son sumamente heterogéneos en cuanto a calidad y alcance, pero en general, muestran la preocupación común por saber hacer bien investigación, y que las comunidades sean más productivas. Es notable también que hay un mayor número de aportaciones de universidades estatales, todavía pocas normales y tecnológicas, pero el interés por el tema es creciente. Quizá la pregunta que deba de considerarse sea, cuál va a ser la dinámica de estos grupos y sus investigaciones cuando los programas de incentivos cambien. Se observa, bajo esta consideración, el lento efecto expansivo que tienen los programas.

El campo en general se puede considerar todavía en desarrollo, y dentro de éste hay temas emergentes—al menos asociados con la investigación y educación superior—, como el papel de las revistas académicas en la productividad y como parte de la evaluación académica. Esta última se convierte en una preocupación presente,



explícita o implícita, en varias investigaciones. Otro tema que se puede considerar en desarrollo es el análisis de la inserción de los jóvenes investigadores en un mercado de trabajo sumamente frágil, que obliga –en buena medida– a empleos precarios. En el ámbito metodológico y los mecanismos para integrar comunidades de investigación, las propuestas sistemáticas y rigurosas de metodologías de investigación participativa, parecen establecerse como otra oportunidad para ampliar el derrotero del campo. Asimismo, se identifica producción tanto en relación con los académicos, las formas a partir de las que se organizan, pero no se puede considerar como un campo consolidado ya que los estudios abordan algunos aspectos, factores y dimensiones, se centran en ciertas disciplinas, por lo que se puede señalar que es también un campo en desarrollo. En relación con la estructura organizacional y el establecimiento universitario se identificaron algunos estudios que lo abordan de manera tangencial, lo mismo ocurre con los fenómenos aquí descritos y su relación con los programas y políticas públicas. Finalmente, aún cuando los estudios evidencian el interés por la relación docencia-investigación, un escaso número de análisis la abordan como el eje explícito de su contribución.

## Conclusiones

El capítulo se concentra en la segunda parte del tema Posgrado e investigación y educación superior. La relevancia del tema radica en fenómenos cuya presencia se ha multiplicado en las últimas décadas, la creciente importancia del posgrado, y la formación de investigadores para realizar una de las funciones sustanciales de las IES. Si bien, en México, limitadas instituciones desempeñan actividades de investigación, la bolsa de estímulos, el prestigio alrededor de ellos (SNI, Prodep), el cada vez más menguado acceso al presupuesto extraordinario, y la importancia de la investigación para el proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado a que muchos docentes, grupos, comunidades, IES, quieran incorporarse a esta tendencia e impulsar esta actividad. Los estudios analizados muestran diferentes motivos para hacer investigación, tener mayor reconocimiento en el medio, mayor competitividad en el mercado, construir capacidades asociadas a la docencia, etcétera. En este contexto se identificaron dos grandes ejes temáticos, el primero, Producción científica, productividad e impacto centrado en la naturaleza y características de la investigación y por lo tanto los científicos, los factores asociados a la productividad, y el impacto que tiene en la docencia. El segundo, Competencias y experiencias de formación para la investigación. En ambos casos se identifican intersecciones con la investigación del primer capítulo, el

posgrado, pero también con otros temas de este mismo libro, como políticas y programas de CTI, evaluación académica; y de otros estados de conocimiento, como los que abordan sujetos de la educación, en particular académicos.

Las contribuciones identificadas se centran en la caracterización de la investigación en la educación superior, y la discusión de los mecanismos para realizarla, impulsarla y consolidarla. Los estudios más sólidos son aquellos que parten de una rigurosa metodología e incorporan evidencia de fuentes primarias y secundarias. Se observa un campo en construcción en el sentido de que, aún cuando hay un número sustancioso de estudios, es importante profundizarlo, diversificar los objetos empíricos, y ampliar su alcance analítico. En particular, se destaca que la relación entre investigación y educación superior sigue siendo un tema escasamente examinado. Canales Sánchez (2013) llamaba la atención al respecto cuando señalaba, a principios de la década pasada, que los estudios sobre el tema siguen centrados en la universidad y hay muy limitadas aportaciones de otras clases de IES. Casi una década después estos desafíos siguen estando pendientes.

## Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, ANUIES & UDUAL, 2a edición.
- Acuña Gamboa, L.A., & Bonals, L.P. (2019). Itineraries for the training of educational researchers in Mexico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 17(4), 27–57. <https://doi.org/10.15366/REICE2019.17.4.002>
- Calderón García, R. (2015). La formación de recursos humanos en innovación regional y apropiación de la ciencia, *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), 161–179.
- Canales Sánchez, A. (2013). Los desafíos de la investigación sobre educación superior en México: lo básico e ineludible, en H. Muñoz García (Ed.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, vol. 1, UNAM, MA Porrúa, 119–132.
- Canales Sánchez, A. (2019). El complejo vínculo entre investigación y docencia, *Perfiles Educativos*, XLI(163), 5–8.
- Chavoya Peña, M.L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México, *Diálogos sobre educación*, 4(6), 1–16.
- Contreras, H. S., Ruiz Martínez, J.C., Vázquez Mejía, E.N., & Salazar Vázquez, F.A. (2012). Redes académicas de investigación, *Revista Apertura*, 4(2).
- Cordero Dámaso, I.L., Almazo Domínguez, R., González Bravo, S., & Cabrera, R.O. (2019). *La investigación científica, los cuerpos académicos y las redes de investigación*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 19(2), 24–40. <https://orcid.org/0000-0002-7249-6143>

- Cortés Vargas, D. (2013). Bibliometría, ciencia y educación en México 2002-2011, en COMIE & ANUIES (Eds.), *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, vol. 1, pp. 295-336.
- Cruz Pallares, K.A. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador, *Ra Ximhai*, 89-100. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.07.kc>
- De La Lama García, A., Daturi, D.E., & De la Lama Zubirán, M.A. (2015). Comparación de las nociones sobre la investigación que tienen los científicos de tiempo completo de tres universidades de México\*, *Revista de La Educación Superior*, XLIV(176), 13-35.
- De la Lama Zubirán, P., De la Lama García, A., & Del Castillo Mussot, M. (2021). In the opinion of scientists: are there rules in research? Pilot study on the most widespread rules of scientific research. *Uniciencia*, 35(1), 284-298. <https://doi.org/10.15359/ru.35-1.17>
- Del Cid García, C.J., Estévez Nénninger, E.H., González Bello, E.O., & Vera Noriega, J.Á. (2020). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México, *Perfiles Educativos*, 43(171), 63-81. <https://doi.org/10.22201/IIISUE.24486167E.2021.171.59671>
- Delgado Carreón, C.C., Machin Mastromatteo, J.D., Romo González, J.R., & Pacheco Mendoza, J. (2021). Creativity-related traits and the scientific production of professors from the Autonomous University of Chihuahua, *Digital Library Perspectives*, 37(2), 119-132. <https://doi.org/10.1108/DLP-08-2020-0077>
- Díaz Pérez, M., De Moya Anegón, F., & Carrillo Calvet, H.A. (2017a). Técnicas para la visualización de dominios científicos y tecnológicos, *Investigación Bibliotecológica*, 2017 (Special Issue), 17-42. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.nesp1.57884>
- Durand Villalobos, J.P. (2017). Factores que inciden en el desempeño de los grupos de investigación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1143-1167.
- Flores Payán, L., & Pérez Mora, R. (2016). Uso de conjuntos difusos para cuantificar el potencial de cuerpos académicos desde la conformación de redes científicas de colaboración, *Investigación y Ciencia de La Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 68, 70-77.
- Flores Payan, L., & Tello Medina, J.B. (2021). Caracterización multidimensional del Programa de Estímulos a la Innovación en México, *Revista de La Universidad Del Zulia*, 12(34), 410-441. <https://doi.org/10.46925//rdluz.34.24>
- Frixione, E., Ruiz Zamarripa, L., & Hernández, G. (2016). Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's National System for Evaluating Scholars Performance in the Humanities and the Behavioral Sciences. *PLOS ONE*, 11(5), e0155732. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>
- Gil Antón, M., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., Rondero López, N., Casillas Alvarado, M.Á., de Garay Sánchez, A., Armenta Castro, E., Rodríguez Jiménez, J. R., Camarena Gallardo, P., Villa Lever, L., & Acevedo Canteros, C. (1994). Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos, vol. 1, UAM Azcapotzalco.
- Gómez Nashiki, A., Aliria, S., García, J., Jaime, Vázquez, M., Nashiki, A.G., & Moreles, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades, *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 19, 155-185.

