

Gestión de la Educación Superior.

Temas Estratégicos para el Debate



**Elia Marúm Espinosa
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta
Jessica Georgina Arroyo de Anda
Coordinadoras**

Gestión de la Educación Superior. Temas Estratégicos para el Debate



Gestión de la Educación Superior. Temas Estratégicos para el Debate

Elia Marúm Espinosa
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta
Jessica Georgina Arroyo de Anda
Coordinadoras



Gestión de la Educación Superior. Temas Estratégicos para el Debate.
Coordinadora/Autora: Elia Marúm Espinosa; Lourdes Nayeli Quevedo Huerta; Jessica Georgina Arroyo de Anda; —Guadalajara, México. 2025

Primera edición

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

ISBN: **978-607-581-937-2**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000374>



D. R. Copyright © 2025. Elia Marúm Espinosa; Lourdes Nayeli Quevedo Huerta; Jessica Georgina Arroyo de Anda.

Universidad de Guadalajara, Av. Juárez 976, Colonia Centro. 44100, Guadalajara, Jalisco. México.

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión de pares por doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Introducción	11
---------------------------	-----------

Parte I

De la gestión industrial a la gestión del conocimiento en la educación superior mexicana.....	13
--	-----------

Capítulo 1

Transformación de la gestión universitaria: del funcionamiento medieval - industrial a la gestión del talento y del conocimiento en la Universidad de Guadalajara	15
---	----

Vladimir Hurtado Burgos

Berenice Sepúlveda de la Cerda

Capítulo 2

Transformando estructuras universitarias en la era de la IA: hacia un modelo de gestión del conocimiento	43
--	----

Luis Alfonso Macarena López

Karla Gabriela Pérez Córdova

Capítulo 3

Estructuras de las universidades para la construcción de sociedades del conocimiento.....	63
---	----

María Magdalena González Pérez

Capítulo 4

Desafíos de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior	79
--	----

Carlos René Martínez Aguirre

Capítulo 5

La gestión de la calidad en las escuelas normales	95
---	----

Manuel Ramírez Zaragoza

Capítulo 6

La transformación de la gestión industrial hacia una gestión que corresponda a la sociedad del conocimiento en las instituciones de educación superior 105

Alma Gabriela Zum Rojas

Parte II

El modelo educativo como eje de la gestión en la educación superior 125

Capítulo 7

La gestión en la educación superior y las habilidades blandas del siglo XXI..... 127

Verónica Alcalá Sevillano

Capítulo 8

La participación directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica: una propuesta para reemplazar el modelo industrial - fabril de la Universidad de Guadalajara 145

Mario Gómez Espíritu

María Fernanda Martínez Zepeda

Capítulo 9

Condiciones y determinantes de la innovación en la educación superior de México 167

Karen Lizette Cervantes Nevárez

Capítulo 10

La gestión del conocimiento de la universidad inteligente y su influencia en la internacionalización solidaria..... 177

María Guadalupe Hernández Martínez

Capítulo 11

Perspectiva de género y gestión de la educación superior.

Una óptica desde el papel de la mujer en las IES 189

Reyes Benítez Ramsés Alejandro

Capítulo 12

Gestión de la calidad de educación superior a través del
liderazgo compartido: perspectiva mexicana.....205

Yessenia María Ayala Villarreal

Capítulo 13

La calidad en la educación superior orígenes y desafíos 219

Jennifer Andrea Mosquera Gil

Capítulo 14

La formación docente en México. Escuelas Normales y
procesos de gestión en Educación Superior.....231

Citlali García Villaseñor

Introducción

El libro que el lector tiene ante sí es el resultado de un esfuerzo académico colectivo que articula el trabajo de las y los estudiantes del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) y de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior (MGPEs). Este proyecto editorial fue impulsado y liderado por la Dra. Elia Marúm Espinosa, profesora de ambos programas pertenecientes al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, cuya formación y compromiso han sido fundamentales para articular esta obra conjunta, la cual no solo constituye un ejercicio de formación investigativa, sino que también es una contribución al análisis contemporáneo de las transformaciones que viven las instituciones de educación superior en México y América Latina.

Esta obra es un espacio de reflexión interdisciplinaria en torno a los procesos de gestión, organización, innovación y calidad en las instituciones de educación superior mexicanas. Para las y los estudiantes de ambos posgrados, representa un ejercicio integral de formación: un espacio para articular marcos conceptuales, desarrollar capacidades investigativas, analizar datos y traducir hallazgos en textos académicos.

La primera parte, De la gestión industrial a la gestión del conocimiento en la educación superior mexicana, examina las transformaciones estructurales de las instituciones de educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Los textos analizan la transición de modelos organizacionales tradicionales hacia enfoques centrados en el conocimiento, la innovación y el desarrollo del talento. Se abordan temas como la evolución de la gestión en la Universidad de Guadalajara, la influencia de la inteligencia artificial en la organización académica, la construcción de sociedades del conocimiento, los retos de la gestión del conocimiento y la importancia de las escuelas normales en la formación docente y la calidad educativa.

La segunda parte, El modelo educativo como eje de la gestión en la educación superior, desplaza la mirada hacia el papel de los modelos

formativos en la transformación institucional. En este se reflexiona sobre la relevancia de las habilidades blandas del siglo XXI, la participación estudiantil en la planeación educativa, la innovación, la internacionalización solidaria, la perspectiva de género, el liderazgo compartido y los procesos de aseguramiento de la calidad. En conjunto, estos capítulos muestran cómo la gestión se construye también en las prácticas docentes, en los programas de estudio y en las dinámicas cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

Este libro ofrece una perspectiva amplia y actualizada sobre los procesos que hoy configuran la vida universitaria. La diversidad de temas, metodologías y enfoques aquí reunidos refleja la complejidad de las instituciones de educación superior y, al mismo tiempo, las experiencias de los estudiantes en sus proyectos de investigación de nivel maestría y doctorado.

Esperamos que estas páginas inspiren nuevas preguntas, apoyen procesos de toma de decisiones y contribuyan a la construcción de instituciones más innovadoras, democráticas, justas y socialmente comprometidas.

Parte **I**

De la gestión industrial a la gestión del conocimiento en la educación superior mexicana

Capítulo 1

Transformación de la gestión universitaria: del funcionamiento medieval-industrial a la gestión del talento y del conocimiento en la Universidad de Guadalajara

*Vladimir Hurtado Burgos
Berenice Sepúlveda de la Cerda*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000381>



Resumen

El presente ensayo analiza la evolución de la gestión universitaria ante las demandas de una sociedad interconectada e interdependiente. Se destaca la necesidad de transitar de un modelo tradicional, con estructuras jerárquicas, a uno más horizontal y participativo, centrado en el talento humano y la generación de conocimiento. Este cambio es crucial para mejorar el funcionamiento interno de la UdeG y fortalecer su papel en el desarrollo social y cultural. Además, se mencionan hitos importantes, como la elección de la primera rectora mujer, que simboliza el avance hacia la equidad de género. La transformación debe incluir la promoción de una cultura organizacional que valore la innovación y la colaboración interdisciplinaria. En conclusión, la evolución de la gestión universitaria es esencial para que las instituciones de educación superior cumplan su misión de formar profesionales competentes y contribuir al desarrollo sostenible.

Summary

This essay analyzes the evolution of university management in response to the demands of an interconnected and interdependent society. It highlights the need to transition from a traditional model, characterized by hierarchical structures, to a more horizontal and participatory one, focused on human talent and knowledge generation. This change is crucial for improving the internal functioning of UdeG and strengthening its role in social and cultural development. Additionally, significant milestones are mentioned, such as the election of the first female rector, which symbolizes progress towards gender equity. The transformation must also include the promotion of an organizational culture that values innovation and interdisciplinary collaboration. In conclusion, the evolution of university management is essential for higher education institutions to

fulfill their mission of training competent professionals and contributing to sustainable development.

Introducción

La gestión universitaria ha evolucionado como una respuesta a las crecientes demandas de una sociedad dinámica y globalizada. En este contexto, la Universidad de Guadalajara (UdeG) enfrenta el reto de transformar un modelo medieval e industrial-fabril hacia uno centrado en el talento humano y de gestión del conocimiento con un enfoque de equidad de género. Este cambio es crucial no solo para optimizar su funcionamiento interno, sino también para fortalecer su papel como motor de desarrollo social y cultural en el siglo XXI y los retos que presenta la educación en el futuro. La evolución de las universidades ha estado intrínsecamente ligada a los cambios históricos y sociales que han moldeado las sociedades en las que se insertan.

A partir de Tünnermann Bernheim (2001), se observa que el surgimiento de las universidades durante la Baja Edad Media marcó un hito en la educación superior, estableciendo estructuras organizacionales que se han mantenido arraigadas desde el pasado, y que todavía influyen en los modelos educativos y en las prácticas académicas contemporáneas. En América Latina, particularmente, este desarrollo ha estado impregnado de matices coloniales provenientes de España y de movimientos de reforma que han buscado responder a las demandas de una sociedad en constante transformación. Un claro ejemplo de esto es la Universidad de Guadalajara, una de las instituciones más representativas de México, cuya historia refleja cómo un modelo educativo, inicialmente influenciado por la estructura medieval y las lógicas coloniales, aplicadas a la Nueva España y por ende a la Nueva Galicia, ha pasado por múltiples transformaciones, especialmente tras la Revolución Mexicana y la reforma universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina, hasta la reforma de 1994 que dio vida a la Red Universitaria de la UdeG.

Este ensayo se propone explorar el contexto histórico y actual de la gestión universitaria en la UdeG, evaluando las tensiones y desafíos que enfrenta en el siglo XXI, especialmente en términos de flexibilidad, innovación y adaptabilidad. Asimismo, se analizará cómo la llegada de nuevas

tecnologías, como la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), plantea dar respuesta a interrogantes sobre el modelo educativo vigente, al tiempo que se propone la adopción de un enfoque de aprendizaje organizacional que fomente la colaboración y el liderazgo distribuido. La gestión universitaria, lejos de ser un mero proceso administrativo, se presenta como un espacio dinámico y en evolución que debe ser repensado para responder a las exigencias de un contexto social cada vez más complejo y multifacético.

Así, el presente análisis no solo busca poner de relieve la historia de la UdeG, sino que también ensaya y propone en sus conclusiones respuestas a las interrogantes sobre su futuro: ¿cómo desmontar la gestión medieval, industrial y fabril y sustituirla por la gestión del talento humano y el conocimiento? ¿La estructura organizacional de la UdeG es coherente con el liderazgo distribuido y el modelo de gestión horizontal? ¿Qué desafíos enfrentan las IES ante la llegada de la IAGen? De esta forma se propone un camino hacia la innovación y la excelencia académica desde un marco teórico con enfoque en la educación superior y el desarrollo social.

Bajo este contexto el presente estudio adopta un enfoque cualitativo, teórico y reflexivo que pretende analizar la transformación de la gestión universitaria, particularmente en el caso de la Universidad de Guadalajara. La construcción del análisis se fundamenta en una revisión crítica de la literatura más relevante sobre teoría de la gestión, incluyendo referentes históricos, teóricos y contemporáneos, seleccionados por su relevancia en el campo de la educación superior. El criterio de selección de las fuentes o literatura atiende la vigencia, el impacto académico y la aplicabilidad al contexto latinoamericano y del caso de la UdeG. Asimismo, las propuestas planteadas se derivan de un análisis comparativo de modelos organizacionales y experiencias de gestión previamente documentadas por las autoras Marúm Espinosa & Quintero Maciel (2023), los modelos planteados por Mintzberg (1988) hasta la organización en red esbozada por Ojeda Ortiz (2013), con el fin de integrar teorías clásicas con retos actuales, como la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa y sus implicaciones en la Educación Superior planteadas por Picciano (2019) y la UNESCO (2024). Este enfoque permite una base sólida para las reflexiones presentadas, aunque no sustituye la necesidad de investigaciones empíricas futuras que validen las propuestas formuladas.

Contexto histórico y actual de la gestión universitaria

Para el desarrollo del contexto histórico de la universidad, Tünnermann Bernheim (2001) en su libro “Universidad y Sociedad” y en el capítulo titulado “Orígenes de la Institución Universitaria”, examina el surgimiento de las universidades durante la “Baja Edad Media” (de aquí proviene el término que algunas universidades tienen estructuras organizacionales medievales), resaltando su función como centros organizados de educación superior en un contexto de reestructuración social posterior a las invasiones bárbaras. Se destaca que, a diferencia de las instituciones educativas de la antigüedad, las universidades medievales establecieron una estructura formal que ha perdurado en la educación actual y que ha ido evolucionando (pp. 19-40).

El autor previamente citado, en su segundo capítulo, “Desenvolvimiento Histórico de la Universidad en América Latina”, nos hace ver la evolución de las universidades en la región del nuevo continente conquistado por los españoles desde su creación hasta el período de la universidad republicana, documentando cómo estas instituciones emergieron en un contexto colonial, borrando el sistema educativo prehispánico, y que se promueven y reflejan las estructuras sociales y políticas de su tiempo. A pesar de los retos enfrentados en el siglo XVII, las reformas del siglo XVIII revitalizaron el sistema educativo, introduciendo métodos más organizados y científicos bajo la colonización y con la influencia de educadores religiosos y la capacidad de las universidades para adaptarse a nuevas demandas sociales, y posteriormente fueron cambiando con los movimientos sociales que se desarrollaron en cada región de América Latina y que finalmente, en el caso de México, el modelo universitario fue impactado por las ideas de la Revolución Mexicana y los principios emanados de la Constitución de 1917. (Tünnermann Bernheim, 2001, pp. 41-55).

La Universidad de Guadalajara (2024) es una de las universidades públicas estatales más importantes de México, y que fue gestionada históricamente bajo un modelo educativo medieval y colonizador promotor de sus raíces culturales españolas desde “el 3 de noviembre de 1792 cuando se inaugura la Real Universidad de Guadalajara, que cronológi-

camente se convierte en la segunda de la Nueva España”. De esta forma, la UdeG adopta el modelo educativo y académico “de la Universidad de Salamanca”, impartiendo las carreras de “Medicina, Derecho, Teología y Filosofía” (Universidad de Guadalajara, 2024).

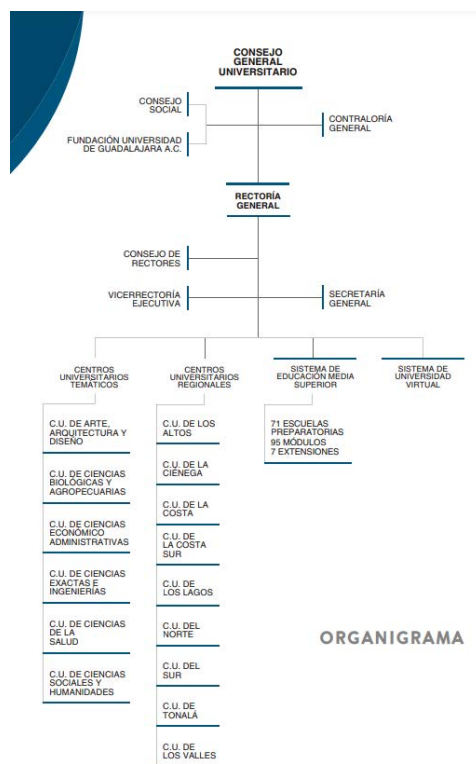
Este modelo educativo y académico, a partir del siglo XX y con la base ideológica del movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, de 1918, “que marcó el inicio de la ‘reforma universitaria’ en muchas de las instituciones de educación superior en América Latina”, así como el impacto que un siglo después todavía sigue latente en las universidades del continente americano que buscan mayor autonomía” (Marsiske, 2018, p. 196), no solo de gestión, sino hoy en día también financiera. Además, con los ideales que dieron vida y triunfo a la Revolución Mexicana de 1910 y culminó en 1917, tal como lo menciona la historia de la UdeG:

Al llegar al siglo XX, con el triunfo del movimiento revolucionario en nuestro país se buscó establecer un proyecto educativo nacionalista en México. En 1914, el gobernador de Jalisco Manuel M. Diéguez funda la Escuela Preparatoria de Jalisco como una institución precursora. Una década después, en 1925, el gobernador José Guadalupe Zuno instaura nuevamente la Universidad de Guadalajara, luego de 65 años de prolongada ausencia. (Universidad de Guadalajara, 2024)

A lo largo de la historia, las universidades, como centros de generación y preservación cultural y del conocimiento, se han ido adaptando a un modelo de gestión basado en los cambios sociales y tecnológicos, dando por resultado un modelo educativo y de gestión “industrial-fabril” (Marúm Espinosa y Quintero Maciel, 2023), caracterizado por jerarquías o burocracias rígidas y procesos altamente estandarizados. Aunque este modelo fue funcional en el pasado siglo XX, hoy en día enfrenta críticas debido a su falta de flexibilidad y capacidad para adaptarse a los retos contemporáneos que marcan los desafíos del siglo XXI, y más aún, carecen de una visión a largo plazo que impacte en el desarrollo de sus funciones sustantivas, tales como la docencia, la investigación y la extensión, desde sus diversas configuraciones polisémicas y los retos que marca la incursión de la IAGen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El cambio de paradigma en el siglo XX en la UdeG, tal como lo mencionan las investigadoras Marúm Espinosa y Quintero Maciel (2023, p. 373), se dio desde 1990 cuando se emprendieron acciones para modernizar la gestión de la estructura universitaria; y reforzando este comentario de sus autores, añadiremos que esto sucedió durante el rectorado de Raúl Padilla López (1989-1995), quien durante su gestión llevó a la “transformación del modelo de escuelas y facultades” a transformarlo en una “Red Universitaria en Jalisco sustentada en un modelo matricial flexible”.

Figura 1
Organigrama Red UdeG

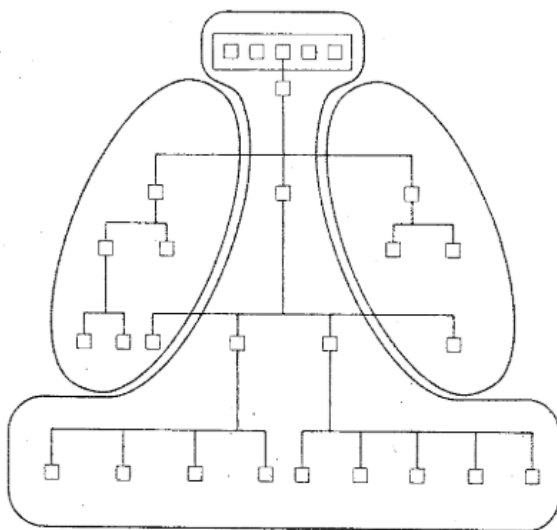


Fuente: (Universidad de Guadalajara, 2018).

Este modelo de Red Universitaria desde 1994 potenció sus funciones sustantivas de forma exponencial a través de la “extensión” de sus servicios educativos desde un enfoque de descentralización administrativa

“en las distintas regiones del estado de Jalisco” para implementar el “modelo departamental bajo el sistema de créditos” y la operación del “Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SI-IAU).” De igual forma, Marúm Espinosa & Quintero Maciel (2023, p. 375) mencionan que “la tradición fabril en las organizaciones” logró su desarrollo a principios del siglo XX influenciada por las teorías de Taylor en 1911, Fayol en 1916 y Mintzberg en 1988, donde se promovía una administración científica, bajo principios de gestión gerenciales rígidos desde un enfoque empresarial que Mintzberg “llamó supervisión directa, y una línea de mando vertical de arriba hacia abajo”, bajo procesos burocráticos estandarizados que fueron adaptándose de la industria a las instituciones educativas bajo el principio de máximo control del personal. (Marúm Espinosa y Quintero Maciel, 2023, p. 375).

Si bien las instituciones educativas de educación superior se han ido adaptando bajo los postulados de los teóricos antes señalados, también el enfoque de calidad total implementado por “Deming (1986)” generó que la rigidez burocrática profesionalizante y estandarizada bajo la premisa de la calidad fuera haciendo más rígida su operación y que las universidades cada vez se adaptaran con menos rapidez a los cambios tecnológicos, sociales y culturales que promueve el siglo XXI (Marúm Espinosa y Quintero Maciel, 2023, p. 376). Al comparar las figuras 1 y 2, se pueden observar las similitudes estructurales que se tienen organizacionalmente desde el siglo XX y que continúan vigentes hasta el siglo XXI.

Figura 2*El flujo de autoridad formal*

Fuente: (Mintzberg, 1988, p. 62).

Considerando los argumentos de los autores y las autoras en las referencias que anteceden, entre las principales limitaciones de este modelo se encuentran la dificultad para fomentar la innovación, el desincentivo al trabajo colaborativo y la incapacidad de responder a las expectativas cambiantes de los estudiantes y la sociedad. Para abordar estos desafíos, es necesario transitar hacia una gestión más horizontal y participativa, centrada en el talento humano y en la producción y transferencia de conocimiento.

Finalmente, el pasado 22 de noviembre de 2024, es decir, en pleno siglo XXI, se rompió el paradigma patriarcal tradicional dentro de la estructura organizacional y de mando de una universidad pública estatal en México que durante 232 años fue encabezada por destacados hombres visionarios e ilustres, y en la fecha que precede fue electa la primera rectora de la Universidad de Guadalajara por el Consejo General Universitario, la Dra. Karla Alejandrina Planter Pérez, como se pudo documentar en un artículo escrito en el *Diario La Jornada* en su página web:

Cuando asuma la titularidad de la UdeG en abril próximo (culminando en 2031), Planter será la rectora número 51 de la casa de estudios pública jalisciense, con el compromiso de ampliar la matrícula sin demeritar la calidad educativa, además que pondrá especial cuidado en terminar con temas de acoso. (G. Partida; Juan Carlos, 2024)

Además de marcar un hito dentro de la historia de la gestión universitaria de la UdeG, su elección se complementa con la elección del pasado 2 de junio de 2024, cuando se eligió a la primera mujer como titular del Poder Ejecutivo Federal, Claudia Sheinbaum Pardo, y la primera presidenta municipal de Guadalajara, Verónica Delgadillo García, sede central de la UdeG y capital del estado de Jalisco.

Teoría del aprendizaje organizacional

Con respecto al andamiaje teórico sobre el aprendizaje organizacional, en primera instancia nos referiremos al artículo “Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas” de la autora Garbanzo Vargas (2015), donde aborda la importancia del desarrollo organizacional en el contexto educativo, destacando que las instituciones deben adaptarse a un entorno en constante cambio. Se argumenta que la calidad de la educación está vinculada a la capacidad de las organizaciones para gestionar procesos de cambio de manera efectiva. Esto implica que, a lo largo de los años, la educación ha sido considerada un instrumento clave para el desarrollo social¹ (3) en México, lo que implica que las instituciones educativas deben responder a las demandas emergentes del contexto cultural y social de cada país o región. Garbanzo Vargas (2015) propone en este sentido estrategias para facilitar el cam-

¹ En el caso de México y como parte de los ideales de la Revolución Mexicana de 1910, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, se establece la educación en México como un derecho humano que se ha venido transformando y extendiendo su cobertura desde el nivel básico y a través de las 11 reformas que datan de 1934 hasta la última del 2019, donde se extiende al nivel superior y posgrado con base en la universalización y gratuidad como derechos sociales. Fuente: Documento de Trabajo (Hurtado, 2024).

bio, tales como el fomento de un liderazgo transformador y la creación de una cultura organizacional que valore la innovación y el aprendizaje continuo. Además, se subraya la necesidad de implementar procesos de autoevaluación que permitan a las instituciones reflexionar sobre su desempeño y realizar ajustes necesarios. En suma, el desarrollo organizacional se presenta como un reto fundamental para la gestión educativa, ya que permite a las instituciones mejorar su eficiencia, adaptarse a las exigencias del entorno y, en última instancia, ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad (Garbanzo Vargas, 2015, pp. 67–87).

Bajo el contexto del párrafo que nos antecede, es que a través del desarrollo organizacional de las instituciones educativas propuesto por Garbanzo Vargas (2015), es que resulta relevante el vincular la teoría del aprendizaje organizacional, propuesta por Peter Senge (1996), que destaca la importancia de que las instituciones funcionen como sistemas vivos, capaces de adaptarse y aprender continuamente. En el caso de las universidades, este enfoque de “La Quinta Disciplina” propuesto por Senge se centra en identificar los problemas de aprendizaje desde el interior de las organizaciones, afirmando que las organizaciones regularmente no aprenden de sus propias experiencias o dificultades, debido a la rigidez de sus estructuras y dinámicas internas que limitan la reflexión para el aprendizaje organizacional, que es esencial para fomentar una cultura de mejora constante.

Peter Senge analiza las barreras que obstaculizan la capacidad de aprendizaje en las organizaciones; y sostiene que muchas de ellas enfrentan retos debido a la confusión entre la identidad personal y el rol profesional a través de lo que denominó “Yo soy mi puesto”, lo que provoca una lealtad ciega a las tareas y una resistencia al cambio; es decir, los sujetos, actores o burócratas se apropian del rol dentro de la organización y en ocasiones obstaculizan el cambio para hacer más eficientes las organizaciones. Además, Senge (1996) resalta que las decisiones críticas a menudo tienen efectos que no se evidencian de inmediato, complicando así el aprendizaje efectivo. El autor también menciona que los equipos de trabajo dentro de las organizaciones pueden adoptar actitudes defensivas y competitivas internas y externas, lo que dificulta

la comunicación y la colaboración, resultando en lo que él denomina “incompetencia calificada” para gestionar el cambio. Para ilustrar este punto, utiliza la metáfora de un charco dejado por la marea, que simboliza cómo las organizaciones pueden pasar por alto procesos sutiles pero importantes. Senge subraya la necesidad de la observación y la reflexión, sugiriendo que las organizaciones deben aprender a mirar más allá de lo evidente para identificar problemas y oportunidades de aprendizaje desde el interior de las organizaciones. (Senge, 1996, pp. 28–38).

Senge et al. (2002) complementa su enfoque de la “Quinta Disciplina” propuesto en 1996 con el manual operativo de “Escuelas que Aprenden”. Peter Senge y sus coautores proponen un enfoque innovador que considera a las escuelas como “organizaciones que aprenden”. Este concepto nos hace ver la necesidad de centrar el aprendizaje en el alumno, promoviendo la diversidad de estilos de aprendizaje y un ambiente de interdependencia y cambio continuo incluso muchos de los ejemplos que nos proponen los autores nos hace recordar en algún momento nuestro paso por las instituciones escolares lo que nos promueve a reflexionar la urgencia de la evolución de las universidades para adaptarse a un mundo en constante transformación, destacando la importancia de cuestionar las estructuras y prácticas existentes, invitando a todos los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, maestros, padres y administradores) a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Los autores proponen que las escuelas deben ser espacios que fomenten la curiosidad y la exploración, en lugar de limitarse a la transmisión de información de docente a alumno bajo una lógica fabril e industrializadora; y deben fomentar el pensamiento crítico en el alumno para que aprenda y cuestione la realidad en la que está inserto para su correcto aprendizaje a través de las cinco disciplinas para el aprendizaje, que proponen: 1. Dominio personal, 2. Visión compartida, 3. Modelos mentales, 4. Aprendizaje en equipo y 5. Pensar en sistemas (pp. 19-20).

Como se pudo establecer, las disciplinas del aprendizaje organizacional aplicadas a las escuelas, incluyendo el aprendizaje colaborativo, la creación de una cultura de confianza y la reflexión crítica, pueden fomentar el talento humano y el conocimiento. Profundizando en la necesidad de integrar la educación con la comunidad, es decir, vincularla con el medio

y la sociedad, destacando que el cambio educativo sostenible requiere un compromiso colectivo, es decir, ese vínculo entre la escuela o universidad y la sociedad. En educación superior, esta vinculación puede llevarse a cabo a través de una de sus funciones sustantivas como la extensión universitaria y la difusión cultural.

Si bien no existe un modelo organizacional único y aplicable para todas las escuelas, estos modelos de gestión organizacional en las universidades deben adaptarse a cada contexto social, económico y cultural donde se implemente algún modelo educativo y académico, adaptado a su cultura organizacional, contexto político y social, que, parafraseando a Senge et al. (2002), para transformar las escuelas en entornos de aprendizaje dinámicos, flexibles y efectivos, o como lo menciona el autor: “La idea de una escuela que aprende ha venido cobrando más y más actualidad en el curso de los últimos años” (p. 17).

Aplicar este modelo de “aprendizaje organizacional” en la UdeG implicaría promover la colaboración interdisciplinaria es decir trabajar realmente como una Red generadora de conocimiento que se integre y articule entre sus centros universitarios y no como una Red universitaria que trabaja aislada de cada centro universitario sean “regionales” o “temáticos” o que estos cuenten “con la multidisciplinariedad” como se les denominó el pasado 10 de marzo de 2022 por el Consejo General Universitario al aprobar el “Dictamen Núm. IV/2022/022” (H. Consejo General Universitario, 2022, pp. 7–13), en este sentido debemos fortalecer la formación docente y establecer mecanismos de retroalimentación y movilidad intercentros que permitan integrar aprendizajes y visiones compartidas en todos los niveles de la institución a través de la extensión intrauniversitaria es decir vertebrar las funciones sustantivas de la universidad desde adentro y así poder vincularse con la sociedad y con el medio a través de la extensión y difusión cultural. Solo mediante la adopción de prácticas que valoren el aprendizaje colectivo intra y extrauniversitario, la universidad podrá convertirse en un referente de innovación y excelencia académica y que propicie la transformación social para el desarrollo en concordancia con los avances tecnológicos.

“No se puede aspirar a ser una IES innovadora, que contribuya a resolver los problemas” económicos y sociales, sin promover

“capacidades para resolver los problemas” de los procesos internos. “En este caso, aparece una variable de gran complejidad: la gestión universitaria, como objeto y sujeto también de innovaciones”. (Almuiñas Rivero et al., 2016, p. 7)

Considerando los planteamientos de Mintzberg (1988), Senge (1996), (2002), Garbanzo-Vargas (2015), Almuiñas Rivero et al. (2016) y Marúm Espinosa y Quintero Maciel (2023), es que planteamos las siguientes propuestas de transformación para que las Instituciones de Educación Superior como la Universidad de Guadalajara puedan responder y afrontar los retos no solamente del siglo XXI, sino que sean adaptables y flexibles a las transformaciones del futuro.

Propuesta de transformación

Configuraciones estructurales

La descentralización y la flexibilidad deben ser ejes centrales de la transformación. Un ejemplo exitoso es el modelo “matricial flexible” implementado en algunas áreas de la UdeG, que fomenta la autonomía regional y facilita la toma de decisiones locales, tal como lo plantearon Marúm Espinosa & Quintero Maciel (2023). En este sentido, el modelo de Red Universitaria de la UdeG debe fortalecerse no solamente desde sus dos funciones sustantivas, que son docencia e investigación, sino que debe fortalecerse a través de la extensión, no solamente vista bajo un contexto de descentralización administrativa de los servicios universitarios a las regiones de Jalisco, sino desde una visión de vinculación-difusión que genere esa vertebración social que plantea la Dra. Elia Marúm Espinosa (2024) en su cátedra de Tópicos de Gestión de la Educación Superior en la UdeG.

Bajo este enfoque y contexto se debe reconfigurar el esquema de gobernanza y extensión universitaria. Entendiendo la gobernanza universitaria como “los procesos de cooperación y relaciones entre los actores que establecen arreglos políticos e institucionales para implementar marcos normativos o regímenes de políticas para articular las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) de las universidades” (Hurtado, 2024).

En este sentido, se propone este modelo de gobernanza matricial flexible con un enfoque de colaboración (Figura 3) que articula las funciones sustantivas con el gobierno universitario y la sociedad a través de la vertebración e interrelación para la sociedad del conocimiento.

Figura 3

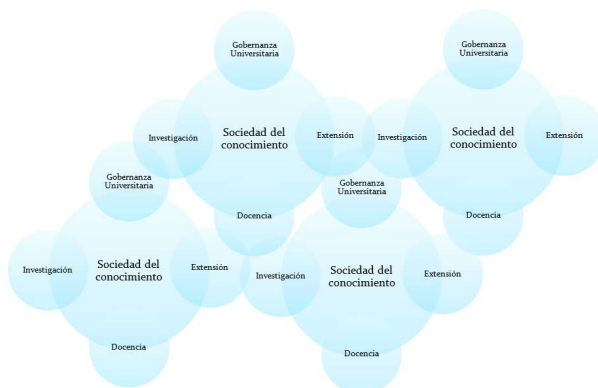
Modelo de gobernanza matricial flexible con un enfoque de colaboración



Fuente: elaboración propia con datos de avance de investigación de tesis doctoral de (Hurtado, 2024).

Figura 4

Vertebración del modelo de gobernanza matricial flexible entre nodos o centros universitarios



Fuente: Elaboración propia con datos de: (Mintzberg, 1988) (Ojeda Ortiz, 2013) (Marúm, 2024).

Así pues, debemos dejar atrás los conceptos tayloristas y las estructuras piramidales, fuertemente jerarquizadas, centralizadas y rígidas, y evolucionar a universidades más horizontales, flexibles, descentralizadas, abiertas, colaborativas, e interdependientes, que trabajen en red hacia dentro y hacia fuera de las mismas, creando y gestionando el conocimiento que requieren para lograr sus objetivos y realizar su misión. (Ojeda Ortiz, 2013, p. 29)

En este enfoque y propuesta de modelo de gobernanza universitaria, la sociedad debe estar al centro y, a través de las funciones sustantivas interrelacionadas a través de arreglos políticos o del régimen de políticas, la universidad debe promover el conocimiento y el desarrollo social a través de la colaboración o vertebración dentro y fuera de la estructura organizacional de la red universitaria. En este sentido, reflexionando sobre lo que propuso Maureira et al. (2014), a través del “liderazgo distribuido” como “nueva concepción de liderazgo educativo, más transversal y con un énfasis en prácticas de liderazgo colectivas” (p. 134), es como se debe gestionar la universidad para afrontar los retos del siglo XXI y con una visión a futuro y de largo plazo.

Autogestión y coordinación

Para el desarrollo de los procesos de autogestión y coordinación en la gestión de las universidades Murillo Mora, (2019) menciona que “el estudio de la evolución de la gestión permitió observar que planificar, organizar, regular y controlar para obtener resultados” (p.2), como métodos de control del modelo fabril e industrial también es aplicable para las universidades con la finalidad de “preservar, desarrollar y promover la cultura” (Murillo Mora, 2019, p. 2), y el conocimiento en sintonía con el desarrollo social; en este sentido es fundamental abandonar los esquemas basados en la desconfianza y el excesivo control burocrático implementado en las grandes corporaciones industriales para adoptar sistemas de evaluación que prioricen la autoevaluación y la retroalimentación constructiva enfocada en la calidad o excelencia académica.

Bajo esta perspectiva de Murillo Mora (2019), resulta importante destacar que:

Controlar la calidad significa crear departamentos para tal fin en las organizaciones, este enfoque solo aporta corrección. Otra arista es que la calidad se hace durante el proceso, no solo se controla, fomentando la idea del autocontrol. (Murillo Mora, 2019, p. 5)

En este sentido, los sistemas de gestión de la calidad, lejos de facilitar los procesos administrativos, fueron generando mayor burocracia y controles que hacen que la gestión educativa sea menos flexible al burocratizar la labor docente y de investigación para dar cumplimiento a indicadores cuantitativos y dejando de lado la excelencia y la calidad como enfoque cualitativo de la educación superior. Además, en la cita que antecede en este párrafo podemos ver que el modelo de la calidad como un estándar (llámese ISO) está enfocado a fortalecer el esquema fabril e industrial para que los egresados sean formados a las necesidades de los “clientes”, tales como la industria o el sector productivo, y desvinculándose de la sociedad y, por ende, de la generación del conocimiento científico y desarrollo cultural que son los fines de las universidades.

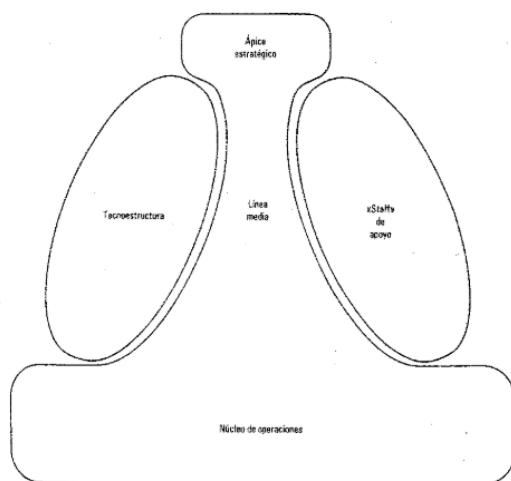
Para ese apartado proponemos que los procesos de control burocrático excesivos sean más flexibles, si bien existen antecedentes que requieren control de las fuentes de financiamiento por agentes gubernamentales o privados con mayor control del gasto y justificación del mismo, hoy en día debemos promover desde las academias un nuevo modelo de autogestión más flexible y coordinado con que faciliten el desarrollo de las funciones sustantivas y que no se prioricen los procesos burocráticos de control del gasto; por lo que se debe iniciar en promover y cambiar la cultura organizacional bajo la premisa de la confianza a través de la transparencia y rendición de cuentas fomentando valores éticos para el buen aprovechamiento, uso y destino de los recursos.

De igual forma, con el uso de las tecnologías de la información y la incursión de la inteligencia artificial generativa, se pueden desarrollar modelos propios de “Large Language Model” (LLM) para hacer más eficiente el control del gasto y promover el uso de la firma electrónica y el “blockchain” para dar certeza del uso eficiente de los recursos. Planteamos hacer más eficiente el proceso de autogestión y colaboración por medio de una reconfiguración estructural, pasando de un modelo piramidal a un modelo horizontal de gestión con base en el modelo de “Las cinco partes

fundamentales de la organización” planteado por (Mintzberg, 1988, p. 45), en la figura 5, y transitar al horizontal, como se puede apreciar en la figura 6, donde el núcleo de operaciones debe estar al centro y la línea media y el staff de apoyo servir como nodos de colaboración para que las universidades fortalezcan sus funciones sustantivas, fortaleciendo la colaboración y la gobernanza dentro de la organización.

Figura 5

Cinco partes fundamentales de la organización



Fuente: (Mintzberg, 1988).

En la actualidad, se podrá observar que en la UdeG existen procesos obsoletos e innecesariamente complejos, por lo que es de suma importancia la revisión y la simplificación de normativas de autogestión y coordinación; con esto nos referimos al análisis de procedimientos internos para poder establecer mecanismos más flexibles que promuevan equitativamente la eficacia y eficiencia bajo un enfoque estratégico y de colaboración y no de control a través de la simplificación normativa. Por lo tanto, se debe fomentar una cultura de retroalimentación y autoevaluación continua, donde se aliente a los miembros de la comunidad universitaria a proporcionar su opinión sobre la eficacia de los procedimientos de autogestión, permitiendo que la institución se enfoque en su misión principal, que es la docencia, investigación y extensión de forma colaborativa y no aislada.

Con lo anteriormente expuesto se puede mencionar que siempre va a existir una resistencia al cambio por parte de algunos miembros de la comunidad universitaria, por lo que es importante la gestión del cambio a través de una comunicación efectiva y la participación activa de todos los involucrados desde un enfoque horizontal para la toma de decisiones promoviendo funciones directivas desde un enfoque horizontal o distribuido como se puede observar en la Figura 6 y que estas estén enfocadas a gestionar lo necesario para que el núcleo de operaciones pueda desarrollar sus funciones sustantivas y obtener como fin último la transformación social con base en la gestión del talento humano y el conocimiento.

Figura 6

Modelo de gestión organizacional horizontal para la transformación social



Fuente: elaboración propia con datos de: (Mintzberg, 1988)

El modelo (Figura 6) lo que pretende demostrar es que las configuraciones estructurales piramidales o planteadas por Mintzberg (1988) se reconfiguren situando al ápice estratégico a que colabore con la línea media, para resolver las necesidades del núcleo de operaciones, y que el staff de apoyo de soporte necesario tanto a la tecno estructura como para el cumplimiento de las actividades sustantivas de la universidad transformando el liderazgo directivo vertical en uno distribuido y horizontal desde un enfoque colaborativo como lo planteo (Maureira et al., 2014) y bajo esta lógica de gestión organizacional promover la interrelación de las actividades para tener un modelo educativo y académico que promueva la sociedad del conocimiento y el desarrollo social a través de la vertebración y vinculación interinstitucional que se puede desarrollar a través del modelo de Red de la UdeG actualmente bajo un esquema rígido y burocrático y que debe evolucionar a uno que sea matricial y flexible para fortalecer y cumplir con los objetivos de la Red Universitaria.