- Hamui Sutton, M., & Canales Sánchez, A. (2017). ¿Por qué y para qué moverse? El sentido de la movilidad internacional desde las miradas de jóvenes investigadores de distintas disciplinas, *Sociológica*, 32(90), 181–215.
- Jiménez Bernardino, A.E., Bracamontes Ramírez, P.E., & Gaspar Portillo, A.E. (2022). La gestión de la investigación y la vinculación, competencias para delinear un perfil del investigador, *Revista electrónica pesquiseduca*, 14(33), 308–328. <https://orcid.org/0000-0001-6121-1117>
- Lama Zubirán, P. de la, Lama García, A. de la, & Castillo Mussot, M. del (2021), *In the opinion of scientists: are there rules in research? Pilot study on the most widespread rules of scientific research*. *Uniciencia*, 35(1), 284–298. <https://doi.org/10.15359/RU.35-1.17>
- Lancho Barrantes, B.S., & Cantú Ortiz, F.J. (2019). *Science in Mexico: a bibliometric analysis*. *Scientometrics*, 118(2), 499–517. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2985-2>
- Lancho Barrantes, B.S., & Cantu Ortiz, F.J. (2020). Measuring the incidence of social factors on scientific research: A socio-scientometrics analysis of strategic countries, *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 34(85), 61. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.85.58211>
- Leal Carretero, F. (2009). El intranquilo mundo de las ciencias sociales, *Revoluciones*, 60, 29–36.
- Luna Jiménez, A.L., Reyes Cornelio, R., & Jiménez Vera, Y. (2017). Gestión del conocimiento en universidades públicas mexicanas, *European Scientific Journal*, ESJ, 13(1), 54–70. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n1p54>
- Maldonado Maldonado, A. (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*, COMIE y ANUIES, Eds., vol. 1.
- Manuel Argueta, G.V., & Jiménez, C.P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México), *Revista Electrónica de investigación educativa*, 19(3), 1–9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1151>
- Maubert Franco, A.M., Rojas García, E., & López Medina, R. (2017). Grupo de investigación en Química de Materiales, Departamento de Ciencias Básicas, División de CBI, Universidad Autónoma Metropolitana, *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria En Nanociencia y Nanotecnología*, 10(18), 103–112. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2017.18.60060>
- Méndez Ochaíta, M.F., & Remedi Allione, E. (2016). Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): configuración de una «cabeza de playa», *Revista de la educación superior*, 45(180), 89–107. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.002>
- Mendieta Ramírez, A., & Pérez Martínez, A. (2013). La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México, *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 3(6), 110–125.
- Mercado Salgado, P., Cernas Ortiz, D.A., & Nava Rogel, M.R. (2016). La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores, *Revista de la educación superior*, XLV(1)(177), 43–65. <http://www.dcea.fca.uaemex>.

- Mijangos Noh, J.C., & Manzo Cabrera, K.S. (2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 38, 1–13. <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- Morales, M.E.L. (2012). Determinants of the maturing process of the mexican research output: 1980–2009, *Interciencia*, 37(10), 736–742.
- Musi Lechuga, B., Olivas Ávila, J. A., Ochoa Meza, G., Espinoza Ornelas, R., & Caraveo Camarena, B. (2018). Producción científica en psicología de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores de México, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 117–125. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.5>
- Ocampo Gómez, E., Jiménez García, S., & Palacios Ramírez, L. (2020). The fragmented researcher: Conflicts and tensions derived from the diversification of his workload, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 41–56. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2020.30.587>
- Osorio Madrid, R. (2012). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6), 110–116. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2012.6.59>
- Palacios Díaz, R., & Escudero Nahón, A. (2020). La formación de investigadores con tecnologías digitales: una revisión sistemática de la literatura especializada, *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 23–38. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16617>
- Paredes Chi, A.A., & Castillo Burguete, M.T. (2018a). Is Participatory Action Research an innovative pedagogical alternative for training teachers as researchers? The training plan and evaluation for normal schools, *Evaluation and Program Planning*, 68, 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2018.03.007>
- Pérez Reveles, M. de la L., Topete Barrera, C., & Rodríguez Salazar, L.M. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades, *Investigación Administrativa*, 43, 82–94.
- Quijada Lovatón, K.Y. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1–19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-011)
- Reyes Cruz, M. del R., Reyes Cruz, R., & Hernández Méndez, E. (2013). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 42, 1–17. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42\\_productividad\\_y\\_condiciones\\_para\\_la\\_investigacion\\_el\\_caso\\_de\\_los\\_profesores\\_de\\_lenguas\\_extranjeras](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_productividad_y_condiciones_para_la_investigacion_el_caso_de_los_profesores_de_lenguas_extranjeras)
- Reynaga Obregón, S. (2003). Educación, trabajo, ciencia y tecnología, vol. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Romo González, A.E., Villalobos Alonzo, M. de los Á., & Guadalupe Arias, L.E. (2012). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 38, 1–38. <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- Sancén Contreras, F. (2014). La universidad del futuro, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 68, 10–18.

- Straza, T., & Lewis, J. (2021). The race against time for smarter development, en Tiffany Straza Jake Lewis (Ed.), *UNESCO science report. The race against time for smarter development*, vol. 1.
- Tello Medina, J. B., & Flores Payan, L. (2019). La política pública de innovación abierta: El Programa de Estímulo a la Innovación (PEI) en México, en Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Ed.), *Innovación y Desarrollo Tecnológico en México. Estudios sectoriales y regionales*, 379–408.
- Vasen, F., & Lujano Vilchis, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 231, 199–228.
- Vera Muñoz, Ma. A. M. (2014). Redes de conocimiento un apoyo para grupos de investigación, *Revista de Comunicación de La SEECI*, diciembre, 9–17.
- Vera Noriega, J.A. (2012). Competencias científicas de docentes de Educación Superior Tecnológica en México, *Revista Universidades UDUAL*, 52, 4–17.
- Zetina Pérez, C.D., Medina, D.E.M., & Rodríguez, K.C.A. (2017). Enseñanza de las competencias de investigación: un reto en la gestión educativa, *Atenas*, 1(37), 1–14.



## PARTE III

### Conclusiones

*Iván Alejandro Salas Durazo*

La revisión de la producción de posgrado e investigación a lo largo de la década 2012-2021 nos permite ver que es un campo aún en construcción. Estas conclusiones generales girarán en tres sentidos particularmente: 1) en las características de las investigaciones analizadas; 2) en los resultados que estas investigaciones generaron, y 3) en los retos futuros.

En el primer punto encontramos que las investigaciones realizadas fueron atomizadas, con poca o nula continuidad y no se observaron grupos de investigación robustos en las temáticas, por lo que se ubicaron como estudios aislados. Esto impide el establecimiento de metodologías o estudios que permitan comparativas que puedan generar un conocimiento a mayor detalle de los temas explorados y líneas de investigación.

Tampoco se muestra representatividad de subsistemas educativos, instituciones o áreas de conocimiento. La mayoría de los estudios se centra en el sistema universitario en las instituciones de mayor tradición científica y las áreas sociales. Este hecho nos permite vislumbrar un desconocimiento de lo que ocurre en otros subsistemas (tecnológicos y normales, sobre todo) y áreas de conocimiento (ingenierías, salud, etcétera). Si bien la universidad de investigación ha sido el ideal en el último siglo y los índices internacionales han acrecentado su importancia, los estudios desarrollados en la última década nos dan cuenta de que hay mucho aún por avanzar en la generación de conocimiento sobre el posgrado y la investigación en la educación superior.

En el segundo punto, respecto a los resultados de estas investigaciones, pudimos observar que la juventud y diversidad del sistema de educación superior ha permitido una gran influencia de las políticas públicas como principal referente para el desarrollo del posgrado y la investigación. En gran medida, porque son pocas las



IES que observan una tradición de investigación propia. En este sentido, las políticas públicas han modelado el sistema en los últimos años. Sin embargo, el contexto ha puesto en jaque la sostenibilidad a largo plazo de estas políticas. Algunas situaciones particulares como la escasez de espacios en el mundo académico y el rol activo que han tomado otras instancias (empresas, dependencias gubernamentales, asociaciones civiles) en la generación de conocimiento, vislumbran nuevos espacios de investigación lo que conlleva a nuevas necesidades de formación en los programas de posgrado, principalmente en el doctorado. Los estudios seleccionados parecen guiarnos a nuevos derroteros sobre el posgrado y la investigación.

Por último, en los retos por venir, se deriva de esta gran influencia que tiene la política pública, que a lo largo de los últimos 30 años se había mantenido estable proporcionando una solidez en las actividades realizadas. Ante un cambio tan significativo en ellas en la actual administración, sería interesante examinar cómo las instituciones establecen nuevas dinámicas, preferentemente derivadas de sus mismas necesidades, para construir sistemas más sólidos de formación de estudiantes en el posgrado y de investigación, cuál será el rumbo que tomará el quehacer institucional, y cómo las investigaciones actuales y futuras pueden contribuir a la generación de nuevas realidades.

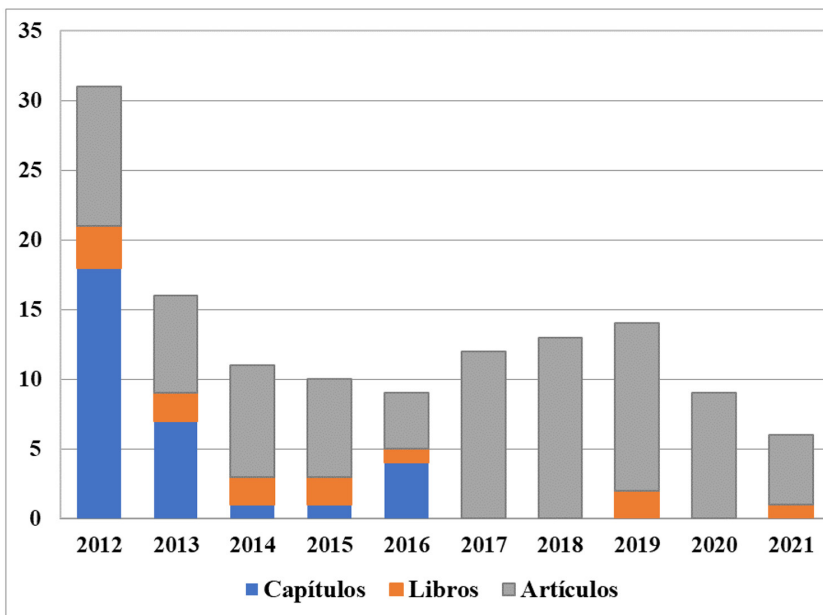
Más allá de lo anterior, también se identificaron disparidades importantes en cuanto a la calidad académica y rigor metodológico de los productos analizados, por lo que es necesario enfatizar en los parámetros y criterios sobre los cuales se lleva a cabo investigación en estos campos temáticos. Esto también implica la consolidación de marcos teórico-conceptuales comunes para que las diferentes aportaciones abonen al entendimiento del posgrado y de la investigación en educación superior; y que, a su vez, son aspectos fundamentales para evidenciar la existencia de comunidades científicas.