El enfoque en Red de la UdeG tiene el potencial de promover un entorno más colaborativo y eficiente, aunque es de suma importancia la planificación estratégica y la gestión para abordar los retos relacionados con la claridad de roles, la cultura organizacional, la coordinación y la sostenibilidad para asegurar el éxito del modelo.

Gestión administrativa y didáctico-pedagógica

Para integrar y hacer más eficiente la gestión administrativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje o el esquema didáctico-pedagógico, se debe integrar la tecnología y los principios de la heutagogía para personalizar el aprendizaje y fomentar la creatividad estudiantil. Con este propósito, Blaschke y Hase (2016) proponen la heutagogía como un enfoque educativo centrado en el aprendiz o estudiante, que promueve la autodeterminación mediante la flexibilidad en el aprendizaje.

A diferencia de los métodos tradicionales, bajo esquemas medievales o fabriles, bajo una lógica de estandarización maquinal del proceso didáctico y pedagógico, donde el docente es la figura principal y el currículo es rígido, la heutagogía como modelo educativo y académico permite a los estudiantes definir su propio camino de aprendizaje, adaptando el contenido a sus intereses y necesidades, promoviendo la flexibilidad del modelo educativo y académico para el futuro. Es en este sentido que, para considerar una educación integral, debemos considerar y relacionar el trívium y el cuadrivio (ver Figura 7) de la educación clásica medieval, contextualizado y mencionado por Tünnermann Bernheim (2001) en su texto *Universidad y sociedad*, que se ha venido implementando con adaptaciones a los contextos y demandas sociales, pero que hoy en día este modelo debe renovarse y adaptarse a los retos que enfrenta el siglo XXI.

Figura 7*Modelo educativo medieval básico y extendido*

Fuente: Elaboración propia con datos de (Tünnermann Bernheim, 2001).

Además, con el uso de las tecnologías digitales y el avance de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la educación de hoy en día, en pleno 2024, son factores que juegan un papel crucial en la mejora de los entornos de aprendizaje heutagógicos, ya que proporcionan acceso a una amplia gama de recursos y fuentes de conocimientos digitales o a través de plataformas educativas en internet, facilitando la exploración autónoma de contenidos, recursos didácticos y pedagógicos que son de autogestión, es decir, no necesitan el acompañamiento del docente. Además, permiten la creación de entornos de aprendizaje personalizados, donde los estudiantes pueden organizar y gestionar la información de manera efectiva y acorde a sus necesidades de aprendizaje y entornos sociales, económicos y culturales, pero desde un enfoque ético y responsable que fomente el pensamiento crítico del aprendiz o estudiante.

Bajo este enfoque, las herramientas digitales también fomentan la colaboración, permitiendo a los aprendices trabajar juntos en proyectos y compartir experiencias en tiempo real, ya sea aprendiz-aprendiz, aprendiz-docente, aprendiz-IAGen, docente-IAGen, desde diferentes latitudes o partes del mundo, derivado de la interconectividad a través del uso de Internet, que desde 2013 es un derecho humano reconocido en el artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Asimismo, el uso de recursos digitales hoy en día apoya la creatividad al ofrecer plataformas para la producción de contenido,

como blogs y mapas mentales, tales como Canva.com, por citar algún ejemplo. Aquí debemos adaptar y desarrollar modelos propios de LLM en las instituciones de educación superior estableciendo redes de colaboración interuniversitaria.

Además, la interconectividad y el uso de plataformas tecnológicas o software creado por grandes consorcios o empresas multinacionales de origen principalmente estadounidense propician el colonialismo tecnológico al hacer dependientes de esos recursos a las universidades y, por ende, a los integrantes de las estructuras organizacionales. Aquí tendríamos que considerar a Dussel (2018), donde plantea en el video “Descolonización cultural” un análisis crítico sobre la influencia del eurocentrismo en la educación y la cultura de América Latina. Dussel argumenta que, a pesar de los cambios sociales significativos, los sistemas educativos continúan priorizando la historia y la cultura europeas o anglosajonas, lo que provoca una desconexión con las identidades y tradiciones locales.

Las habilidades de autoevaluación y la reflexión también se ven potenciadas por aplicaciones que ayudan a los estudiantes a monitorear su progreso, lo que genera un sentido de responsabilidad y autogestión del aprendizaje. Finalmente, las tecnologías digitales conectan a los aprendices con comunidades en línea o redes de colaboración entre estudiantes, investigadores y funcionarios universitarios, ampliando su red de apoyo y recursos para fomentar la sociedad del conocimiento con un enfoque interdisciplinario y multicultural. En conjunto, estas características empoderan a los estudiantes en su proceso educativo, promoviendo un aprendizaje más significativo y autónomo (Blaschke y Hase, 2016).

Como propuesta para potenciar la gestión administrativa y el aprendizaje, sugerimos seguir promoviendo el uso de las herramientas desarrolladas o impulsadas por inteligencia artificial con un enfoque ético y responsable, pero nos hacemos el siguiente cuestionamiento: ¿Qué desafíos enfrentan las IES ante la llegada de la IAGen?

Picciano (2019), dentro de las implicaciones que maneja, menciona que las IES enfrentan varios desafíos ante el advenimiento de la inteligencia artificial (IA): Redefinición de roles: La IA, especialmente a través del aprendizaje adaptativo y el análisis de datos, está cambiando el papel tradicional de los educadores. Los profesores pueden verse desplazados

a roles más de tutoría, mientras que el contenido y la evaluación son gestionados por software. En este sentido es donde el docente debe asumir un rol de guía en el uso ético y responsable y que el alumno asuma un papel de autoaprendizaje supervisado. Picciano (2019) menciona que “casi todas las universidades han adquirido o contratado un curso o programa de aprendizaje” (p. 271), ya sea desarrollado en línea o con IAGen, lo que pone de relieve que las IES están cambiando sus modelos de gestión por los avances tecnológicos que implementan las empresas y las IES quedan desfasadas en el desarrollo de investigación y tecnología. Esto quiere decir que las IES pasan de ser actores que promuevan la transformación social a ser transformadas por agentes externos o por las grandes corporaciones tecnológicas como Google, Meta, Microsoft, entre otras.

Preparación tecnológica: Muchas universidades no están equipadas para implementar tecnologías avanzadas de IA, lo que podría llevar a una brecha en la calidad educativa entre instituciones que pueden invertir en estas tecnologías y aquellas que no. En este sentido, las IES deben establecer alianzas estratégicas de coinversión con el sector privado y el gobierno para el desarrollo de investigación y avances tecnológicos. Picciano (2019) lo argumenta con el ejemplo del desarrollo de investigación en áreas biotecnológicas, donde las universidades estadounidenses o europeas reciben financiamiento por parte de los grandes corporativos farmacéuticos para el desarrollo de nuevas patentes e investigación. En este sentido, debemos establecer redes de colaboración entre las universidades y hacer que la ANUIES sea el ente articulador para el desarrollo de un nuevo modelo educativo acorde a la Ley General de Educación Superior aprobada el 20 de abril del 2021.

Ética y privacidad: La gestión de datos personales se convierte en un tema crítico. Las universidades deben establecer políticas claras sobre cómo se recopilan, almacenan y utilizan los datos de los estudiantes. Ya se ha legislado en Europa, por ejemplo, en esta materia, lo que obliga a legislar y establecer un esquema de gobernanza dentro de las instituciones educativas y regular a las corporaciones con el uso de los datos. Actualmente, en México estamos ante la prominente reforma a la Constitución que tiende a la desaparición del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Perso-

nales, cuyas atribuciones y funciones pasarán a robustecer la estructura del Poder Ejecutivo, que ahora será el garante del derecho de acceso a la información pública y la protección de datos personales.

Dentro de las implicaciones que plantea la UNESCO (2024), vamos a citar el siguiente párrafo:

Aunque la IAGen puede ayudar a que docentes e investigadores generen textos útiles y otros resultados que respalden su trabajo, no se trata necesariamente de un proceso sencillo. Pueden ser necesarias varias interacciones de un prompt antes de obtener el resultado deseado. Es preocupante que los jóvenes estudiantes, al ser por definición menos expertos que los docentes, puedan aceptar, sin saberlo y sin mayor involucramiento crítico, resultados de IAGen superficiales, inexactos o incluso dañinos. (UNESCO, 2024, p. 12)

Este párrafo que antecede pone de manifiesto la relevancia del rol del profesor, docente o tutor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto quiere decir que, además de recomendar literatura y centrarse en dar su clase, la labor del personal académico debe transformarse y aceptar el uso de esta nueva herramienta con fines didácticos que potencialicen el aprendizaje y búsqueda de información confiable y que el alumno desarrolle el aprendizaje crítico y bajo un esquema de aprendizaje colaborativo entre docente-aprendiz, como lo plantea la heutagogía.

Conclusiones

Finalmente, podemos concluir y responder que, para desmontar la gestión medieval, industrial y fabril y sustituirla por la gestión del talento humano y el conocimiento, la estructura organizacional de la UdeG debe ser coherente con el liderazgo distribuido y el modelo de gestión horizontal para potenciar el modelo organizacional de Red Universitaria; es decir, históricamente, la Universidad de Guadalajara ha pasado por diversas etapas de transformación, influenciadas por movimientos sociales y reformas educativas. Desde su fundación en 1792, la universidad ha adoptado diferentes modelos de gestión, reflejando las necesidades y contextos de

cada época. Cabe mencionar que el rectorado de Raúl Padilla López en 1994 marcó un hito importante, que mejoró la eficiencia administrativa y académica al implementar la Red Universitaria en la UdeG; por eso es fundamental afrontar los nuevos desafíos que se vienen en esta nueva etapa, donde por el avance social se promovió que una mujer rompiera el modelo de gestión medieval, industrial y fabril implementado desde hace más de 200 años.

Se recomienda actualizar el documento que implementó el “Modelo educativo del siglo XXI” impulsado por José Trinidad Padilla López (2001-2007) y que no se ha actualizado desde 2007 para poder implementar y hacer congruente el modelo educativo en toda la “Red universitaria” y que los centros universitarios de la red se adecuen a principios y valores generales en sus modelos educativos. “Red de redes académicas, comunicativas y culturales, la red universitaria respeta las dinámicas propias de cada campo disciplinar, profesional y de las artes, sin perder de vista las necesidades particulares de cada región.” (Universidad de Guadalajara, 2007, p. 38). La evolución es estrictamente necesaria para tener una estructura jerárquica flexible y procesos estandarizados que hagan más eficiente el desarrollo del talento humano y el conocimiento con relevancia en la equidad de género. Con este cambio no solo se busca mejorar el funcionamiento interno, sino también fortalecer su papel como motor de desarrollo social y cultural. La UdeG debe fomentar una cultura organizacional que valore la innovación, la reflexión crítica, la colaboración interdisciplinar y con enfoque de equidad de género; con esto la universidad puede enfrentar los retos contemporáneos y mantenerse relevante en un entorno global cada vez más complejo.

También debemos superar el esquema de control burocrático excesivo y la adopción de sistemas de evaluación más flexibles y basados en la confianza, con el fin de promover la autoevaluación y la retroalimentación constructiva, enfocada en la calidad, la excelencia académica y fomentar la investigación para el desarrollo social. La transformación de la gestión universitaria no es solo deseable, sino necesaria para garantizar que las instituciones de educación superior puedan cumplir con su misión de formar profesionales competentes y contribuir al desarrollo sostenible. En el caso de la UdeG, adoptar un modelo centrado en el ta-

lento y el conocimiento permitirá que esta universidad no solo se adapte al presente, sino que lidere el cambio hacia un futuro más inclusivo y equitativo. Asimismo, reconocemos que, dentro de las limitaciones del ensayo, se recomienda la necesidad de investigaciones empíricas futuras para evaluar el impacto de factores externos, como políticas públicas y financiamiento.

Referencias bibliográficas

- Almuiñas Rivero, J. L., Galarza López, J., & López Fernández, J. (Comps.). (2016). *La innovación en la gestión universitaria: Experiencias y alternativas para su desarrollo* (1.^a ed.). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología; Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic framework for creating 21st century self-determined learners. En B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The future of ubiquitous learning* (pp. 25–40). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3>
- Dussel, E. (2018, 19 de junio). *Descolonización cultural* [Video]. YouTube. https://youtu.be/Q86_LPat-IQ
- Garbanzo Vargas, G. M. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67–87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- H. Consejo General Universitario. (2022). *Acuerdos de la sesión ordinaria del Consejo General Universitario del jueves 10 de marzo de 2022 (12:00 hrs.)*. http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cg_u/2021-2022/2022-03-10%2000%3A00%3A00/cgu2022mar10ord_acuerdos_final_aprobados.pdf
- Hurtado, V. (2024). *Gobernanza y extensión en la Universidad de Guadalajara de 2018–2025: El estudio de caso FIL Guadalajara* [Documento de trabajo].
- Marsiske, R. (2018). “La juventud desinteresada y pura”: El movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918. *Perfiles Educativos*, 40(161), 196–215. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698201800030019

- Marúm Espinosa, E., & Quintero Maciel, B. Y. (2023). La actual gestión en la Universidad de Guadalajara: Alternativas para la innovación disruptiva. En Á. Martos Martínez, M. del M. Simón Márquez, J. de J. Vázquez Linares, P. Molina Moreno, & S. Fernández Gea (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (1.^a ed., pp. 373–383). Editorial Dykinson.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134–153. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70132-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1)
- Mintzberg, H. (1988). La estructuración de las organizaciones (8.^a reimp.). Ariel.
- Murillo Mora, M. (2019). Gestión universitaria: Concepto y principales tendencias. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>
- Ojeda Ortiz, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://hdl.handle.net/20.500.14352/37791>
- Partida, J. C. G. (2024, 22 de noviembre). Karla Alejandrina Planter Pérez, nueva rectora de la UdeG. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/11/22/estados/karla-alejandrina-planter-perez-nueva-rectora-de-la-udeg-1336>
- Picciano, A. G. (2019). Artificial intelligence and the academy's loss of purpose. *Online Learning Journal*, 23(3), 270–284. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.2023>
- Senge, P. (1996). ¿Su organización tiene problemas de aprendizaje? En *La quinta disciplina* (pp. 28–38). Granica.
- Senge, P., Cambrón-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). Capítulos 1 y 2. En *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación* (J. Cárdenas Nannetti, Trad., pp. 15–112). Editorial Norma

- Tünnermann Bernheim, C. (2001). Universidad y sociedad. En Editorial Hispamer (Ed.), *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina* (2.^a ed.). Editorial Hispamer.
- UNESCO. (2024, 26 de noviembre). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo educativo siglo XXI*. https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2018, 30 de julio). *Universidad de Guadalajara: Comunidad que crece y avanza*. <https://www.udg.mx/es/nuestra/organizacion>
- Universidad de Guadalajara. (2024, 24 de noviembre). *Historia de la Universidad de Guadalajara*. <https://www.udg.mx/es/historia>

Capítulo 2

Transformando estructuras universitarias en la era de la IA: hacia un modelo de gestión del conocimiento

*Luis Alfonso Macarena López
Karla Gabriela Pérez Córdova*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000398>



Resumen

En la actual era de la aceleración digital y la innovación, donde la inteligencia artificial (IA) evoluciona día a día, el modelo fabril aplicado a la gestión de las IES es insuficiente para adaptarse a las necesidades actuales, pues las estructuras rígidas del modelo tradicional limitan la capacidad de las instituciones para actuar ante contextos complejos y dinámicos. En este ensayo se explora el potencial transformador de la IA en la educación superior, y el cómo se debe rediseñar la gestión universitaria hacia modelos adaptativos centrados en la gestión del conocimiento. A través del caso de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se examina cómo la incorporación de la IA puede apoyar la reestructuración hacia estrategias y prácticas de gestión más ágiles, flexibles y orientadas a la innovación, proponiendo cambios estructurales en el modelo educativo y la gestión. Se finaliza proponiendo un modelo que se enfoque en un ecosistema sostenible, ético e innovador que se encamine hacia la gestión del conocimiento.

Abstract

In the current era of digital acceleration and innovation, where Artificial Intelligence (AI) evolves daily, the factory model applied to the management of Higher Education Institutions (HEIs) is insufficient to meet contemporary needs. The rigid structures of the traditional model limit institutions' ability to respond to complex and dynamic contexts. This essay explores the transformative potential of AI in higher education and how university management must be redesigned towards adaptive models focused on knowledge management. Through the case of the Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), the study examines how the integration of AI can support restructuring towards more agile, flexible, and innovation-oriented management strategies and practices, proposing

structural changes in education and management. The essay concludes by proposing a model centered on a sustainable, ethical, and innovative ecosystem that advances towards knowledge management.

Introducción

El contexto global, nacional y local se encuentra dentro de un proceso de constante transformación, que obliga a las universidades a enfrentar nuevos desafíos de alta complejidad y a jugar un papel central para atender las problemáticas sociales emergentes; ante estos escenarios, la gestión universitaria fabril resulta insuficiente para garantizar que los estudiantes logren una educación de excelencia, o que se imparta una educación innovadora y motivante que desarrolle las habilidades necesarias en el ambiente de regiones interdependientes a nivel político, social y económico.

En el 2021, la UNESCO destacó los beneficios de la transformación universitaria con base en tendencias y evidencias, donde se menciona la importancia de abordar la desigualdad, fomentar la sostenibilidad, adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales. En la era de las sociedades del conocimiento, el modelo fabril-empresarial está en un momento de crisis, al pasar de la optimización de procesos para obtener mejores rendimientos a la gestión del conocimiento para beneficio de la sociedad, en cuanto a la educación superior se refiere; es por esta razón que la flexibilización de las estructuras es una necesidad en la era digital.

La existencia de Instituciones de Educación Superior (IES) que continuarán apegándose al modelo fabril que tradicionalmente han tenido es inevitable; sin embargo, esta decisión puede repercutir en un modelo educativo y una gestión incapaces de adaptarse y coartando la innovación, razón por la que deberán replantear un nuevo modelo de gestión que se apegue a las necesidades exigidas o resignarse a desaparecer.

Dentro de los cambios que puede potenciar la transformación, está la implementación de tecnologías emergentes en las IES, como es el caso de la inteligencia artificial (IA); en la literatura internacional se postulan diferentes beneficios que la IA aporta al campo de la gestión de las IES, como lo son la automatización de las tareas administrativas, la automatiza-

ción de procesos repetitivos, la mejora en la toma de decisiones al realizar el análisis de grandes volúmenes de datos en un tiempo real y mínimo y la personalización de los aprendizajes; todo esto ofreciendo experiencias únicas, transformadoras e innovadoras que mejoran los resultados.

La implementación de la IA en las universidades resulta un fenómeno invertible que genera diferentes preguntas ante los desafíos que plantea en cuanto a su integración, pues cada contexto de cada IE tiene características específicas que demandan una reflexión crítica, como la normativa a tener en cuenta, la infraestructura que se necesita para su adecuado desempeño o los procesos previos de formación de los usuarios finales.

Inteligencia artificial y gestión de la educación superior

La transformación digital que se viene gestando en diferentes ámbitos ha tenido un impacto considerable en la educación superior, para comprender cómo esto puede ser una alternativa para desestructurar la gestión tradicional, por lo cual se deberá iniciar con las definiciones conceptuales pertinentes.

La definición de qué es la IA surge desde los cincuenta, cuando Alan Turing postuló el dilema sobre las máquinas y el cuestionamiento sobre la adopción de una conciencia, y de cómo se convertiría en algo inteligente (Secretaría de Cultura de la Nación, 2020); más recientemente, García (2017) la definió como “aquella disciplina científica y tecnológica que tiene como fin modelar los procesos de la mente y su conexión con el cuerpo a través de la metáfora computacional”. Otra definición, la cual es famosa por ser los primeros conceptos sobre la IA, la define como “hacer referencia a la probabilidad de proporcionar información a mecanismos o dispositivos electrónicos para emular el pensamiento y albedrío humano”. (McCarthy et al., 1955, p. 2-4).

Más actualmente, se ha definido a la IA como la tecnología emergente que se ha enfocado en estudiar aquellos procesos que naturalmente se reconocen como inteligentes, como lo es el comportamiento o la adquisición del lenguaje humano, a fin de poder replicar el resultado desde un proceso computacional a base de algoritmos; por tanto, se

reconoce como un área interdisciplinar, que ocupa saberes y datos de todos los orígenes para conformarse (Martínez, 2014). En el ámbito de la Educación Superior, la IA se refiere al conjunto de herramientas que se engloban en la Inteligencia Artificial en la Educación (IAEd), que apoyan y comprenden los procesos educativos (Sambola, 2023), como son el aprendizaje, la docencia, la investigación y la gestión de las IES.

Abordando el tema de la gestión en las IES, es pertinente definir que la gestión educativa se refiere “al proceso del desarrollo estratégico institucional de manera integral y coherente en el que se definen objetivos, acciones y prioridades, en compromiso con los actores, desde las políticas y estrategias generales” (Vidal Ledo et al, 2008). Ya que las IES son actores importantes de producción de conocimiento, innovación y desarrollo tecnológico, la gestión juega un papel crucial para llevar a cabo estos procesos, como postula Almuiñas et. al (2016, p. 6) “la gestión universitaria debe ser flexible, adaptarse a la turbulencia y complejidad, a la innovación, por lo que debe buscar continuamente la eficiencia y eficacia para responder a las nuevas exigencias internas y del entorno”.

En este sentido, también el autor nos postula que “la gestión universitaria debe nutrirse de buenas prácticas, y promover redes de intercambio con otras IES, guiándose hacia una gestión del conocimiento que favorezca la innovación y creatividad, y que responda a su contexto de aplicación” (Almuiñas et al, 2016, p. 7).

Contextualización de la Universidad Autónoma de Nayarit

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), fundada en 1966, con el decreto 4783 promulgado por el gobernador Julián Gascón Mercado, se creó el Patronato de la Ciudad de la Cultura Amado Nervo y en 1969, con el decreto 5162, promulgado también por el gobernador Julián Gascón Mercado, se estableció la Universidad de Nayarit y su Ley Orgánica, consolidando definitivamente con ello la labor iniciada en 1925 por los gobernadores Felipe C. Ríos y Ricardo Velarde; en la actualidad, la UAN es la máxima casa de estudios del estado de Nayarit, y alberga alrededor de 18 063 estudiantes de nivel superior.

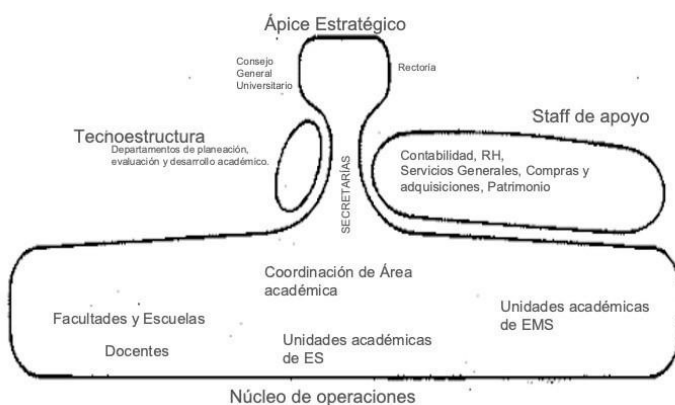
La Universidad cuenta con 20 programas de Licenciatura acreditados y reconocidos por su buena calidad por organismos acreditadores y evaluadores externos, lo que representa que el 80 % de la matrícula estudiantil cursa sus estudios en un programa de calidad; de esta manera, la UAN se mantiene como la Institución con mayor calidad en el estado.

En base a un análisis, la mayoría de las Unidades Académicas están concentradas en la Ciudad de la Cultura (Campus principal de la Universidad Autónoma de Nayarit), en Tepic, Nayarit. La oferta educativa en el nivel de licenciatura se conforma por 65 programas evaluables en las áreas que conforman nuestra universidad. En estos programas se encuentran 50 en el campus Tepic, 5 en el municipio de Acaponeta, 2 en el municipio de Ahuacatlán, 3 en Ixtlán del Río y 5 en Bahía de Banderas.

La UAN tiene una estructura de burocracia profesional, con tareas especializadas y con cierto grado de autonomía en el desempeño académico; bajo este enfoque se gestionan desde el ápice estratégico; sin embargo, la rigidez en la gestión de los procesos administrativos representa un área de oportunidad que requiere de una reconfiguración hacia la flexibilidad; a la par se requiere de una toma de decisiones más horizontal, fortaleciendo la comunicación entre áreas y la formación permanente.

Figura 1

Burocracia Profesional en UAN



Fuente: Elaboración propia a partir de Mintzberg (1985) y análisis institucional de la UAN.

En cuanto al modelo educativo de la UAN, este se orienta hacia la “realidad inherente a los procesos globalizantes y políticas internacionales, centrado en el hacer, y que busque la internacionalización” (PDI, 2022, p. 25); su modelo académico se ha enfocado en la creación de cuerpos académicos, situando a los docentes como parte de las Líneas de Generación y Aplicación del conocimiento, a partir de los cuales deben originarse los programas académicos, por créditos y con perspectiva transdisciplinaria. Este enfoque no solo busca la formación de profesionales con competencias globales, sino que también la consolidación de una cultura innovadora y de colaboración que permita una vinculación efectiva con el sector productivo y social.

El modelo fabril en extinción

Para abordar la crisis en el modelo fabril de gestión, hay que remontarnos a sus orígenes, en el modelo de gestión tradicional de Taylor (1969), donde se utilizan estrategias y mecanismos propios de la industria, en una línea de producción automatizada y homogénea, con mando y control vertical a fin de cumplir con una producción establecida, que en el caso de la educación superior encontramos la estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera uniforme, dejando de lado las particularidades, necesidades y opciones de los actores, solo con el fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral (Marúm y Quintero, 2023).

La jerarquización de una estructura organizacional rígida es otra característica sustancial de este modelo, obteniendo un rol pasivo entre los involucrados (seguimiento de instrucciones); no se enfoca en el proceso de las cosas, midiéndose y evaluándose en resultados muy específicos, y se ignoran las diferencias individuales de cada ser.

Dentro de las estructuras de las organizaciones tenemos el modelo orgánico de Mintzberg, en el que se detectan cinco estructuras, creadas a partir de cuatro factores (edad y tamaño de la organización, sistema técnico, medio ambiente y poder); estas cinco estructuras interactúan entre sí en diferentes grados para llevar a cabo los procesos: ápice estratégico, línea media, tecnoestructura, staff de apoyo y núcleo operativo. A partir de esto se distinguieron cinco estructuras, de las cuales en la mayoría

de las IES predomina la burocracia profesional, donde la clave del funcionamiento está en el núcleo operativo; los docentes poseen sistemas de control y son descentralizados, y el grupo staff es amplio, ya que son apoyo fundamental del núcleo operativo (Mintzberg, 1985).

Actualmente, bajo los cambios emergentes que se dan en la educación, la economía, la tecnología y la sociedad en general, y ante las nuevas habilidades que se postulan para un mejor desempeño en el campo laboral, el modelo fabril se vuelve obsoleto al no fomentar la adquisición de estas habilidades, ni propiciar la innovación y la adaptabilidad como claves para un aprendizaje autodirigido. En este sentido, fomentar el desarrollo de habilidades blandas y de pensamiento crítico, que son indispensables para la formación de personas en el entorno actual, requiere de una universidad capaz de migrar de la rigidez estructural a la flexibilidad.

Para superar estas barreras se requieren cambios estructurales hacia una cultura de aprendizaje organizacional, donde, más allá de una jerarquía, existan equipos de acción hacia la creación de soluciones de manera flexible y adaptable; la clave es la relación del trabajo en un equipo alineado con los mismos objetivos (Senge, 1996).

Adicionalmente, Ojeda (2013), postula que, otra estructura adecuada y flexible pueden ser las redes, ya que organizan a las instituciones de educación superior de acuerdo a sus características y su funcionalidad, pudiendo clasificarse en Holónicas (elementos autónomos de un sistema mayor), Interorganizativas (vinculan IES unas con otras), de Conocimiento (redes académicas), Virtuales (que operan a través de plataformas y TIC), Híbridas (presencial-virtual), Internas (redes dentro de la misma IES), y más tipos según se requiera por el contexto; la formación de redes permiten el avance de la gestión del conocimiento y propician la investigación, que se amplía al usar el entorno virtual y las TIC, y en conjunto pueden formar un Ecosistema Inteligente, al fomentar la colaboración entre actores.

Así pues, en esta transición hacia un modelo más flexible es necesario transformar el trabajo docente, como lo expresa Marúm:

el modelo fabril que comprende al modelo educativo y de gestión industrial-fabril, donde la formación se centra en el aula y en quien es docente, se deberá convertir al de una organización

flexible donde el trabajo del aula se centre en el aprendizaje del estudiantado con nuevas estrategias didáctico pedagógicas. (Marúm, 2020, p. 34-35).

La IA como oportunidad de cambio en la gestión universitaria

Los nuevos retos de las sociedades de la información demandan a las universidades un severo cambio en sus rígidos cánones de formación. Los formatos basados en IA prometen una muy sustancial mejora en muchos de sus procesos, en medida de sus requerimientos, logrando integrar diversas formas de interacción humana en conjunto con las tecnologías de la información y la comunicación (Ocaña-Fernández et al., 2019).

Existen diferentes actividades potencialmente atractivas para el mundo de la ES en las cuales la IA puede tener una gran influencia, como son la automatización de procesos, la facilitación de información, la atención a casos específicos o la personalización del aprendizaje, entre otras; sin embargo, el papel que asumen las IES al adoptar estas nuevas e innovadoras herramientas es complejo, pues para su implementación deben desarrollar una planificación estratégica que incluya el desarrollo de habilidades digitales en los actores para poder desarrollar actividades correctas utilizando la IA.

Bajo este escenario, “la IA se ha convertido en sinónimo de nuevas promesas, pero también de los riesgos que conlleva la masificación de las tecnologías digitales en las diferentes esferas de la vida económica y social del siglo XXI” (Jara y Ochoa, 2020, p. 3), destacando que esta adopción implica un significativo reto y una normativa clara por parte de las instituciones, pues aunque se reconoce el potencial transformador de esta herramienta, o la celeridad en los resultados que puede tener, como el caso de ChatGPT, un modelo de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), que obtuvo un alcance masivo de 100 millones de usuarios activos para enero del 2023, la IA aún trae consigo un sinnúmero de dudas acerca de la forma de adopción por parte de las instituciones educativas.

La UNESCO (2024) destaca una perspectiva de enfoque centrado en el ser humano, siendo estas herramientas diseñadas para ampliar o au-

mentar las capacidades intelectuales y las habilidades sociales humanas, y no para socavarlas, entrar en conflicto o usurparle. Menciona también una necesidad de consciencia en cambiar los sistemas establecidos y sus fundamentos, y que la transformación que se propone debería ser rigurosamente revisada y orientada en un enfoque en el ser humano.

Implementar la IA no implica únicamente dotar de infraestructura a las IES, también es fundamental una educación inicial en su uso adecuado, y posteriormente una formación continua de todos los actores involucrados, puesto que su manejo requiere un grado mínimo de preparación y habilidades como la colaboración, la formulación de prompts para diversas actividades, la comprensión y la creatividad, elementos indispensables para su uso pertinente. Por otra parte, en cuanto al tema de la ética y la regulación, la UNESCO (2024) plantea que es necesaria la implementación de normativas específicas sobre la ética de la IA, que deben ser traducidas en leyes o reglamentos de cumplimiento obligatorio.

La UAN no cuenta con una normatividad establecida para el uso de la IA, por lo que los diferentes actores involucrados hacen uso de esta de manera desarticulada, sin establecer claramente quién será el responsable del actuar y vigilancia de los procesos que se realicen con apoyo de IA; la UAN deberá actuar, sensibilizarse y establecer un marco normativo pertinente y adecuado a su contexto, priorizando la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la conectividad para apoyar la gestión y crear sistemas interconectados en red.

Pilares para la transformación

Ante un panorama cambiante, donde las tecnologías emergentes, como la IA, tienen cambios vertiginosos de un día para otro, la UAN tiene la opción de migrar sus estructuras de burocracia profesional hacia un modelo más flexible que permita su transformación; el cambio de un modelo rígido tradicional a un modelo flexible que permita la innovación no es un cambio que se pueda generar a un corto plazo; sin embargo, existen estrategias y acciones que se deben dar para poder transitar de manera adecuada.

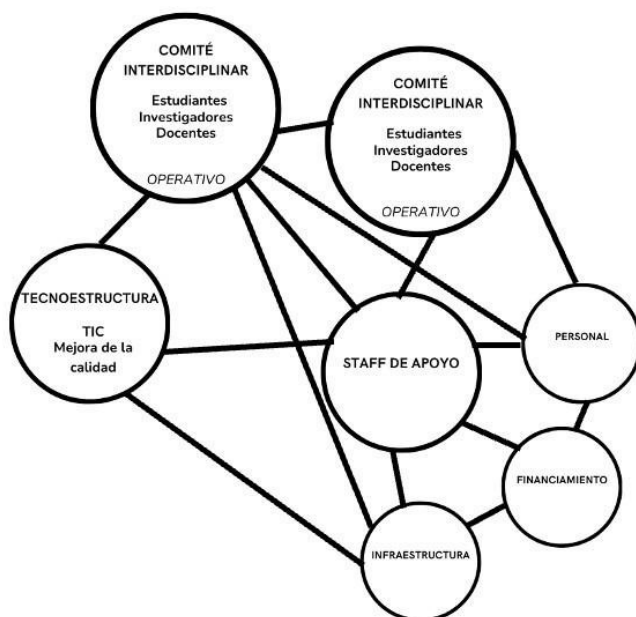
En primer lugar, se puede migrar hacia un modelo de innovación disruptiva, que, como postulan Marúm y Quintero (2023), permite modificar las estructuras rígidas hacia una gestión más horizontal y flexible, aprovechando las tecnologías para fomentar un aprendizaje activo y colaborativo.

Posteriormente, se debe analizar mediante un diagnóstico situacional exhaustivo para conocer cómo se están llevando a cabo los procesos administrativos, la cultura que impera en la comunidad y la efectividad en la toma de decisiones. Esto se puede lograr con el análisis documental, pero también mediante indagaciones a los actores de la institución, es decir, estudiantes, docentes y administrativos involucrados, que pueden dar información de primera línea mediante sus percepciones y expectativas de lo que es una ventaja en el actual modelo y de lo que está restando oportunidades.

Es necesario modificar la estructura jerárquica rígida de la burocracia profesional hacia una estructura más horizontal que permita el trabajo en red interna para la toma de decisiones, se plantearía formar una red Holónica, distribuida, plana, ya que todos van hacia un mismo fin; se trabajaría con la formación de comités interdisciplinarios homogéneos a cada área de conocimiento de la universidad, y que lleven a cabo la parte operativa, con apoyo de la Tecno estructura en cuanto a TIC y enfoque de la mejora hacia la excelencia, para desarrollar sistemas de información ágiles en plataformas, con acceso adecuado a la información, a fin de compartir los recursos entre todos los comités y mediar la adopción de nuevas tecnologías emergentes, como la IA para mejorar los procesos académicos y administrativos; mientras que el Staff de apoyo, también participará en los mecanismos de proporcionar personal, financiamiento e infraestructura a los nodos operativos y evaluarán el impacto de las nuevas prácticas y de las decisiones a fin de asegurar una constante retroalimentación para la excelencia.

Figura 2

Propuesta de Red holónica distribuida, a partir de Ojeda (2013)



Fuente: Elaboración propia a partir de “Redes de conocimiento en educación superior” de Ojeda (2013).

La flexibilidad es la palabra clave que compone este cambio de la desconfianza académica hacia la gestión del conocimiento, siendo este último término comprendido como un proceso social, continuo y dinámico que permite la coherencia entre la estructura organizacional y la ejecución de las actividades para cumplir los diferentes objetivos trazados por la institución, razón por la cual es importante una reestructuración desde el modelo educativo, que logre un impacto en las actividades cotidianas dentro de la institución.

De la misma manera, debe realizarse una actualización de los currículos en aras de modificar los programas de estudio y los ambientes de aprendizaje, considerando que estos deben centrarse, en un primer momento, en el estudiante, y después en el impacto que este tendrá en la sociedad como parte de la universidad; estas modificaciones al modelo educativo y al currículo encaminarán a la UAN hacia una organización

capaz de aprender de sí misma y, por tanto, que puede mejorar su funcionamiento.

Para lograr modificar su estructura al trabajo en red, la UAN deberá propiciar desde su alta dirección, que corresponde a Consejo General Universitario y a la Rectoría, que la toma de decisiones se vaya consensuando a través de un liderazgo distribuido con las unidades académicas para la constitución de los comités interdisciplinarios; este proceso de distribuir el poder de la gestión llevará la transformación a pasar del control de la burocracia profesional hacia la confianza y el compromiso que se necesita al formar la red, esto es un Autogobierno (Ojeda, 2013).

Posteriormente, se debe establecer un coordinador en cada Unidad académica para que sea el mediador entre las partes, y el facilitador de los colaboradores a la red, quien los motive; se debe tener en cuenta que inicialmente no todos los docentes participarán en los comités-nodos, ya que se debe decidir qué papel van a jugar docente/investigador/gestor, para proporcionar formación en esa área (de ser requerido), y al integrarlos en el nodo se comenzará con negociar tres cosas administrativamente hablando: 1) La modificación a sus contratos para que el tiempo de colaboración sea tomado en cuenta dentro de su jornada laboral, 2) Apoyar los trámites burocráticos que tenga que realizar, a fin de que su tiempo se centre en la participación en el nodo-comité, no en tareas administrativas innecesarias, y 3) Reconocer su participación en el nodo, a través de la disminución de su carga docente, un incentivo para participar en actividades extramuros o un incentivo monetario.

En cuanto al financiamiento de la red, en primer lugar se deben considerar los recursos disponibles con los que ya cuenta la UAN, así como las partidas presupuestales que pueden destinarse para la transformación de la estructura a mediano y largo plazo; posteriormente, el nodo de financiamiento que es parte del staff de apoyo debe iniciar la búsqueda de financiamiento externo, comenzando con las fuentes más a la mano, como las proporcionadas por ANUIES, y después el vínculo con el sector empresarial y gubernamental.

Por otro lado, considerando las características actuales de la UAN, aunque actualmente posee un modelo educativo basado en una estructura burocrática profesional, tiene dentro de sus ventajas una normativa que

le brinda la capacidad de adaptarse al entorno, tal como se estipula en la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, en su artículo 12, donde se menciona que: “La Universidad, por conducto del Consejo General Universitario, tiene la facultad de crear o modificar su estructura, atendiendo a las necesidades del interés público y de su propio desarrollo” (UAN, 2003, p. 4), por lo que puede tener un ecosistema inteligente al integrar comunidades de aprendizaje, espacios de innovación y tecnologías emergentes.

Ya que un ecosistema inteligente es una estructura dinámica que conecta personas, tecnología y procesos, la universidad puede comenzar con la creación de 1) Comunidades de aprendizaje como espacios colaborativos que promuevan el conocimiento, no solo entre pares, sino entre todos aquellos interesados en la generación de conocimientos, como estudiantes, docentes y académicos externos, el conocimiento tácito que se convierte a través de la interacción de individuos (Nonaka y Takeuchi, 1995), 2) Crear espacios de innovación, como centro enfocados a la resolución de problemas sociales reales mediante la actuación de equipos multidisciplinarios que realicen trabajos interdisciplinarios, acorde a la complejidad de la realidad y utilizando tecnologías emergentes como la IA a fin de mejorar la rapidez de sus resultados, y 3) Crear el medio de facilitación de ese conocimiento hacia el resto de la red, ya sea mediante una plataforma tecnológica o un sistema nuevo.

Figura 3

Modelo de interacción académica para un ecosistema inteligente



Fuente: Elaboración propia basada en Nonaka y Takeuchi (1995) y Ojeda (2013).

Para el área de los procesos del modelo académico, se debe retomar lo analizado en el diagnóstico inicial que se postuló al inicio de este apartado, y entonces aprovechar los recursos ya existentes, como la plataforma de la UAN que se lanzó en el 2021 para el registro, seguimiento y liberación de prácticas profesionales y servicio social, estas herramientas pueden ampliar su cobertura y capacidad de respuesta al incluir a la IA para el análisis de datos y repetición de patrones detectables, a fin de asignar estudiantes a las comunidades de acuerdo a sus competencias y preferencias, lo que fácilmente puede acompañarse de la personalización de las rutas de aprendizaje, que es posible con la IA, y aleja al sistema de la línea de producción única del modelo fabril.