Finalmente, derivado del análisis de los temas relativos al posgrado e investigación y educación superior, se sugiere abordar y profundizar en los siguientes temas en los próximos años:

- Ahondar y caracterizar el concepto de calidad en el posgrado, incorporando su pertinencia científica, social e institucional. Se sugiere avanzar en su construcción académica, complementaria a la establecida en la política pública.
- Estudiar a mayor detalle el financiamiento al posgrado considerando su capacidad para la generación de recursos propios, ya sea por medio de matrícula o de proyectos y servicios de consultoría a instancias productivas y

- gubernamentales. Asimismo, las implicaciones de la gratuidad de la educación a todos sus niveles planteada en la Ley General de Educación Superior.
- Desarrollar una mayor cantidad de estudios al posgrado considerando su diversidad. Se sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos: 1) diferencias entre subsistemas (público, privado, normal, tecnológico, intercultural); 2) los tipos de estudiantes y sus características; 3) las competencias generales y específicas que se desarrollan en este nivel educativo y cuál es su valor profesional en un entorno económico; 4) las herramientas que complementan la formación en el posgrado (tecnológicas, comunicativas, de lecto-comprensión y redacción), y 5) la adopción de mecanismos relativos al fomento de una cultura de la ética en la investigación.
  - La conexión del posgrado con niveles educativos previos, así como estudios relativos al egreso del posgrado en el que se considere: incorporación laboral, continuidad en el sistema educativo, trayectorias vitales, mecanismos de actualización y formación.
  - Estudios sobre la identidad institucional y de los programas de posgrado dentro de sus propias comunidades académicas y científicas.
  - Los efectos de la formación en el posgrado en la salud física y mental, considerando aspectos como el acoso y violencia escolar tanto física como simbólica.
  - Estudios sobre la mediación entre la formación y las etapas vitales: reproducción y crianza, usos del tiempo y distribución de roles (estudio-labores del hogar-empleo), configuraciones familiares dentro del marco de la formación en el posgrado.
  - La apropiación, alcances y resultados de la retribución social en el posgrado.
  - Los modos en los que se lleva a cabo la producción científica, productividad e impacto centrado en la naturaleza y características de la investigación y en sus comunidades científicas.
  - Competencias y experiencias de formación para la investigación. Focalizando en los modelos de formación existentes en el caso mexicano y sus características diferenciadoras tales como el área del conocimiento, las instituciones y los subsistemas a los que pertenecen (universitario, tecnológico, intercultural).

Temas por año según tipo de publicación, 2012-2021 para el tema 3:  
Posgrados e investigación y educación superior



## Abreviaturas

AC	Aseguramiento de la Calidad
ADDIE	Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación
ADPIC	Acuerdos de Propiedad Intelectual para la Comercialización
AED	Análisis Envolverte de Datos
ALCUE	Espacio de América Latina, el Caribe y la Unión Europea
AMLO	Andrés Manuel López Obrador
AMPEI	Asociación Mexicana para la Educación Internacional
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASU-ITESM	Arizona State University-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
AVANCE	Alto Valor Agregado en Negocios con Conocimiento y Empresarios
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CACECA	Consejo de Acreditación de Ciencias Administrativas Contables y Afines
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIATEQ	Centro de Investigación y Asistencia Tecnológica de Querétaro
CIBIOGEM	Comisión Intersecretarial de Bioseguridad y Organismos Genéticamente Modificados
Cíbnor	Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste
CIDT	Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CIESTAAM	Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial
CIMAV	Centro de Investigación en Materiales Avanzados
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de Educación
Cinvestav	Centro de Investigación y Estudios Avanzados
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
Covid-19	Coronavirus
CPI	Centros Públicos de Investigación
CTI	Ciencia, Tecnología e Innovación
CUCEA	Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas
CUCEI	Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías
DAAD	German Academic Exchange Service
DOF	Diario Oficial de la Federación
DUI	Doing, Using and Interacting
EBT	Empresas de Base Tecnológica
ECOESAD	Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia
EMN	Empresas Multinacionales
EMP	Emprendimiento
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENCRIGE	Encuesta Nacional de Calidad Regulatoria e Impacto Gubernamental en Empresas
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
Envia	Entorno Virtual de Aprendizaje
ESA	Emprendedor Social y Autoempleo
ESAD	Educación Superior a Distancia
ESCYT	Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología
ESIDET	Encuesta de Innovación y Desarrollo Tecnológico
ESPOL	La Escuela Superior Politécnica del Litoral
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
Finnova	Fondo para la Innovación de Nuevo León
Fomix	Fondos Mixtos
GC	Gestión del Conocimiento
GETC	Grado de Empleo de Tecnologías Campesinas
IATM	Índice de Apropiación de Tecnologías Modernas
I+D	Investigación y Desarrollo
IED	Inversión Extranjera Directa

ABREVIATURAS

IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IMP	Instituto Mexicano del Petróleo
IMPI	Instituto Mexicano de la Propiedad Intelectual
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIFAP	Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias
INQAAHE (Siglas en inglés)	Red Internacional para Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESA	Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITSOEH	Instituto Tecnológico Superior del Occidente del Estado de Hidalgo
ITSON	Instituto Tecnológico de Sonora
JEF	Jóvenes Escribiendo el Futuro
LFT	Ley Federal de Trabajo
LGBT	Comunidad Lesbiana, Gay, Bisexual y Transgénero
LGES	Ley General de Educación Superior
LGIMH	Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres
MIAF	Milpa Intercalada con Árboles Frutales
MIB	Mapeo Informativo Bibliográfico
MOOC	Massive Open Online Course
NACE	Nomenclature of Economic Activities
NGP	Nueva Gestión Pública
NIS	Neo Institucionalismo Sociológico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEА	Organización de Estados Americanos
OECD	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OHSAS	Occupational Health and Safety Advisory Services
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMRESU	Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Mexicana
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
OTT	Oficinas de Transferencia de Tecnología
PCTI	Política de Ciencia, Tecnología e Innovación
PDI	Plan de Desarrollo Institucional

PECITI	Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación
PEI	Programa de Estímulos a la Innovación
Pemex	Petróleos Mexicanos
PIB	Producto Interno Bruto
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
Pifop	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PRIMES	Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes
Procampo	Programa Directo de Apoyo al Campo
Prodep	Programa para el desarrollo Profesional Docente
Promep	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
Pronaces	Programas Nacionales Estratégicos
PSE	Programa Sectorial de Educación
PSM	Propensity Score Matching
PTC	Profesor de Tiempo Completo
PUBBJG	Programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García
PUEES	Programa Universitario de Estudios Sobre Educación Superior
PYMES	Pequeñas y Medianas Empresas
RIACES	Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SCI	Science Citation Index
SCOPUS	European Reference Index For the Humanities
SCTI	Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación
SEI	Sistema Estatal de Innovación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistema de Educación Superior
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIMDE	Sistema de Información sobre Migración y Desarrollo
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNCYT	Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología
SNIN	Sistema Nacional de Innovación
SNP	Sistema Nacional de Posgrados
SRI	Sistemas Regionales de Innovación
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
SUayED	Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

ABREVIATURAS

TC	Transferencia Tecnológica
TecNM	Tecnológico Nacional de México
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TMC	Transferencias Monetarias Condicionadas
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAC	Universidad Autónoma de Campeche
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UACAR	Universidad Autónoma del Carmen
UACh	Universidad Autónoma Chapingo
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UAChiapas	Universidad Autónoma de Chiapas
UACAM	Universidad Autónoma de Campeche
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UadeC	Universidad Autónoma de Coahuila
UadeO	Universidad Autónoma de Occidente
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEMex	Universidad Autónoma del Estado de México
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAGro	Universidad Autónoma de Guerrero
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATx	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCINF	Universidad Ciencias de la Informática
UCIRED	Universidad Campesina Indígena en Red
UCol	Universidad de Colima



UDA	Universidad del Altiplano
UdeG	Universidad de Guadalajara
UE	Unión Europea
UG	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Iberoamericana
UIEG	Universidad Intercultural de los Pueblo del Sur (Guerrero)
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UJED	Universidad Juárez del Estado de Durango
UMich	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNISON	Universidad de Sonora
UNISUR	Unión de Naciones Suramericanas
UNPD	División de Población de las Naciones Unidas
UPEM	Universidades Públicas Estatales Mexicanas
UPES	Universidades Públicas Estatales
UPT	Universidad Politécnica de Tulancingo
UQRoo	Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
USS	Universidad de la Sierra Sur
UTT	Universidad Tecnológica de Torreón
UTTAB	Universidad Tecnológica de Tabasco
UTTN	Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
UVM	Universidad del Valle de México
VUE	Vinculación Universidad-Empresa
BM	Banco Mundial
WIPO	World Intellectual Property Organization

## Autorías

### **Abril Acosta Ochoa**

Doctora en Ciencias Sociales, profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación son las políticas para educación superior, la carrera académica y las condiciones y procesos de trabajo en universidades. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I [aacosta@correo.xoc.uam.mx].