A la par, el automatizar procesos con tecnologías como la IA y chatbots facilitaría el monitoreo de los procesos educativos, de los procesos de investigación de académicos, y facilita la toma de decisiones a nivel horizontal al participar todos y ser de su conocimiento la información pertinente a la universidad, disminuyendo la línea media. Al trabajar en comités interdisciplinarios en el núcleo operativo, de manera horizontal, se puede asignar al núcleo de TIC de la tecnoestructura la implementación de las tecnologías emergentes y la vigilancia de su impacto, después de

ser consensuado por toda la red, manteniéndose un liderazgo distribuido que fomente la participación, tendiendo hacia una adhocracia.

Como último paso, es fundamental establecer un proceso continuo de evaluación de este proceso de transformación y de trabajo en red, orientado a analizar los resultados obtenidos para realizar los ajustes necesarios, considerando tanto el acelerado crecimiento de las tecnologías, en este caso la IA, como las demandas de la sociedad cambiante.

Por demás, es importante considerar todos los factores para evitar la extinción de las universidades como las conocemos hoy en día; es necesario que se adopten perfiles proactivos, flexibles, innovadores y creativos por parte de los diferentes altos mandos de la universidad, con una amplia visión y liderazgo colaborativo. Debe ser una propuesta con una inversión fija y centrada en el cumplimiento de los objetivos propuestos y tomando en cuenta la actual situación económica que atraviesa la universidad, para mantener el equilibrio de sostenibilidad y cumplimiento a través de esta nueva estrategia de innovación en los diferentes rincones de la universidad a lo largo del estado de Nayarit.

El aplicar este modelo beneficiaría a la transformación de la UAN, mejorando su eficiencia operativa al automatizar procesos, modificaría las estructuras mentales y la cultura universitaria e incrementaría la innovación y relevancia de la investigación, hacia una vertebración social, con estudiantes que poseen habilidades y no solo conocimientos temáticos.

Conclusiones

El modelo de gestión tradicional de las universidades, influenciado por la lógica fabril-industrial, ha demostrado que, ante los vertiginosos cambios tecnológicos, las nuevas habilidades que se requieren de los estudiantes y el papel que las IES necesariamente deben abordar ante la sociedad, es inadecuado para responder a estas demandas, pues el problema radica en que el enfoque es incapaz de adaptarse a la nueva complejidad social.

Con su actual estructura de burocracia profesional, la UAN tiene la oportunidad de liderar, al adoptar el cambio hacia un modelo de innovación que integre un ecosistema inteligente con comunidades de aprendizaje, espacios de innovación y tecnologías emergentes, como

la IA. Las nuevas tecnologías, y en este caso la IA, no solo representan herramientas con potencial transformador, mediante los beneficios a nivel educativo, docente y administrativo que se pueden obtener, sino que también son la oportunidad para dirigir la mirada de la educación superior de nueva cuenta al alumno y a la sociedad; sin embargo, para su correcta implementación se requiere un modelo que cambie estructura, procesos y marcos normativos, acompañado de una infraestructura y capacitación de los actores universitarios.

Sumado a esto, la UAN podría realizar cambios a través de una reestructuración organizacional que permita una mayor flexibilidad, tanto en el área académica como administrativa, migrando la cultura organizacional hacia un modelo más horizontal y dinámico, donde las tecnologías emergentes no solo sean herramientas auxiliares, sino motores de cambio que promuevan la participación activa de estudiantes, docentes y administrativos.

La UAN cuenta en la actualidad con ventajas estructurales y normativas, que le permiten responder y adaptarse a las exigencias del contexto contemporáneo, lo que la posiciona estratégicamente para lograr la transformación con miras hacia un entorno que conecte personas, tecnología y procesos, propiciando la creación de conocimiento de utilidad y soluciones innovadoras de impacto social.

A fin de cuentas, la transformación hacia un ecosistema inteligente no es solo una posibilidad, es una necesidad de mantener en la vanguardia a las IES como la UAN, dentro del entorno global, y que, aunque el cambio requiere de acciones estratégicas a lo largo del tiempo, las estructuras más flexibles, innovadoras e inclusivas permitirán a las IES que logren el camino de la transformación, a fin de ser catalizadores de aprendizajes de excelencia y significativos a lo largo de la vida. Garantizar la colaboración entre diferentes instituciones nacionales e internacionales es un factor imprescindible para poder llevar la excelencia académica a otro nivel, a diferentes contextos y formas de ver y abordar las problemáticas de la sociedad a las cuales la universidad se compromete a formar las personas capaces de darle respuesta, solución y seguimiento.

Referencias bibliográficas

- Almuiñas Rivero, J. L., Galarza López, J., & López Fernández, J. (2016). Introducción. En *La innovación en la gestión universitaria: Experiencias y alternativas para su desarrollo*. Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior. <https://investiga.aitec.edu.ec/wp-content/uploads/2017/11/LIBRO-Innovacion-en-la-gestion-universitaria.pdf>
- Comisión de Gestión y Organización Académica, UAN. (s. f.). *Documento rector de la reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit. <http://www.tbu.uan.mx/dhp/reforma.pdf>
- García, L. (2017). *Inteligencia artificial: La herencia de Alan Turing*. Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/631/inteligencia-artificial-la-herencia-de-alan-turing>
- Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Martínez Martínez, M. (2014, 28 de enero). *Inteligencia artificial... ¿qué es eso?* *Diario Xalapa, sección Ciencia y Luz*. <https://www.uv.mx/cienciauv/blog/ia-quees/>
- Marúm Espinosa, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. En *Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior* (pp. 21–36). Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., & Quintero Maciel, B. Y. (2023). La actual gestión en la Universidad de Guadalajara: Alternativas para la innovación disruptiva. En Á. Martos Martínez, M. del M. Simón Márquez, J. de J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, & S. Fernández Gea (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 373–383). Editorial Dykinson. https://www.google.com.mx/books/edition/_/y9TwEAAQBAJ
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). *A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence*. <http://raysolomonoff.com/dartmouth/boxa/dart564props.pdf>
- Mintzberg, H. (1985). La estructuración de las organizaciones (Caps. 2 y 3). Ariel.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). Theory of organizational knowledge creation. En *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. (2023). *¿Qué es la inteligencia artificial?* Gobierno de España. <https://planderrecuperacion.gob.es/noticias/que-es-inteligencia-artificial-ia-prtr>
- Sambola, D. M. (2023). Inteligencia artificial en la educación: Estado del arte. *Wani*, 39(79), 13–26. <https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16806>
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta UAN. https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Ley_Organica_Decreto_8500-2.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (s. f.). *Plan de desarrollo institucional 2022–2028*. https://www.uan.edu.mx/d/avisos/2022/Diciembre/PDI_2022-2028_UAN.pdf
- Vidal-Ledo, M., Durán-García, F., & Pujal-Victoria, N. (2008). Gestión educativa. *Educación Médica Superior*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012

Capítulo 3

Estructuras de las universidades para la construcción de sociedades del conocimiento

María Magdalena González Pérez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000404>



Resumen

En la construcción de las sociedades del conocimiento, las universidades tienen una enorme responsabilidad al ser las grandes depositarias y generadoras de conocimientos, por lo que sus estructuras organizacionales, sus políticas educativas, su misión y las prácticas que desarrollan tendrán un efecto directo en este proceso. El objetivo de este ensayo es exponer el tipo de estructuras y modelos de organización de las universidades que faciliten el proceso para la construcción de las sociedades del conocimiento.

Abstract

In the construction of knowledge societies, universities have an enormous responsibility as the major repositories and generators of knowledge. Therefore, their organizational structures, educational policies, mission, and the practices they develop will have a direct impact on this process. The objective of this essay is to present the types of university structures and organizational models that facilitate the process of building knowledge societies.

Introducción

Las universidades, a través del desarrollo científico y tecnológico, contribuyen en la producción de los conocimientos, ideas y descubrimientos para la solución de problemas e impulsar el desarrollo económico y el bienestar social. Desde su concepción, las universidades han transitado por una serie de transformaciones influenciadas tanto por factores económicos, sociales, políticos y culturales, tanto internos como externos. Es así que en la actualidad, ante un mundo con la deslentización de la globalización y con los avances de las tecnologías de la información,

las universidades mantienen una alta interrelación con estos procesos, mostrándose como receptoras de las influencias que ejercen dichos cambios, pero también tomando un papel importante y de protagonismo en la modelación de las transformaciones.

Bajo el nuevo paradigma de las sociedades del conocimiento, las universidades tienen una gran responsabilidad al ser las grandes depositarias y generadoras de conocimientos, por lo que sus estructuras organizacionales, sus políticas educativas, su misión y las prácticas que desarrollan tendrán un efecto directo en este proceso. Un escenario interesante para analizar dicho efecto es en los países en desarrollo, en donde las condiciones y recursos con los que cuentan las universidades son altamente contrastantes, lo que pudiera resultar como motivaciones o como barreras en el cometido de formar a los nuevos profesionistas con las herramientas necesarias para insertarse en el mundo globalizado y dar respuesta a las demandas del esquema de las sociedades del conocimiento.

El argumento a discutir en este ensayo será entonces exponer el tipo de estructuras y modelos de organización de las universidades que faciliten el proceso para la construcción de las sociedades del conocimiento.

Sociedades del conocimiento

La UNESCO en el Informe Mundial “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) aborda en diez capítulos el tópico especial dirigido a la construcción de una sociedad del conocimiento como fuente del desarrollo humano y sostenible. En el contexto mundial actual, donde la difusión de las nuevas tecnologías y la aparición del internet ampliaron el espacio público del conocimiento con la apertura de nuevas perspectivas, ante la globalización, rompiendo las barreras de la comunicación e interacción entre países y donde la interculturalidad ha tomado protagonismo, se ha enmarcado cómo cada sociedad cuenta con sus propias fortalezas en materia de conocimiento. Es en este escenario que surge la necesidad de actuar para articular ese gran bagaje de conocimientos de las distintas sociedades bajo nuevos esquemas de elaboración, adquisición y difusión del saber dentro del modelo de la economía del conocimiento; “promover la diversidad equivale a promover la creatividad de las sociedades del conocimiento emergentes” (Unesco, 2005, p. 18).

La sociedad de la información fue conceptualizada por los progresos tecnológicos que transformaron la dinámica de las actividades humanas; sin embargo, si bien la información es un instrumento del conocimiento, no es conocimiento en sí mismo. Adicionalmente, es imprescindible que todos los habitantes del mundo cuenten con igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para lograr un dominio de la información con discernimiento de datos, análisis de elementos y espíritu crítico. Por lo que se refiere al concepto de sociedades del conocimiento, este comprende dimensiones sociales, éticas y políticas de mayor amplitud. Es importante mencionar que el término de “sociedades del conocimiento” ha sido acuñado en plural intencionadamente, denotando que se rechaza la unicidad de un solo modelo que no resalta la diversidad cultural y lingüística, conceptos que representan los cambios que están sucediendo.

La capacidad de manejar lo que se denomina intelecto basado en el conocimiento se está convirtiendo rápidamente en una habilidad ejecutiva crítica de esta era. El conocimiento explícito se entiende como procesamiento de información (occidentales) y conocimiento tácito, que es difícil de transmitir (japoneses); por tanto, el conocimiento organizacional se construye siguiendo la trayectoria conocimiento tácito —conocimiento explícito— conocimiento tácito. Reconocer el conocimiento tácito es entender a las organizaciones como organismos vivos, no como máquinas. Los aprendizajes más poderosos provienen de la experiencia. Para crear conocimiento, el aprendiz tomará ideas de otros lugares y las habilidades compartidas por los otros necesitan ser interiorizadas (Nonaka y Takeuchi, 1995).

El debate y las reflexiones sobre las sociedades del conocimiento también han permitido replantear la concepción que se tiene del desarrollo, dirigiéndolo hacia un nuevo modelo de desarrollo cooperativo. Las sociedades del conocimiento son sociedades que funcionan en redes que apoyan la toma de conciencia de los problemas mundiales, tales como los impactos negativos al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza, los cuales se pueden abordar de mejor manera desde una perspectiva de cooperación internacional y colaboración científica, compartiendo visiones tanto de los países del Norte como de los del Sur.

Aprender es un valor clave en las sociedades del conocimiento y se están transformando los paradigmas en esta temática: la educación-aprendizaje ya no está limitada a condiciones espacio-temporales definidas y limitadas (aprendizaje a lo largo de toda la vida); a su vez, el ser humano es el protagonista en la adquisición y comunicación permanentes del conocimiento. Las Instituciones de Educación Superior (IES) representan un papel fundamental ante la construcción de las sociedades del conocimiento y han experimentado cambios profundos de sus esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber (Adela y Núñez, 2008).

El papel de las universidades en la construcción de las sociedades del conocimiento

Las universidades, a través del desarrollo científico y tecnológico, contribuyen en la producción de los conocimientos, ideas y descubrimientos para la solución de problemas y el impulso al desarrollo económico y al bienestar social (PDI de la UdeG 2014-2030). Las primeras universidades creadas en América Hispana por la Iglesia católica y por la corona durante la era colonial se basaron en los ejemplos de las universidades españolas de Salamanca y Alcalá (Brunnen, 2008, p. 47). Posterior a la independencia de los países latinoamericanos, la conformación de los nuevos esquemas educativos impulsados por el Estado e inspirados en el modelo napoleónico, que fue replicado para el establecimiento de las escuelas profesionalizantes, en donde nacen dos instituciones clave para reformar la educación en Latinoamérica, una en Chile y una en México (Tünnermann, 2001). Ante las demandas del contexto actual, es urgente la transformación de las universidades, tomando decisiones audaces que les permitan ser competitivas en el siglo XXI (Granados, 2019). En el año 2020 se realizó una consulta global liderada por el Foro Económico Mundial con el propósito de identificar los nuevos modelos, nuevos estándares y nuevas acciones que se requieren para transformar el futuro de la educación; los hallazgos se presentaron en el reporte “Platform for Shaping the Future of the New Economy and Society Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution”. Los nuevos patrones en el contexto

social, tecnológico y productivo global promueven de manera acelerada la conformación de redes, estructuras de cooperación, así como marcos de integración innovadores a nivel regional e interinstitucional. Las nuevas reformas universitarias deben contemplar impulsar un modelo alternativo caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad; se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (Didriksson, 2006).

Altbach et al. (2010) plasmaron en su obra titulada “Trends in global higher education” las principales tendencias en educación superior bajo un análisis en el contexto internacional sobre las cuestiones que eran actuales y que han tenido efectos en la educación terciaria, de los cuales abordaré en este trabajo cinco de ellos: globalización e internacionalización, acceso y equidad, aseguramiento de la calidad, financiamiento y privatización.

Globalización e internacionalización: El efecto de la globalización ha marcado amplias tendencias económicas, tecnológicas y científicas que generan presión en la educación superior y, para atender dicha demanda, las sociedades como estrategia han desarrollado políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, académicos, sistemas y departamentos con el propósito de que la educación superior prepare individuos para comprometerse en un mundo globalizado, aunque ahora la globalización se ha ralentizado e incluso se habla de desglobalización.

Acceso y equidad: Se busca brindar verdaderamente igualdad de acceso a la educación superior. La geografía es un factor que contribuye de manera importante a la participación desigual en la educación superior, mientras que los elevados costos de la educación son una barrera muy grande para el acceso. Los mayores avances en esta tendencia se observan en los países desarrollados y, aunque se han logrado avances importantes en la inclusión de más mujeres en educación, aún hace falta continuar trabajando en este tema.

Aseguramiento de la calidad: De acuerdo con UNESCO (1998), la calidad de la enseñanza superior es un concepto multidimensional, que debería tener en cuenta todas sus funciones y actividades (programas de

enseñanza y académicos, investigación y becas, dotación de personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipos, servicios a la comunidad y entorno académico). Este tema se encuentra muy presente en la agenda política de muchas naciones, donde se ha detonado un creciente establecimiento de agencias, estándares, procedimientos y cronogramas, buscando que las instituciones de enseñanza superior reflejen las prácticas internacionales, preservando al mismo tiempo los objetivos y las prácticas que tienen en cuenta las necesidades y limitaciones locales. El modelo de aseguramiento de la calidad está siendo sustituido por el modelo de mejora continua, por lo que aún están vigentes ambos modelos.

Financiación: Detonadas por factores económicos, políticos y sociales. La educación superior es considerada como un importante motor del desarrollo económico (economías basadas en el conocimiento) y se ha incrementado la demanda de educación de los individuos y de las familias para sus hijos. Hay una creciente necesidad de asistencia financiera; los costos unitarios aumentan más rápido que las tasas de inflación y los ingresos públicos no siguen el ritmo del rápido aumento de dichos costes. **Aumento de la globalización.** Se requiere un uso inteligente y eficiente de los recursos disponibles y planificación para lograr las metas establecidas.

Educación privada y privatización: Aproximadamente el 30 % de la matrícula mundial en educación superior está en el sector privado. Las instituciones privadas pueden operar con patrimonio privado en su totalidad o parcialmente con fondos públicos y pueden ser con o sin fines de lucro, y se alienta a las IES a disminuir su dependencia de fondos públicos (tendencia a la privatización); sin embargo, se han tenido efectos en temas de calidad, equidad, acceso y diversidad de modelos educativos. Se identifican cuatro principales tipos de instituciones privadas: élite y semi-élite, identidad, absorción de la demanda y con fines de lucro. Dado que en México la educación es un derecho social y un bien público, las propuestas de ampliar la privatización no se han considerado como pertinentes, de ahí que las propuestas señaladas antes tienen ya límites para servir de guía a las políticas públicas para la educación superior.

Adicionalmente, la UNESCO en el documento “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” (2021) expone reflexiones sobre la necesidad de establecer un nuevo contrato

social basado en principios que sustentan los derechos humanos (inclusión y equidad, cooperación y solidaridad, responsabilidad colectiva e interconexión), regido por dos principios fundamentales: 1) Garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, y 2) Reforzar la educación como bien público y común. Mientras que, en el contexto latinoamericano, aunque el proceso de Bolonia tuvo su nacimiento en la esfera europea, se ha producido también influencia impulsando la construcción de un espacio común iberoamericano del conocimiento y la educación con una perspectiva estratégica de integración y participación en el mundo global con proyectos colaborativos como el proyecto Tuning-AméricaLatina y el proyecto Proflex (Brunner, 2008).

Por otra parte, Pablo Latapí (2008) elaboró algunas reflexiones sobre lo que podría definir la “buena educación”, basado en una construcción de razonamientos adquiridos a lo largo en la educación básica son dos (actualmente tres). Este autor engloba las transformaciones en dos puntos que se cometan a continuación.

Aquellas provocadas por el cambio en otros niveles y modalidades educativas y las derivadas de cambios político-administrativos.

Durante la década de los sesenta y los setenta, el crecimiento en la matrícula de educación básica en el país propició un acelerado crecimiento de las Escuelas Normales y generó el surgimiento de Escuelas Normales particulares, lo cual provocó una desigualdad en cuestión de calidad de formación académica y en una sobreoferta de docentes, principalmente en los centros urbanos.

En el mismo periodo, también se aceleró la expansión de la educación superior, lo cual repercutió en un mayor acceso para la población que anteriormente solo contaba con el trayecto formativo de primaria, secundaria y normal, y esto a su vez, en la caída del estatus de magisterio normalista. Por otro lado, este crecimiento de la educación superior trajo consigo la reforma al plan de estudios para que los docentes que ya contaban con título de profesor estudiaran una licenciatura (Arnaut, 2003).

Transformaciones derivadas de cambios político-administrativos

Uno de los cambios más importantes fue el que ocurrió en 1992, en el cual el gobierno federal transfiere a los Estados todas las escuelas normales que tenía a su cargo, al igual que todas las exunidades UPN a distancia. Sin embargo, a pesar de esta descentralización de las instituciones de formación docente hacia los Estados, la Secretaría de Educación Pública continuó con la atribución exclusiva de determinar para toda la república los planes y programas para la formación docente.

Un poco después de la descentralización en 1996, el gobierno federal, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), puso en marcha la reforma curricular de todas las licenciaturas que ofrecen las Escuelas Normales. Tal como señala Arnaut (2003), esta reforma redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el de su experiencia profesional y personal. Para explicarlo, desarrolla cuatro conceptos en los que fundamenta sus reflexiones sobre una buena educación (que no educación de calidad), la cual debe formar:

- 1) El carácter: valores, principios, hábitos y maneras de ser de la persona, autorrealización y esfuerzo.
- 2) La inteligencia: Pensamos porque hablamos y como hablamos (el lenguaje); la comprenden tres aspectos: cultura general (adquirir conocimientos generales necesarios para ubicarse en el mundo), destrezas intelectuales fundamentales (“aprender a pensar” y “aprender a aprender”: abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción) y conocimientos concretos, incluso especializados, sobre todo los necesarios para desempeñar trabajos productivos.
- 3) Los sentimientos: la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y la educación para la compasión (algunas desviaciones de la educación actual que lo impiden son la sobrevaloración de lo económico, (tener sobre el ser), la competitividad a ultranza y el culto a la excelencia).
- 4) La libertad: En la posibilidad de superarnos se abre el espacio de la libertad con su inherente responsabilidad, educar para la libertad posible y para la libertad responsable (mundo ético).

Es así que, para que la educación sea buena, Latapí propone formar en los niños y jóvenes un hábito razonable de autoexigencia.

Estructuras organizacionales y modelos de las universidades que facilitan la construcción de sociedades del conocimiento

De acuerdo con Mintzberg (1999), las organizaciones aspiran a dominar sus entornos a fin de reducir la incertidumbre. Mintzberg propone un modelo de configuraciones estructurales, el cual explica de forma clara y breve la confrontación de estas dos conformaciones que han tenido gran participación en la educación superior: la burocracia maquinal y la burocracia profesional. En el caso de la primera, que es la burocracia maquinal (que parte de la industria manufacturera y otras organizaciones tradicionales), ha ido permeando cada vez más en la educación superior y ha sido reforzada por las políticas públicas, exigiendo la realización de más tareas administrativas, mayor productividad con menos recursos y mayores controles verticales de directivos y gestores sobre el profesorado.

Quienes se encuentran en el núcleo de operaciones se desempeñan como ejecutores individuales de órdenes de trabajo y tareas simples o complejas, son entrenados para tareas en procesos estandarizados bajo una alta supervisión y fuerte control, cuya responsabilidad recae en los mandos medios y superiores. Investigaciones han demostrado la resistencia y descontento del profesorado a estos controles y evaluaciones derivadas de ellos (Cuevas, 2020). Por otro lado, Mintzberg presenta otra configuración estructural llamada burocracia profesional (propia de sectores como el de la salud y la educación) que representa mejor las actividades que el profesorado desarrolla, la forma en que percibe y actúa en su trabajo formativo, inclusive el rol de directivos y gestores. En esta configuración estructural se reconoce en la organización que los integrantes son profesionales capaces de realizar procesos complejos y especializados y que están habilitados para dichos procesos. En esta estructura, la gestión se basa en la normalización de capacidades en lugar de la estandarización de productos, por lo que cada docente o académico (operario), al ser un profesional de su trabajo, tiene la capacidad de resolver problemas y tomar las decisiones que se requieran.

Debido a que el trabajo se basa en establecer la responsabilidad en quienes son profesionales, la supervisión es baja y se tiene escaso o nulo control. Finalmente, Mintzberg plantea que, para entornos dinámicos, la configuración estructural de las organizaciones dinámicas será una nueva configuración estructural que puede fomentar la gestión del conocimiento y la transformación institucional que requiere la educación superior y que denomina como *adhocracia* (Marúm y Quevedo, 2021; Mintzberg, 1999).

En el análisis sobre los modelos educativos y la gestión de la calidad, se toman como base la perspectiva de políticas públicas y la perspectiva de enfoque pedagógico y de gestión. La educación superior, en el caso específico de Latinoamérica, se encuentra bajo una fuerte demanda de la sociedad que genera presión en los sistemas educativos buscando soluciones, propuestas y personas formadas, comprometidas y capaces. Por tal motivo es fundamental la conformación de redes académicas de escala institucional, nacional y regional en América Latina y el Caribe (ALC). En esta etapa de transición de las sociedades industriales a las sociedades del conocimiento, en donde se requiere una educación integral (aprender a ser, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a convivir con sus semejantes y el entorno (aprendizaje a lo largo de la vida)), se requiere un modelo basado en un “modelo centrado en el estudiante que privilegie la aplicación del pensamiento a nuevas situaciones o aprendizaje significativo” (Marúm et al., 2010, p. 169).

Así mismo, es importante tomar en consideración la discusión sobre los conceptos aseguramiento de la calidad y mejoramiento de la calidad como objetivos de las políticas públicas y en la gestión de la calidad en las universidades (enfoque industrial contra adaptación a instituciones educativas). Por otra parte, es importante considerar que en el proceso de la masificación a la universalización de la educación se requiere una estrategia de alianzas y concatenación en ALC, el uso de herramientas como el mapa de educación superior (MESALC) y pasar del uso de evaluaciones de calidad e indicadores hacia los resultados y desempeño (Marum, 2012).

Un caso interesante de abordar en este tema es el nuevo modelo educativo desarrollado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que se presenta con cambios orientados hacia la formación de profesionales

con las habilidades y capacidades que demandan las sociedades del conocimiento (Villa et al., 2003). Este nuevo modelo no se restringe a la docencia; más bien este se amplía a la investigación, extensión y vinculación, haciendo uso de medios para alcanzar su cometido (gestión institucional eficiente). Está centrado más en los procesos de formación que en niveles de estudio, y en la formación continua y permanente, y se busca la generación de educación de alta calidad: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia. Se presentan seis elementos del modelo orientados para el aprendizaje a lo largo de la vida, actualización permanente, práctica profesional exitosa y oportunidades de crecimiento y consolidación de su desarrollo humano y social.

El nuevo modelo educativo del IPN se enfoca en dos aspectos básicos: la estructura organizacional (unidades académicas en distintos puntos geográficos y administración descentralizada) y los planes de estudio (formación general en medio superior, superior y especialización en posgrado). Algunos puntos relevantes del nuevo modelo educativo son: fortalecimiento del campus virtual institucional para el aprendizaje mediante el uso de TIC; organización de trabajo de las unidades académicas en red con proyectos estratégicos de temas en común; uso óptimo de los recursos institucionales y planes de estudio flexibles, por créditos, conformados por unidades de aprendizaje, en modalidades distintas (presencial u otras), con salidas intermedias, diversos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje y tránsito fluido entre los distintos niveles y subniveles de las unidades académicas (Villa et al., 2003).

Otro rasgo importante de las universidades que aportan a la construcción de las sociedades del conocimiento es la formación de redes, tanto para el desarrollo de las actividades de gobierno institucional como en los órganos académicos. El tipo de liderazgo educativo que se ejerce en las organizaciones escolares es un factor que puede aportar u obstaculizar en el contexto de los desafíos que las IES enfrentan en la construcción de las sociedades del conocimiento. En este sentido, un liderazgo distributivo favorecerá la construcción de redes colaborativas y la toma de decisiones colegiadas con la participación de todos los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Maureira y Gonzalez, 2014).

Acorde con lo anterior, los autores Ran, Bing y Huiting Q. (2018) presentan aspectos importantes sobre la gobernanza colaborativa con base a factores desde las perspectivas contextual, de red y de nodo, en lo que denotan que para compartir poder en el marco institucional cuanto más fuerte es el contexto institucional en cultivar la colaboración, más beneficioso resulta compartir poder para una gobernanza colaborativa efectiva, mientras que en las diferentes dimensiones y tipos de redes cuanto menos exigente es la misión cumplida por la gobernanza colaborativa y más voluntario es el tipo de gobernanza colaborativa, más beneficioso resulta compartir poder para la efectividad de la gobernanza colaborativa. Por otro lado, si no se cuenta con experiencia colaborativa previa, menos beneficioso será compartir poder a efectos de la efectividad de la gobernanza colaborativa. Además, es importante la difusión de fuentes de poder y el cálculo de costo-beneficio.

Conclusiones

Para facilitar la construcción de las sociedades del conocimiento, se requiere de la transformación de las universidades que operan bajo los esquemas tradicionales de gestión con estructuras de burocracia maqui-nal basadas en los procesos fabriles y estandarizados, y se realice una transición a estructuras de burocracia profesional y/o adhocracia, con un enfoque más participativo de todos los actores en la toma de decisiones en aspectos que vayan desde lo directivo, académico, extensión y difusión del conocimiento, enfocadas al mejoramiento continuo y el liderazgo participativo.

A su vez, es necesario que las instituciones educativas desarrollen modelos educativos y académicos basados en la conformación de redes colaborativas inter e intrainstitucionales a nivel local, nacional e internacional, dando gran valor a la interculturalidad, la multidisciplinariedad y a la difusión de conocimientos y saberes propios de cada región, promoviendo la igualdad y equidad en todos los aspectos que intervienen en la producción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Adela, R., & Núñez, F. (2008). Hacia las sociedades del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 37(147), 165–173.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Sense Publishers/ UNESCO Publishing.
- Brunner, J. J. (2008). La educación superior latinoamericana a la luz del proceso de Bolonia. En J. J. Brunner & C. Peña (Eds.), *Reforma de la educación superior* (pp. 85–120). Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., & Peña, C. (Eds.). (2008). *Reforma de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- CONACYT. (2019). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación (IGETI)*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- CONACYT. (2022). *Información institucional*. Consultado en abril de 2022.
- Cuadrado Barreto, G. C. (2020). La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU. *Educación Superior y Sociedad*, 32, 89–114.
- Cuevas Cajiga, R. (2020). La evaluación del docente: Representaciones de profesores de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 1–36.
- Demeulenaere, P. (2012). *Analytical sociology and social mechanisms*. Cambridge University Press.
- Didriksson Takayanagui, A. (2013). La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento. *Universidade e Integração Latino-Americana*, 1(1), 1–30.
- Granados, O. (2019). ¿El fin de las universidades? En *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación (IGETI)*. CONACYT.
- Marúm Espinosa, E. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica: Impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. En E. Marúm Espinosa & V. M. Rosario Muñoz (Coords.), *La calidad del pregrado y el*

- posgrado: Una mirada iberoamericana* (pp. 48–65). Keep Reading; Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., Bravo Padilla, I. T., & Moreno, C. I. (2012). Modelos educativos y gestión de la calidad de la educación superior en América y México. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *La gestión universitaria en América Latina*. Grafinet; Oficina de la Primera Dama de la Nación.
- Marúm Espinosa, E., & Quevedo Huerta, L. N. (2021). La gestión universitaria con perspectiva de género: Elementos y propuestas para su operatividad. En E. Marúm Espinosa, L. N. Quevedo Huerta, & B. Y. Quintero Maciel (Coords.), *Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la educación superior en la práctica* (pp. 19–32). Universidad de Guadalajara; Cátedra UNESCO Innovación Social y Emprendimiento.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134–153.
- Mintzberg, H. (1985). *La estructuración de las organizaciones* (Caps. 2 y 3, pp. 43–93). Ariel.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Ran, B., & Qi, H. (2018). Gobernanza colaborativa: Las contingencias del poder compartido. *Estado Abierto*, 2(3), 47–90.
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y sociedad*. En *Universidad y sociedad* (Cap. 2). Editorial Hispamer.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara 2014–2030*.
- Villa Rivera, E., et al. (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN: Materiales para la reforma 1* (pp. 65–134). Instituto Politécnico Nacional.

Capítulo 4

Desafíos de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior

Carlos René Martínez Aguirre

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000411>



Resumen

Al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) se hace evidente una serie de desafíos o retos relacionados con la gestión del conocimiento. La superación de dichos desafíos por parte de las IES puede contribuir a generar organizaciones capaces de innovar y transformar el entorno social. El objetivo de este ensayo es describir una serie de desafíos que en el día a día enfrentan las instituciones de educación superior y la forma en cómo afecta su vida institucional. El referente teórico parte de la propuesta de Escorcia y Barros (2020), cuya propuesta teórico-metodológica abona a la comprensión del origen, consecuencias y posible solución a los desafíos de almacenamiento del conocimiento, infraestructura para la investigación y generación del conocimiento e infraestructura tecnológica. Se concluye que el origen de dichos desafíos tiene que ver con la falta de un presupuesto adecuado que otorgue el Estado destinado a superar los retos ya mencionados. Se cierra el ensayo destacando que corresponde a rectores y directivos de las instituciones asumir el compromiso de hacer suya la estrategia de la gestión del conocimiento, la cual puede fortalecerse mediante el uso de las TIC con el objetivo de implementarla en toda la organización educativa y alinearla a los objetivos institucionales.

Abstract

Within Higher Education Institutions (HEIs), a series of challenges related to knowledge management are evident. Overcoming these challenges by HEIs can contribute to generate organizations capable of innovating and transforming the social environment. The objective of this essay is to describe a series of challenges that higher education institutions face on a daily basis and the way in which they affect their institutional life. The theoretical reference is based on the proposal of Escorcia and

Barros (2020) whose theoretical-methodological proposal contributes to the understanding of the origin, consequences and possible solution to the challenges of: knowledge storage, infrastructure for research and knowledge generation, and technological infrastructure. It is concluded that the origin of these challenges has to do with the lack of an adequate budget granted by the State to overcome the aforementioned challenges. The essay closes by stressing that it is up to the rectors and directors of the institutions to assume the commitment to make the knowledge management strategy their own, which can be strengthened through the use of ICTs with the objective of implementing it throughout the educational organization and aligning it with the institutional objectives.

Introducción

En el ámbito de la investigación que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES), el tema de la gestión del conocimiento ha tomado gran relevancia debido a la creciente globalización, la velocidad de la información y el conocimiento, y la dinámica de la innovación (Villasana et al., 2021). La enorme cantidad de investigaciones presentes en las diferentes bases de datos refleja que para las IES públicas y privadas el conocimiento es visto como un valor que favorece el desarrollo de la ciencia, pero, además, tiene incidencia importante en la vida social.

Un ejemplo de la anterior afirmación lo encontramos en el trabajo de Martínez y Garcés (2021), quienes definen la gestión del conocimiento en las IES como un proceso fundamental para el cumplimiento de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Se resalta la importancia de que la alta dirección lidere su puesta en práctica con el fin de utilizar el conocimiento como un recurso estratégico. No obstante, se observa que ciertos actores clave no siempre se involucran de manera activa, lo cual puede generar limitaciones en la coherencia estratégica y en la eficacia del proceso.

En ese mismo sentido, la investigación realizada por Dávalos et al. (2022) en la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay evidencia que la gestión del conocimiento influye de manera favorable en la calidad de las IES. Se subraya que las dimensiones relacionadas con la

generación, difusión y utilización del conocimiento resultan esenciales para fortalecer la calidad educativa. Los resultados de la investigación revelan que la implementación de buenas prácticas en gestión del conocimiento constituye un factor decisivo para garantizar el aseguramiento de la calidad.

La inversión que realizan las IES para almacenarlo y difundirlo va en aumento, principalmente en las segundas. En el caso de México, destaca la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como principal generadora de conocimiento, aunque hay otras universidades que trabajan en ese mismo objetivo; tal es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (TEC de Monterrey), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guadalajara (UdeG), entre otras.

La gestión del conocimiento es un concepto que, si bien surge en estrecha relación con el ámbito de la empresa, en este ensayo se busca demostrar, a partir de una revisión de la literatura científica, que también puede ser vinculado con las IES, pues son consideradas como productoras de conocimiento. Asimismo, se plantea que en un mundo globalizado hoy por hoy no se puede pensar dicho nivel educativo sin la relación que guarda con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han sido utilizadas para mejorar los procesos de gestión del conocimiento, no sin dificultades.

Por lo anterior, en este trabajo se parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son y de qué manera las IES enfrentan los desafíos de gestión del conocimiento? ¿Cómo la gestión del conocimiento en las IES se fortalece a partir del uso de las TIC? Para responder estas preguntas, el documento se encuentra dividido en tres apartados; en el primero se realiza una reflexión conceptual en torno a los conceptos de gestión del conocimiento y las TIC con la idea de articularlos con el nivel educativo que interesa en este trabajo, es decir, las IES.

En el segundo apartado se plantea una serie de desafíos de gestión de conocimiento en las IES. Tales desafíos o retos están relacionados con el almacenamiento del conocimiento, la infraestructura física y la infraestructura tecnológica. Y tienen un origen de estrechez presupuestaria. En el tercer y último apartado se presentan las reflexiones finales.

Reflexión conceptual sobre la gestión del conocimiento y las TIC

Antes de presentar una definición sobre gestión del conocimiento, se considera adecuado definir el concepto de gestión. Para Guzmán (2021), gestión “es la acción de hacer algo, de administrar lo que se tiene. Articula y coordina las ideas con la acción; en las organizaciones, por medio de la gestión, se evalúan las políticas organizacionales y las estrategias corporativas” (p. 4).

Para Faga (2000), la gestión se concibe como el conjunto de acciones orientadas a disponer y distribuir los recursos necesarios para el logro de los objetivos organizacionales. El autor plantea que gestionar implica obtener, asignar y utilizar de manera eficiente dichos recursos, de modo que no se reduzca únicamente a una labor administrativa de carácter técnico o burocrático. Por el contrario, se trata de una función estratégica y dinámica cuyo propósito es optimizar el uso de los recursos y garantizar que estos contribuyan de forma efectiva a los fines de la organización. Estos recursos abarcan aspectos humanos, financieros, tecnológicos y materiales, los cuales deben articularse de manera coordinada para alcanzar las metas institucionales.

Por otra parte, el concepto de conocimiento ha sido ampliamente definido por científicos de las diversas áreas del saber humano. Una definición que resulta útil para este ensayo es la que ofrece Davenport (2001), para quien el conocimiento representa un cúmulo “de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas, que proporcionan un marco para su evaluación y la incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina en la mente de las personas como resultado de la experiencia y la razón” (p. 5).

Una de las discusiones que ha estado presente en la academia está relacionada con el origen del conocimiento; Villasana et al. (2021) comentan: “El conocimiento es creado solo por los individuos. Una organización no puede crear conocimiento sin individuos. La organización apoya la creatividad individual o provee el contexto para que los individuos generen conocimientos” (p. 61). Por lo anterior, y en la búsqueda de articular los conceptos antes descritos, en los siguientes párrafos nos enfocaremos en definir el concepto de gestión del conocimiento.

La anterior revisión permite afirmar que la gestión implica una serie de procesos que van en el sentido de mejorar los procesos de las organizaciones, pero que desde nuestro punto de vista requiere de recursos monetarios y humanos para que sea eficiente.

Como se mencionó en la parte introductoria, el concepto de gestión del conocimiento surgió en el ámbito empresarial, con el propósito de “convertir las experiencias de los empleados en aprendizajes que son transferidos a los demás trabajadores con el propósito de apropiarlos y alcanzar así los objetivos corporativos”. Nonaka y Takeuchi (como se citó en Escorcía y Barros, 2020, p. 24).

De acuerdo con Escorcía y Barros (2020), el concepto de gestión del conocimiento se puede vincular a las IES. Ellos lo definen como:

Un proceso sistemático de identificación, creación, y distribución del conocimiento, que permite planificar las diferentes actividades que se deben desarrollar para convertir los distintos aprendizajes empíricos en explícitos, que pueden ser almacenados y transferidos a través de distintas herramientas tecnológicas (TIC), y cuya medición se realiza mediante indicadores de capital humano, estructural y relacional. (p. 24)

El siguiente concepto que abona a este escrito es el de TIC. Una definición operativa la proporciona el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MinTIC) en su página web, la cual señala: “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” (párr. 1).

Por su parte, Castells (2001), quien es considerado uno de los clásicos en el estudio de la sociedad red nos ofrece la siguiente definición:

Internet es la sociedad, expresa los procesos sociales, los intereses sociales, los valores sociales, las instituciones sociales..., La especificidad es que constituye la base material y tecnológica de la sociedad red, es la infraestructura tecnológica y el medio

organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en Internet, que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin Internet. Esa sociedad red es la sociedad que yo analizo como una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades..., Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos. (p. 13)

A partir de lo anterior y retomando la propuesta de Escorcía y Barros (2020) de que la gestión del conocimiento es “un proceso que adquiere gran relevancia para las IES en su esfuerzo por desarrollar exitosamente sus funciones sustantivas” (p. 83), entre las que destacan la investigación, enseñanza-aprendizaje y administración; no obstante, señalan los autores, en dicho proceso se hacen presentes una serie de desafíos que las IES deben superar para lograr resultados significativos.

Los desafíos de la gestión del conocimiento en las IES

En párrafos anteriores se mostró que la gestión del conocimiento es un proceso de primera importancia al interior de las IES, ya que “dicha gestión se convierte en una fuente generadora de ventajas competitivas sostenibles que son indispensables para sobresalir en este sector tan complejo” (Hakiman et al., 2019, p. 90); no obstante, el implementar dichos procesos no es un trabajo fácil para las IES, específicamente porque se presentan complicaciones del orden organizacional y tecnológico, lo cual limita el alcance de resultados significativos (Acevedo-Correa et al., 2019).

Para Escorcía y Barros (2020), una de las limitaciones o desafíos está relacionado con la captura y divulgación del conocimiento, pues una

“gran cantidad de información generada por las IES permanece como literatura gris” (p. 90) al no ser almacenada formalmente en espacios físicos y/o virtuales; tal es el caso de bibliotecas especializadas en ciertas áreas del conocimiento y en servidores de almacenamiento y la Web. Algunas IES no logran llevar a cabo dicho proceso de almacenamiento porque implica costos, recursos, hardware, software, mantenimiento por personas especialistas en TIC y una adecuada gestión. Lo anterior limita que estudiantes y académicos tengan a su disposición el conocimiento o que puedan divulgar sus investigaciones.

La gestión del conocimiento se encuentra, también, relacionada con el almacenamiento y divulgación del mismo, como lo demuestran García y Gómez (2015), quienes definen la gestión del conocimiento como una forma ordenada mediante la cual es posible generar, reunir, emplear, aprovechar y divulgar el conocimiento.

Ante las dificultades que pueden enfrentar las IES para el almacenamiento y divulgación del conocimiento, se hacen necesarias “la implementación de políticas, estrategias o herramientas para realizar una difusión adecuada de la producción intelectual, la cual permita el acceso a la información desde diferentes lugares nacionales e internacionales”. (Milla et al., 2018, p. 291). Asimismo, se debe contemplar que el internet y las TIC tienen un rol importante, ya que forman parte de nuevas tendencias en el almacenamiento y la difusión del conocimiento.

Si las IES aspiran a ser competitivas en un mundo globalizado, tendrán que superar el desafío de “identificar, crear, almacenar, transmitir y utilizar de manera correcta el conocimiento individual y colectivo de todas las personas que en ella trabajan y estudian, con el objetivo de solucionar problemas, mejorar procesos o servicios y, sobre todo, aprovechar nuevas oportunidades”. (Barroso, 2011, p. 9)

Las IES privadas usan como principal medio de transferencia externa la página web (23.1%), en donde se puede encontrar todo lo referente a la investigación, mientras que en las públicas recurren principalmente a capacitaciones y seminarios (20%). Las IES no cuentan con un sistema de base de datos para el almacenamiento del conocimiento y muy pocas tienen un sistema donde almacenen sus resultados de investigación, proyectos y publicaciones

(18.8%). Para la transferencia de conocimiento internamente, ambos tipos de instituciones utilizan la página web (23%). Esto es similar al comportamiento de las empresas y organizaciones sociales productivas reportadas por Barroso (2011), además de la falta de metacognición. También es necesaria la transferencia de lo explícito a lo explícito, o de lo explícito a lo tácito (Nonaka y Takeuchi, 1995) para aprovechar y emprender caminos hacia la correcta transferencia del beneficio obtenido. Es parte de las tres actividades principales de cualquier universidad: docencia, investigación y extensión. (Barroso, 2011, p. 12)

Otros de los desafíos de la gestión del conocimiento en las IES se encuentran relacionados con la ausencia de infraestructura y capital humano en los departamentos o centros de investigación; también se hace presente una baja en los estímulos destinados a los investigadores como un reconocimiento a su esfuerzo para aumentar la producción científica. Rueda-Barrios y Rodenes-Adam (como se citó en Escorcia y Barros, 2020).

Con respecto a la infraestructura, se puede decir que en las IES es un tema que aparece relegado tanto en los programas como en la práctica efectiva de la acción del gobierno. La asignación de recursos para la dotación de infraestructura y equipamiento para la investigación en las IES públicas depende de la distribución de recursos insuficientes en un escenario económico de escasez fiscal y en un contexto universitario marcado por una alta matrícula (Luchilo y Guber, 2007). En otras palabras, existe una insuficiente atención por parte del Estado para atender y resolver los problemas de infraestructura para la investigación en las IES. Dichos autores destacan que por infraestructura y equipamiento se debe entender el espacio físico (salones, auditorios, laboratorios, entre otros), el mantenimiento de las instalaciones, la provisión de equipamiento, la compra de equipo mayor, el mantenimiento y reparación de equipos tanto de hardware como de software, la disponibilidad de computadoras y conectividad.

En el contexto mexicano se puede identificar que la inversión en infraestructura para la investigación en las IES públicas es insuficiente como resultado de una baja en el presupuesto designado a dicho rubro por los gobiernos estatal y federal. Asimismo, una mala planeación en

el diseño de los espacios para la investigación puede provocar que la generación del conocimiento que realizan los investigadores se vea limitada. Para Luchilo y Guber (2007), el presupuesto asignado a las distintas finalidades muestra un peso determinante de los fondos dedicados a la docencia, sobre todo a la construcción de nuevos edificios de aulas o a la ampliación de edificios existentes, dejando la infraestructura de investigación en un segundo plano: “construcción de aulas y laboratorios”.

A partir de estos datos puede constatararse que la inversión en infraestructura para investigación a cargo del presupuesto universitario es muy baja. Más allá de verificar esta insuficiencia, es muy difícil estimar cuál es la magnitud del déficit. La debilidad de la función de investigación y de los instrumentos de planificación se revela en la ausencia de previsiones fundadas en materia de infraestructura, sobre estimaciones de necesidades y de prioridades de investigación. Por lo general, las demandas presupuestarias de los rectores de las universidades nacionales no tienen como prioridad a la investigación. (Luchilo y Guber, 2007 pp.134-135)

En relación al capital humano y la gestión del conocimiento, Marín y Chaves (2022) comentan que “el sistema capitalista actual crea contratos precarios para los docentes a partir de su circuito acelerado en la producción académica” (p. 28). Esto bien se puede reflejar en las IES, donde una gran cantidad de docentes e investigadores están siendo contratados bajo un esquema de contratos temporales y con una carga de trabajo docente muy pesada, lo que está provocando una disminución en la generación del conocimiento científico. En el presente, los contratos que las IES otorgan a los docentes están llenos de incertidumbres; solo unos cuantos son indefinidos. Dichas formas contractuales en las IES “trasgreden la esencia de los docentes, volviéndolos una especie de máquina para mayor producción, alcance de metas e indicadores en el plan de trabajo” (Marín y Chaves, 2022, p. 29). Y algunos docentes viven con la esperanza de que sean contratados de forma definitiva.

No obstante, Rosario y Marúm (2005) señalan que el personal académico docente puede considerar la gestión del conocimiento de una manera más integral, multicausal, histórica y en vías de lograr una trans-

formación social. También los docentes están en posibilidad de recurrir a la investigación con la intención de vincularla con su práctica al interior del aula. Es decir, el hecho de ser docente no limita la posibilidad de realizar investigación educativa mediante la gestión del conocimiento.

El tercer desafío de la gestión del conocimiento en las IES se refiere a la carencia de una infraestructura tecnológica adecuada, es decir, las TIC como recurso indispensable dentro del proceso de la gestión del conocimiento Escorcía y Barros (2020). No obstante, identifican diversos retos, entre los cuales destacan la carencia de una infraestructura tecnológica adecuada que respalde el uso de las TIC, indispensables para la identificación, generación, difusión y evaluación del conocimiento en dichas instituciones.

En esa dirección, las TIC son vistas como el conducto necesario para facilitar los procesos de gestión del conocimiento en las IES. Las TIC facilitan la búsqueda, la creación, el almacenamiento, la comunicación y el compartir la información que se genera. Lo que conlleva nuevas maneras de trabajo individual y colaborativo. Además, han traído consigo un cambio social, económico y cultural (Aguiar et al., 2019).

Por ello, entender el lugar que ocupa la tecnología y la gestión del conocimiento dentro de las IES es de vital importancia, ya que su eficacia dependerá, entre otros aspectos, de la elección de las herramientas tecnológicas, de la actividad a realizar, de los recursos disponibles y de los usuarios de las TIC en cada organización (Valle-Castañeda et al., 2019).

En opinión de Escorcía y Barros (2020), el superar los anteriores desafíos conlleva que las autoridades, específicamente rectores y directivos de las IES, asuman el compromiso de hacer suya la estrategia de la gestión del conocimiento, a partir de entonces implementarla en toda la organización educativa y alinearla a los objetivos institucionales. Son dichas autoridades quienes, desde su posición como líderes, deben generar las condiciones y delegar a fin de que se lleve a cabo una gestión adecuada del conocimiento en cada una de las áreas sustantivas de la IES (Veer y Rowley, 2017).

Reflexiones finales

En este ensayo se planteó como objetivo identificar algunos desafíos de la gestión del conocimiento en las IES. Para lograr esto, se realizó una revisión de la literatura científica que trata el tema; se encontró que las diversas investigaciones destacan como principales desafíos o dificultades las relacionadas con el almacenamiento y divulgación del conocimiento, la infraestructura para la investigación, la falta de capital humano y la infraestructura tecnológica.

En relación al primer desafío se concluye que un buen número de IES del sector público carecen de espacios físicos o virtuales para llevar el proceso de almacenamiento del conocimiento. Dicho proceso, como se mostró en el documento, implica el contar con recursos monetarios, la compra, manejo e instalación de hardware y software y recursos humanos especializados en las TIC. Lo anterior deja en evidencia que son necesarias políticas educativas eficientes para la adecuada instalación, implementación y mejora de sistemas de almacenamiento del conocimiento.

También quedó demostrado que el tema de la infraestructura resulta ser otro de los desafíos de la gestión del conocimiento en las IES. El tema de la falta de recursos y equipamiento de infraestructura para la investigación aparece en diferentes investigaciones; los espacios físicos, llámense salones, auditorios, laboratorios y su respectivo mantenimiento, son afectados por la falta de recursos, lo mismo con la compra, mantenimiento y reparación de equipo de cómputo y su respectiva conectividad. El resultado ha sido que la producción del conocimiento se vea limitada por la escasa inversión en infraestructura y TIC; tal inversión se encuentra supeditada al presupuesto que asigna el Estado y las propias IES.

El tercer y último desafío corresponde a la carencia de una infraestructura tecnológica adecuada en las IES, particularmente en las del sector público. El documento mostró que las TIC son vistas como el conducto adecuado para facilitar los procesos de gestión del conocimiento en las IES, ya que contribuyen a la localización, creación, almacenamiento, comunicación y difusión de la información que se genera. Las fuentes muestran que la falta de dicha infraestructura ocasiona que la gestión del conocimiento no sea eficaz.

Por tanto, es importante que las IES dispongan de procesos de generación del conocimiento a fin de que las personas involucradas en dicha gestión sean capaces de innovar y transformar el entorno social. En palabras de Escorcía y Barros (2020), tenemos la oportunidad de mejorar los procesos de gestión del conocimiento con vistas a que las IES del sector público sean más competitivas en un marco de globalización y responsabilidad social.

Referencias bibliográficas

- Acevedo-Correa, Y., Valencia-Arias, A., Bran-Piedrahita, L., Cordero, L., Molina, S., y Arias- Arciniegas, C. (2019). Alternativas para la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior de Ingeniería. *Revista Chilena de Ingeniería*, 27(3), 410-420.
- Aguiar, B O, Velázquez, R. M., & Aguiar, J. L. (2019). Innovación, desarrollo y empleo de las TIC en la educación superior. *Espacios*, 39(1), 1-10.
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Barcelona: Alianza.
- Barroso, T. F. (2011) *Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior y centros de investigación científica en Yucatán*. Área de Investigación: Formación profesional en ingeniería, administración e informática.
- Davenport, T. P. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Pearson Education.
- Escorcía, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una perspectiva teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (3), 83-95.
- Faga, A. (2000). *Cómo profundizar en el análisis de sus decisiones para tomar mejores decisiones empresariales*. Granica, 2000.
- Dávalos, R. M., Paniagua, L., Vivas, J. C., & Osorio, R. D. (2015). El pacto de la gestión del conocimiento en la calidad institucional. Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica De Filosofía*, 17, 74–89.
- García, M., & Gómez, M. (2015). Prácticas de gestión del conocimiento en los grupos de investigación: estudio de un caso. *Revista Iberoamericana de Bibliotecología*, 38(1), 13-25. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ribi.2015.03.001>

- Guzmán, G. C (2021). módulo 4 Gestión del conocimiento. Fundamentos y teorías sobre Gestión del conocimiento. Lectura 1. *Especialización Dirección de Postgrados en Gestión de Sistemas de Información Gerencial*.
- Hakiman, H., Munadi, M., y Ernawati, F. (2019). Design of knowledge management implementation in Islamic universities. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1)DOI
- Luchilo, L. y Guber, R. (2007) La infraestructura para la investigación universitaria en la argentina. *Educación superior y sociedad*. Año 1. Número 12.
- Marín Dávila, J.M., y Chaves Chamorro, D.A (2022). Percepciones sobre la contratación y el papel de los docentes universitarios: un análisis desde la configuración del tiempo en el capitalismo. *NOVUM*, 1(12), pp. 28 – 44.
- Martínez G, J., & Garcés F, J. (2021). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: Actores y objetivos. *Dictamen Libre*, 29, julio-diciembre.
- Milla, C. R. J.; Martelo, G. R. y Pertuz, M.P. (2018). *Gestión del conocimiento para la difusión de producción intelectual en la educación universitaria*.
- Rosario, V. y Marúm, E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004)*. UdeG.
- Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). (s. f.). *Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia*. Recuperado 2 de marzo de 2022, de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)
- Valle-Castañeda, W, Camejo-Puentes, M & Vilaú-Aguiar, Y. 2019. La gestión del conocimiento en el Licenciado en Educación Primaria. *Mendive* 17(3):409–420.
- Veer Ramjeawon, P. and Rowley, J. (2017), "Knowledge management in higher education institutions: enablers and barriers in Mauritius", *The Learning Organization*, Vol. 24 No. 5, pp. 366-377.
- Villasana, M., Hernández, P., y Ramírez Flores, E. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. Año 6, núm.18 septiembre- diciembre del 2021.

Capítulo 5

La gestión de la calidad en las escuelas normales

Manuel Ramírez Zaragoza

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000428>



Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar el desarrollo que han tenido las Escuelas Normales en México como instituciones de educación superior, así como ofrecer elementos de análisis para el cambio de una gestión de la calidad enfocada en el paradigma del aseguramiento enfocado en la mejora continua. En una primera parte se describen los cambios que ha tenido la formación docente en México en los últimos años, para después analizar dichos cambios por medio de los conceptos de las estructuras de las organizaciones de Mitzberg y los modelos de aseguramiento de la calidad y mejora continua. Finalmente, se concluye con la importancia de transitar de un modelo de aseguramiento de la calidad al de mejora continua, considerando las particularidades de la educación normal.

Abstract

The purpose of this essay is analyze the development that Normal Schools in Mexico have had as higher education institutions, as well as offer elements of analysis for the change of quality management focused on the assurance paradigm focused on continuous improvement. In the first part, the changes that teacher in training has had in Mexico in recent years are described, to later analyze these changes through the concepts of the structures of Mitzberg organizations and the models of quality assurance and continuous improvement. Finally, it concludes with the importance of moving from a quality assurance model to one of continuous improvement, considering the particularities of normal education.

Introducción

Arnaut (2003) plantea que el sistema de formación docente en México ha sido uno de los más transformados en cuestión de política educativa; el autor menciona que las reformas implementadas en el sistema de formación docente del país han sido siete, mientras que el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente.

Posteriormente, en 2005, se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), lo cual propició, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, el emprendimiento de acciones para que las escuelas normales se organizaran de igual manera que las instituciones de educación superior; entre algunos puntos destacan los siguientes (Medrano et al., 2017):

1. La evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
2. La inclusión de las escuelas normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, ahora PRODEP).
3. La implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN, ahora EDINEN).

Estos elementos (entre otros) han aportado para la transformación de las Escuelas Normales en los últimos años. Recientemente, en el marco del nuevo modelo educativo (2017), se planteó desde la federación la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, la cual buscaba principalmente concluir la transformación de estas en instituciones de educación superior, a través de seis ejes:

1. Transformación pedagógica acorde al nuevo Modelo Educativo.
2. Educación indígena e intercultural.
3. Aprendizaje del inglés.
4. Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales.
5. Sinergias con universidades y centros de investigación.
6. Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.

Dicha propuesta se desarrolló en el marco de la reforma educativa del 2013, por lo cual la implementación de esta no se logró concretar, debido a que, en el 2019, se dio el cambio en el poder federal. En dicho año se dio un nuevo giro a la política educativa para la formación docente con la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales en el marco del Acuerdo Educativo Nacional, el cual tiene por objetivo: “desarrollar una política nacional que fortalezca a las EN, a partir de la formación de maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, el mejoramiento de las escuelas normales con infraestructura idónea, el desarrollo de sus programas curriculares, el fortalecimiento de sus procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso (p.54)” (SEP, 2017).

La estrategia tiene su base en los siguientes principios rectores:

1. Fortalecimiento de las instituciones de la formación docente, lo que implica destinar los esfuerzos del Estado para mejorar la infraestructura de las EN, generar mejores condiciones para los formadores de formadores, instrumentar metodologías pedagógicas para contar con una sólida formación inicial.
2. Generación de procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas, en un acto ético basado en el principio que quien enseña aprende porque retoma los saberes contextualizados de sus estudiantes.
3. Revalorización del magisterio que reconoce a las maestras y los maestros como agentes de transformación social y se traduce en la acción del Estado para el diseño, elaboración y aplicación de medidas que mejoren las condiciones en las que realizan su función y contribuyan al máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de los educandos.
4. Participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana.

5. Gestión pedagógica y curricular que priorice el máximo logro del aprendizaje y desarrollo integral de los educandos.
6. Formación integral, capacitación y actualización constante de los formadores de futuras maestras y maestros.
7. Corresponsabilidad de las autoridades educativas de los tres niveles de gobierno.
8. Colocar al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para contribuir a su orientación integral y promueva el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.
9. Promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, a partir de la interculturalidad y en un marco de inclusión social, atendiendo además a los contextos nacionales, regionales y locales en la prestación de los servicios educativos.

Desarrollo

Sin embargo, aunque las nuevas tendencias en la política educativa estén centradas en una gestión más enfocada en la participación colectiva, en la realidad las Escuelas Normales siguen manteniendo una estructura y gestión rígida, propias de una burocracia maquilinal, la cual tiene como características, según Mintzberg (1985), tareas de operaciones altamente especializadas y rutinarias, procedimientos sumamente formalizados, una proliferación de reglas, normas y comunicación formal a través de toda la organización y un poder de decisión relativamente centralizado y una elaborada estructura administrativa con una clara distinción entre la línea y el staff.

Esta estructura es en parte resultado de la política educativa descrita anteriormente hasta antes del 2019, en la cual lo importante era la calidad y la rendición de cuentas. Ramírez (2014) menciona que la gestión de las escuelas normales se lleva a cabo en un contexto complejo en el que intervienen diferentes factores como la cultura e historia escolar, la capacidad académica, las características de los estudiantes, la influencia sindical, entre otros.

Para la autora, en la educación normal podemos identificar dos tipos de gestiones: la gestión oficial (desde la política educativa), caracterizada por un enfoque de planeación estratégica y un enfoque de la calidad y la rendición de cuentas; y la gestión real, caracterizada por la rigidez, la distribución del poder de arriba hacia abajo y la búsqueda de la homogeneidad que ocurre en un microespacio donde intervienen grupos de poder, sindicatos, tradiciones de las escuelas y demandas externas. Estos dos tipos de gestiones crean tensiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ramírez (2014) también menciona que la tensión anteriormente mencionada pone de manifiesto la necesidad de comenzar desde las bases, atendiendo las subjetividades diversas a fin de poder reconocer áreas de oportunidad y fortalezas para la búsqueda de soluciones; sin embargo, también menciona que dichas soluciones pudieran no ser afines a las políticas educativas nacionales.

Un primer punto para lograr los cambios anteriormente mencionados y la aplicación correcta de la estrategia nacional de mejora de las Escuelas Normales es la transición de un modelo de gestión de la calidad basado en el aseguramiento de esta a uno enfocado en la mejora continua.

Marúm (2015) menciona que el modelo del aseguramiento de la calidad tiene sus raíces en las necesidades industriales de estandarización, control y maximización de resultados, en este enfoque, la calidad se concibe como:

El logro de estándares externos como si estos fueran insumos para el proceso formativo, que se evalúan bajo el concepto de auditoría, donde el principal instrumento es la evaluación externa que asegure la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados, en este enfoque se valora el comportamiento pasado (mediato e inmediato) de la organización, por lo que se considera un enfoque retrospectivo donde predomina el análisis cuantitativo y los resultados adoptan un estilo inquisitivo en observaciones, incluso puntuales y con plazos bien determinados para solventarlas, y donde la evaluación se realiza de arriba hacia abajo, más en el esquema de las cadenas de mando de la gestión industrial taylorista. (p.52)

Este enfoque prevaleció muchos años en la realidad educativa de las Escuelas Normales; muestra de ello es que, durante mucho tiempo, tal como lo plantean Medrano et al. (2017), la evaluación de la gestión institucional y de los programas educativos se realizaba por parte de los CIEES y gran parte del recurso al que se podía acceder por parte del PACTEN (ahora EDINEN) estaba relacionado con la cantidad de programas acreditados con los que contaba la Escuela Normal.

Sin embargo, el cambio en la política educativa actual plantea un escenario en el que el paradigma del aseguramiento de la calidad ya no es adecuado; en su lugar, se propone el paradigma de la mejora educativa, entendido por Marúm (2015) como:

un enfoque prospectivo que busca el logro de los fines propuestos en la naturaleza y misión de la institución educativa, cuya finalidad última es la transformación positiva de sus estudiantes. No se basa en los insumos para los procesos, sino en los resultados en capacidades múltiples desarrolladas en sus estudiantes y en el desempeño social que tienen al aplicar estas capacidades. La base de la mejora de la calidad es la reflexión e incorporación de experiencias, investigaciones y resultados de lo que se está haciendo para el logro de la misión, teniendo en cuenta las condiciones de viabilidad del modelo de calidad seguido. La evaluación y análisis institucionales se fundamentan en el presente, se sustentan en un modelo cualitativo, abierto y altamente constructivo que se orienta hacia el futuro (modelo prospectivo) y es participativo, pues se realiza de abajo hacia arriba, más en la gestión de redes, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento. Aquí los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel de colaboradores y no de auditores. (p.53)

Este enfoque, por su propia naturaleza, es más apropiado para la transformación de las Escuelas Normales que se plantea en la política educativa actual; puede responder mejor a los ejes rectores de participación, máximo logro de los aprendizajes, desarrollo integral de los estudiantes, coloca al centro el aprendizaje y promueve la corresponsabilidad entre autoridades y la comunidad normalista.

Conclusiones

La adaptación de un modelo de gestión de la calidad basado en la mejora continua ha presentado retos para los diferentes subsistemas de la educación superior, sin embargo, las condiciones de las Escuelas Normales son aún mas particulares, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), comparándolas con las IES en el país, las EN presentan problemas como una inadecuada distribución de los estudiantes por licenciatura; problemas de financiamiento; falta de correspondencia entre la oferta formativa y las necesidades sociales; problemas relacionados con la calidad de la educación que se brinda en ellas, y falta de investigación. Menciona también que la diferenciación de estrategias dirigidas a las normales debe ser desarrollada —o permitida— desde la federación, pues desde hace 30 años existe una alta centralización en la toma de decisiones respecto a estas instituciones, lo cual da muy poco o nulo margen para la construcción de un proyecto académico que les permita dar respuesta a las necesidades específicas de formación de sus estudiantes.

DeDe lo anterior, podemos concluir que este cambio de paradigma debe ser gradual y basado en investigaciones que permitan conocer y entender los contextos en los cuales se desarrollan las prácticas de gestión en las Escuelas Normales, a fin de que la transición hacia el modelo de la mejora continua sea exitosa.

Un ejemplo de la importancia de conocer el contexto de aplicación de la gestión de la calidad es el estudio de Olaskoaga et al. (2022), en el cual se analizó la influencia del concepto de calidad por académicos y cómo esta influye en su satisfacción laboral. Una de las hipótesis del estudio es que la congruencia entre el significado que los académicos le dan a la calidad y las políticas de calidad implementadas en las instituciones de educación superior genera conflicto y este influye en la satisfacción laboral de los académicos. Por medio de los resultados se obtuvo evidencia de que existe un conflicto latente entre los valores y prioridades de las instituciones y sus docentes, en algunos casos el equipo docente cree que su universidad pone excesiva atención en el uso eficiente de los recursos, pero poca en la formación de ciudadanos críticos y con conciencia social.

En este sentido, el cambio de un paradigma del aseguramiento de la calidad a la mejora continua necesariamente deberá de incluir un proceso de resignificación de la calidad para autoridades y docentes, a fin de que se asuma este reto como un proceso compartido, que tiene como objetivo la mejora de la formación de los docentes del país.

Referencias bibliográficas

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. INEE.
- Marum, E. (2015). Del Aseguramiento de la Calidad a la Mejora de la Calidad en la Educación Superior en Iberoamérica. Impactos y Desafíos de la Acreditación y la Certificación. En: Marúm Espinosa, Elia y Víctor M. Rosario Muñoz (Coords.). *La calidad del pregrado y el posgrado. Una mirada iberoamericana*. México, Keep Reading/ Universidad de Guadalajara, pp. 48-65
- Marúm, E., Bravo, I. y Moreno, C. (2012). Modelos Educativos y Gestión de la Calidad de la Educación Superior en América y México. En Fernandez Lamarra, Norberto (Comp.) *La Gestión Universitaria En América Latina. Asunción Paraguay, Grafinet, Oficina de la Primera Dama de la Nación*.
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Minztberg, Henry (1985). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- Ramírez, I. (2014). Reflexiones en torno a la gestión en las escuelas normales. *Revista de Educación y Cultura A-Z*. Recuperado de escuelas-normales
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales*. Estrategia de fortalecimiento.

Capítulo 6

La transformación de la gestión industrial hacia una gestión que corresponda a la sociedad del conocimiento en las instituciones de educación superior

Alma Gabriela Zum Rojas

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000435>



Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo comparar los planteamientos de la gestión denominada industrial y su evolución en una gestión moderna e innovadora que responda a las expectativas de la sociedad del conocimiento y de la 4ta. Revolución industrial, que involucra a los sistemas inteligentes para agilizar la dinámica social y de las instituciones. Se presenta una reseña en la que se describe la teoría de la organización, incorporando las ideas de pensadores, economistas y teóricos que fundamentan la teoría de la gestión, dándole el énfasis a la administración del recurso humano (tradicionales), pasando por las propuestas de los clásicos como Adam Smith, Frederick Taylor, Max Weber, Henry Fayol y, posteriormente, a la gestión del talento humano. En materia educativa, se realiza una revisión de los fundamentos conceptuales de la teoría de la gestión realizados por los autores que plantean las directrices modernas, fundamentadas en resultados de sus investigaciones, generando información orientada a los procesos del cambio en el modelo de gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES), que permite impulsar propuestas innovadoras ante los retos que representa la generación y transformación de los saberes en la sociedad global, del conocimiento y sostenible.

Abstract

The objective of this essay is to compare the approaches of the so-called industrial management and its evolution in a modern and innovative management that meets the expectations of the knowledge society and the 4th. Industrial Revolution, which involves intelligent systems to streamline social and institutional dynamics. It is presented by a review of the trajectories that, in the light of the theory of the organization, has revealed the theme of management, incorporating the ideas of thinkers,

economists and theorists who base the theory of management giving emphasis to the administration of the human resource (traditional), going through the proposals of the classics such as Adam Smith, David Ricardo, Max Weber, Frederick Mayo, and Henry Fayol and later to those of behavior. In educational matters, a review of the conceptual foundations of management theory is carried out by the authors who propose modern guidelines, based on the results of their investigations, generating information oriented to the processes of change in the management model of the Higher Education Institutions (HEIs), which allows the promotion of innovative proposals in the face of the challenges that represents the generation and transformation of knowledge in the global society, knowledge and sustainable.

Introducción

En el presente ensayo se analizan los distintos enfoques relacionados con la gestión industrial, hasta las teorías modernas vinculadas con la gestión del conocimiento; la teoría de la administración y gestión es vasta y compleja; la dinámica socioeconómica en constante evolución constituye un desafío para explicar su amplio espectro de relaciones entre sus variables, por lo que se requieren nuevas investigaciones y propuestas en este campo que permitan descubrir nuevos enfoques con una visión prospectiva de la evolución de la sociedad.

Como parte de la teoría de la gestión en materia educativa, se expone una revisión de los fundamentos conceptuales de las teorías realizadas por los autores que plantean las directrices del desarrollo organizacional, denominado industrial, y su transformación en una gestión moderna e innovadora que responda a las expectativas de la sociedad del conocimiento y de la 4ta. Revolución industrial que involucra a los sistemas inteligentes para agilizar la dinámica social y de las instituciones y los procesos del cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES) para generar propuestas ante los retos que representa la generación y transformación de los saberes en la sociedad del conocimiento.

En este nuevo paradigma denominado las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), se replantea el papel de la gestión en la transformación

tanto de las estructuras sobre las que se sostiene la organización de las instituciones de educación superior, como los roles que desempeñan los actores que intervienen en sus funciones sustanciales en la docencia, investigación, difusión del conocimiento y vinculación con su entorno.

Mención importante: se refiere Garbanzo, G. (2016) a las universidades a las que se les ha atribuido la importante misión de “construir y transmitir el saber mediante la formación de profesionales para su inserción en el mundo laboral” (p. 76). Ante este compromiso social, entre otros de igual relevancia, otorga a la gestión la incuestionable tarea de generar las condiciones internas a la organización, mediante bases científicas y tecnológicas, el trabajo en equipo comprometido hacia sus valores, el desarrollo organizacional; el ser el motor de la transformación que parta desde los cimientos de la institución y proyecte sus resultados, en una elevada calidad educativa, que permita formar profesionales con competencias al servicio de la sociedad del conocimiento.

Mediante una visión prospectiva de los expertos que participaron en la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación para la elaboración del informe denominado *reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*; en este se expone:

Las escuelas deben romper con los modelos organizativos rígidos y uniformes que han caracterizado gran parte de su historia en los últimos dos siglos. La renovación es vital. Los impresionantes esfuerzos de los siglos XIX y XX que sirvieron de base a los modelos escolares convencionales que conocemos hoy son una fuente de conocimientos para el futuro”. (UNESCO 2020, p. 102)

Es muy claro el panorama presentado en referencia al contexto educativo contemporáneo, en el que se describe una serie de ejes de análisis entre los que se da prioridad a realizar cambios en los sistemas educativos mundiales que respondan a las necesidades de la sociedad actual, en lo que los expertos llaman la 4ta, revolución industrial. Los profesionales, investigadores, decisores que marcan las políticas públicas deben tener muy presentes los saberes, habilidades, competencias y capacidades que se deben formar en los educandos que navegan ante un mundo globalizado, digital, con crisis sanitarias y humanitarias y con economías fluc-

tuantes. Las propuestas deben impactar el contenido de los aprendizajes y las experiencias de enseñanza obsoletas y anacrónicas, para dar paso a nuevos modelos educativos que respondan al desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas relacionadas con el avance dinámico del mercado laboral, cerrar las brechas digitales de los grupos menos favorecidos en función de lograr los objetivos de equidad, justicia social, dar el carácter de flexibilidad a los sistemas, accesibles e inclusivos. Se destaca como eje central de este informe las habilidades centradas en el ser humano, que se comprometa con su aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, desarrolle habilidades de innovación y creatividad, el respeto a la igualdad de género, una visión de futuro para un desarrollo sostenible que permita ejercer una ciudadanía global en un entorno colaborativo internacional (UNESCO, 2020, p. 102).

Fundamentos teóricos de la teoría organizacional

Durante casi la mitad de este siglo, la estructura de la organización significaba una serie de relaciones de trabajo oficiales y normalizadas, concebidas en torno a un rígido sistema de autoridad formal. Se menciona a Adam Smith (1973) como el pionero del concepto de gestión en materia laboral, debido a su defensa del trabajo mediante la especialización, y argumentó que la división del trabajo resulta en beneficio del desarrollo de habilidades, ahorro de tiempo y la posibilidad del uso de herramientas especializadas.

Los precursores modernos de la gestión se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos. Entre los primeros se destaca en particular Max Weber (2019), quien estudió la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Su aporte se orientó hacia el estudio de la organización percibida como un proceso racionalizador que se orienta a ajustar los medios con los fines que se ha dado esa organización. Entre los administradores destacan Frederic Taylor (1908), que desarrolló la idea de la gestión científica al considerar, por una parte, que la motivación laboral es generada por el interés económico, y por otra, que el proceso del trabajo puede ser racionalizado por los administradores (Carro y Caló, 2012). Henri Fa-

yol, por su parte, racionaliza la función de trabajo, pero esta vez el de la dirección. Divulgó los términos de “unidad de mando”, mediante el cual un “subordinado” debería tener un solo “superior”; “escala de mando”, como la línea directa de dicho mando, desde el director general y a través de sucesivos superiores y subordinados hasta llegar al trabajador; y el “ámbito de control”, entendida por el número de subordinados a las órdenes de un único superior; ambos, Taylor y Fayol, son considerados los padres de la escuela clásica de administración. Con posterioridad, entre los psicólogos sociales, Elton Mayo, a través de los famosos estudios de las plantas de la General Electric en Hawthorne, y sus trabajos contenidos en particular en “The Human Problems of an Industrial Society”, puso el énfasis en las motivaciones no económicas en el proceso laboral, dando origen a la escuela de relaciones humanas. (Cassasus, 2000).

Otra de las corrientes que sustentan la teoría organizacional corresponde al enfoque de las relaciones humanas, que describe la forma en la que los gestores interactúan con sus subordinados. La atención se centra en las necesidades, objetivos y expectativas del trabajador individual (Ivancevich et al., 2006).

Durante los cambios sociales y culturales que se desataron entre 1920 y 1930, las teorías del comportamiento destacan conceptos que siguen siendo importantes en nuestros días, como las dinámicas de grupos, los complejos humanos, las motivaciones y el estilo de liderazgo del gerente. (Kwok, 2014).

Teoría de la gestión y sociedades del conocimiento

En el informe de UNESCO (2005), las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas.

Un aspecto relevante en la sociedad del conocimiento lo constituye el conjunto de saberes que aportan las ciencias de la información y su aplicación en los diferentes campos de la vida económica, productiva y científica. El conocimiento se convierte en el factor económico principal de una sociedad organizada; se han revisado los argumentos del desarrollo organizacional, con sus teóricos referentes, cabe resaltar que los planteamientos expuestos anteriormente estuvieron enfocados en las empresas u organizaciones empresariales o industriales de donde saltaron a la esfera de las Instituciones Educativas, a las cuales se referirá el siguiente apartado, debido a que la dinámica actual y las tendencias mundiales que impone la sociedad del conocimiento y la globalización, exigen transformaciones en las instituciones educativas, por lo que es imperante dejar atrás los esquemas tradicionales para dar mayor valor a las organizaciones educativas, como lo son las Instituciones de Educación Superior (IES), debido a su misión relacionada con la responsabilidad social y la formación educativa; han transformado su enfoque organizacional a la teoría de la gestión; como lo sugiere Rosario et al., (2010) la tendencia actual en el estudio de las organizaciones apunta hacia un cambio en los paradigmas actuales, esto es, a la perspectiva de la gestión con una clara tendencia hacia sistemas descentralizados, participativos, interactivos, multidisciplinarios y flexibles.

En la siguiente figura se presentan las concepciones sobre el concepto que se le ha dado a la Gestión del Conocimiento por diversos autores:

Autor	Año	Gestión del Conocimiento
Nonaka, I., y Takeuchi, H.	1995	Las actividades definen a la empresa "creadora de conocimiento", el negocio es innovación continua. De lo que se habla sobre "capacidad intelectual" y "capital intelectual", pocos gerentes comprenden la verdadera naturaleza de la empresa creadora de conocimiento, y mucho menos saben cómo administrarla. La transformación del conocimiento tácito al conocimiento explícito.
Díaz Muñante	2003	Está conformado por las siguientes etapas: análisis de la situación actual, desarrollo de una estrategia de conocimiento, diseño de una arquitectura del conocimiento, seguimiento y mediciones. En lo que respecta al análisis de la situación actual se sabe que el objetivo es comprender el rol de conocimiento en torno al nuevo valor de la universidad, las fuentes de conocimientos y el uso.
Garbanzo Guiselle	2016	El conocimiento individual y grupal de una organización es un capital intelectual que lidera el posicionamiento de la organización y, así como otros recursos, requiere de una eficiente gestión.
Cuadrado Barreto Carla	2020	Promueve la optimización del uso de recursos de conocimiento, la creación del conocimiento científico y tecnológico en las universidades y la aplicación de este conocimiento en otro tipo de organizaciones.

Entramos a la parte medular de este ensayo, en el cual se propone una transformación de la burocracia maquina, vista en la primera parte, hacia una gestión centrada en el conocimiento. Actualmente, en este periodo de pospandemia, las Instituciones de Educación Superior han tenido que reinventar sus procesos para sostener un equilibrio entre las necesidades que demanda la sociedad y los servicios que ofertan mediante sus funciones sustantivas.

Para implementar los cambios, se requiere el rediseño de estructuras, procesos, rutinas en el interior de la organización, mediante procesos de innovación y de adaptación al entorno, donde el conocimiento de la trayectoria organizacional, producto de la relación con el entorno, permite la adaptación y sostenibilidad ante la desafiante sociedad.

“Una organización que impulsa las transformaciones que requiere, así como también posee capacidad de impulsar una cultura de mejora permanente y optimar el desempeño de cada individuo que la conforma”. (Garbanzo 2015, p. 82). Profundizando en este concepto, se considera que las organizaciones educativas que aprenden en sí mismas requieren de una gestión que articule sus distintos elementos para propiciar la eficiencia organizacional con base en el aprendizaje mutuo, característico de las organizaciones inteligentes. Haciendo énfasis en el objetivo propuesto por Garbanzo (2015), como la característica de las organizaciones inteligentes, se presentan los resultados de la investigación de Cuadrado (2020), cuya pregunta:

¿Qué estructura requiere tener el modelo para evaluar la gestión del conocimiento de la universidad? “Guía la metodología para evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad (MEGCU), como un sistema complejo abierto que integra las dimensiones de gestión del conocimiento (GC) y capital intelectual (CI)” (p.89). Se describe la gestión del conocimiento como el “proceso de creación, transferencia, almacenamiento, aplicación y uso de conocimiento en la organización universitaria” (p.93). La otra variable importante en esta investigación es el capital intelectual (CI), definido como “el conjunto de recursos basados en el conocimiento que provocan el desarrollo de productos, servicios y favorecen la creación de valor para la organización”. Considera a la universidad como un sistema de intercambio de conocimiento, como un proceso social continuo y dinámico que permite la interacción entre los elementos organizacionales y nutre de información científica y tecnológica las organizaciones sociales, como la empresa, gobierno y todo tipo de organizaciones. Entre las conclusiones menciona que “la evaluación del GC y CI son actividades prioritarias y base de la planificación y estructuración de planes, programas y actividades para la institución”. (p. 106). Como propuesta central se hace referencia al planteamiento de Rosario et al. (2011).