### **Diana Alférez Rosales**

Estudió psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en México, y realizó sus prácticas profesionales en el Departamento de Gestión del Conocimiento y la Innovación de la UASLP y fue una de las participantes del 9 Encuentro de Jóvenes Investigadores en el estado de San Luis Potosí. Sus intereses de investigación son la internacionalización y la innovación, así como la transferencia de conocimiento. ORCID: 0000-0003-3581-3987 [diana.alferez.r@oulook.com].

### **Rosalba Badillo Vega**

Doctora en economía y ciencias políticas en la Universidad de Kassel, Alemania. Desde agosto de 2018 es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y directora de Gestión del Conocimiento y la

Innovación. Fue investigadora en el International Center for Higher Education Research (INCHER-KASSEL) y en el Science to Business Marketing Center de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Münster, en Alemania. Fue investigadora visitante en la Universidad de Stanford en 2012. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, investigadora asociada al International Center for Higher Education Research (INCHER-KASSEL), asociada titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE) y miembro de la Red Internacional de Investigación en Educación a Distancia, en Línea y Abierta (REDIC) [rosalba.badillo@uaslp.mx].

### **Angélica Buendía Espinosa**

Profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y coordinadora general del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Es maestra en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico y doctora en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco. Actualmente trabaja en cuatro líneas de investigación: Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior, Análisis institucional del SUM, Estudio y análisis comparado de las políticas públicas en la educación superior pública y privada, y Desigualdad y equidad en la educación media superior y superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Fue presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias [abuendia@correo.xoc.uam.mx].

### **Claudia Díaz Pérez**

Es profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica de la UAM-Xochimilco. Es investigadora nivel 2 del SNI. Doctora en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa. Realizó una estancia de investigación en el Centre for Policy Research on Science and Technology de la Simon Fraser University en Vancouver, Canadá. Es profesora de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación; y de la Maestría en Economía, Gestión y Política de la Innovación en la UAM-Xochimilco. Sus principales líneas de investigación son Políticas de ciencia, tecnología e innovación, desempeño del sistema de CTI, y Políticas públicas y cambio institucional en educación superior. Actualmente es jefa del área de investigación en Desigualdad y Transformación Social [cdiazp@correo.xoc.uam.mx].

### **Jocelyn Itzel Flores Buendía**

Candidata a doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Ha desempeñado funciones de gestión en

instituciones de educación superior privada. De 2017 a 2020, fue directora académica de las licenciaturas ejecutivas y posgrados en la Universidad del Valle de México, Campus Texcoco. Desde el 2020 es profesora del Departamento de Producción Económica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación son Educación superior y cambio organizacional, así como gobernabilidad en instituciones de educación superior. Correo electrónico: jfloresb@correo.xoc.uam.mx

### **María Alejandra Garza López**

Maestra en Educación y Desarrollo Internacional por el Instituto de Educación de la Universidad del Colegio de Londres, y en Administración de las Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Emprendedora y líder en educación con especialidad en desarrollo curricular, gestión de universidades y liderazgo educativo. Intereses de investigación, liderazgo, género e innovación. ORCID: 0000-0002-0770-2975 [alita06@gmail.com].

### **Juan Carlos López García**

Sociólogo y maestro en Estudios Políticos y Sociales por la UNAM. En 2015 fue investigador visitante en el egolab-GRAFO del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y, desde 2018, se desempeña como profesor investigador del Departamento de Estudios Culturales de la UAM, Unidad Lerma. Sus líneas de investigación son análisis de redes sociales, redes y comunidades académicas en México, políticas de la educación superior y gobierno universitario [j.lopezg@correo.ler.uam.mx].

### **Antonio Emmanuel Olvera Serna**

Estudia la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y participó en una estancia de intercambio en la Universidad Autónoma de Yucatán. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación durante su formación. Fue ponente en el congreso Higher Education Partnership-Costa Rica 2019, así como participante del 9 Encuentro de Jóvenes Investigadores en el Estado de San Luis Potosí. Entre sus intereses de investigación destacan los estudios críticos sobre cultura y sociedad, educación e interculturalidad, así como los procesos de intervención psicosocial desde la subjetivación/reflexividad en entornos comunitarios. ORCID: 0000-0002-5350-5083 [a285111@alumnos.uaslp.mx].