El modelo de gestión que se visualiza para el siglo XXI asume algunas características y se centra, en la práctica de los propios actores, más que en los objetos de la gestión. Atenderá el sentido de cooperación entre los participantes de la organización; generará

corresponsabilidad en la dirección de las tareas y de la institución; guardará un equilibrio en la atención de todos los compromisos de la organización lo que le dará un sentido de integración y será autogestivo, toda vez que los resultados e impactos se recuperan de manera cotidiana. (p. 101)

Para llevar a la práctica este modelo, se tendrá que partir de la consideración de la evolución que han sufrido las instituciones de educación superior, desde sus esquemas que las originaron atendiendo a la estructura burocrático maquinal, pasando por una organización con capacidad de adaptarse y aprender de manera inteligente, dinámica en constante cambio, sin dejar a un lado sus antecedentes sociales, políticos, económicos y estructurales, hasta reestructurarse en una organización flexible, incluyente, tolerante, que debe operar mediante una organización bajo el esquema de redes, atendiendo a su entorno y que permita un liderazgo distribuido en el que tenga cabida la comunidad, mediante un equilibrio en la toma de decisiones, especialmente la del equipo académico y de apoyo a la investigación para facilitar sus funciones sustantivas docentes. (Olaskoaga et al., 2013). Se describen diferentes factores que han impulsado las reformas universitarias asociadas a la gestión de la calidad, en las que sobresalen la masificación de la educación superior, el protagonismo de la universidad en el crecimiento económico en su contexto nacional y regional, dar respuesta a los desafíos sociales, económicos, científicos y culturales; asumir el liderazgo ante los problemas mundiales.

Entre los obstáculos que impiden el TQM en las universidades, se atribuye a los docentes, los cuales se enfocan mayormente en el trabajo individual que en el colectivo y orientan sus esfuerzos hacia las publicaciones en detrimento de la responsabilidad académica; se fundamenta la tendencia que se dio durante la década de 1990 referente a la aplicación en la universidad de los modelos de gestión de la calidad, en particular asociados al Total Quality Management (TQM). Aunque este término tuvo su origen en la empresa y en la industria, también fue adoptado en las instituciones educativas. Sin embargo, en estas no goza de interés por parte de los académicos, especialmente los docentes. Un argumento que proponen los críticos de la calidad se refiere a que “las políticas de la calidad no se orientan a ampliar el valor que la educación proporciona

al estudiante, sino solamente a incrementar el control de los profesionales de la educación, con el fin de reducir los costos de la educación para las agencias financiadoras, aun a costa de los objetivos últimos de las instituciones universitarias” (p. 19). Latapí (1996: p.62), citado por Olaskoaga, Marúm y Rosario (2013), concibe la calidad educativa como “readaptación continua de la institución a su multientorno social, cultural y político”. Se describen diferentes factores que han impulsado las reformas universitarias asociadas a la gestión de la calidad, en las que sobresalen la masificación de la educación superior, el protagonismo de la universidad en el crecimiento económico en su contexto nacional y regional, dar respuesta a los desafíos sociales, económicos, científicos y culturales; asumir el liderazgo ante los problemas mundiales. Los obstáculos que impiden el TQM en las universidades se atribuyen a los docentes, en los cuales se enfocan mayormente al trabajo individual que al colectivo y orientan sus esfuerzos hacia las publicaciones en detrimento de la responsabilidad académica.

Otro aporte que contribuye a la Teoría de Gestión del Conocimiento propuesta por Ojeda (2013) presenta la forma de operar el modelo de redes en la universidad, gracias a su amplia descripción de los retos que constituye el transformar sus estructuras rígidas, piramidales, centralizadas en redes conformadas por nodos de colaboración, integradas por el compromiso de cumplir con la misión para la que fueron creadas y que sean gestoras de conocimientos innovadores, que transformen las estructuras, generen conocimientos, amplíen el capital intelectual de los docentes, alumnos, investigadores, administradores, directivos; permitiendo cambiar la cultura organizacional. El generar equipos interdisciplinarios que interactúen conformando un nuevo cuerpo de conocimientos y permitan el desarrollo del potencial de la gestión, el liderazgo, y transformar a la organización en generadora de los cambios que la sociedad del conocimiento requiere de la universidad. Se valora la gestión del conocimiento como el proceso de mayor valor intangible como parte de los recursos del sistema. La explicación del origen, funcionamiento, estructura y aporte que hace a la organización el trabajo en red constituye la riqueza de esta investigación; como una respuesta innovadora para la generación y transferencia del conocimiento dentro de la universidad y compartirlo con otros sistemas de educación para enriquecerlo y generar valor.

Las escuelas que aprenden

Con fundamento en la propuesta de Senge (2002), desarrollan de una manera didáctica todo un tratado dirigido a maestros, directivos, padres de familia y personal relacionado con la educación; se describe un marco conceptual basado en la teoría y práctica relacionada con el enfoque del autor denominado “la organización que aprende”. Se refleja en el documento la experiencia empírica del trabajo en los sistemas educativos, las reflexiones, los métodos, ideas, aportaciones que se experimentaron y los aprendizajes obtenidos. Considerando las propuestas de los autores, las “escuelas que aprenden” desarrollan competencias que les permiten tomar conciencia de los cambios que ocurren en la sociedad, en la familia e impactan a los estudiantes. Surge una vinculación entre el salón de clase, la escuela y la comunidad como sistemas que interactúan para el desarrollo de las competencias individuales y colectivas de sus equipos que la integran; permite la interacción social en la cual los alumnos extrapolan sus aprendizajes y los hacen significativos y vivenciales. Esta propuesta surge con la premisa “rehacer las escuelas para servir a estudiantes que vivirán en un mundo postindustrial” (Senge, 2002, p. 20). Las cinco disciplinas expuestas en el documento, como son a) dominio personal, b) visión compartida, c) modelos mentales, d) aprendizaje en equipo y e) pensar en sistemas, aportan orientaciones conceptuales, metodológicas, estratégicas, procedimentales para construir verdaderos cimientos desde donde se impulsan los cambios estructurales que un sistema educativo requiere para el logro de su misión.

Las Instituciones de Educación Superior, tienen el reto de transformar su estructura maquilinal hacia un modelo de liderazgo horizontal, distribuido, donde todos los que conforman la comunidad sea incluidos escuchados y atendidos; flexibilizar sus mecanismos de control para desempeñar una gestión que construya sociedades incluyentes, participativas, bajo una estructura en redes donde fluya la información para resolver los problemas que permitan el logro de sus objetivos sustantivos e impulsen procesos formativos de calidad y compromiso social que contribuyen al cambio cultural organizativo, debiendo impulsar y generar desde múltiples instancias y sectores de la universidad, el dinamismo necesario para

cambiar la estructura organizativa y dar más apoyo, cobertura y valor al trabajo en red de sus diferentes miembros. Se exploran las tendencias de los modelos de gestión universitaria como las presentadas por Martin y Alfonso (2005).

Proponen nueve modelos: la universidad emprendedora, la universidad innovadora, la universidad que aprende, el modelo corporate Enterprise, la aplicación de modelos de adaptación gradual, la universidad adaptativa, el modelo cibernético, el capitalismo académico, y las organizaciones en red. Estos modelos ofrecen una serie de pautas generales sobre los cambios en las estructuras y procesos de gestión en las organizaciones universitarias. (Sánchez et al, 2013, p. 127)

El contexto de las universidades en América Latina

Las complejas circunstancias que enmarcan la gestión de las universidades en América Latina y el Caribe; el contexto de pobreza, inequidad, exclusión, falta de recursos en el que se encuentra inmersa la sociedad e involucra a las universidades, cuestionando su calidad y responsabilidad social. Esta realidad presiona al sistema de educación superior a una transformación radical desde su modelo educativo, calidad y políticas públicas, especialmente en proponer nuevas formas de gestión educativa que aporten soluciones a los problemas que aquejan el campo laboral y la conciencia social. La participación de los actores a niveles internacional y nacional, desde su puesto de autoridad, debe asumir su responsabilidad en este proceso de transformación radical en la propuesta de nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje y la gestión del conocimiento, como lo exige la sociedad de la información y el conocimiento.

Las habilidades duras, la tecnología y transdisciplina; así como el trabajo en equipo, creatividad, resolución de problemas, espíritu emprendedor y sensibilidad social, deben ser las piedras angulares de las competencias y habilidades de los profesionistas para atender los requerimientos sociales. Se plantea clarificar la misión de la Universidad en

América Latina y el Caribe, vinculándola con su compromiso social. Se considera la capacidad y compromiso de los profesores como los pilares que sustentan la calidad educativa. Se propone la creación de campos de convergencia entre las Universidades de América Latina, en el que se promueva la acreditación, evaluación y calidad, con responsabilidad social y sustentada en políticas públicas. (Marúm et al, 2012).

Casassus (2000) menciona que, en América Latina, se ha pasado de la perspectiva de la administración a la de la gestión. Bajo el régimen de sistemas educativos centralizados hasta fines de los ochenta, existieron dos corrientes cercanas a la disciplina: por una parte, se daba la planificación y, por otra, la administración. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión en la cual, por una parte, se encuentran los sujetos encargados de planificar y por otra parte se encuentran los sujetos encargados de administrar o ejecutar los planes. Esta práctica, que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido superada por un proceso de descentralización, que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados. McGinn (2002) hace una reflexión sobre las reformas educativas que se han dado en algunos países de Latinoamérica, en ocasiones logrando sus objetivos, sin embargo, no han sido lo suficientemente efectivas en la resolución de los problemas sociales y económicos. Menciona que a pesar de estos avances, la educación en todos sus niveles pasa por una crisis reflejada en problemas de financiamiento, bajo nivel de rendimiento estudiantil, alto nivel de deserción escolar, inadecuada preparación en competencias para el ejercicio de la profesión en el campo laboral; lo que hace incierto el panorama ante los retos de una sociedad que demanda, especialmente de la educación superior, mayor calidad en los servicios que ofrece; que sean redituables en procesos de cambio, transformación e innovación en beneficio de mejores estándares de vida y disminuir la brecha de las desigualdades sociales y económicas.

En el contexto mexicano, se requiere un nuevo modelo basado en la Gestión del Conocimiento que cumpla con la reglamentación vigente, como lo marca la Ley General de Educación Superior, que establece en su Artículo 7°. La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político. Es importante en este momento de cambios y transformaciones en la política educativa, mediante la propuesta en las leyes y reformas tendientes a fortalecer el Sistema Educativo en el nivel superior, planteado en el Programa Nacional de Educación Superior, que promueve la gratuidad y cobertura universal con equidad y excelencia, así como la Ley Reglamentaria de la Mejora Continua y atendiendo a los nuevos planteamientos de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones

A partir de la presente reflexión en torno a la urgente necesidad de las Instituciones de Educación Superior para renovarse mediante una rein ingeniería que permita cambios cualitativos mediante la mejora continua de sus modelos de gestión anquilosados que pertenecen al pasado burocrático-maquinal-industrial. Fortalecer internamente sus procesos de gestión académica, mediante la investigación-acción que permita conocer las áreas sensibles de la organización, atendiendo las necesidades de sus actores principales, como son el equipo docente y el alumnado, para prepararlo en la generación de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes como herramientas para desenvolverse en una sociedad que reclama atender sus principales problemas educativos, económicos, en sistemas de salud, hacia un desarrollo sostenible y equitativo de grupos sociales que viven en desventaja, rezago y excluidos.

Conforme al informe denominado Desimaginemos juntos el futuro de la educación, de la UNESCO, es imprescindible atender la recomendación sobre la propuesta de un nuevo contrato social; debe basarse en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia

social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Debe incluir una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad. Debe reforzar la educación como un proyecto público y un bien común. El camino para lograrlo en el ámbito de la Educación Superior es “la promoción de una formación integral de alta capacidad científica, tecnológica y humanística, bajo el esquema de educación permanente” (Villa, 2003, p. 29).

Considerando los planteamientos vertidos en este documento, el panorama de la educación superior presenta fortalezas y debilidades que deben ser atendidas mediante el ejercicio de una gestión responsable, flexible, integral, incluyente e innovadora con un liderazgo distribuido para consolidarla como un bien público y estratégico, ante las demandas de la sociedad global, del conocimiento y sostenible.

Entre las estrategias de transición del modelo de gestión maquilal al de la sociedad del conocimiento sobresale la propuesta por Rosario y Marúm et al. (2010).

Estilos de gestión que se llevan a cabo en estructuras descentralizadas mediante un trabajo horizontal, por tareas y responsabilidades compartidas. La participación, el reconocimiento a los cuerpos académicos como generadores y enriquecedores de la vida académica, son principios generales básicos que los actores de la gestión deben considerar entre sus prioridades; en suma, la tarea colectiva como eje transversal de la vida en la universidad.

La comunicación horizontal como forma de vida en la institución se configura como parte de una estrategia de actuación de procesos intencionados, lo que permite a la organización educativa adaptarse de manera flexible a las demandas y amenazas que enfrenta la universidad de manera cotidiana.

Es fundamental, como mencionan Maureira et al. (2014), que el director tenga claridad del contexto, de las características y complejidades en que se encuentra inserta la organización y defina una hoja de ruta en que plasme su visión e incorpore en esta tarea a los distintos estamentos de la escuela. Son importantes las relaciones de confianza con los demás, mediante la indagación, persuasión y conexión.

Referencias bibliográficas

- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B (versión preliminar)*. UNESCO.
- Carro, F. D., & Caló, A. (2012). *La administración científica de Frederick W. Taylor: Una lectura contextualizada*.
- Cuadrado, G. (2020). La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU. *Educación Superior y Sociedad*, 32, 89–114. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 67–87.
- Granados, O. (2019, 8 de febrero). *¿El fin de las universidades?* Ediciones El País.
- Ivancevich, J. M., Lorenzi, P., Crosby, P. B., & Skinner, S. J. (2006). *Gestión: Calidad y competitividad*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Kwok, A. C. F. (2014). The evolution of management theories: A literature review. *Nang Yan Business Journal*, 3(1), 28–40. <https://doi.org/10.1515/nybj-2015-0003>
- LRH. (2016, 25 de febrero). *Teoría clásica de Taylor*. Los Recursos Humanos.
- Maureira, C., Moforte, O., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146).
- Marúm, E. (2020). *Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula*. Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., Bravo Padilla, I. T., & Moreno, C. I. (2012). Modelos educativos y gestión de la calidad de la educación superior en América y México. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *La gestión universitaria en América Latina*. Grafinet.

- McGinn, N. F. (2002). *¿Reformas o mejoramiento continuo? Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mintzberg, H. (1985). La estructuración de las organizaciones. Ariel.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Ojeda Ortiz, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., & Rosario Muñoz, V. M. (2013). *Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad*. Harvard Deusto Business Research, 2(2), 130–142
- Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., Rosario Muñoz, V. M., & Pérez Lechosa, D. (2013). *Universidades en movimiento: El debate sobre la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. ANUIES.
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., Barrera Bustillos, M. E., & Alvarado Nando, M. (2010). La gestión universitaria: Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia*, 1(2).
- Sánchez Moreno, M., & López Yáñez, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad. *Teoría Educativa*, 25(1), 125–148.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2006). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden*. Editorial Norma.
- Smith, A. (1973). *Wealth of nations* (Vol. 2). Achenbach.
- Solís, M., & Lazo, F. (2020). Reflexiones en torno a la educación normal. En G. Martínez (Ed.), *Retos y perspectivas de la educación normal en México*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Valencia, S., & Sanabria, A. M. (2018). Experiencia recrear y actualizar la política curricular: Autonomía, innovación y gestión universitaria. En *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades*

en una nueva sociedad digital (pp. 939–950). Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Villa Rivera, E., et al. (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN: Materiales para la reforma 1*. Instituto Politécnico Nacional.

Weber, M. (2019). *Economy and society: A new translation*. Harvard University Press.

Parte **II**

El modelo educativo como eje de la gestión en la educación superior

Capítulo 7

La gestión en la educación superior y las habilidades blandas del siglo XXI

Verónica Alcalá Sevillano

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000442>



Resumen

En este ensayo se busca identificar los principales hallazgos teóricos y empíricos relacionados con las habilidades que necesita el egresado de educación superior del siglo XXI, qué habilidades requieren las empresas y cómo la gestión (educativa, universitaria) puede favorecer el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de educación superior.

Se realizó una revisión documental con enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando diferentes bases de datos científicas. Para el análisis se tomaron en cuenta artículos tanto en español como en inglés publicados en México y otros países, del periodo 2001 al 2024. Se obtuvieron 85 documentos, de los cuales se seleccionaron 25; estos se organizaron de la siguiente manera: a) Habilidades que necesita el egresado de educación superior del siglo XXI, b) Cuáles son las habilidades que requieren las empresas y d) Cómo la gestión universitaria favorece el desarrollo de habilidades blandas en egresados de educación superior.

Los resultados evidencian que las habilidades que desarrollan los egresados de educación superior son distintas a las solicitadas por los empleadores (gerentes y directivos), por lo que se requiere de procesos de gestión en las instituciones de educación superior que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades.

Abstract

This essay seeks to identify the main theoretical and empirical findings related to the skills needed by the 21st century higher education graduate, what skills companies require and how management (educational, university) can favor the development of soft skills in students. higher education students.

A documentary review was carried out with a qualitative and descriptive approach, using different scientific databases. For the analysis, articles

in both Spanish and English published in Mexico and other countries, from the period 2001 to 2024, were taken into account. 85 documents were obtained, of which 25 were selected, these were organized as follows: a) Skills needed by the 21st century higher education graduate, b) What skills are required by companies and d) How university management favors the development of soft skills in higher education graduates.

The results show that the skills developed by higher education graduates are different from those requested by employers (managers and directors), which is why management processes are required in higher education institutions that favor the development of these skills.

Introducción

En la actualidad, las habilidades blandas son más valoradas por las empresas; diferentes investigaciones concluyen que el 85 % del éxito laboral proviene de tener habilidades blandas. Por lo que la formación profesional debe fundamentarse no solo en el conocimiento, sino en el desarrollo de las habilidades blandas que exige el mercado laboral (Varona y Ramos, 2024).

En los últimos años, la inserción al mercado laboral en egresados universitarios se ha convertido en un asunto complejo caracterizado por exigencias mayores en el desempeño laboral; es decir, mayor competitividad (Oyarce et al., 2020). Las instituciones requieren de personal que pueda desenvolverse aportando ideas y soluciones en diferentes conflictos internos, hasta poder sobrellevar situaciones de incertidumbre (Velásquez et al., 2024).

¿Cuál es la problemática?

Según estudios internacionales, se afirma que en México algunos signos apuntan a unos niveles insuficientes de competencias, tanto transversales como de disciplinas específicas (OCDE, 2019). Otras investigaciones realizadas señalan que los egresados de educación superior presentan problemas de desocupación, mantienen condiciones inestables y de bajos ingresos (ANUIES, 2018).

¿Por qué es un problema? La situación actual de los egresados de educación superior en México es que muchos de ellos enfrentan difi-

cultades para encontrar empleo acorde con su nivel de educación. Esto se debe, en gran parte, a una discrepancia entre las habilidades que adquieren durante su formación y las demandadas por el mercado laboral. En Jalisco, el 60 % de los egresados se dedica a profesiones ajenas a lo que estudiaron (Ramírez, 2024).

Por lo anteriormente expuesto, la formación universitaria debe favorecer el desarrollo de las habilidades blandas que exige el mercado laboral y no solo basar su formación en el conocimiento (Varona y Ramos, 2024); es así que las instituciones de educación superior requieren fundamentar mecanismos de gestión que favorezcan el desarrollo de habilidades que les permitan a los egresados de educación superior mejores oportunidades de ingreso en el ámbito laboral.

Las dimensiones e indicadores de la gestión educativa podrían incorporarse en las instituciones de educación superior como manuales de procedimientos, para así contribuir a una mejor gestión de los recursos involucrados; así mismo, tomar las bases de los principios tanto de la gestión como de la gestión universitaria, lo anterior para hacer más eficiente y eficaz el logro de los objetivos propuestos relacionados con la mejora de oportunidades en la empleabilidad de sus egresados.

Antecedentes de las habilidades blandas

Las habilidades blandas fue un término creado en 1960 por el Ejército de Estados Unidos. Sin embargo, fue hasta el año de 1972 que se publicó un manual de entrenamiento donde se comenzó a utilizar formalmente el término “soft skill”. Desde ese entonces, las habilidades definen a las personas y su interacción con otras, como las habilidades de conocimiento. Hoy en día en todas las empresas buscan profesionales con habilidades blandas desarrolladas, porque son personas que han demostrado mayor éxito en el lugar de trabajo (ANAHUAC, 2022).

Definición y fines de las habilidades blandas

Para efectos de este trabajo, una habilidad es la capacidad de realizar tareas y resolver problemas, no limitado a elementos cognitivos (que im-

plican el uso de teoría y conceptos); también abarca aspectos funcionales (que implican habilidades técnicas), así como atributos interpersonales, por ejemplo; habilidades organizativas y valores éticos (Ananiadou y Claro, 2009).

En las instituciones de educación superior, las habilidades blandas se han convertido en herramientas para evaluar las capacidades de los graduados y la contribución al progreso de la sociedad (Tang, 2020). De ahí la importancia de integrar estas al plan de estudios de la educación superior, ya que influyen en el desarrollo de la personalidad, lo cual facilita la interacción en el ámbito profesional de los graduados universitarios; además, mejoran las oportunidades de empleo (Malik y Ahmad, 2020).

Es así como las habilidades blandas ayudan a los egresados a aprender y aplicar los conocimientos a situaciones de la vida real en el ámbito profesional, con lo cual logran trascender el entorno académico. (Abdullah-Al-Mamun, 2012).

La gestión como proceso en el desarrollo de habilidades blandas en las universidades

Desarrollar habilidades blandas en los egresados de educación superior requiere que la gestión favorezca la implementación de dichas habilidades en el plan de estudios en las instituciones de educación superior. La gestión beneficia por considerarse un “proceso de influencia consciente, sistemático y estable sobre los colectivos humanos, orientando a determinados objetivos; basado en el conocimiento y aplicación de principios, métodos y técnicas propios del sistema sobre el cual se influye” (Calleja, 2006, pág. 2). Por su parte, la gestión educativa ayuda, ya que es “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero, 2007, pág. 2).

Asimismo, la gestión universitaria fomenta las habilidades desde su proceso complejo, integrador y generador de principios, modelos, procedimientos, estrategias, mecanismos, estilos gerenciales y supuestos epistemológicos e ideológicos. En ese sentido, la gestión universitaria garantiza un crecimiento, fortalecimiento y desarrollo sostenible de la

organización para cumplir con los objetivos, vinculado a “liderar” procesos e innovación en contextos de constantes cambios, para mejorar las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión (Veliz, 2017).

Marco metodológico

Se realizó una revisión documental con enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando diferentes bases de datos científicas. Para el análisis se tomaron en cuenta artículos tanto en español como en idioma inglés publicados en México y en otros países, del periodo 2001 al 2024.

Derivado del análisis documental, se presentan los resultados destacando oportunidades y la importancia del tema mediante las siguientes categorías: a) habilidades blandas en el nivel superior (Tabla 1); b) habilidades blandas requeridas por empleadores; c) cómo la gestión universitaria favorece el desarrollo de habilidades blandas en egresados de educación superior.

Habilidades blandas: ¿dónde se adquieren y donde se desarrollan?

De acuerdo con Vargas et al. (2023), las habilidades blandas se pueden aprender o afianzar por medio de talleres enfocados en su desarrollo en un proceso de aprendizaje actitudinal. Siendo este un cambio y una oportunidad frente al entorno para que las universidades, a través de la articulación del currículo, fortalezcan las conductas asociadas a cada una de las habilidades.

Es así que las instituciones de educación superior deberán adoptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje que se articulen con la potencialización de las mismas. Los y las estudiantes tienen una enorme responsabilidad en la apropiación y desarrollo de dichas habilidades, debido a que la gran mayoría se desarrollan desde edades tempranas; y estos deberán reconocer el valor agregado que estas pueden generar a su currículo. (Fuentes et al., 2021).

Las habilidades que fomenta la educación superior en México, publicadas en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), se enfocan en la formación del pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, el diálogo, la comprensión, la argumentación, resolución de problemas, honestidad, integridad, justicia, igualdad, solidaridad, reciprocidad, habilidades digitales, uso responsable de la tecnología, habilidades socioemocionales, aprender a pensar, sentir, actuar, la lealtad, libertad, gratitud, desarrollo de una perspectiva global y diversa.

Para Gontero y Novella (2021), las habilidades que explican los mejores resultados en el mercado laboral con mayores ingresos y mayor probabilidad de empleo formal son: Las habilidades cognitivas como el aprendizaje, la alfabetización, la aritmética, el juicio, el razonamiento, el cálculo, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Para estos autores, las habilidades socioemocionales se asocian a la obtención de buenos resultados en los negocios de microemprendedores, la educación y el mercado laboral; dichas habilidades son intra o interpersonales, regulación emocional, perseverancia, autocontrol, confianza en sí mismo y en los demás, autoestima, resiliencia, empatía y tolerancia.

También Gontero y Novella (2021) afirman que las habilidades técnicas son más específicas de una determinada ocupación, son menos transferibles, como el uso de las tecnologías de la información, programas informáticos, operación de máquinas, la ingeniería y la medicina. Las diferencias señaladas se realizan con el fin de análisis; derivado de este, se observa que todas las habilidades se complementan unas con las otras; a medida que las economías se desarrollan y diversifican, aumenta más la demanda de habilidades cognitivas de nivel superior. Por otra parte, las habilidades blandas que se pueden desarrollar al egresar de la universidad y las habilidades que se adquieren durante la formación (Varona y Ramos, 2024) se muestran en la tabla número uno.

Tabla 1
Habilidades blandas

Habilidades desarrolladas al egresar de la universidad.	Habilidades que se adquieren durante la formación.	Habilidades que requieren las empresas.
Autoconfianza Toma de decisiones El liderazgo	Creatividad La empatía Los valores Trabajar bajo presión Trabajo en equipo Nuevas ideas y soluciones Coordinar actividades Pensamiento analítico Manejo del tiempo Redacción Negociación Hablar en público	Trabajo en equipo, integridad, diversidad cultural, interacción ascendente y descendente, deseo de desarrollo, manejo del idioma inglés, liderazgo, comunicación (oral, escrita, simbólica, corporal), creatividad, proactiva (o), manejo de tecnologías, trabajar bajo presión, trabajo multitarea y multinivel, tomar de decisiones, mentalidad internacional. Lo anterior también se denomina: Habilidades duras (hard skills) Habilidades blandas (soft skills) Habilidades digitales (digital skills)

Fuente: Elaboración propia fuentes: De Vries, (2017); Marum y Rosario (2001); Telos (2023); Varona y Ramos (2024).

La revisión de la bibliografía afirma que las habilidades blandas se consideran un eje fundamental en el proceso de empleabilidad, puesto que inciden en él; asimismo, mejoran el perfil; además, el mercado laboral observa y exige la presencia de estas en sus profesionales (Fuentes et al., 2021; Núñez, 2022; Vargas et al., 2023), y coincide con (Caballo et al., 2022), quienes afirman que los estudiantes de educación superior con mayor probabilidad de encontrar empleo son quienes cuentan con habilidades blandas. Según Fuentes et al. (2021), la evaluación de habilidades en educación superior arroja los déficits, con lo cual se pueden generar

estrategias para potenciarlas; sin embargo, según Ananiadou y Claro (2009), no existen políticas claras de evaluación formativa o sumativa para estas habilidades. Derivado del análisis bibliográfico, se encontró con discordancia entre las habilidades que prevalecen y las habilidades con mayor probabilidad de encontrar empleo en las y los egresados de educación superior, lo cual se puede apreciar en la (Tabla 2).

Según Van Laar et al. (2020), las instituciones de educación superior necesitan dotar a los y las estudiantes de habilidades que satisfagan las demandas de la fuerza laboral y los empleadores; por su parte, son responsables de consolidar las habilidades de sus empleados. Para Oyarce et al. (2020), la empleabilidad se enfoca en la persona y su aprendizaje.

Tabla 2

Comparativo de habilidades blandas

Habilidades que prevalecen en egresados de educación superior	Habilidades que con mayor probabilidad de encontrar empleo.
Escucha, presentación, autoconfianza, influencia, liderazgo, apoyo, iniciativa, organización y trabajo equipo.	Investigación, emprendimiento, trabajo autónomo, adaptación a nuevas situaciones, y el dominio de la motivación alto.
	Habilidades STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)
	Habilidades TIC (capacidad de resolver problemas de información, comunicación, legales, sociales y éticos en ambiente digital)
	De codificación, adopción, operación y mantener tecnologías.
	Negocios, creatividad, sociales, destreza manual (no automatizable).

Fuente: Elaboración propia. Fuente (ILO, 2017; Fuentes et al., 2021; Caballo et al., 2022).

Habilidades blandas requeridas por los empleadores

Derivado del análisis, los empleadores que ocupan cargos de nivel directivo y nivel gerencial coinciden en que la competencia transversal de mayor importancia en las organizaciones es la personal, la cual es identificada como la capacidad para reconocerse a sí mismo y a otros a favor de construir una comunidad sana. Esta habilidad está conformada por once ítems: automotivación, actitud positiva, creatividad, iniciativa, espíritu emprendedor, responsabilidad, conocimiento y confianza en sí mismo, inteligencia emocional, presentación personal, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, trabajo en contexto internacional, relaciones públicas (Vallejo y Aguilar, 2019). En concordancia con (Caballo et al., 2022), las habilidades del emprendimiento, trabajo autónomo y motivación, como más probables para encontrar empleo.

Según Canepa y Aspauza (2020), si complementas las competencias de tu especialidad con habilidades socioemocionales, sin duda serás más atractivo para las empresas. Así mismo, afirman que los gerentes generales en todo el mundo perciben que las habilidades blandas como la creatividad y la inteligencia emocional son las más difíciles de encontrar.

En esa misma línea para Varona y Ramos (2024). Las habilidades más solicitadas por las empresas giran en torno al trabajo en equipo, comunicación asertiva e iniciativa.

Tabla 3
Principales resultados de la revisión documental

Hallazgos	Autores.
Desempleo 8.7% logro inserción laboral 6.5% de los egresados universitarios. Las instituciones deben poner énfasis en tener una mejor gestión institucional para incentivar el desarrollo de habilidades laborales en los estudiantes.	Zapata, 2024
Las competencias, autoconfianza, la toma de decisiones y el liderazgo se desarrollan al egresar de la Universidad. La creatividad, la empatía y los valores se adquieren durante la formación. Las competencias más solicitadas por las empresas son: trabajo en equipo, comunicación asertiva e iniciativa. Para los programas académicos las competencias más relevantes son liderazgo, trabajo en equipo e iniciativa. Se concluye que la poca articulación entre la universidad y el sector productivo afecta la formación de competencias laborales blandas.	Varona y Ramos, 2024
La conclusión es que las habilidades blandas se relacionan significativamente con la inserción laboral.	Velásquez et al., 2024

Fuente: elaboración propia con base en Zapata, 2024; Varona y Ramos, 2024; Velásquez et al., 2024.

El proceso de gestión como apoyo en la mejora del desarrollo de habilidades blandas en educación superior

El desarrollo de habilidades blandas en las instituciones de educación superior requiere de la gestión, entendiéndola para tal efecto como el conjunto de acciones cuya finalidad es lograr un objetivo de manera eficiente, maximizando los recursos que se tienen. De ese modo, la gestión es un término utilizado en las organizaciones en el ámbito empresarial;

debido a los beneficios producidos en este campo, se aplica en otras áreas, entre ellas la educativa (Pulido et al., 2023). Por su parte, (Jordan, 1999) menciona que “la gestión es dirigir los procesos de la acción humana en una organización, de forma tal que adopta decisiones orientadas al alcance de los objetivos” (p. 10).

Es así que el término gestión es un concepto antiguo y que actualmente se vincula con los procesos que se desarrollan en toda institución de educación superior. Su importancia radica en que no se concibe pensar en cambio, perfeccionamiento y transformación de los procesos universitarios sin que se piense en el término gestión. De ahí que hoy en día la gestión sea considerada como uno de los factores primarios para el mejoramiento y el desarrollo de las habilidades blandas en las instituciones de educación superior (Rosario et al. 2010).

La gestión educativa es considerada como un conjunto de acciones articuladas orientadas al cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto educativo de una institución (Cejás, 2009). En este sentido, la gestión orientada al desarrollo de habilidades blandas se entiende como un proceso dinámico, constituido por acciones conscientes, sistémicas y planificadas, realizadas por un colectivo, bajo la conducción de un líder, que goza de un liderazgo en la toma de decisiones, con la finalidad de cumplir con los objetivos y las metas propuestas en el proyecto educativo.

El anexo número uno muestra las dimensiones de la gestión educativa, así como sus indicadores; dichas dimensiones permiten identificar tanto las acciones que se realizan como la manera en que estas se llevan a cabo dentro de las instituciones de educación superior (IES). En este contexto, la gestión universitaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades blandas, al orientarse a la operación y fortalecimiento de las funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la extensión, así como los recursos financieros, humanos, materiales y de información, a fin de lograr los resultados definidos como relevantes para la IES y la sociedad, en apego con el marco regulatorio vigente (Fuentes et al., 2003).

En la implementación del desarrollo de habilidades blandas, las citadas acciones de gestión en cada una de las IES deberán tomar en consideración las particularidades de cada centro universitario. Así, al tener una mejor gestión institucional, se podrá incentivar el desarrollo de las habilidades blandas más solicitadas por las empresas (Zapata, 2024).

Buenas prácticas en la gestión

Además, para poder establecer sinergia entre universidades, estudiantes y empresas, las instituciones de educación superior podrían implementar prácticas de gestión. De acuerdo con Sánchez y López (2013), una buena práctica de gestión en la universidad significa que:

Es eficiente: Consigue resultados positivos y constatables. Es transparente. Se somete a evaluación sistemática.

Es visible y duradera: Tiene reconocimiento público e institucional. Tiene repercusión y relevancia. Tiene proyección social e institucional. Tiene estabilidad.

Produce desarrollo: Es labor de un colectivo de personas dinamizado por agentes individuales.

Confluyen factores: individuales, grupales y organizativos/institucionales. Destacan: Factores individuales: habilidades sociales y ciertas aptitudes. Factores organizativos/institucionales: (a) Capacidades (visión, misión, prestigio, conocimiento de la estructura, capacidad para delegar); (b) Conductas proactivas (coherencia, lealtad, compromiso, disponibilidad, honestidad); (c) Características netamente organizativas: estabilidad equipos, estabilidad económica, autonomía, coordinación servicios, flexibilidad organizativa.

En definitiva, una buena práctica de gestión hace mejores a los que se mueven en torno a ella, involucra a un equipo, lo hace evolucionar y contribuye a su desarrollo.

Las prácticas de gestión identificadas como buenas son aquellas en las que se detecta un liderazgo distribuido, procesos colegiados de toma de decisiones, así como un equilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo. Además, gozan del reconocimiento por parte de la comunidad en la que se desarrollan e impactan en la misma mediante la optimización de los servicios y elevando el grado de satisfacción de los usuarios. (Sánchez y López, 2013).

En la articulación de la educación con el mundo productivo, la formación de competencias laborales, todas las instituciones de educación ofrecerán una formación de competencias laborales generales y para ello establecerán los mecanismos óptimos para incorporarlas a sus planes de

estudios y prácticas pedagógicas de manera transversal, lo que quedará plasmado en sus respectivos proyectos educativos institucionales. Ministerio Nacional de Colombia (2003).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que las habilidades blandas se constituyen como un factor determinante para la inserción y permanencia de los egresados en el mercado laboral. Sin embargo, persiste una brecha significativa entre las competencias desarrolladas en las instituciones de educación superior y las que son efectivamente demandadas por los empleadores.

En ese sentido, se identifica una insuficiencia en el desarrollo de habilidades como el trabajo en contextos internacionales, la multiculturalidad y la resolución de problemas digitales, competencias necesarias para responder a un mercado globalizado (Vallejo y Aguilar, 2019). Mientras que egresados destacan el liderazgo, la autoconfianza y la escucha, las empresas priorizan las relacionadas con el emprendimiento, la adaptabilidad, las áreas de STEM y TIC (Caballo et al., 2022).

Frente a esta problemática, la gestión universitaria se posiciona como un eje estratégico al favorecer el desarrollo de habilidades blandas mediante la articulación de las funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la extensión, además de la adecuada administración de recursos humanos, financieros y materiales, como proceso sistémico, planificado hacia la formación integral del estudiantado (Fuentes et al., 2003).

En conclusión, la poca articulación entre la universidad y el sector productivo afecta la formación de competencias laborales blandas, lo que, a su vez, dificulta la vinculación laboral y la capacidad de dar respuesta a las necesidades y expectativas sociales (Varona y Ramos, 2024). Esta investigación da constancia de que las habilidades requeridas por las empresas difieren de las que poseen los egresados de educación superior; sin embargo, se logró evidenciar que estas pueden desarrollarse a través de procesos formativos adecuados en los que la gestión desempeña un papel esencial. De este modo, la gestión educativa y universitaria se conciben como herramientas estratégicas para el desarrollo de dichas habilidades.

Referencias bibliográficas

- Abdullah-Al-Mamun, M. (2012). The soft skills education for the vocational graduate: Value as work readiness skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(4), 326–338.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para estudiantes del nuevo milenio en países de la OCDE* (Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, No. 41). OCDE.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES.
- Botero Chica, C. A. (2007). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Politécnica*, 3(5), 19–31.
- Caballo, B. R., Díaz, L. A., & Lázaro, S. M. (2022). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social. *Educación XX1*, 25(2), 201–221.
- Calleja, J. M. (2006). *Reflexiones sobre la dirección y gestión de las instituciones educativas*. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- Canepa, P., & Aspauza, P. M. (2020). *El futuro del trabajo*. Conecta
- Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3).
- De Vries Meijer, W. (2017). *Competencias, competentes e... ¿incompetentes?* Los egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fuentes, G. H., Estrabao, A., & Macía, T. (2003). *La universidad y su gestión: Una mirada dialéctico-holística* [Monografía electrónica]. CeeS “Manuel F. Grant”, Universidad de Oriente.
- Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Téllez, D. C., & Silva-García, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49–60.
- Gontero, S., & Novella, R. (2021). *El futuro del trabajo y los desajustes de habilidades en América Latina*. Organización Internacional del Trabajo.
- International Labour Organization. (2017, 12 de mayo). *Skills and future of work: Challenges and issues*.

- Jordan, H. (1999). *Apuntes sobre el control de gestión* [Material de estudio]. La Habana, Cuba.
- Marúm Espinosa, E., & Rosario Muñoz, V. M. (2001). Tendencias de las profesiones del área económico-administrativa. *Perfiles Educativos*, 23(93), 44–58.
- Malik, A., & Ahmad, W. (2020). Antecedents of soft-skills in higher education institutions of Saudi Arabia study under COVID-19 pandemic. *Creative Education*, 11(7), 1152–1161.
- Núñez, S. W. B. (2022). Competences and their impact on the employability of young university students. *Journal of Business Science*, 3(1), 94–109.
- OCDE. (2019). *El futuro de la educación superior en México: Estrategia de educación superior en México*. OCDE.
- Oyarce, R. R., Muñoz, C. R. H., Valderrama, N. L. M., & Valqui, P. C. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 250–258.
- Pulido Díaz, A., Pérez Viñas, V. M., & Bravo Salvador, M. (2023). Una aproximación a la gestión de los procesos universitarios: Sus dimensiones. Mendive. *Revista de Educación*, 21(1).
- Ramírez, M. (2004). El 60% de egresados en Jalisco se dedica a profesiones ajenas a lo que estudiaron. *El Occidental*.
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., Barrera Bustillos, M. E., & Alvarado Nando, M. (2010). La gestión universitaria: Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia*, 1(2).
- Sánchez Moreno, M., & López Yáñez, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad. *Teoría Educativa*, 25(1), 125–148.
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27.
- Telefónica. (2023). *Telos (No. 121): El futuro del trabajo*. Fundación Telefónica.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills

- for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1), 2158244019900176.
- Vargas Vera, M. A., Ruiz Villavicencio, G. E., & Garro-Aburto, L. L. (2023). Habilidades blandas para la empleabilidad en jóvenes de Educación Básica Alternativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2287–2294. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.662>
- Varona Albán, J. C., & Ramos Benítez, M. C. (2024). Competencias laborales blandas de alto impacto en egresados universitarios: Un estudio descriptivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 245–275.
- Velásquez, A. A., Gómez, J. A. Y., Claudio, B. M., & Ruiz, J. A. Z. (2024). Soft skills and the labor market insertion of students in the last cycles of administration at a university in northern Lima. *Perspectiva Austral*, 2, 29. <https://doi.org/10.56294/pa202421>
- Vallejo-Trujillo, S., & Aguilar, J. A. H. (2019). Preferencias de competencias transversales: Enfoque de la alta dirección. *Administración y Organizaciones*, 22(42), 53–72.
- Véliz, B. V. (2017). *Modelo de gestión por procesos para asegurar la calidad de la universidad* (Tesis doctoral). Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”.
- Zapata Tello, I. L. (2024). *Condiciones básicas de calidad y competencias de empleabilidad en los institutos de educación superior tecnológico público de Lambayeque–2023*.

Capítulo 8

La participación directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica: una propuesta para reemplazar el modelo industrial-fabril de la Universidad de Guadalajara

*Mario Gómez Espíritu
María Fernanda Martínez Zepeda*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000459>



Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito realizar una propuesta que desmonte el modelo industrial-fabril que actualmente predomina en la Universidad de Guadalajara y transitar a un modelo dinámico y flexible que permita la participación del estudiantado en las actividades de planeación didáctica pedagógica. Se realiza un repaso por algunos conceptos, iniciando por la importancia de la participación del estudiantado, pasando por conceptos como gestión, gestión universitaria, gestión disruptiva; también se aborda el modelo industrial-fabril y su implementación en las IES. Concluimos el presente artículo presentando la estructura de la Universidad de Guadalajara y la propuesta de Programa de participación directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica, que tiene como objetivo la intervención directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica, como una estrategia transformadora que nos permita centrar el aprendizaje en el estudiantado y la comunidad. Concluyendo con la importancia que tiene en los tiempos actuales, una gestión más dinámica y participativa que dé respuesta a las necesidades sociales actuales.

Abstract

The purpose of this article is to propose a transition from the industrial-factory model currently prevailing at the Universidad de Guadalajara to a dynamic and flexible model that allows for student participation in pedagogical and didactic planning activities. The article reviews several concepts, beginning with the importance of student participation and moving through topics such as management, university management, and disruptive management. It also addresses the industrial-factory model and its implementation in higher education institutions. The article concludes by presenting the structure of the Universidad de Guadalajara and

the proposal for a Program for Direct Student Participation in Pedagogical Planning. This program target to involve students directly in pedagogical and didactic planning as a transformative strategy to focus learning on students and the community. Finally, the article reiterate the importance of adopting a more dynamic and participatory management approach in contemporary times to effectively respond to current social needs.

Introducción

Durante muchos años, el modelo de gestión industrial-fabril ha sido el modelo de gestión que ha imperado en las instituciones de educación superior, principalmente en América Latina; las doctrinas de la administración clásica de Taylor y Weber y las más actuales como Mintzberg (1985) y Senge (1996) predominan como esquema principal de la gestión. Estas doctrinas se caracterizan por contar con estructuras jerárquicas y una metodología homogénea, que priorizan la estandarización y la eficiencia sobre la participación activa del estudiantado, tratándolo como un producto resultante de un proceso y no como parte activa de la gestión y, por ende, de la propia universidad. Precisamente el presente artículo busca proponer un esquema donde el estudiantado sea partícipe de manera directa en la planeación didáctica pedagógica de su universidad, lo anterior atendiendo el enfoque pedagógico centrado en el estudiante y que este a su vez impacte en la sociedad. Para lo anterior, presentamos primero la diferenciación entre gestión y gestión universitaria, dejando claro que no es lo mismo la gestión de una institución de educación superior que una empresa; posteriormente, abordamos el concepto de gestión disruptiva como una opción de gestión para las universidades; también buscamos definir de manera breve cuál es el concepto de gestión maquinal-fabril.

Posteriormente, realizamos un acercamiento al concepto de modelo educativo, entendido como la columna vertebral de las IES, su importancia e impacto en la planeación de la educación superior, al igual que los aspectos organizativos de la planeación en nuestro país, desde el artículo 26 constitucional hasta llegar a la planeación de la Universidad de Guadalajara. Después de la revisión conceptual, realizamos un repaso de su estructura, organización en cuanto a la planeación de sus funciones para posteriormente entrar de lleno con la propuesta y las conclusiones.

La falta de apoyo e incentivación a la participación directa del estudiantado en los procesos de planeación didáctica refuerza una dinámica de enseñanza vertical, fabril, limita el desarrollo de competencias clave como la autonomía, la innovación y el aprendizaje colaborativo. En contraste, involucrar a los estudiantes como socios en el diseño del currículo y en la toma de decisiones pedagógicas fomenta un aprendizaje transformador basado en la confianza, la interdependencia y el desarrollo de habilidades críticas y creativas; este enfoque se alinea con las tendencias actuales en educación superior, que promueven la co-creación del conocimiento como un mecanismo para empoderar a los estudiantes y fomentar su compromiso con el proceso educativo (Healey, Flint & Harrington, 2014).

Por lo antes mencionado, este artículo explora la viabilidad de reemplazar el modelo industrial-fabril vigente en la Universidad de Guadalajara con un enfoque participativo centrado en el estudiantado y en la comunidad, buscando colocar al alumnado como protagonista de su formación, mientras que la comunidad se involucra activamente, generando en conjunto experiencias críticas, personales y colectivas.

La participación del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica

Uno de los primeros posicionamientos que hay que reconocer para la propuesta que se plantea en este artículo es el hecho de que el principal y primer compromiso social de una universidad es con el estudiantado; así lo expresan Marum et al. (2017). Sin embargo, aunque se reconoce que el principal compromiso social es con el estudiantado, se ha tratado al estudiante como un resultado de un proceso; así lo veremos recurrentemente cuando revisemos los conceptos de gestión y gestión fabril. Ahora bien, lo importante es entender que el estudiantado es copartícipe y corresponsable de su formación:

No podemos abordarlo sin considerar que quienes son estudiantes son también parte de este proceso, ya que el estudiantado no solo es copartícipe y corresponsable de su proyecto formativo en procesos centrados en el aprendizaje, y por lo tanto cogestor de su formación,

sino que también en nuestros países, forma parte del gobierno de las instituciones en todos sus niveles y por ello se convierte en un actor central del proceso. (Marum et al. 2017 p.316)

Partiendo de estos conceptos, donde el estudiante es copartícipe y corresponsable de su formación, la participación directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica es un aspecto importante para la formación de este. La misma Marum et al. (2017) realiza un repaso de varios autores como Kevin y Healy (2001), Grebennikov y Shah (2013) y Zepke (2014), en los cuales destaca la importancia de conocer la voz del estudiantado, para generar evidencias que permitan en cierto momento retroalimentar políticas institucionales y públicas y con base en esto realizar mejoras en la educación, e incluso actuar en problemáticas tan específicas como la deserción. Con esta justificación pudiéramos avanzar directamente a la propuesta, pero consideramos importante hacer un repaso de algunas conceptualizaciones que nos permiten sentar las bases para comprender la importancia de esta propuesta.

Gestión y gestión universitaria

Sin lugar a duda, la posición de gestor en los procesos de administración, ya sea pública, privada o universitaria, tiene una gran relevancia para el cumplimiento de objetivos de la institución u organización, según sea el caso; sin embargo, no podemos tratar la gestión de la misma manera en una empresa que en una universidad; ambas tienen características y objetos diferentes. En instituciones públicas como las universidades, el encargado de la gestión es o puede ser recurrentemente alguien que responda a los esquemas de poder, necesidades políticas o favores personales, tal como lo comentan Marum y Quintero (2023). En países desarrollados, los cuerpos directivos y gestores se apegan a las características del servicio civil de carrera, mientras que, en países de América Latina, incluido México, prevalecen criterios de designación, basándose en criterios de poder, políticos y clientelistas de intereses de grupo. Dejando la formación de los gestores y su trabajo como un aspecto a investigar, pero sobre todo a trabajar.

¿Pero qué es gestión? ¿Y qué es gestión universitaria? Las mismas Marum y Quintero (2023) realizan un posicionamiento que explica la

diferencia entre ambas concepciones, puntualizando la importancia de comprender y atender esta distinción al momento de querer realizar una gestión universitaria; lo plantean de la siguiente manera:

La gestión universitaria es el motor que impulsa y hace funcionar a estas organizaciones, pero su funcionamiento difiere de las organizaciones empresariales, ya que estas tienen como eje de su gestión al plan de negocios y las universidades tienen como eje de su gestión al modelo educativo y académico. (p. 374)

Hablando del concepto de gestión y gestión universitaria, Murillo (2019) realiza un repaso conceptual de varios autores como Jordán (1999) y Amat (2000) que definen la gestión desde el punto de vista empresarial y fabril como: “dirigir las acciones que constituyan la puesta en marcha concreta de la política general de la empresa, es tomar decisiones orientadas a alcanzar los objetivos” (p.2). De igual manera, cita a Darroman y Velásquez (2011) y Rodríguez et al. (2016), afirmando que “la gestión está caracterizada por una visión más amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver determinada situación o arribar a un fin específico” (p. 2).

Murillo (2019), al igual que Marum y Quintero (2023), le da su lugar importante y diferencia a la gestión de la gestión universitaria, definiendo: “La gestión universitaria constituye el eje del accionar de las IES; cada universidad encuentra dentro de su contexto geográfico y situacional lo esencial para concretar sus objetivos en acciones, pero no existe una fórmula general” (p. 3).

De igual manera, cita a varios autores que hablan de la gestión universitaria, como Cejas y Alfonso (2012), “la gestión no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería, es una labor de construcción” (p. 3), y Aguilera (2006, p. 3) menciona que “la gestión universitaria tiene gran importancia, como concepto sistematizador e integrador de la universidad respecto de su entorno”. Por último, cita a Véliz (2017), quien define la gestión como:

Proceso global, complejo, integrador y generador que requiere de la conjunción de principios, modelos, procedimientos, estrategias, mecanismos y estilos gerenciales, con supuestos pedagógicos, epistemológicos e ideológicos que tiene como finalidad garantizar un

crecimiento, fortalecimiento y desarrollo sostenible de la organización para cumplir con los objetivos prefijados en los marcos e innovación en contextos de constantes cambios, que apuntan a una toma de decisiones participativa, ágil y pertinente, para mejorar las funciones universitarias enseñanza, investigación y extensión. (p. 4)

Este repaso breve de los conceptos de gestión y gestión universitaria nos permite posicionarnos y tratar ambos conceptos de manera diferente; no podemos tratar a las universidades como industria y a los estudiantes como producto. La complejidad de las instituciones de la educación superior permite que entendamos la gestión de manera diferente, lo mismo que trataremos más adelante cuando abordemos el concepto fabril que se implementó durante mucho tiempo en las universidades.

Gestión disruptiva

La complejidad de las instituciones de educación superior, sumada a la sociedad cambiante, rápida y diversa, necesita de una gestión que atienda esa complejidad existente; a esta gestión la nombraremos, como lo hacen Marum y Quintero (2023), como disruptiva. Antes de iniciar a hablar sobre la gestión disruptiva, uno de los conceptos que utilizaremos mucho en este apartado por parte de algunos de los actores es el de la calidad en la educación o educación de calidad; sin embargo, y hablando de la gestión disruptiva, tomaremos el concepto de educación de calidad como de buena educación, entendiendo que el concepto de calidad viene de la gestión industrial fabril, y trataremos de realizar una separación entre los conceptos fabriles y la gestión universitaria.

Sobre esta gestión disruptiva en las universidades, Garbanzo (2015) presenta un artículo sobre el desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, estableciendo un reto de la gestión de la educación. El mismo define: “La gestión de las organizaciones educativas de aprendizaje e inteligentes direcciona sus esfuerzos para responder en forma eficiente y eficaz ante las complejas transformaciones que la sociedad espera de ellas, y se reconocen por respuestas acertadas en diferentes campos” (p. 86).

Este mismo autor, con base en el liderazgo de la educación, desarrolla distintos ejes fundamentales para el desarrollo de las universidades:

Tabla 1

1. Liderazgo innovador:	Un liderazgo que responde con propuestas transformadoras
2. Manejo de transiciones:	la clave no es desplazar en su totalidad una cultura organizacional.
3. Conocimiento del capital humano (concepto que ha evolucionado a talento humano)	El éxito o el fracaso en el desarrollo organizacional
4. Construir y reconstruir el saber:	Son procesos de cambios generados en busca del desarrollo organizacional
5. Redes de investigación:	El conocimiento ha dejado de tener una perspectiva local para asumir un carácter global.
6. Redes de cooperación:	La configuración social, sería una sociedad en redes.
7. Políticas de internacionalización:	Traspasar fronteras, mediante la articulación internacional
8. Calidad y pertinencia educativa:	Más que una aspiración, es una condición.
9. Ofertas innovadoras	Implementar cambios que les permitan innovar mediante la producción de ofertas educativas acordes con las demandas contextuales.
10. Capacidad de comprensión de sí mismas en su totalidad y partes:	Comprenda cada una de sus partes y su funcionamiento en forma individual e integral.

Fuente: Elaboración propia con base en Garbanzo (2015).

La gestión disruptiva debe tener la capacidad de responder a los principales retos de cambio que está viviendo la sociedad y que, por ende, se trasladan a las instituciones de educación superior; sin lugar a duda, el liderazgo transformador es necesario para poder realizar estas adaptaciones.

La gestión fabril-maquinal

Aparte de los conceptos de gestión, otro concepto que es importante tener claro es el de tradición fabril en las instituciones de educación superior. Si estamos proponiendo romper con ciertas estructuras, debemos conocer cuáles son las características de estas. No es ningún secreto que, como lo hemos visto en párrafos anteriores, la organización de las universidades durante mucho tiempo ha sido regida bajo un esquema fabril; esto quiere decir que mucho de su esquema organizativo es importado de las fábricas y la industria, utilizando o definiendo al alumno como un producto resultante de un proceso maquinal.

De igual manera, se han ido importando conceptos como el de calidad, donde nuevamente se refiere al alumno como un producto, esquemas estandarizados, procesos que en muchas ocasiones no tienen que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje y que, en vez de favorecer el mismo proceso, lo dificultan; tales son los fuertes controles y la alta supervisión, es decir, una gestión basada en la desconfianza.

Otra de las características que se importaron de lo fabril son los organigramas rígidos, de arriba hacia abajo, que regularmente tienden a ser verticales, con una cadena de mando poco flexible y que no cumple con las características y necesidades de un sistema complejo con varias entradas y salidas que tienen las universidades.

Marum y Quintero (2023) mencionan entre los clásicos de la administración que tomaron como base para la gestión universitaria a Max Weber, quien contribuyó con sus aportaciones al estudio de las estructuras burocráticas, para formalizar las actividades mediante reglas, descripciones de puestos y preparación previa.

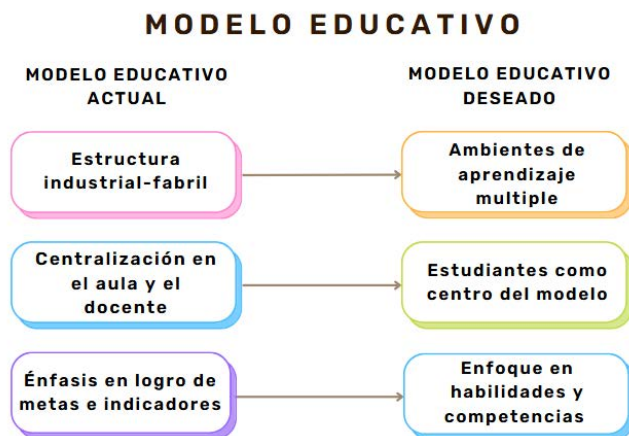
Marum y Quintero (2023) concluyen diciendo que en esta época ya no se puede tratar a la organización universitaria como las escuelas clásicas con características como la estabilidad y racionalidad, caracterizadas por entornos estables y predecibles. Las organizaciones actuales tienen características contrarias; son inestables, impredecibles, cambiantes, dinámicas, desafiantes y es necesaria una gestión que cumpla esas dinámicas; es necesario romper con estas características maquinales y fabriles.

Modelo educativo

Menciona que el modelo educativo es el marco que guía y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones educativas (IE); así lo menciona Marum (2020), quien destaca como propósito principal el comunicar de manera efectiva los valores, objetivos y estrategias pedagógicas de la institución, determinando la estructura del trabajo académico, así como las relaciones entre los docentes y el alumnado. El modelo educativo vigente en la UDG ha sido influenciado por las estructuras de tipo industrial-fabril, caracterizadas por la estandarización, control y priorizando el cumplimiento de las metas e indicadores cuantitativos, antes que la calidad de los programas educativos y el apoyo al estudiantado.

De igual manera, Marum (2020) hace mención sobre la necesidad de transformar el modelo educativo en un modelo más innovador y flexible, promoviendo el aprendizaje, la investigación y el uso de tecnologías emergentes, donde el enfoque central sea el desarrollo integral del estudiantado.

Figura 1



Fuente: Creación propia con base en Marum (2020).

Artículo 26° de la Constitución y la planeación como derecho fundamental

Como lo mencionamos en un inicio, nuestro objetivo es proponer una participación directa en la planeación y gestión de la universidad por parte del estudiantado; para esto es importante saber qué dice la legislación en sus diferentes niveles de gobierno con respecto a esta propuesta. En nuestro país, la planeación es un derecho constitucional; así nos lo hace saber el artículo 26° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que señala:

El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación. Los fines del proyecto nacional contenidos en esta Constitución determinarán los objetivos de la planeación. La planeación será democrática y deliberativa. Mediante los mecanismos de participación que establezca la ley, recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al plan y los programas de desarrollo. Habrá un plan nacional de desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal. La ley facultará al Ejecutivo para que establezca los procedimientos de participación y consulta popular en el sistema nacional de planeación democrática, y los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los programas de desarrollo. Asimismo, determinará los órganos responsables del proceso de planeación y las bases para que el Ejecutivo Federal coordine mediante convenios con los gobiernos de las entidades federativas e induzca y concierte con los particulares las acciones a realizar para su elaboración y ejecución. El plan nacional de desarrollo considerará la continuidad y adaptaciones necesarias de la política nacional para el desarrollo industrial, con vertientes sectoriales y regionales. En el sistema de planeación democrática y deliberativa, el Congreso de la Unión tendrá la intervención que señale la ley. (Sec. General, 2024, p. 15)

Como se muestra en el artículo 26°, el Plan de desarrollo nacional, estatal o municipal tiene la finalidad de asegurar a la ciudadanía que los recursos públicos se utilicen de acuerdo al plan de desarrollo aprobado por el congreso de la nación o el estado. El plan nacional, estatal o municipal de desarrollo debe presentarse al congreso para su aprobación en los primeros 6 meses del periodo en el que fueron electos, esto con la finalidad de que sea la guía sobre la cual trabajarán los gobiernos y sobre la cual rendirán cuentas de los avances y logros, ya que se sujetarán obligatoriamente los programas de su administración.

Con base en los argumentos expuestos, el PDI y PDC son los planes estratégicos y de trabajo que los rectores generales de las universidades y de centro, respectivamente, presentaron para su elección; en estos se comprometen a guiarse y a cumplir cada uno de sus objetivos y metas ahí expuestos, por lo que la comunidad universitaria está en todo su derecho de exigir a las autoridades directivas de la universidad el cumplimiento de ese plan de desarrollo. Por lo mencionado, es importante que la participación del estudiantado en el diseño, aprobación e implementación del PDI y PDC sea de forma directa, reflexiva y democrática, permitiendo identificar necesidades y construir soluciones.

La gestión y el modelo industrial-fabril de la Universidad de Guadalajara (UdeG)

Estructura

La Universidad de Guadalajara (UDG) está organizada bajo el sistema de red universitaria, abarcando todas las zonas del Estado de Jalisco; se divide en centros universitarios temáticos en la Zona Metropolitana de Guadalajara y centros multitemáticos en las diferentes regiones del estado, contando con una matrícula superior a los 350 000 estudiantes, divididos en nivel medio superior y superior. Existe una variedad de documentos normativos, de los cuales resalta su Ley Orgánica (UdeG, 1994), que la define como un Organismo Público Descentralizado del gobierno del estado de Jalisco, que goza de autonomía, personalidad

jurídica y patrimonio propios; por otro lado, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2023), un documento rector que presenta las rutas de acción que sigue la institución. En este documento se menciona la visión de la institución como:

La Red Universitaria de Jalisco se apoya en las ciencias y las humanidades para confirmar su valor público a través de la formación integral y pertinente de sus estudiantes, la innovación, la investigación y transferencia tecnológica, la vinculación, la extensión y la difusión de la cultura". Este documento está dividido en cuatro propósitos sustantivos que engloban las actividades de esta casa de estudios: docencia e innovación académica, investigación y transferencia tecnológica y del conocimiento, extensión y responsabilidad social y por último difusión de la cultura. (p. 58)

Coordinación de Planeación de la Universidad de Guadalajara

Una de las áreas importantes es la coordinación de planeación, la cual, de acuerdo con el Dictamen del H. Consejo General Universitario no. IV/2020/152, tiene como función principal coordinar, asesorar y apoyar la implementación de las políticas institucionales relacionadas con los procesos de planeación, desarrollo institucional e información en toda la red universitaria, su objetivo es mejorar la eficiencia administrativa, descentralizar los procesos y evitar duplicidades de funciones y competencias entre las dependencias así como el proceso de diseño, integración, seguimiento y evaluación del PDI y los PDC, tomando también un papel importante en la coordinación, el seguimiento y evaluación de metas académicas y financieras de los proyectos institucionales financiados con fondos externos gubernamentales y no gubernamentales y a su vez apoyando en la elaboración del presupuesto anual de ingresos y egresos. (Coordinación General de Planeación y Evaluación, s. f., consultado el 28 de noviembre de 2024).

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad de Guadalajara

Por su parte el Plan de Desarrollo Institucional actúa como una guía estratégica para evaluar, ajustar o modificar las formas de trabajo implementadas, colocando como prioridad central a las y los estudiantes de la universidad, garantizando su éxito en las aulas y fuera de ellas, es por ello que los esfuerzos estarán orientados a que la universidad continúe liderando como la institución educativa más importante a nivel estatal y una de las principales en el ámbito nacional, por lo que PDI tiene como propósito principal establecer objetivos y metas claras a corto, mediano y largo plazo, definiendo estrategias y proporcionando una planificación estratégica que promueva la innovación y adaptación a cambios externos, asegurando así una buena toma de decisiones y asignación de recursos, validando que los proyectos y las acciones que lleven a cabo con el presupuesto estén alineadas con la misión y visión institucional. (Universidad de Guadalajara, 2019).

Plan de Desarrollo del Centro (PDC)

Mientras que el Plan de Desarrollo de Centro establece las bases que servirán para los planes, programas y proyectos estratégicos que orientan el desarrollo del Centro Universitario en torno a sus cuatro propósitos sustantivos: Docencia e Innovación Académica, Investigación y Transferencia Tecnológica y del Conocimiento, Extensión y Responsabilidad Social y Difusión de la Cultura, al igual que se encuentra alineado a las metas e indicadores del PDI, fomentando la rendición de cuentas al establecer criterios claros para evaluar el desempeño del centro universitario; es importante señalar que el diseño y actualización de este documento rector se realizó mediante foros de discusión, consultas y mesas de trabajo que reunieron a expertos académicos, estudiantes y directivos del sector público y empresarial (Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2019).

Problematización

Cuando hablamos del modelo industrial-fabril de la Universidad de Guadalajara, pudiéramos abordar una diversidad de variables a analizar; sin embargo, para nuestro tema central hablaremos solo de la participación estudiantil. Este modelo se caracteriza por colocar a los alumnos como un producto en serie; el estudiantado es un producto resultante, es procesado en cohortes, estandarizado, siguiendo secuencias, cursos y créditos académicos. Aunque existen órganos de gobierno y federación de estudiantes, donde hay participación estudiantil, la mayoría del alumnado no participa directamente en la planeación didáctica y pedagógica de sus procesos de aprendizaje.

En la Universidad de Guadalajara, el rectorado tiene una durabilidad de seis años; en cada rectorado se elabora un plan de desarrollo institucional (PDI) que, como lo comentamos anteriormente, plantea las rutas que debe seguir la institución para lograr sus objetivos. Una vez elaborado el PDI, se elabora en cada Centro Universitario un PDC alineado a lo trazado en el PDI. Estos planes son elaborados por académicos, administrativos y alumnos, tanto en la elaboración del PDI como en la elaboración del PDC. Como lo presentamos anteriormente, la planeación es un derecho y esta temporalidad está plasmada en los documentos normativos; sin embargo, una vez que pasa este proceso participativo al momento de la implementación, no se vuelve a tomar en cuenta al estudiantado. Esto pudiera ocasionar que no tengamos claro cómo se implementa lo que quedó plasmado en los planes; si esto se hiciera, nos permitiría realizar correcciones puntuales en la implementación de estos planes y tener mayor certeza en el cumplimiento de los objetivos.

Propuesta de programa de participación directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica: una propuesta para reemplazar el modelo industrial-fabril de la Universidad de Guadalajara

Por la problemática planteada en el párrafo anterior es por lo que se propone una intervención directa del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica, como una estrategia transformadora para superar las limitaciones del modelo industrial-fabril y avanzar hacia un enfoque más inclusivo y dinámico en la gestión universitaria, que nos permita centrar el aprendizaje en el estudiantado y la comunidad. Este enfoque estratégico nos permitirá realizar mejoras puntuales en la implementación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y los Planes de Desarrollo de los Centros Universitarios (PDC), así como el alinear estos documentos con las necesidades reales de la comunidad universitaria y el entorno social.

Se propone la creación de esquemas y mecanismos de participación divididos en dos áreas importantes: al exterior del aula y al interior del aula (entendiendo el aula no como un espacio físico, sino como el área donde se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje). Al exterior del aula se propone involucrar al estudiantado en un co-diseño curricular. Bovill et al. (2011) propone diferentes niveles de participación, como son la consulta, donde el estudiantado retroalimenta propuestas existentes; otro es la participación, donde el estudiantado participa en procesos de decisión; y por último, la co-creación, donde el estudiantado colabora activamente como un trabajo entre pares con los académicos y directivos. Para fortalecer la participación continua, se propone el uso de plataformas digitales que permiten comunidad, proponer y debatir iniciativas sin limitarse a encuentros presenciales, asegurando así un canal de comunicación constante. Al interior del aula se proponen metodologías que fortalezcan la participación activa del estudiante, tal es el caso del aprendizaje basado en proyectos estudiantiles, las aulas invertidas, estudiantes co-investigadores, coevaluación y evaluación colaborativa; esto integrará de forma vinculante la voz de los estudiantes, permitiría mejorar la calidad de la enseñanza y fortalecer la pertinencia de los planes.

Esta participación empodera al estudiantado, quien asume un rol protagónico en la construcción de su entorno educativo, fomentando su compromiso con los objetivos institucionales, integrando diversas perspectivas, lo que resulta en propuestas más innovadoras y pertinentes. Lo anterior impulsa la formación de ciudadanos críticos y responsables, mientras contribuye a consolidar la Universidad de Guadalajara como un espacio de transformación social.

Implementación de un programa que fomenta la participación estudiantil en los procesos de planeación institucional y de evaluación del PDI y PDC, resaltando la importancia de integrar todas las voces del estudiantado, para construir una universidad que refleje las necesidades y aspiraciones de su comunidad, reflejando el compromiso de mantener una planeación adaptable, flexible y en sintonía con los retos del entorno cambiante, rompiendo con la rigidez característica del modelo fabril.

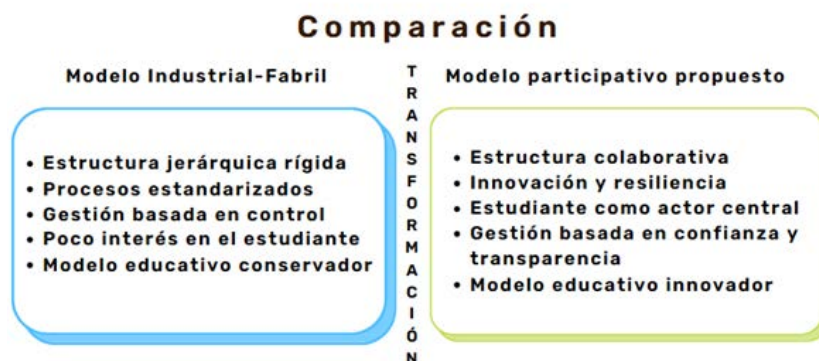
Este enfoque busca construir una universidad que no solo refleje las necesidades y aspiraciones de su comunidad, sino que también esté comprometida con una planeación adaptable, flexible y alineada con los desafíos de un entorno en constante cambio. Al romper con la rigidez característica del modelo fabril, este programa promueve una cultura de corresponsabilidad y colaboración. De esta manera, se fortalecen los procesos de toma de decisiones, se impulsa la innovación y se asegura que la universidad responda de manera efectiva a las demandas del contexto contemporáneo, consolidando su papel como un espacio inclusivo y dinámico al servicio de la sociedad.

Objetivos del programa

- Garantizar la participación directa y universal del estudiantado en la planeación didáctica pedagógica que permita inferir en la toma de decisiones.
- Generar un mecanismo de evaluación participativa por parte del estudiantado sobre el PDI y PDC en las estructuras de gestión y gobierno (departamentos, programas de estudio).
- Identificar áreas de oportunidad desde la perspectiva del estudiantado.
- Fortalecer la transparencia y el sentido de corresponsabilidad en la gestión universitaria acorde con el modelo educativo y con los objetivos y metas de los planes de desarrollo.

- Integrar este programa a una agenda participativa por parte del estudiantado en los Centros Universitarios.

Figura 2



Fuente: Creación propia con base en Marúm (2020).

Conclusiones

Es fundamental que las instituciones de educación superior y, en particular, la Universidad de Guadalajara, avancen hacia modelos de gestión más dinámicos, flexibles y participativos, que reconozcan al estudiantado como un actor corresponsable de su formación y de los procesos institucionales; al impulsar la participación del alumnado en los procesos de planeación, nos permite tener información y evidencias claras para poder realizar evaluaciones pertinentes a la implementación del modelo.

La propuesta ya mencionada al interior y exterior del aula busca la transformación hacia un enfoque verdaderamente participativo que demanda mecanismos claros, estructurados y sostenibles, buscando trascender de la consulta ocasional a la escucha activa, permitiendo al estudiantado incidir de manera corresponsable en las decisiones que afectan su trayectoria formativa. Algunas de las estrategias que se pudieran implementar para esta transformación, además de las mencionadas como propuesta, es la asignación de presupuestos participativos universitarios, donde parte de los recursos destinados a proyectos académicos, culturales

o de innovación sea decidido directamente por el estudiantado. Estas propuestas, en conjunto, favorecen un paso de la participación meramente consultiva hacia una participación vinculante, donde las decisiones y acciones se construyen de manera compartida entre la universidad y su comunidad.

Una nueva visión de la educación es necesaria para impulsar la participación de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje; lo anterior abonará a garantizar una mejor educación, que a su vez impacte en la sociedad. Este enfoque demanda superar modelos verticales y tradicionales, para dar paso a una dinámica más colaborativa en la que cada actor tenga voz y capacidad de incidencia. La construcción conjunta de estrategias pedagógicas fortalece el sentido de pertenencia y promueve aprendizajes significativos. De esta manera, la educación no solo se orienta a la formación académica, sino también al desarrollo integral de individuos capaces de transformar positivamente su entorno.

Referencias

- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas. (2023). *Plan de desarrollo CUCEA 2019–2025, visión 2030: Actualización 2023*. Universidad de Guadalajara. <https://www.cucea.udg.mx/es/acerca-de-cucea/PD>
- Coordinación General de Planeación y Evaluación. (s. f.). *Funciones y atribuciones*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 28 de noviembre de 2024, de <https://cgpe.udg.mx/acerca/funciones-y-atribuciones>
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67–87. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22534/22677>

- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. https://www.researchgate.net/publication/264240134_Engagement_through_partnership_students_as_partners_in_learning_and_teaching_in_higher_education
- Marúm Espinosa, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. En *Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior* (pp. 21–36). Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., Curiel Gutiérrez, F., & Rosario Muñoz, V. M. (2017). Estudiantes: Sus percepciones sobre la calidad educativa y su importancia para el compromiso social universitario. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 10(4), 314–326.
- Marúm Espinosa, E., & Quintero Maciel, B. Y. (2023). La actual gestión en la Universidad de Guadalajara: Alternativas para la innovación disruptiva. En A. Martos Martínez et al. (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (cap. 34, pp. 373–383). Dykinson.
- Mintzberg, H. (1985). La estructuración de las organizaciones. Ariel.
- Murillo Mora, M. (2019). Gestión universitaria: Concepto y principales tendencias. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>
- Secretaría General. (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Senge, P. M. (2010). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2.ª ed., 10.ª reimp.; C. Gardini, Trad.). Granica. (Trabajo original publicado en 1990).
- Universidad de Guadalajara. (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019–2025: Visión 2030. *Tradición y cambio*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/pdi>

Capítulo 9

Condiciones y determinantes de la innovación en la educación superior de México

Karen Lizette Cervantes Nevárez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000466>



Resumen

La innovación educativa surge como un proceso de adaptación de las universidades ante la modernización y los cambios sociales. En ese sentido, este trabajo se introduce en la literatura y pretende exponer las condiciones estructurales de las Instituciones de Educación Superior (IES) que han generado obstáculos para la innovación. Así, se examinan las políticas y estrategias de gestión que consolidan estas estructuras y, finalmente, se argumenta que la innovación es el mecanismo de cambio necesario para la reinención universitaria, con el fin de abordar las necesidades del estudiantado y transformar los métodos de enseñanza. Por último, en las consideraciones finales se describe la necesidad de un cambio radical y sistémico en las universidades.

Summary

Educational innovation emerges as a process of adaptation for universities in the face of modernization and social changes. This chapter delves into the literature to expose the structural conditions of Higher Education Institutions (HEIs) that have created obstacles to innovation. It examines the policies and management strategies that reinforce these structures, and it is postulated that innovation is the indispensable catalyst for university reinvention, in order to address the needs of the student body and transform teaching methods. The final considerations emphasize the need for a radical and systemic change in universities.

Introducción

La innovación educativa tiene un rol importante en la adaptabilidad de las universidades ante los cambios que ha traído consigo la modernización. Ello demanda una transformación del clima educativo para responder al perfil del estudiantado actual, caracterizado por su afinidad con las herramientas tecnológicas y su particular forma de comunicación y vinculación con el profesorado (Marúm, 2020). En este contexto, la calidad educativa se centra en el profesorado, los estudiantes, los gestores y los funcionarios (Marúm et al., 2015; Olaskoaga et al., 2013; Cardona, 2011), donde el ímpetu, la formación y las competencias de los docentes son factores imprescindibles en el ejercicio del profesorado. De este modo, la calidad educativa se interpreta a través de servicios eficientes que promueven la innovación y la mejora continua para satisfacer las necesidades y expectativas individuales (COPAES, 2016).

Si bien las políticas y planes de acción a nivel nacional se orientan cada vez más hacia la educación, la ciencia y la tecnología, empero, el principal reto de las universidades radica en ofrecer espacios creativos e innovadores. Estas condiciones están intrínsecamente ligadas a sus estructuras organizacionales, lo que las induce a flexibilizarse y generar nuevas estrategias para la aplicación y creación de conocimiento, respondiendo a la transición de la educación superior que se vive en el ambiente social actual (Villa Rivera et al., 2003).

Condiciones estructurales de la educación superior en México como organización

La gestión educativa ha sido históricamente moldeada por dos enfoques principales: la dirección directa y la normalización. Así, autores clásicos como Henri Fayol (1949) se centraron en el poder formal y la jerarquización de funciones, donde un director general ejerce el control en una línea vertical de mando. Paralelamente, Max Weber, en su trabajo sobre la burocracia, propuso el establecimiento de funciones y roles por escrito (Mintzberg 1988), lo que sienta las bases de un sistema burocrático normalizado.

En ese sentido, la burocracia maquinal de Mintzberg (1988) es un modelo de organización que se basa en la normalización de los procesos laborales, regulando el ejercicio a través de la tecnoestructura y de normas escritas. Este modelo contrasta con la burocracia profesional, que se fundamenta en la normalización de las capacidades de los actores (Olaskoaga et al., 2013), lo que permite una mayor autonomía. En el contexto de las universidades, el capital humano se compone del conocimiento, las experiencias y las aptitudes de los actores (Cuadrado, 2020). Sin embargo, la persistencia de una estructura maquinal, con sus normas de procedimientos y jerarquías rígidas, se convierte en un obstáculo para la innovación.

Determinantes que desafían la innovación educativa en la educación superior de México

La rigidez de las estructuras organizacionales se ve reforzada por las políticas públicas y las prácticas de gestión. Por consiguiente, la escasa eficiencia en la gestión, al no considerar el modelo educativo como dirección, ha provocado un descontento en el profesorado, que experimenta una falta de poder y autonomía, agravada por las tareas administrativas excesivas y los formalismos de la acreditación (Marúm et al., 2020; Olaskoaga et al., 2013). Lo que se vincula directamente con la calidad y el modelo educativo, que son determinantes del sistema de educación superior, y con la gestión, que incide directamente en el ritmo de las políticas educativas (Marúm et al., 2012; Casassus, 2002).

La gestión universitaria establece las políticas y las funciones de desempeño, pero para que haya innovación, se requiere de un liderazgo que coordine el trabajo de los colaboradores para alcanzar metas de alta calidad (Ivancevich et al., 1997). Sin embargo, en la práctica, las IES públicas mexicanas a menudo carecen de una gestión que se alinee con el marco universitario (Rosario et al., 2010). Además, la cultura institucional también juega un rol importante (Schein, 2010), debido a que la innovación es una particularidad de la cultura (Garbanzo, 2016). No obstante, las universidades sostienen una cultura académica y una administrativa, pero no una cultura de gestión, lo que impide que el

profesorado pueda ejercer su libertad de cátedra para fomentar la innovación y la creatividad (Cranfield y Taylor, 2008). En consecuencia, las políticas de calidad han acentuado una cultura de simulación en las universidades, lo que evidencia el declive del modelo industrial-fabril (Medina y Pereira, 2016).

La innovación educativa en la educación superior de México

Para que un cambio significativo ocurra, es fundamental revalorizar las necesidades del estudiantado. En esta transición, la innovación se convierte en el dispositivo de cambio para la reinención universitaria, renovando el aprendizaje y las funciones académicas (Marúm, 2020). El cambio implica dejar atrás los métodos convencionales para responder al perfil digital de los estudiantes, lo que es posible a través de la gestión de la innovación y del conocimiento, consideradas como "directrices-disruptores" del modelo industrial-fabril (Rosario y Marúm, 2012).

La vinculación entre la universidad como organización y la innovación educativa son dos escenarios fundamentales. Sin embargo, se requiere resolver diversas vertientes organizacionales que obstaculizan el desarrollo de la transformación (Pascual, 1988). En ese sentido, la innovación, no solo como tecnología, sino como disciplina teórica y metódica, requiere ser aprendida y controlada para su implementación como vía de desarrollo de habilidades y capacidades (Senge, 2012). Por lo tanto, es importante que el cambio no se limite a la tecnología, sino que sea un proceso sistémico en toda la organización.

Consideraciones finales

La transformación completa de las organizaciones se manifiesta al integrar la innovación en todos los procesos funcionales. Así pues, este proceso evolutivo requiere un rediseño organizacional que abarque estructuras, procedimientos y hábitos internos, de forma gradual y planificada (Garbanzo, 2016). En este aspecto, los procesos de cambio, según Hellriegel et al. (2005), se componen de tres fases: desconsolidación, transformación

y reconsolidación. Asimismo, sería valioso considerar la acreditación como una política pública orientada a la investigación y la innovación, en virtud de que fomenta la cooperación y la participación de toda la comunidad universitaria (Marúm y Rosario, 2015).

En consonancia con lo anterior, las organizaciones exitosas son aquellas que generan, propagan y aplican continuamente el conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 2007). Finalmente, la libertad de cátedra, junto con la proactividad del profesorado, son elementos clave que fomentan y favorecen los cambios en las universidades. Esto implica transformar la estructura burocrática, centralizada y vertical en una organización descentralizada, horizontal y adaptable, con un alto grado de confianza global (Ojeda, 2013).

Referencias

- Cardona, A. (2011). *Calidad en la educación superior: ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria; Universidad del País Vasco; Universidad Nacional de La Plata.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *UNESCO*, 19(75), 1–27.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior* (Ver. 3.0).
- Cranfield, D., & Taylor, J. (2008). Knowledge management and higher education: A UK case study. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 6(2), 85–100.
- Cuadrado, G. (2020). Gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MEGCU. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior* (Vol. 32, pp. 3–114). UNESCO.
- Cuervo, Á. (1994). *Introducción a la administración de empresas*. Civitas.
- Garbanzo, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación.