### **Ana Beatriz Pérez Díaz**

Profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM Xochimilco y candidata a doctora por la Flasco México. Su línea de investigación es política pública para la educación superior y, políticas para la equidad en educación media superior y superior. Forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa [anab.pd@gmail.com].

### **Gabriela Pimentel Linares**

Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesora asociada en el Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ha participado en proyectos de investigación educativa relacionados con la evaluación del diseño e implementación de políticas públicas de educación básica en el contexto de la pandemia de covid-19; con la evaluación de instituciones de educación superior; y de intervención organizacional en instituciones de educación superior [gpimentel@correo.xoc.uam.mx].

### **Salvador Ponce**

Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su campo de interés es la educación superior, en particular los procesos formativos, la evaluación educativa y la educación en línea. Actualmente ocupa el cargo de Coordinador General de Formación Profesional en la Rectoría de la misma institución [ponce@uabc.edu.mx].

### **Norma Rondero López**

Es doctora en Estudios Sociales, desde 1988 forma parte del Área de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, y sus temas de investigación han sido las relaciones laborales en las universidades mexicanas, las políticas públicas para la educación superior y los procesos de regulación del trabajo académico. Ha sido coordinadora del Área Temática 11. Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación del COMIE, del cual también fungió como su Tesorera en el periodo 2019-2021. Actualmente se desempeña como Secretaria General de la Universidad Autónoma Metropolitana, cargo que ocupará durante el periodo 2019-2024 [nrl@azc.uam.mx].

**Iliana Athenea Ruiz Carrillo**

Candidata a doctora en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Actualmente se desempeña como asesora de la Secretaría General de la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesora de asignatura en la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional. Sus líneas de investigación son relaciones laborales y procesos de trabajo en instituciones de educación superior, así como gobernabilidad en instituciones de educación superior [iruizc@ipn.mx].

**Iván Alejandro Salas Durazo**

Doctor en Ciencias Económico-Administrativas por la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador titular adscrito al Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y jefe del Departamento de Innovación Tecnológica de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2013 (actualmente nivel II) y miembro regular de la Academia Jalisciense de Ciencias. ORCID: 0000-0002-0188-7462 [ivan.salas@academicos.udg.mx].

**José Luis Sampedro Hernández**

Profesor-investigador y actual jefe del Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Egresado del Doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en Economía y Gestión de la Innovación, UAM-Xochimilco. Líneas de investigación: gestión del conocimiento, vinculación universidad-empresa, aprendizaje tecnológico y organizacional, emprendimiento e innovación, cambio institucional e innovación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2011 [jsampedro@cua.uam.mx].

**Edgar Alejandro Veloz Pachicano**

Licenciado en Educación Primaria y Secundaria con especialidad en español. Cuenta con tres maestrías, en Investigación Educativa, en Educación Basada en Competencias y en Innovación Educativa. Tiene experiencia como docente de los niveles básico y superior, así como de formación continua de maestros. Actualmente trabaja como jefe de Sector de Educación Primaria en la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila de Zaragoza y sus intereses de investigación son el liderazgo directivo, evaluación y políticas educativas. ORCID: 0000-0002-9100-5290 [edgaralejandro.veloz@docentecoahuila.gob.mx].



# Estados del conocimiento 2012-2021

## Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

El estado del conocimiento en educación superior, ciencia, tecnología e innovación se organiza en dos volúmenes. El volumen I se estructura a partir de tres ejes sobre políticas públicas y las regulaciones del sistema de educación superior; se analizan las investigaciones sobre políticas públicas y sus efectos en las instituciones de educación superior y en el sistema en su conjunto, y se resaltan los controles asociados a mecanismos regulativos como la evaluación y la acreditación. En la segunda parte se abordan las investigaciones sobre gobierno, funciones y modelos en las instituciones; la investigación sobre gobierno, gobernanza y poder es uno de los campos más robustos; se abordan los estudios sobre las funciones universitarias, así como el análisis de los contextos organizacionales e institucionales en que se producen. La última parte evalúa los trabajos sobre posgrados e investigación en educación superior, que evidencia también la tendencia hacia la homogeneización de prácticas y rutinas en el marco de las políticas que regularon al sector en las últimas tres décadas. La comunidad especializada en investigación educativa, el lector experto, el estudiante de posgrado y pregrado, los profesionales de la educación, y aquellos que se integran al campo desde el diseño y evaluación de las políticas públicas encontrarán en estas páginas un análisis de la evolución de la investigación en México sobre estos temas que se constituyen como un punto de partida para configurar la agenda de investigación hacia el porvenir.