- Revista Educación*, 40(1), 67–87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Hellriegel, D., Jackson, S., & Slocum, J. (2005). *Administración: Un enfoque basado en competencias* (10.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ivancevich, J., Lorenzi, P., Skinner, S., & Crosby, P. (1997). *Gestión, calidad y competitividad*. McGraw-Hill.
- Marúm, E. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica: Impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. En E. Marúm & V. Rosario (Eds.), *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana* (pp. 48–65). Universidad de Guadalajara; Keep Reading.
- Marúm, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. En A. Castellanos et al., *Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior* (pp. 21–36). Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara.
- Marúm, E., & Rodríguez, C. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 88–106.
- Marúm, E., & Rosario, V. (2015). *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana*. Universidad de Guadalajara.
- Marúm, E., Bravo, I., & Moreno, C. (2012). Modelos educativos y gestión de la calidad de la educación superior en América Latina y México. En N. Fernández (Ed.), *La gestión universitaria en América Latina* (pp. 163–184). Grafinet.
- Marúm, E., Curiel, F., & Rosario, V. (2015). *Estudiantes frente al espejo*. Universidad de Guadalajara.
- Marúm, E., Quevedo, L., & Quintero, B. (2020). La gestión universitaria con perspectiva de género: Elementos y propuestas para su operatividad. En E. Marúm, L. Quevedo, & B. Quintero (Eds.), *Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la educación superior en la práctica* (pp. 77–107). Universidad de Guadalajara.
- Medina, R., & Pereira, M. (2016). *La Universidad de Guadalajara ante los retos del siglo XXI: Análisis y propuestas críticas para su renovación*. Universidad de Guadalajara.

- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel Economía.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 85(7–8), 162–170.
- Ojeda, J. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22962/1/T34774.pdf>
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V., & Pérez, D. (2013). Universidades en movimiento: El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7, 132–150.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., & Rosario, V. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2(2), 130–142. <https://doi.org/10.3926/hdbr.30>
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España.
- Rama, C. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: Las universidades red y los clúster universitarios. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 8(2), 302–328.
- Rosario, V., & Marúm, E. (2012). La autonomía de la universidad latinoamericana en la encrucijada: Una respuesta socialmente responsable. En A. Moreira et al. (Eds.), *Universidade hoje: O que precisa ser dito?* (pp. 153–168). Universidade Federal de Santa María.
- Rosario, V., Marúm, E., Barrera, M., & Alvarado, M. (2010). La gestión universitaria: Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 1(2), 91–108.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1–12.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.

- Uribe, A. (2013). Los factores que conforman el modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos en Colombia: Revisión desde el enfoque de la percepción. *Desarrollo Gerencial*, 5(2), 21–54.
- Villa Rivera, E., et al. (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN: Materiales para la reforma*. Instituto Politécnico Nacional.

Capítulo 10

La gestión del conocimiento de la universidad inteligente y su influencia en la internacionalización solidaria

María Guadalupe Hernández Martínez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000473>



Resumen

Ante una sociedad globalizada, que presenta signos de ralentización en este proceso de globalización, es deseable que las universidades logren una internacionalización solidaria que fortalezca los lazos entre las naciones, colaborando mutuamente para la solución de problemas comunes; esto es una internacionalización solidaria y no competitiva. Para ello requiere ser una organización inteligente que genere y participe de redes de conocimiento que favorezcan la consecución de sus objetivos particulares y generales. En este ensayo se integran ideas teóricas sobre la internacionalización solidaria, la gestión del conocimiento y la organización que aprende para una mejor comprensión de la interacción y aplicación de sus conceptos.

Abstract

In the face with a globalized society that shows signs of slowing down its globalization process, it is desirable that universities achieve a supportive internationalization that strengthens ties between nations, collaborating mutually to solve common problems – a supportive, non-competitive internationalization. This requires being an intelligent organization that generates and participates in knowledge networks that favor the achievement of its specific and general objectives. This essay integrates theoretical ideas on supportive internationalization, knowledge management and the learning organization for a better understanding of the interaction and application of their concepts.

Introducción

Desde su origen, la universidad pública ha contribuido al desarrollo de la herencia cultural de los pueblos y a la solución de sus problemas; como

organización sin fines de lucro, su quehacer se fundamenta en la sociedad, en ofrecer alternativas para los retos, en la formación de ciudadanos del mundo y en la incesante búsqueda del conocimiento, preservando los valores académicos y sociales (Moncada, 2011; Cranfield, 2008).

Dicha institución, en el actual contexto de la economía del conocimiento, tiene como prioridades proveer una labor docente e investigadora de calidad y asegurar una gestión eficaz y eficiente (Cranfield, 2008). En la sociedad del conocimiento, su evaluación es relevante, por la trascendental tarea social que cumple al contribuir con la investigación, enseñanza, cultura y desarrollo económico (Cuadrado, 2020).

No obstante, el modelo actual de las universidades está quedando obsoleto ante las nuevas demandas del mercado, la velocidad con la que la humanidad se ha transformado por los avances tecnológicos y la globalización, que hoy requiere de sus egresados cualificación y posesión de competencias transversales como las habilidades digitales, socioemocionales, interculturales, pensamiento crítico, así como el fomento de valores y normas que permitan la interacción humana positiva; lo que también exige a las Instituciones de Educación Superior (IES) mayor apertura, comunicación, transparencia, cooperación, interdisciplinariedad, cumplimiento, integración, alcance, compromiso y disposición (Granados, 2019; Ojeda, 2013; WEF, 2020).

En este sentido, la gestión universitaria constituye, como práctica social e intencionada, uno de los factores responsables de la mejora continua y pertinencia científica y profesional para la formación de profesionales y calidad de las instituciones educativas. El enfoque de gestión universitaria de intervención permanente representa una posibilidad para la ruptura y el cambio institucional, con respeto a los actores, a la comunidad y frente a modelos de gestión de carácter burocrático (Rosario et al., 2010).

Esta gestión enfrenta el gran reto de reinventar las IES; a través de la renovación de sus estructuras y tareas, apostando por la descentralización y la participación en redes, que las dirija a posicionarse como agentes de un cambio constructivo y entidades generadoras de desarrollo humano y social (Moncada, 2011; Ojeda, 2013).

La gestión del conocimiento tiene lugar en este debate al tener como objetivo la generación de organizaciones inteligentes, aquellas que están

en constante aprendizaje, para que logren altos estándares de calidad, mejor formación del ser humano, como individuo pleno consigo mismo y con su entorno hacia el bien común (Garbanzo, 2015).

La universidad como organización inteligente tiene la facultad de interactuar y colaborar con otras instituciones, no solamente de forma local, sino también internacionalmente. Haciendo posible la internacionalización solidaria que se ha considerado deseable dentro de las políticas públicas a nivel mundial desde 1996, en las Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (Labrada Cisneros et al., 2021).

Incluso después de la pandemia por Covid-19, que afectó la movilidad académica y la suplió con el uso de herramientas tecnológicas para la internacionalización en casa, continuar con la colaboración entre instituciones para la difusión y la generación del conocimiento es algo fundamental (Gómez, 2020).

La internacionalización sigue estando presente en la agenda pública, apareciendo en la Ley General de Educación Superior, que la define “como la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global” (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 3).

Con este preámbulo, el ensayo tiene por objetivo responder la pregunta: ¿cómo impacta en su proceso de internacionalización solidaria la gestión del conocimiento de la universidad inteligente? Para ello se analizan los postulados que presentan autores sobresalientes que abordan la internacionalización solidaria, la organización que aprende y la gestión del conocimiento.

Internacionalización solidaria

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran ante un contexto globalizado. La globalización, según Hill (2012, p. 6), es el “cambio hacia una economía mundial más integrada e interdependiente”. Se trata de un fenómeno inevitable, donde el auge de las tecnologías de

la información y comunicación ha creado las condiciones suficientes para la aparición de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Estas sociedades del conocimiento son aquellas que poseen la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005, p. 29). No obstante, se enfrentan retos como la brecha cognitiva, por lo que se procura el acceso a la información y libertad de expresión para todos como un ideal de sociedad.

Ante este y otros retos, resulta imperante transitar de una globalización neoliberal centrada en los mercados, que ha generado profundas brechas de desigualdad, exclusión y polarización social, hacia una globalización orientada a la sociedad. Esta nueva perspectiva debe estar sustentada en valores éticos que promuevan la equidad, la inclusión y la solidaridad entre los pueblos. Asimismo, requiere garantizar la seguridad y la sostenibilidad en los distintos ámbitos de la vida colectiva, reconociendo la interdependencia entre las naciones y la urgencia de proteger los recursos comunes. Solo bajo estas premisas será posible consolidar un modelo de desarrollo humano integral y justo que responda a los desafíos contemporáneos (Moncada, 2011).

Hoy se plantea una internacionalización solidaria de la educación superior, concebida como bien público y derecho social, que se caracteriza por la cooperación mediante alianzas estratégicas interculturales, regidas por los principios de la reciprocidad y del respeto a la diversidad, que conllevan contrarrestar los particularismos, generar sinergia, la unificación del saber, la solución de problemas comunes y ayuda entre los pueblos, cumpliendo con los requerimientos de solidaridad, desarrollo, equidad y de la paz (Gazzola, 2007; Moncada, 2011; Villon de la Isla, 2019), contrario a la internacionalización para la globalización que se fundaba en la competencia y la atracción de demandantes.

Gracias a la integración de la dimensión internacional a la universidad, se fomenta la adquisición de nuevos conocimientos, actitudes y aptitudes para desarrollarse en un entorno multicultural y global. Para este propósito, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone aplicar distintas estrategias en tres niveles: 1)

micro, en el salón de clase y los métodos de enseñanza-aprendizaje, 2) medio, en el plan de estudios, y 3) macro, en las políticas institucionales (Moncada, 2011).

Dentro de las estrategias de internacionalización de las IES destacan: la movilidad académica, la investigación colectiva, el desarrollo de redes internacionales, los programas académicos conjuntos, la oferta transfronteriza, las asociaciones y proyectos de cooperación, el desarrollo de competencias interculturales, la creación de organismos con interés en la educación internacional, entre otros (Moncada, 2011; Corti, Oliva y De la Cruz, 2015; Altbach, 2016).

La organización que aprende

Este es un concepto que se originó en el ámbito empresarial, en la gestión de recursos humanos y del conocimiento. La pionera fue la autora Edith Penrose, quien conceptualizó a la empresa como una unidad administrativa y una colección de recursos productivos, donde la elección de los diferentes usos de estos recursos en el tiempo está determinada por decisión administrativa. Por lo que la gestión trata de hacer el mejor uso de los recursos disponibles, por lo que el proceso de interacción dinámico incentiva el crecimiento continuo (Petelis, 2009).

Las empresas pueden llegar a generar nuevo conocimiento mediante la especialización, la división del trabajo, los grupos de trabajo y el aprendizaje. Dicho conocimiento es un recurso básico que determina la capacidad de gestión, el aprovechamiento de los recursos disponibles y la velocidad del crecimiento (Petelis, 2009).

Senge retoma las ideas de Penrose al definir la organización que aprende. Afirmando que las organizaciones pueden reinventarse, dejar ideas obsoletas de cómo organizarse y hacer cambios radicales. La organización inteligente requiere disciplinas, es decir, “sendas de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias” (Senge, 1996, p. 20).

Por lo que las escuelas que aprenden son las que pueden rehacerse, revitalizarse y renovarse en forma sostenida a través de la participación y desarrollo de capacidades de todos los que conforman el sistema. Donde aprender es “el dominio de la manera de mejorarse a sí mismo”

(Senge, 2002, p.12). Senge sugiere cinco disciplinas, como estudios continuos y prácticas que se adoptan individual y colectivamente (Senge, 2002):

- 1) Dominio personal. Crear una imagen coherente de su visión personal para ampliar la capacidad de tomar mejores decisiones y alcanzar los resultados deseados.
- 2) Visión compartida. Los maestros, administradores y personal escolar desarrollan imágenes compartidas del futuro.
- 3) Modelos mentales. Desarrollo de conciencia de actitudes y percepciones, así como de la capacidad de hablar sin peligro y productivamente sobre temas delicados.
- 4) Aprendizaje en equipo. Por medio de la interacción grupal, implementando técnicas de diálogo y discusión, se transforma el criterio colectivo y la movilización de energías para alcanzar las metas comunes y hacer sinergia.
- 5) Pensar en sistemas: Se aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio, por tanto, a hacer frente con más eficiencia a las consecuencias de nuestros actos. Los tres sistemas que interactúan en este caso son el salón de clase, la escuela y la comunidad.

Estas “disciplinas” o habilidades llevan a implementar estrategias como la inducción de aprendizaje en los tres niveles o sistemas, concentrarse en una o dos prioridades de cambio a la vez, y hacer participar a todos en el aprendizaje (Senge, 2002)

Otras de las condiciones para que la universidad sea una organización inteligente son contar con un liderazgo innovador, conocimiento del capital humano, la construcción y reconstrucción del saber, generación de redes de investigación y cooperación, políticas de internacionalización, calidad y pertinencia educativa, creación de ofertas innovadoras, así como la capacidad de comprensión de sí misma en su totalidad y partes. Para obtenerlas es necesario un ambiente permanente de cambio, poseer una visión holística y a futuro, el trabajo en equipo acompañado de relaciones humanas satisfactorias, con alto nivel de compromiso y responsabilidad, además de la gestión de conocimiento (Garbanzo, 2015).

Gestión del conocimiento

Es el proceso social continuo y dinámico de gestión que permite la interacción entre los elementos organizacionales (Al-zoubi, 2014). Como teoría, tiene sus orígenes en el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995), quienes analizaron cómo las empresas japonesas creaban nuevo conocimiento organizacionalmente para tener éxito en la implementación de innovación y tecnología, identificando dos tipos de conocimiento: explícito y tácito. El primero se puede encontrar en los manuales y procedimientos, mientras que el segundo es solo aprendido por la experiencia. Luego entonces, estas empresas aprendieron a transformar el conocimiento tácito en explícito.

Sin embargo, al aplicarse a las IES, la perspectiva cambia por sus peculiaridades, como su espíritu crítico y libre, su búsqueda de bienes no económicos como la verdad, el crecimiento y desarrollo de la humanidad; pero también tiene una misión y que lograr resultados con eficiencia. Las universidades requieren de adaptación y una estructura organizativa que les permita conjuntarse y contar con el valor de las organizaciones actuales a través de la descentralización y creación de redes (Ojeda, 2013).

Las redes constituyen una herramienta estratégica que permite establecer vínculos de reciprocidad y colaboración entre distintos actores, favoreciendo relaciones basadas en la confianza y la flexibilidad. Estas dinámicas generan beneficios sustanciales, entre los que destacan la optimización de costos y recursos de infraestructura, así como una mayor agilidad en la toma de decisiones y en la implementación de proyectos. Además, potencian la capacidad de innovación y contribuyen a elevar la calidad y la excelencia de los procesos organizativos. De igual forma, fortalecen a las instituciones mediante la repartición de riesgos y la generación de sinergias que multiplican el impacto de las acciones conjuntas, convirtiéndose en una garantía de éxito a largo plazo (Ojeda, 2013).

No obstante, para trabajar en red se requiere adquirir la capacidad organizativa, de liderazgo, gestora, estratégica, colaborativa, de molecularización (formación de núcleos académicos periféricos), de orientación bidireccional y tecnológica que favorezcan generar una estructura plana y flexible, así como el intercambio del control por la confianza y la autorregulación (Ojeda, 2013).

A través de la interacción de las IES y sus actores se generan redes de conocimiento, es decir:

Un conjunto de elementos tecnológicos, normativos, culturales y sociales dirigidos a facilitar la interacción de individuos interesados en ciertas áreas temáticas con el fin de socializar e incrementar el conocimiento tácito de cada partícipe y, por ende, el de las organizaciones. (Prada,2005, p. 2)

Conclusiones

La universidad es una organización trascendente para el desarrollo social que requiere ajustarse a la velocidad de las transformaciones globales en materia política, económica, cultural y tecnológica. La gestión es el vehículo de ruptura y cambio institucional que la universidad posee para lograr un mayor involucramiento y compromiso de sus actores en pro de la renovación de su estructura y actividades.

Las IES precisan convertirse en organizaciones inteligentes, que aprenden, que pueden reinventarse para adaptarse dejando atrás la obsolescencia, mejorarse a sí mismas a partir de la participación conjunta de sus miembros, aplicando disciplinas para el desarrollo de las capacidades requeridas con el propósito de forjar sanas relaciones que generen sinergias al interior y exterior de las mismas en las redes de conocimiento.

Trabajar en red les proporciona la flexibilidad, reciprocidad, colaboración y confianza necesarias para la innovación, la excelencia y la obtención de su misión y objetivos. Beneficios que pueden ampliarse al trascender las fronteras dentro del proceso de internacionalización solidaria.

Al perseguir la unificación del saber y el entendimiento entre los pueblos, las universidades procuran una cooperación internacional basada en el respeto, la ayuda mutua, la equidad entre naciones y la cultura de la paz.

Referencias

- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Al-Zoubi, D. M. (2014). Improving teaching and learning at universities: The use of knowledge management. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 7(1), 32–38. <https://doi.org/10.3991/ijac.v7i1.3412>
- Corti, A. M., Oliva, D. L., & De la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 47–60. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.05.002>
- Cranfield, D. J., & Taylor, J. (2008). Knowledge management and higher education: A UK case study. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 6(2), 85–100.
- Cuadrado Barreto, G. C. (2020). La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU. *Educación Superior y Sociedad*, 32, 89–114. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Gazzola, A. L. (2007). Prólogo. En M. Didou et al., *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*. UNESCO; CINVESTAV.
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67–87.
- Granados, O. (2019, 8 de febrero). ¿El fin de las universidades? El País.
- Ley General de Educación Superior. (2021). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- McGinn, N. (2002). ¿Reformas o mejoramiento continuo? *Diálogo Regional de Política*. Red de Educación. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15446/reformas-o-mejoramiento-continuo>
- Moncada, J. (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. *Theoria*, 20(1), 21–32.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Ojeda Ortiz, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM.
- Pitelis, C. N. (2009). *Edith Penrose's The theory of the growth of the firm fifty years later*. MPRA Paper No. 23180.
- Prada, E. (2005). Las redes de conocimiento y las organizaciones. *Revista Bibliotecas y Tecnologías de la Información*, 2(4).
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., Barrera Bustillos, M. E., & Alvarado Nando, M. (2010). La gestión universitaria: Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 1(2), 37–54.
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (cap. 2, pp. 28–38). Granica.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación* (caps. 1–2, pp. 15–112). Grupo Editorial Norma.
- Villalón de la Isla, E. M. (2019). Las redes de colaboración académica como estrategia de internacionalización solidaria: El caso de CUNorte en la Universidad de Guadalajara (México). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), Art. 4. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10306>
- World Economic Forum. (2020, January). *Platform for shaping the future of the new economy and society: Schools of the future. Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. WEF.

Capítulo 11

Perspectiva de género y gestión de la educación superior. Una óptica desde el papel de la mujer en las IES

Reyes Benítez Ramsés Alejandro

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000480>



Resumen

El presente documento realiza una revisión crítica del papel de la mujer dentro de la universidad y de la importancia de que las políticas e instrumentos de gestión migren del plano de la matrícula y se centren en hacer valer la normativa y práctica institucional de las universidades, con el fin de que la mujer tenga mayor participación en los escenarios de alta toma de decisiones. Para ello, el ensayo inicia con una contextualización del panorama social mexicano para después aterrizar en el caso específico de las universidades con énfasis en la Universidad de Guadalajara. Se concluye que, si bien las políticas y la estructura de gestión junto con su marco normativo han garantizado el acceso a la universidad y puestos laborales dentro de ellas, no han garantizado el empoderamiento, liderazgo y seguridad de las mismas. Una respuesta inmediata podría ser una representación performativa en los cargos superiores de la organización; lo anterior es un total desaprovechamiento del talento humano y del desarrollo integral de la mujer dentro de las IES.

Abstract

This document carries out a critical review of the role of women within the university, and the importance of management policies and instruments migrating from the enrollment level and focusing on enforcing the regulations and institutional practice of universities, in order for women to have greater participation in high decision-making scenarios. For this, the essay begins with a contextualization of the Mexican social panorama to later land in the specific case of the universities with emphasis on the University of Guadalajara, it is concluded that although the policies and the management structure together with its normative framework have guaranteed access to the university and job positions within them, they have not guaranteed their empowerment, leadership and security, an

immediate response could be their performative representation in senior positions in the organization, the above is a total waste of human talent and the integral development of women within IES.

Introducción

Desde el siglo pasado se han suscitado movimientos sociales que han denotado la necesidad de un cambio en materia de género, principalmente partiendo de los fenómenos captados a raíz de la primera y segunda guerra mundial, donde la mayoría de los hombres de las potencias involucradas en el conflicto tuvo que servir en los frentes del conflicto y eso devino en dar mayor relevancia al re-pensamiento de los roles de género, principalmente en respuesta a que las mujeres tuvieron que involucrarse de manera aún más directa en la participación económica de dichos países, lo que a su vez abrió las puertas a peticiones que se arrastraban de tiempos pasados, cómo el voto, la inserción a la educación superior y por consecuencia al mercado.

Las universidades, desde entonces, han experimentado hasta la fecha un aumento en la matrícula escolar y laboral femenina, lo que nos lleva a repensar el diseño de gestión y las políticas que se gestan. Este estudio pretende realizar una revisión de la importancia de la gestión con perspectiva de género en las universidades, teniendo dos líneas principales de discusión: la universidad como agente del cambio social y la importancia de cambiar de modelos organizacionales y de pensamiento para poder integrar nuevos paradigmas a la aplicación de políticas de inclusión. La investigación se centrará en el caso mexicano, haciendo énfasis en la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Contexto mexicano

Desde lo propuesto por Ivancevich (2006), es necesario contextualizar algunas cuestiones socioculturales para poder aterrizar en el terreno de las universidades, ya que estas no son entes externos de la sociedad; los individuos que las constituyen tienen su propio sistema de valores y trayectoria de vida que nutre su ideario y manera de accionar cotidiana. Por consecuencia, en esta breve sección se planea dar una rápida revisión del papel de la mujer en la sociedad mexicana.

La población de México se divide casi de manera proporcional, teniendo un total de 126 millones de habitantes, siendo 65 millones mujeres y 61 millones hombres, resultando en pocas más mujeres que hombres; sin embargo, la cantidad no necesariamente supone representatividad, ya que al final de cuentas son los puestos de toma de decisión gubernamental donde se planean las directrices del país. En ese entendido, México se encuentra en un momento histórico, ya que cuenta con su primera mujer, y un aumento en la representatividad de los gobiernos estatales con 13 gobernadoras (Tritón, 2025).

Lo anterior puede significar que el fomento, seguimiento y cumplimiento de la ley de manera puntual, puede regular la representatividad de la mujer en espacios de poder y toma de decisiones, por lo cual, es necesario evidenciar la ausencia de ello en las diferentes instituciones y espacios públicos, aunque se han hecho reformas, e integrado conceptos y categorías jurídicas como el de feminicidio, mansplaning, violencia digital, etc., los indicadores de violencia contra la mujer no parecen descender de forma significativa, es decir, es relevante en términos simbólicos, pero debe cimentarse en políticas y acciones sustantivas que trasciendan lo simbólico, lo anterior es importante no por demeritar el logro obtenido, sino para que exista un cambio real y no meramente alusiones performativas.

La desigualdad y la violencia de género han alcanzado cifras históricas en México; según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), Jalisco se encuentra en el tercer lugar en materia de violencia contra la mujer (IIEG, 2025). Por su parte, en temas de discriminación se muestran los siguientes antecedentes (Figuras 1 y 2).

Figura 1*Porcentaje de mujeres discriminadas 2022*

Extraído de: Boletín mensual “Ciudad de México, las mujeres y su contexto!” (Secretaría de la mujer 2022, p.2).

Figura 2*Ámbitos de mayor discriminación para la mujer*

Extraído de: Boletín mensual “Ciudad de México, las mujeres y su contexto” (Secretaría de la mujer, 2022, p.2).

Cómo se puede apreciar en los datos anteriores, jalisco se encuentra en el tercer lugar de Estados con mayor discriminación, por lo cual, se podría decir que al menos en el caso de Jalisco, la violencia y la discriminación van de la mano, es resaltable que en el cuarto lugar en espacios donde se padece discriminación, las encuestadas sitúen a las escuelas y trabajos.

Esto da evidencia que no se gobierna, ni se gestiona realmente con perspectiva de género, ya que se vulnera a la mujer a pesar de ser poco más de la mitad de la población, qué si bien, existe una ley para que tengan representatividad en ciertas esferas de poder y de toma de decisión, no ha sido suficiente para qué lo anterior impacte en lo social y la vida cotidiana, es en ese punto donde las universidades podrían centrar su atención, ya que, son percibidas como agentes del cambio social, en ellas sus estudiantes son preparados para convertirse en profesionistas y académicos que influirán de manera conjunta en el futuro de su localidad, municipio, estado, nación e incluso el mundo, también es una segunda casa donde se absorben los valores de una identidad universitaria (UdeG, 2019).

Por lo tanto, dicho espacio ofrece una segunda oportunidad para deconstruir ideas y prácticas que resultan nocivas a la sociedad y por consecuencia a la humanidad, es decir, la educación integral que en sus aulas y las prácticas que en sus espacios de trabajo se gestan trascienden del espacio físico y temporal de su estadía en la universidad, más bien, se trasladan en componentes principalmente axiológicos, simbólicos, culturales y epistemológicos que constituirán al individuo a lo largo de su vida, en ese sentido, en una sociedad donde la mujer es violentada y excluida, las universidades no solo tienen la responsabilidad de estudiar dicho fenómeno de manera aislada, sino, de integrar y reformular políticas y herramientas de gestión que empoderen a las minorías y deconstruyan las malas prácticas.

Repensando desde la gestión el papel de la mujer en las IES

Para la gestión educativa en materia de género, no cabe duda de que es necesario migrar de las estructuras rígidas y lineales más enfocadas a lo

que Mintzberg (1985) menciona como burocracias maquinales a otras más flexibles, como la profesional o la adhocrática, principalmente debido a las posturas del nuevo institucionalismo abordado por Goodin (2003), donde se refiere a que la identidad social, junto con el contexto geográfico, cultural, económico y temporal, influye de manera directa en las instituciones. Con esto me refiero a lo siguiente: en instituciones completamente formalizadas que tienen gran trayectoria, es común encontrar un cambio institucional que se traduzca en prácticas sociales dentro de las instituciones, principalmente por los componentes simbólicos identitarios que permean entre sus actores y las estructuras de poder que persisten entre sus miembros.

Mientras más rígida la estructura, los gremios que concentran el poder afianzarán y dictaminarán las normas y las reglas del juego, por consecuente todo cambio resultará en una amenaza para aquellos que concentran el privilegio, en ese contexto, todo cambio genera un estado de incertidumbre al que las instituciones que optan por la burocracia maquinal aborrecen (Mintzberg, 1985), ciertamente, partamos del hecho que actualmente vivimos en una sociedad que opera en la incertidumbre, el pretender tener total control de las acciones internas y externas resulta nada más que en un acto de extrema pretensión suicida ya que no le permitirá la institución u organización adaptarse y responder al cambio que se gesta día con día.

Por su parte la burocracia profesional, nos centra en un escenario medio para la gobernanza y toma de acción donde al profesionista se le confiere la capacidad de configurar e incidir en las políticas y directrices de la organización, lo cual, genera un ambiente de actualización limitada por la propia capacidad del grupo de profesionistas que operan los procesos institucionales (Mintzberg, 1985), en este punto es necesario agregar lo siguiente, las instituciones de educación superior han adoptado modelos patriarcales de dominación (Velez, 2021), sin embargo, dicha estructura se ha ido modificando desde mediados del siglo pasado hasta llegar a universidades donde la matrícula del alumnado, profesorado y administradores son en su mayoría mujeres. Sin embargo, los puestos directivos suelen estar históricamente ocupados por hombres en su mayoría.

Lo anterior no solo demuestra una presencia fuerte de los denominados techos de cristal en las universidades públicas, sino también el impacto

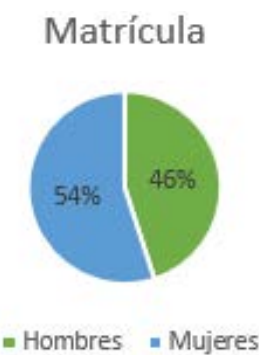
que tiene la manera en la que se educa para normalizar dichas prácticas y la falta de empoderamiento de la mujer desde su proceso como estudiante dentro de la propia universidad, es decir, ciertos caracteres o estereotipos relacionados son reaprendidos y consolidados durante el proceso de consolidación de la identidad universitaria de las jóvenes, que traspasa a lo profesional (Díaz, 2015).

Contexto de la Universidad de Guadalajara

La universidad de Guadalajara por sus características se encuentra en una estructura de poder de gobierno jerárquica donde usualmente la toma de decisiones parte de la rectoría general a las rectorías de centro con sus respectivos puestos de secretarías académicas y administrativas, donde se gestionan sus propias estrategias para cumplir con lo requerido desde la primera línea y a su vez lidiar y resolver sus problemas locales.

Sus procesos por consecuencia operan de manera constreñida jerarquizando y burocratizando acciones de manera rígida y con alto grado de formalidad, de igual manera y con el departamentalismo junto con la creación de la red, en teoría se terminó migrando a un área de gobernanza institucional un poco más flexible, propicia para el desarrollo y la gobernanza universitaria, donde los profesores y cada división tendría injerencia y cierto grado de autonomía para incidir en su propio centro universitario (UdeG, 2019), aunque en teoría, eso abrió las puertas a lo anterior, los resultados no se han dado de manera contundente hasta la fecha, ya que los intentos de transversalizar la perspectiva de género siguen siendo discursivos, lo que nos invita a repensar el talento humano desperdiciado en las universidades, que para asuntos de este tema, sería pertinente ver cómo se perciben los administradores y académicos de la universidad la perspectiva de género, esto puede ser incluso vislumbrado con los siguientes datos de la Universidad de Guadalajara (Figura 3), (Tabla 1) (Tabla 2):

Figura 3
Porcentaje de alumnos por sexo



Nota: Elaboración propia con datos del informe de actividades 2024 (UdeG, 2024).

Tabla 1
Concentrado de puestos por sexo

Puesto	Hombre	Mujer
Académico	9,371 (54%)	8,010 (46%)
Administrativo	4,951 (46%)	5,817 (54%)
Investigadores SNII	1,225 (57%)	911 (43%)

Nota: Elaboración propia con datos del informe de actividades 2024 (UdeG, 2024).

Tabla 2
Concentrado de puestos por sexo

	Rectorías		Secretarías académicas		Secretarías administrativas	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
TOTAL	8	11	8	11	11	8
Porcentaje	42%	58 %	42%	58 %	42%	58 %

Nota: Elaboración propia con datos de los directorios de los centros universitarios (UdeG, 2025).

Como se observa en los datos estadísticos más recientes, la Universidad de Guadalajara presenta una distribución prácticamente equilibrada en los

principales puestos directivos. En las rectorías, secretarías académicas, la proporción de mujeres alcanza el 58 %, frente al 42 % de los hombres, mientras que esas cifras se repiten, pero a la inversa, en las secretarías administrativas (UdeG, 2025). Estos porcentajes muestran un avance significativo respecto al contexto de años anteriores, donde la brecha de género en la ocupación de cargos de alta dirección era mucho más marcada (De Garay y Del Valle, 2012).

Sin embargo, este equilibrio cuantitativo no debe asumirse como una garantía de igualdad sustantiva, ya que la presencia de mujeres en los espacios de toma de decisión puede verse limitada si su papel se reduce a meras cuotas de representación, o si las prácticas de gestión reproducen esquemas masculinizados de liderazgo. En este sentido, resulta fundamental que las mujeres que acceden a estos puestos ejerzan su función con autonomía y con un enfoque orientado a transformar las políticas universitarias hacia la equidad sustantiva, más allá de la representación numérica.

Actualmente, la Universidad de Guadalajara cuenta con el siguiente marco normativo que atraviesa las cuestiones de género, prevención de la violencia y no discriminación (UdeG, 2022, pp. 4-5):

- Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara
- Estatuto General de la Universidad de Guadalajara
- Código de ética de la Universidad de Guadalajara
- Código de conducta de la Universidad de Guadalajara
- Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.
- Política institucional de inclusión de la Universidad de Guadalajara.

Sin embargo, en la encuesta *Nuestras voces*, publicada por la Federación de Estudiantes Universitarios (2022), se muestran los siguientes datos: Ocho de cada 10 mujeres estudiantes reportan violencia: 72 % psicológica, 70 % sexual, 33 % física, 26 % económica. Con lo dicho, podemos suponer que, a pesar de tener un marco normativo que intenta alinearse a lo propuesto por las instancias internacionales, las leyes nacionales y

estatales, no se ha podido avanzar más allá de la repetitividad laboral y de la matrícula, sin impactar verdaderamente al empoderamiento, emancipación y liderazgo de las mujeres, tanto en alumnas como en su personal laboral (Casassus, 2000).

Aunque actualmente la Universidad de Guadalajara (UdeG) ha demostrado un compromiso tangible con la inclusión de la perspectiva de género en su agenda institucional, la transición de políticas hacia prácticas efectivas sigue siendo un desafío crítico para consolidar una transformación estructural y cultural en la comunidad universitaria. En el último informe de actividades, la Universidad de Guadalajara (UdeG, 2023) ha destacado su compromiso con la perspectiva de género, promoviendo acciones institucionales significativas para enfrentar la violencia de género y transversalizar políticas de igualdad. Entre las medidas relevantes se destacan las siguientes:

- Consolidación de redes de atención: La creación de la Red de Primeros Contactos, integrada por 118 personas capacitadas, facilita la atención a denuncias de violencia de género en toda la red universitaria. Esta red trabaja en protocolos simplificados para la actualización de identidad de género y otras formas de apoyo a la diversidad sexual.
- Programas de reeducación y formación: Un modelo único en México de reeducación en masculinidades ha atendido a hombres con conductas violentas, buscando su reinserción en entornos de respeto. Además, se han implementado cursos y guías sobre docencia igualitaria y prevención de violencia, disponibles a partir de febrero de 2024.
- Normatividad y plataforma de denuncias: Se están desarrollando instrumentos como el Sistema Único de Información, que centraliza expedientes digitales relacionados con casos de violencia. Este sistema busca estandarizar y agilizar procesos sancionadores y eliminar la subjetividad en su gestión.
- Educación obligatoria: Se incluirán unidades de aprendizaje obligatorias sobre perspectiva de género en los planes de estudios de educación media superior, marcando un precedente en la reeducación contra el machismo institucional.
- Proyectos culturales y memoria institucional: Se planea inaugurar exposiciones y archivar las aportaciones de las mujeres a la historia de la universidad, fortaleciendo la memoria documental de género.

A pesar de estos avances, persisten retos importantes para traducir las políticas en cambios concretos, es decir, que muchas iniciativas quedan relegadas a documentos sin una implementación plena, afectando su impacto real en la comunidad estudiantil y académica (Marúm, 2024). Un ejemplo de ello es la calificación moderada obtenida por la UdeG en el Observatorio Nacional de Igualdad, gestionado por la ANUIES, que mide la efectividad de las políticas de género en las universidades. En la última evaluación, la UdeG alcanzó solo 2.9 puntos de 5 posibles, aunque hubo una mejora significativa desde 2017, cuando obtuvo 0.7 puntos (UdeG, 2023). Este desfase entre los objetivos declarados y la implementación práctica también se refleja en la necesidad de asignar recursos suficientes para estas iniciativas. Sin un presupuesto robusto y mecanismos de evaluación constantes, las políticas pueden carecer de la profundidad necesaria para promover un cambio estructural (Loyo, 2023).

Una posible solución que permita fortalecer la gobernanza en este sentido podría provenir de “...fortalecer los mecanismos de coordinación y de gestión institucional orientados no solamente hacia una adaptación más o menos exitosa a las exigencias políticas y de políticas federales, sino también a la resolución de los problemas y las tensiones académicas y administrativas” (Acosta, 2014, p. 41), en el sentido de reconocer la violencia y desigualdad, y no a partir de que los directivos piensan que se debe hacer, sino de la propia experiencia de los grupos minoritarios que integran la comunidad universitaria.

De la gestión del conocimiento al liderazgo

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que retomar dos reflexiones primarias, la primera es la de la matrícula, tanto de alumnado como de trabajadores, en ese sentido integrar mejores políticas desde la gestión que incentiven el desarrollo propicio de todos los individuos permitirá sumar sus experiencias, lo que a su vez, mejorará mediante el ejercicio profesional del conocimiento individual de cada uno de sus trabajadores, con el fin de que en red, se integren a una conciencia colectiva institucional, en ese sentido el liderazgo compartido, junto con el aprovechamiento adecuado de la gestión del conocimiento se verían nutridos y encaminados a lo que

los compromisos internacionales, nacionales e institucionales refieren (Maureira, 2014).

La segunda reflexión se centraría, por consiguiente, en el liderazgo; teniendo en cuenta lo dicho sobre la universidad como uno de los actores esenciales para el cambio social, tendría la función, no solo de manera contractual y con sus trabajadores, el generar espacios de equidad (Fitzgerald, 2013), sino formar para el empoderamiento y liberar espacios de toma de alta decisión a mujeres. En ese sentido, me gustaría recalcar que desde la formación del alumnado se podrían deconstruir varios vicios que limitan dicha iniciativa.

Principalmente porque el empoderamiento, guía y conexión a su vida profesional y académica no se estimulan tanto como en el caso de los hombres, lo cual tiene una repercusión social; lo anterior es culpa directa de los estereotipos. En esa misma línea, Rodríguez (2025) señala precisamente que “los resultados evidenciaron que la discriminación de género, los estereotipos arraigados y la falta de políticas efectivas de conciliación de lo laboral y lo familiar constituyen las principales barreras para la promoción del liderazgo femenino. No obstante, se identificó que los programas de mentoría, las redes de apoyo y las políticas de inclusión han tenido un impacto positivo en el empoderamiento y ascenso de mujeres a posiciones directivas”, lo cual confirma que, pese a los avances, la problemática sigue vigente en el ámbito universitario.

Sin embargo, no hay que demeritar el esfuerzo o los pequeños avances, pero es necesario complementar con otras estrategias y acciones, principalmente incorporarlas en el ejercicio áulico en la sensibilización de género, ya que, aunque las leyes cimentan las bases para un cambio social e institucional, la educación termina por eslabonar lo que se quiere con lo que debe hacer en materia de equidad de género (Bueno 2010).

Para lo anterior, es necesario evidenciar las desigualdades y privilegios mediante un proceso de sensibilización para contribuir con una conciencia de género que no solo limita al alumno de ejercer violencia sobre sus compañeros, sino que lo involucra en un proceso reflexivo donde, aparte de aprender qué prácticas son deplorables, promueve dicho aprendizaje, convirtiéndose a sí mismo en un agente de cambio; es decir, “es una construcción que resulta del conjunto de las luchas que los

actores sociales y de las políticas que luchan para imponer la lectura de un problema que sea la más ventajosa posible para sus intereses” (Roth, 2002, p. 52).

Conclusiones

Considero que para transformar la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara es necesario actuar desde el interior. Es decir, desde la ejecución de las políticas públicas para que logren erradicar las creencias y estereotipos arraigados que mermen los principios de la equidad de género, incluso si son las mismas personas que están encargadas de implementar dichas políticas. En otras palabras, es importante integrar a todas las estructuras universitarias que ejecutan las políticas para alcanzarlo.

Para lo anterior, resulta fundamental repensar la estructura organizacional propia de las universidades, con el fin que se tenga la coherencia con las políticas y herramientas de gestión que demandan los compromisos internacionales y los propios estatutos de la Universidad de Guadalajara, que desde la matrícula escolar y laboral, se puede apreciar la imperante necesidad de integrar a las mujeres en la toma de decisiones, en generar espacios seguros, en deconstruir los roles de género, con el fin de que no solo la universidad se vea retribuida accionando de manera eficiente esa cifra cercana al 50 %, sino, que las prácticas y material intelectual, humano y científico sea devuelto a la sociedad, atendiendo a una transformación social que promueva la equidad y la cultura de la paz.

Referencias

- Acosta, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: La experiencia mexicana, 1990–2012. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 66(1), 3–44.
- Bueno, J. (2010). *La extensión universitaria y la perspectiva de género: Acciones para la visibilización y la igualdad en la universidad* [Archivo PDF].
- Castañeda Rentería, L. I., Parga Jiménez, M. F., Musalem Enríquez, A. J., & González Coronado, C. E. (2019). Mujeres directivas en

- universidades: Los retos institucionales ante la interseccionalidad del género, las profesiones y las particularidades regionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 377–391.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *UNESCO*, 1(1), 1–27.
- Conferencia Nacional de Gobernadores [CONAGO]. (2022). *Listado de gobernadores*.
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3–30.
- Díaz Rosas, F., & Cuevas López, M. (2015). Género y liderazgo en la universidad española: Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(106).
- Federación de Estudiantes Universitarios [FEU]. (2022). Nuestras voces.
- Fitzgerald, L., Ferlie, E., McGivern, G., & Buchanan, D. (2013). Distributed leadership patterns and service improvement: Evidence and argument from English healthcare. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 227–239.
- Gobierno de México. (2022). *Integración por género y grupo parlamentario*.
- Goodin, R. E. (2003). Las instituciones y su diseño. En R. E. Goodin (Ed.), *Teoría del diseño institucional* (pp. 13–73). Gedisa.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco. (2025, 21 de mayo). *Victimización de mujeres: Abril 2025* [Ficha informativa]. IIEG.
- Instituto Nacional Electoral [INE]. (2022). *Paridad en las candidaturas*.
- Ivancevich, J. M., Lorenzi, P., Skinner, S. J., & Crosby, P. B. (2006). *Gestión, calidad y competitividad*. Harcourt.
- Loyo, É. (2024). *Ofrecerá UdeG contenidos con perspectiva de género a partir del próximo semestre*.
- Maureira, C., Moforte, O., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146).

- Mintzberg, H. (1985). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- ONU Mujeres. (2022). *Mujeres del mundo: Únanse*. <https://interactive.unwomen.org/multimedia/timeline/womenunite/es/index.html>
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Secretaría de la Mujer. (2022). *Boletín mensual: Ciudad de México, las mujeres y su contexto*.
- Tritón Comunicaciones. (2025, 7 de marzo). *La lucha de las mujeres por conquistar el poder político en México*. N+.
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019–2025: Visión 2030*.
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Creación de la Red Universitaria: Proceso complejo de construcción colectiva*.
- Universidad de Guadalajara. (2022). *Protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la Universidad de Guadalajara*.
- Universidad de Guadalajara. (2023). *La UdeG avanza a pasos firmes en la agenda de género e igualdad sustantiva*.
- Universidad de Guadalajara. (2024). *Informe de actividades 2024*. https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Infografia_AE2024_VF.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2025). *Directorio – XII Consejo de Rectorías 2025–2028*. <https://cr.udg.mx/directorio>
- Vélez, M. (2021). El patriarcalismo académico se reproduce en la vida cotidiana de las universidades. *Santiago, (154)*, 87–92.

Capítulo 12

Gestión de la calidad de educación superior a través del liderazgo compartido: perspectiva mexicana

Yessenia María Ayala Villarreal

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000497>



Resumen

El trabajo que se presenta parte de una revisión de la gestión de calidad de la educación superior en México y su posible optimización mediante la implementación del liderazgo compartido. Se hacen reflexiones de la importancia de la gestión y la calidad en los contextos educativos y de los actores participantes; del mismo modo, se hace una revisión del liderazgo compartido y la influencia que podría llegar a tener si se maneja correctamente en los contextos mexicanos. A pesar de las implicaciones que conlleva su implementación y cómo deberían ser cambiados los sistemas educativos y las políticas e instituciones que los rigen. El gobierno mexicano ha intentado hacer mejoras de alguna manera, pero están conscientes de los retos a los que se debe enfrentar, empezando por los cambios culturales y de mentalidad necesarios, y aún más sabiendo que el sistema educativo y las transformaciones deben llevarse a cabo sobre la marcha porque es imposible realizar pausas en educación. También se considera la globalización, aunque ya en declive, y las exigencias que en el transcurso de los días se vuelven más competitivas en el nivel profesional. Finalmente, las acciones que se pretenda tomar para los cambios y mejoras de la educación superior deben ser pertinentes y cuidadosamente analizadas, pero sí empezar paso a paso para ver resultados.

Abstract

This study is based on a review of quality management in higher education in Mexico and its potential optimization through the implementation of shared leadership. It reflects on the importance of management and quality in educational contexts and the role of key stakeholders. Likewise, it examines shared leadership and the influence it could exert if properly implemented in the Mexican context. Despite the implications of its implementation and the need to transform educational systems, policies, and governing institutions, the Mexican government has attempted to introduce improvements while acknowledging the challenges to be addressed, starting with the necessary cultural and mindset shifts. Moreover, these efforts must be carried out without disrupting ongoing educational

processes, as halting them is not feasible. Globalization, though currently in decline, and the increasingly competitive demands of the professional sphere are also taken into account. Ultimately, actions aimed at transforming and improving higher education must be relevant, thoroughly assessed, and implemented step by step to achieve sustainable results.

Introducción

La educación de nivel superior genera impactos significativos en la transformación de la sociedad y el progreso de sus actividades, ya sean económicas, sociales o culturales; es así como las instituciones se ven en la obligación de realizar mejoras constantes para el desarrollo profesional y la preparación de seres humanos con capacidades y habilidades únicas que generen funciones y condiciones de éxito en el ámbito social (Rochin, 2021). El manejo del conocimiento combinado con otras habilidades como son el liderazgo, la capacidad de organización, la gestión de recursos puede potencializar los procesos de calidad para una educación diferente.

La evolución de la educación superior no ocurre de forma inmediata; por el contrario, depende de las aportaciones y dinámicas que se incorporan progresivamente, las cuales inciden directamente en el desarrollo de su calidad (Luna y De Jesús, 2021). Aunque la definición de calidad en este nivel educativo sigue siendo objeto de debate e integra múltiples factores, suele vincularse con el desempeño y la inserción en el mercado laboral. En este sentido, la calidad educativa abarca no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también la evaluación del impacto generado en los ámbitos cognitivo, emocional y actitudinal de los participantes. Para comprenderla plenamente, es indispensable analizar las políticas educativas, las directrices y los mecanismos que sustentan los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior (Lara y Moreno, 2022).

Por otra parte, es importante señalar que el aprendizaje requiere del desarrollo de diversas disciplinas que preparen a los futuros profesionales para enfrentar problemas y situaciones complejas. Entre ellas destacan: el dominio personal, que fortalece la capacidad de toma de decisiones orientadas a mejores resultados; la visión compartida, basada en el compromiso

colectivo y el aprendizaje mutuo; los modelos mentales, que fomentan la conciencia sobre las propias actitudes y percepciones del entorno; el aprendizaje en equipo, que potencia los talentos colectivos y facilita el logro de objetivos comunes; y, finalmente, el pensamiento sistémico, que permite comprender la interdependencia de las acciones y el impacto del cambio en los distintos niveles de un sistema (Senge et al., 2002).

La gestión de la calidad procura desarrollar todo este tipo de habilidades en el proceso de preparación de profesionales, las cuales proponen visiones estratégicas y globales que respondan a demandas sociales y solución de problemas latentes en el mundo globalizado que tenemos; es decir, se enfoca en la prevención, planificación, análisis de errores de manera sutil que pueda tener significancia y se pueda corregir de la manera más adecuada para también así detectar anticipadamente cualquier tipo de irregularidades que se vienen dando en los sistemas de educación (Kwok, 2014).

Conviene referir que los campos de la educación superior también involucran rangos de liderazgo dentro de universidades e instituciones encargadas de preparar profesionales de la calidad. La integración y colaboración de los sujetos impulsan un ambiente organizacional mejor gestionado, obteniendo resultados óptimos y efectivos en las transformaciones de estas organizaciones. El liderazgo compartido es una nueva tendencia que promulga la participación y la delegación de responsabilidades a todos los actores internos para que la toma de decisiones sea algo no lineal e impuesto, sino que sea conjunto y compartido. El objetivo es que todos sean parte importante de nuevas reformas que contribuyan con lo mucho o poco que saben y que en ese nivel vayan complementando y fortaleciendo las falencias (Díaz y Díaz, 2021).

De esta manera, se propone un análisis integral de la gestión de la calidad, el liderazgo compartido y la educación superior como una alternativa viable para fortalecer los sistemas educativos de nivel superior en México.

Gestión de la calidad y liderazgo en México

A nivel global, los sistemas educativos se encuentran sujetos a cambios, transformaciones o al menos reformas debido a las exigencias de los

estándares de calidad a los cuales se encuentran sometidos. Día a día, la educación superior comprende niveles de competencia cada vez mayores gracias a su importancia y el rol de desarrollo que representa para la sociedad. De esta manera, las universidades tienen la obligación de redireccionar sus objetivos acordes a las necesidades sociales para dar soluciones y alternativas a problemáticas reales. Todo esto involucra reestructuraciones a nivel académico, administrativo y de investigación (Tabón, 2006).

Por ello, y a pesar de que la palabra calidad y su conceptualización en niveles educativos no es clara y bien definida, comprende un componente imprescindible para la educación y preparación de seres humanos con habilidades, capacidades y características de servicio, producción y mejora de las condiciones de vida de la sociedad, ya que el progreso de un país depende básicamente de la preparación y educación que reciba su comunidad (Inciarte, 2015). La calidad educativa, a cierto punto, se convierte en una manera o herramienta de idealizar y justificar las decisiones, acciones y programas que se implementen en las instituciones, a manera de cuantificar qué tan buena o mala es (Olaskoaga et al., 2022).

En los últimos años, la mayor preocupación de las universidades ha sido proporcionar educación de calidad e ir construyendo prestigio a nivel superior. Por este motivo, se han venido generando cambios y exigencias por parte de los organismos encargados de regular que los procesos se lleven a cabo con rigurosidad para lograr resultados óptimos. En otras palabras, la educación es un campo que requiere renovaciones constantes y sobre la marcha; debido a su condición, es imposible realizar pausas, es decir, exigen cambios en las reglas del juego que tengan secuencia y congruencia para desarrollar procesos estratégicos que influyan significativamente en los cambios que se pretende alcanzar (Andión, 2007).

En el caso de las instituciones de educación superior, la definición de calidad tiene que ver estrechamente con los propósitos, misión y visión, eficiencia y eficacia. Es una combinación de factores internos, desde la parte administrativa hasta la cooperación y buen trabajo de docentes. El fortalecimiento y mejora de los sistemas educativos empiezan internamente con compromiso y responsabilidades que construyan los cimientos para impulsar un progreso académico, obviamente con sus fortalezas y

debilidades como proceso de cambio en base a un conjunto de criterios preestablecidos (Gonzales y Espinoza, 2008).

En la actualidad existen pocos resultados afianzados con respecto a la calidad de la educación superior, acerca de las concepciones que tienen los directivos, profesorado, estudiantes y gestores. Profundizar en cuanto a este tema es el reto que se enfrenta día a día y cómo llegar a un punto medio donde todos tengan en claro las implicaciones, beneficios y consecuencias de empezar a gestionar la calidad de la educación superior. Para esto se necesita profundizar en el tema para conocer qué falencias se producen, qué estrategias hay que potencializar y qué ajustes hay que hacer para contribuir con la aplicación apropiada (Ojeda, 2013).

Adicionalmente, la aplicación de la gestión de calidad en la educación superior ha sido observada como una estrategia de mejora e incremento de competencias no solo en el ámbito laboral, sino de la misma manera en el ámbito personal de los actores. Aunque para observar resultados favorables hay que realizar ajustes y estos muchas de las veces representan un obstáculo e incomodidad para las instituciones, es necesaria la transformación con miras a logros institucionales que cumplan con los estándares y requisitos que sean exigidos, ya sea internamente por la propia institución, por instituciones nacionales e incluso internacionales (Cranfield y Taylor, 2008). Para Vesga (2013), la gestión de calidad implica el diseño de toda una serie de herramientas, materiales, técnicas y estrategias que combinen perfectamente a la institución como un solo cuerpo enfocado a llenar las expectativas que exigen los entes reguladores.

La gestión de la calidad en la educación superior abarca diferentes ámbitos, como la globalización e internacionalización de conocimientos. Gracias a los cambios tecnológicos y las diversas maneras de comunicación, y cómo la tecnología ha evolucionado e influenciado directamente sobre los sistemas de educación superior, es relevante el intercambio de información y la influencia cultural que se han venido dando en estos últimos años; cambian también las perspectivas de los estándares de evaluación en cuanto a educación para lograr capacitar a los profesionales y que tengan habilidades transnacionales (Cuadrado, 2020). La capacidad de gestionar la calidad es lo que dará prestigio a una entidad educativa, el manejo de sus recursos para lograr sobresalir y destacar de otras

instituciones, o a su vez crear lazos y unión de fuerzas para brindar una mejora en el nivel educativo; es lo ideal en los sistemas de educación. Sin embargo, también existen factores individuales que hacen que estos recursos se retrasen y no estén a tiempo o tengan otros inconvenientes que frustran el flujo continuo de las intenciones de mejora (Ojeda et al., 2013).

Para la sociedad de manera general, la gestión de calidad en la educación superior se resume al éxito o fracaso de sus graduados en cuanto a la inserción laboral dentro del mercado o la capacidad de emprendimiento y generación de otras fuentes de empleo, e incluso la habilidad de producción que tengan en base a la formación profesional (Hernández y Sevilla, 2013). Desde esta perspectiva, la gestión de calidad y los medios que se usan para lograr estas aspiraciones también son de vital importancia, el nivel de liderazgo que promulgue dentro de las instituciones educativas de nivel superior para potencializar el cumplimiento no solo de los estándares, sino también la normalización de los procesos a los que se rigen.

Por otro lado, la gestión de la calidad y el liderazgo deberían ir conjuntamente y tener una relación estrecha para la dirección exitosa de cualquier organización educativa. La selección de estrategias en función de un contexto, las recomendaciones acerca de la organización y colaboración, un sistema de planificación ajustado a la realidad, un enfoque sistemático y cooperativo involucrando la interacción y participación de todas las personas que son parte del progreso de la institución. El éxito de cualquier institución también depende de la capacidad de liderar a los integrantes de las instituciones para realizar trabajos conjuntos que aporten al crecimiento. La participación y la predisposición de colaboración dependen de la motivación que se genere por parte de las personas que se encuentran al mando de las instituciones, creando un buen ambiente, fomentando la cordialidad y las ganas de ser parte del progreso institucional (Rubino, 2007).

Dentro de las organizaciones educativas se requiere de una optimización de liderazgo para que estas tengan la capacidad de aprender, innovar y adaptarse a los cambios que se generen con el tiempo, tener una forma de llevar a cabo los procesos de manera adecuada y empezar a cambiar ciertas formas de trabajo, creando oportunidades de participación, dele-

gación de responsabilidades, trabajo en conjunto; de esta manera se da lugar a la implementación de un liderazgo compartido y colaborativo. Empezando de esta manera a transformar las prácticas institucionales con el propósito de aprendizaje, innovación y acción sobre las posibles falencias que tenga la educación superior. Desde la perspectiva de Carballo (2019), con respecto a los cambios abruptos que se han suscitado estos últimos años, como la realidad social, política, económica y tecnológica, han aumentado la inestabilidad y la urgencia de toma de decisiones y, por supuesto, la complejidad de estas; exigen el empleo de liderar en redes y compartir responsabilidades.

Tras revisar diversos aspectos de la gestión de la calidad y considerar una propuesta de liderazgo distinta al modelo directivo tradicional, es posible vislumbrar los beneficios que estos cambios pueden generar. Mantener las mismas formas de operación difícilmente producirá resultados distintos; por ello, es fundamental concientizar a los líderes de cada área sobre la importancia de reconocer sus propias características, fortalezas y debilidades. Esta autoconciencia debe traducirse en la capacidad de conformar equipos de trabajo que complementen sus carencias, logrando así un equilibrio que favorezca el desarrollo institucional (Maureira et al., 2014).

En esta perspectiva también hay otros puntos que cabe señalar cuando se habla de liderazgo distribuido, como este es percibido, sus características y efectos, considerando los ambientes en los cuales va a ser aplicado. Es decir que al asignar poder también se confieren responsabilidades y que quienes lo tengan estén capacitados y muy conscientes de todo lo que podrían lograr si se sabe manejar correctamente este tipo de liderazgo. En otras palabras, hay que empezar a formar líderes al cien por ciento conscientes de las ventajas y desventajas que tienen y las consecuencias que las decisiones que tomen afectasen a todo el equipo; tendrán en sus manos diferentes roles como agentes de cambio, motivación, comunicación, transformación y optimización (Jiménez, 2010).

Dentro de las instituciones educativas a nivel superior y en el contexto en el que se desarrolle, es un factor decisivo para lograr la efectividad del liderazgo, debido a sus implicaciones, como se mencionó anteriormente. Hay que considerar que los líderes son parte del equipo y agente generador de independencia entre todos y que los integrantes tienen

autodirección, asumen mayores responsabilidades y finalmente apoyan y proveen de guianza cuando esta lo requiera (MacBeath, 2011).

Este tipo de modelos se ha implementado en algunos países como Finlandia, Canadá, Australia, donde los municipios, autoridades municipales y escolares introducen cambios significativos en el sistema local: aumentan las interacciones entre los actores, fortalecen una mutua interdependencia, mejoran las comunicaciones y hacen más permeables los límites organizacionales, aumentando las capacidades para resolver problemas y generando espacios para desarrollos futuros. Son básicamente prácticas diarias donde se establecen metas que ejercen influencia en todos los niveles de educación, basado en un discurso profesional con un objetivo en común, que es el aprendizaje evolutivo (Maureira, 2014).

Ahora bien, en el sistema educativo de México, la calidad de la educación se ha visto empañada por diversos motivos, como por ejemplo la expansión no regulada del sistema, construcción reactiva de una estructura burocrática, insuficiencia de recursos, entre otras. Habiendo un análisis más cercano y específico en cuanto a la gestión de calidad y el liderazgo distribuido, en México, la constante evaluación del correcto uso de recursos y el impacto que los componentes tienen en la sociedad la mayoría de las veces no permite hacer cambios internos de mayores escalas (Hernández et al., 2013). Al verse sometidos bajo normas, reglamentos, estatutos y parámetros que deben ser cumplidos, las instituciones de educación superior se centran solamente en completar y rellenar espacios vacíos y fallas que el gobierno de turno exige. Es decir, no se enfocan en realizar cambios profundos que conlleven resultados significativos que trasciendan en la educación.

Debido a lo anterior, hay que identificar que las universidades en México, en el estado actual en el que se encuentran, no están en la capacidad de soportar y ponerle frente a desafíos y cambios de estas magnitudes y de un día para otro. Si se hace una implementación adecuada, se debería empezar paso a paso y de a poco con algunas de las instituciones, llegando a acuerdos con el gobierno, autoridades, administrativos, docentes, estudiantado que puedan llegar a adquirir un compromiso de responsabilidad y cooperación para llevar a cabo este tipo de nuevas propuestas. Debido a los cambios estructurales que también se harán, puede existir casos de

resistencia al cambio; sin embargo, se debe capacitar a los involucrados para que comprendan cómo funcionaría este nuevo modelo (Abreu, 2013).

Tanto autoridades nacionales como locales deberían reformar los tipos de evaluaciones y seguimiento de los programas de educación superior para fortalecer a las instituciones, mas no para atormentarlas basándose en estándares de calidad que en realidad ni siquiera miden lo que está sucediendo dentro de cada contexto. Los objetivos de la calidad educativa deben ser redireccionados aplicando mejores formas de gestionar los recursos mismos que permitirán propagar estratégicamente los niveles de liderazgo compartido (Fresán, 2015). La carga de un cambio profundo debe ser compartida entre los involucrados, desde las autoridades hasta el alumnado, que son quienes finalmente demostrarán si resultó o no la aplicación de estas nuevas propuestas. La educación superior debe ser tomada en serio, analizarla efectivamente para lograr los propósitos deseados.

Conclusión

En síntesis, la gestión de la calidad y el liderazgo constituyen capacidades esenciales que deben desarrollarse de manera continua, integrando el capital intelectual con estrategias organizacionales sólidas y relaciones efectivas entre los actores institucionales. Las instituciones de educación superior en México y en América Latina enfrentan el gran desafío de transformar sus procesos educativos en un contexto global cada vez más competitivo y demandante en términos de habilidades y competencias profesionales. Resulta imprescindible reconocer que la sociedad exige una adaptación constante, donde la docencia, la investigación, la gestión administrativa y las demás funciones universitarias evolucionen al ritmo de los cambios contemporáneos. Para alcanzar este objetivo, se requiere una transformación urgente, pero cuidadosamente planificada y evaluada; de lo contrario, cualquier intento de cambio corre el riesgo de convertirse en un esfuerzo fallido.

Referencias

- Abreu, J. P. (2013). *Las conceptualizaciones sobre la globalización a escala planetaria* (I). Aporrea. <https://www.aporrea.org>
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 83–92. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/637>
- Carballo, M. Á. L. (2019). Incentivo del liderazgo compartido en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 385–400.
- Cranfield, D. J., & Taylor, J. (2008). Knowledge management and higher education: A UK case study. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 6(2), 85–100.
- Cuadrado Barreto, G. C. (2020). La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU. *Educación Superior y Sociedad*, 32. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Díaz Gómez, E. R., & Díaz López, K. M. (2021). Competencias de liderazgo y efectividad organizacional de los coordinadores académicos en una institución de educación superior de México. *Región y Sociedad*, 33, e1464. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1464>
- Fresán, O. M. (2015). Acreditación y responsabilidad social universitaria. En E. Marúm Espinosa & V. M. Rosario Muñoz (Coords.), *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana. Evaluación integral de programas de posgrado* (pp. 45–67). Universidad de Guadalajara.
- González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: Concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248–276.
- Hernández, G., Arcos, J. L., & Sevilla, J. J. (2013). Gestión de la calidad bajo la norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la Educación*, (39), 81–115.
- Inciarte, A. (2015). Evaluación integral de programas de posgrado. En E. Marúm Espinosa & V. M. Rosario Muñoz (Coords.), *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana. Evaluación integral de programas de posgrado* (pp. 89–103). Universidad de Guadalajara

- Jiménez, J. (2010). Liderazgo efectivo en el aula: La tarea pendiente en las escuelas de hoy. En C. Figueroa & M. García (Eds.), *Nuevos tiempos, nuevas necesidades: Importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares* (pp. 77–112). Universidad Playa Ancha.
- Kwok, A. C. F. (2014). The evolution of management theories: A literature review. *Nang Yan Business Journal*, 3(1), 28–36. <https://doi.org/10.1515/nybj-2014-0004>
- Lara, J. E. P., Espinosa, R. M., & Moreno, Ó. M. C. (2022). Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad académica de las instituciones públicas de educación superior en México, en un contexto de políticas públicas eficientistas. *Espacios Públicos*, 19(46), 1–16.
- Luna, D. L. P., Celis, D. R. C., & de Jesús Muriel-Perea, Y. (2021). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. *SIGNOS. Investigación en Sistemas de Gestión*, 13(1), 1–29.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Fundación Chile.
- Maureira, C., Moforte, O., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134–153.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/37791>
- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armeta, C. E., & Marúm-Espinoza, E. (2022). Disagreement in the conceptualization of educational quality and job satisfaction. *Social Sciences*, 11(7), 287. <https://doi.org/10.3390/socsci11070287>
- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1–23.
- Rubino, A. N. (2007). Desafíos de la gerencia y el liderazgo de la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 147–163.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Editorial Norma.
- Tobón, S. T. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vesga, J. J. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: Una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 89–100.

Capítulo 13

La calidad en la educación superior orígenes y desafíos

Jennifer Andrea Mosquera Gil

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000503>



Resumen

El presente trabajo aborda el tema de calidad en la educación superior, sus orígenes y cómo este ha permeado el entorno académico, las diferentes posturas en relación a esta situación y los desafíos que enfrenta Latinoamérica en torno a esta problemática. Por último, se discute sobre el dilema de cobertura y el acceso a la educación superior y cómo el aseguramiento de calidad y las evaluaciones estandarizadas se consideran un obstáculo para la equidad.

Abstract

The present work addressed the issue of quality in higher education, its origins and how it has permeated the academic environment, the different positions in relation to this situation and the challenges that Latin America regarding this problem, for Lastly, the dilemma of coverage and access to higher education is discussed, and how quality assurance and standardized assessments are considered an obstacle to equity.

Introducción

Durante la década de los noventa se universaliza y se acepta el concepto de calidad en la educación. Este concepto fue principalmente usado para referirse a los bienes y servicios en la gestión empresarial. De allí se retoma este concepto para ser trasladado de su contexto natural (la industria) al contexto educativo. Por lo que surgen opiniones diversas a la aplicación en la universidad de los modelos de gestión de la calidad, especialmente los asociados al término “Total Quality Management” (TQM), lo que provocó argumentos diversos, especialmente en quienes consideran que la gestión de la calidad tiene más efectos negativos que positivos cuando se traslada directamente de la industria a la educación, pero hay quie-

nes consideran todo lo contrario (como Houston, 2008; Barnett, 2001; Biggs, 2001; Crumbley, 1995; Harvey, 1995). No obstante, prevalece la idea de que el entorno más propicio para la aplicación de TQM es el de la industria, ya que el proveedor realiza algo “para el cliente”; ese algo tiene características observables y tangibles. Pero en la educación no se puede reproducir tal cual ese modelo, ya que en el entorno educativo se realiza algo al cliente y con el cliente, lo que implica que este pase por un proceso de transformación en el que se ven involucrados múltiples factores como las actitudes, predisposición y actuación (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

De tal manera, el TQM busca el logro de estándares externos, básicamente de insumos para el proceso formativo, que se evalúan bajo el concepto de auditoría, donde el principal instrumento es la evaluación externa que asegure la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados. Otro enfoque, el de la mejora de la calidad, busca el logro de los fines propuestos en la naturaleza y misión de la institución educativa, cuya finalidad última es la transformación positiva de sus estudiantes. Ya no se basa en los insumos para los procesos, sino en los resultados en capacidades múltiples desarrolladas en sus estudiantes y en el desempeño social que tienen al aplicar estas capacidades (Marúm, 2015).

Por otra parte, los autores consideran que no hay conceptualización como tal del concepto de calidad, como lo expone Boaden (1997). En la literatura de la gestión empresarial, este concepto de calidad abarca desde la “adecuación a los estándares técnicos” hasta “la satisfacción del cliente más allá de sus expectativas”. En el contexto de la educación superior también existen diversas propuestas sobre lo que constituye una enseñanza de calidad. Esto obedece a la multiplicidad de las perspectivas que se observan en la actividad universitaria, ya que en la IES intervienen diferentes agentes, desde gestores de las propias instituciones o académicos que trabajan en ellas, hasta estudiantes y sus empleadores, pasando por las administraciones públicas y las fundaciones y organizaciones privadas que dedican parte de sus fondos a que las facultades y centros universitarios dispongan de los recursos que necesitan para su funcionamiento (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

Además, la diversidad en la manera de entender la calidad en el ámbito universitario y educativo está vinculada con la actividad humana y los distintos objetivos que cada institución busca alcanzar. Por esta razón, las conceptualizaciones varían entre sí, lo que dificulta la creación de acuerdos y políticas coherentes para lograr dichos objetivos. En consecuencia, es importante reconocer que las universidades son organizaciones altamente heterogéneas, inmersas en comunidades complejas que las trascienden, lo que limita su capacidad para implementar con éxito cambios organizativos necesarios para la aplicación de métodos basados en TQM (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

Es necesario volver a mencionar que para algunos expertos en educación superior la gestión de la calidad no representa únicamente una amenaza, sino también una oportunidad. Como el caso de los europeos, en donde la situación radica en cómo diseñar y establecer un modelo de calidad adaptado a las particularidades y naturaleza de las instituciones universitarias y del sector educativo (Srikanthan y Dalrymple, 2007, 2003; Brennan y Shah, 2000; Westerheijden, 1999). Estos modelos pasan necesariamente por el reconocimiento del papel de quienes desempeñan la función docente y su implicación en la renovación de los métodos de enseñanza (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En el caso de América Latina y México, en particular la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies, 1989), define la calidad educativa como una construcción social; el discurso de la calidad en las instituciones universitarias aborda, antes o después, todas estas cuestiones, aunque al parecer no ha logrado convencer a buena parte de académicos y, además, se ha encontrado con imprevistos que dificultan su incorporación a la práctica de la gestión universitaria. Sus defensores han localizado algunos factores que actúan como obstáculos y que implícitamente proponen remover (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En las organizaciones universitarias, en especial el profesorado (Fernández et al., 2010), muestran cierto rechazo hacia las mismas y, además, las dificultades pueden deberse a la cultura en la que participan los docentes, que les dificulta asimilar determinados valores relacionados con la calidad (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

Por otro lado, se considera que la idea de la calidad como un valor en sí mismo, una cualidad que pueda ser reconocida y comparada mediante procedimientos estandarizados generalmente diseñados por organismos externos (gubernamentales y no gubernamentales) a las propias universidades (Paradeise y Thoenig, 2017). Uno más, relacionado con la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la economía de recursos como mecanismos para el mejoramiento de la gobernanza y el desempeño de las instituciones públicas (Aguilar, 2018).

Así, la calidad en la educación superior se define a partir de los múltiples parámetros que son analizados y establecidos por las economías, las políticas y las sociedades gobernantes, haciendo especial énfasis en la búsqueda de la excelencia, la mejora continua, la transformación y el desempeño en la investigación de las IES. Los elementos de referencia son la reputación y la excelencia. La reputación hace referencia a los juicios sociales local y socialmente contruidos sobre lo bueno y lo malo. Mientras que la excelencia se basa en criterios objetivados aceptados comúnmente sobre lo mejor y lo peor en un punto determinado en el tiempo. Estos dos elementos de referencia convergen en cuatro tipologías de regímenes de calidad que proporcionan un panorama comparativo para las IES. Paradise y Thoenig (2017) proponen una tipología de instituciones que se organiza en cuatro categorías. En primer lugar, se encuentran las excelsas, caracterizadas por alcanzar simultáneamente altos niveles de excelencia y de reputación. En segundo término, las venerables, que gozan de un gran prestigio, aunque sin atender de manera rigurosa los criterios de excelencia. En tercer lugar, las aspirantes, que corresponden a aquellas instituciones que se encuentran en proceso de consolidar su reputación y persiguen activamente la excelencia. Finalmente, las misioneras, que presentan una amplia variedad de posturas frente a la calidad, pero mantienen estándares bajos en cuanto a excelencia.

A principios de la década del 2000, las métricas se convirtieron en el centro de las políticas públicas. Este enfoque marca un giro narrativo en la relación entre autonomía y Estado, revelando un cambio en el campo de la acción pública. En resumen, el cambio métrico en la relación entre el estado y las universidades públicas contemporáneas se ha desarrollado bajo la influencia de las tres perspectivas de conocimiento y tecnología

que constituyen un nuevo paradigma de política para la educación superior. Por un lado, la influencia de la política pública y la perspectiva de gestión, que requiere evidencia para mejorar la precisión e influencia de la política pública (Majone, 1989). Del otro, la idea de la calidad como un valor en sí mismo, una cualidad que pueda ser reconocida y comparada mediante procedimientos estandarizados generalmente diseñados por organismos externos (gubernamentales y no gubernamentales) a las propias universidades (Paradeise y Thoenig, 2017). Uno más, relacionado con la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la economía de recursos como mecanismos para el mejoramiento de la gobernanza y el desempeño de las instituciones públicas (Aguilar, 2018).

En las investigaciones que han abordado el tema de la calidad, se han considerado a varios agentes involucrados en el proceso, como docentes y estudiantes. Cabe mencionar que, en el caso de los docentes, se identifican obstáculos que dificultan la aplicación de la gestión de la calidad en el entorno universitario. Entre estos se encuentran argumentos relacionados con sus actitudes, las cuales se consideran consecuencia del desconocimiento de los procesos de evaluación. Este grupo siente que sus opiniones no están suficientemente tomadas en cuenta y, en consecuencia, no se muestra de acuerdo con las políticas de calidad ni con los objetivos establecidos por la universidad (Olaskoaga-Larrauri, Rodríguez-Armenta y Marúm-Espinosa, 2022). En el caso de los estudiantes, la noción de calidad se entiende principalmente como un poder transformador, destacando la importancia de la transformación personal y, en un segundo plano, el compromiso con la sociedad. Dentro de estas concepciones, la menos apreciada corresponde a la visión más tradicional y distante de la vida universitaria, vinculada a una perspectiva empresarial de la calidad, centrada en alcanzar resultados con el mínimo costo posible (Marúm, Curiel y Rosario, 2015).

Es importante reconocer que el caso latinoamericano difiere por mucho del caso europeo y que los desafíos que enfrenta la región de Latinoamérica son distintos a otros. Como se menciona, el desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar con esa ciencia y tecnología y si algo de ellas es relevante

para sus propias necesidades. Por ello, los países subdesarrollados tienen que construir sus propios sistemas de innovación que puedan reconocer lo que es general de los sistemas de los países desarrollados y tengan capacidad de interpelarlos y distinguir el tipo de innovaciones que sus particulares problemáticos requieren (Marum, 2015). De este modo, el desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a modelos educativos y de evaluación, a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar.

Las instituciones de educación superior suelen enfrentar el dilema de que ampliar la cobertura podría suponer una disminución en los niveles de calidad, así como una mayor saturación del mercado laboral y el consecuente desempleo de los recién egresados. No obstante, este planteamiento resulta problemático, ya que parte de la idea de que la calidad es incompatible con el acceso, cuando en realidad una educación superior más incluyente debería impulsar mejoras en los estándares académicos y responder a las demandas sociales. Plantear la cobertura como una amenaza a la calidad no solo refuerza visiones excluyentes, sino que también desconoce la posibilidad de que ambas dimensiones se fortalezcan de manera complementaria. Asimismo, en la literatura revisada se identifican posturas que cuestionan la viabilidad de la democratización de la educación, bajo el argumento de que a mayor oferta educativa correspondería una menor calidad. Desde esta perspectiva, el costo-beneficio de las políticas orientadas a expandir y democratizar el acceso a la educación superior, si no están adecuadamente planificadas e implementadas, podría generar efectos adversos y, en lugar de alcanzar sus metas, terminar debilitando los propósitos de mejora y calidad que los procesos de evaluación y acreditación demandan en el largo plazo (Nascimento de Almeida, Vieira, Nunes y Vila, 2020).

También es importante comprender que para las instituciones académicas el proceso de admisión se encuentra vinculado a la probabilidad de persistencia y terminar los estudios académicos en tiempo y forma, tal y como lo exponen Ferrão y Almeida (2018). Estos autores señalan que los estudiantes que logran ingresar a la carrera que tenían como primera opción tienen mayor probabilidad de persistir y terminar sus estudios,

además de que los antecedentes académicos de educación básica influyen durante el curso de los estudios de educación superior. Por lo que esto podría explicar que algunas universidades estén optando por realizar procesos de selección en donde puedan tener un amplio conocimiento de sus estudiantes y no limitar su probabilidad de ingresar a un examen estandarizado, como es el caso de la UAM. Como lo manifiestan Chaves, Castillo y Gamboa (2007), los procesos de admisión deberían contemplar múltiples opciones que le permitan a las instituciones conocer las características de los aspirantes. Esto permitirá, no solo seleccionarlo, sino también adquirir información precisa que permita, a cada unidad académica, orientar al joven durante el proceso educativo y diseñar, junto a otros aspectos, el currículo, en condiciones que sean las más favorables para ambos. Además, velar porque los procesos de generación de conocimiento se lleven a cabo mediante estrategias que permitan a los estudiantes incorporarse, paulatinamente, al proceso e ir adquiriendo la madurez necesaria que, una vez concluidos sus estudios, les garantice el éxito en su vida profesional.

De este modo, es indispensable que las instituciones de educación superior (IES) tomen en cuenta los aspectos sociales y culturales de su población estudiantil, con el objetivo de favorecer un adecuado proceso de adaptación y evitar que este se convierta en un motivo de deserción, como lo proponen Banks y Dohy (2019). Asimismo, resulta fundamental que la universidad reconozca las diferencias culturales entre quienes la integran, de tal manera que se incremente la probabilidad de persistencia en los estudios. Sin embargo, los hallazgos muestran que no existen diferencias significativas según el origen socioeconómico y cultural del alumnado; es decir, estas características no parecen estar vinculadas con el éxito académico ni con la permanencia escolar. Al contrario de lo que expresan Tinto y Pusser (2006), quienes suponen que se debe fortalecer y prestar atención a la persistencia de los estudiantes, según estos autores, las IES tienen una gran responsabilidad en la permanencia de sus estudiantes y es su deber lograr que estos puedan concluir sus estudios y considerar que cada uno proviene de un contexto social y cultural, por lo que es necesario que se modifiquen las políticas institucionales al generar estrategias que disminuyan la deserción escolar.

Teniendo en cuenta que en las últimas décadas América Latina ha atravesado por una transformación en la educación a nivel superior que notablemente ha permeado el contexto social, permitiendo así la escolarización de un número cada vez más amplio de estudiantes durante el siglo XX y XXI, tanto a nivel de pregrado como posgrado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la tasa bruta de matriculación en la educación superior aumentó del 23 % al 52 %. De tal manera que cada vez es más diversa la población que quiere acceder a la educación superior y ya no es un asunto de grupos elites y privilegiados, debido a la democratización de la enseñanza, los derechos humanos y a la equidad; por lo tanto, las instituciones universitarias han debido contemplar nuevos modelos de admisión que tengan en cuenta políticas de inclusión (Mainieri, 2017) y transformen los procesos burocráticos y estandarizados que crean barreras para el acceso a la educación superior en la población.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1969) plantearon que en los ámbitos escolares se hallan presentes unas desigualdades escolares entre los estudiantes y cómo estas desigualdades ante la escuela están estrechamente relacionadas con las diferencias sociales de los estudiantes de acuerdo a sus orígenes sociales. Por lo que se considera que los elementos de clase social influyen no solo en el acceso a los estudios, sino también en las elecciones académicas, el desempeño y éxito escolar de los estudiantes, por lo que nuevamente se reafirma la idea de que no es posible estandarizar los procesos educativos en personas que cuentan con factores que los diferencian a unos de otros.

Tal situación representa nuevos desafíos económicos en la región, así como nuevos requerimientos en los mercados laborales que a largo plazo permitan superar el ciclo de la pobreza y favorezcan el cambio en las élites sociales (Rama, 2009). Las políticas y prácticas de inclusión establecen que debe haber una mayor diversidad cultural y socioeconómica en estudiantes que ingresan a la universidad, sin dejar a un lado la calidad académica, es por ello que aún se mantienen los procesos de admisión en las instituciones educativas que pueden variar en la forma según sea el caso, sin embargo, aquellos estudiantes provenientes de grupos minoritarios (étnicos, rurales) quienes se encuentran en diferentes

contextos no han tenido la misma oportunidad de acceder a educación de calidad, ya que están en desventaja por múltiples factores, por lo que al momento de presentar el proceso de admisión se puede ver reflejado en el resultado (Mainieri, 2017).

De este modo se considera necesario que las instituciones de educación superior adapten sus modelos de admisión a las necesidades actuales del contexto y la sociedad, ya que estos no son estáticos, son susceptibles de cambio, por lo que se espera que integren programas para responder a estas demandas y se dirijan a una educación con responsabilidad social (Mainieri, 2017).

Así, alguno señala que las pruebas de ingreso a la educación superior no son equitativas, ya que todos los participantes son evaluados bajo el mismo criterio, de modo que puede tener sesgos que beneficien a un grupo específico de la población, es decir, a aquellos que han tenido el privilegio de educarse en escuelas de alto nivel académico y que de alguna manera enseñan a sus estudiantes a responder a las pruebas estandarizadas (Matross, 2008).

Desde una postura personal, considero que, si bien las IES deben adoptar dentro de sus políticas educativas procesos y estrategias que garanticen la inclusión de los estudiantes, estas deben realizarse desde la equidad y no desde la igualdad; es decir, los estudiantes deben ser evaluados acorde a sus capacidades y la universidad debe conocer el contexto y la realidad particular de sus aspirantes para realizar un adecuado proceso de selección en donde quienes participan tengan las mismas oportunidades de aprobar. Tal es el caso de la Universidad de Costa Rica, que realiza pruebas de aptitud académica elaborando las adecuaciones pertinentes acorde a cada caso en particular, lo que favorece la evaluación y admisión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, asegurándose de que no se interfiera con la validez y la confiabilidad de los resultados (Stiller y Gross, 2012). Es necesario que no solo estas adecuaciones se realicen al momento que los estudiantes ingresan a la institución, sino que también se creen programas y estrategias para integrar a la población de grupos vulnerables (indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, entre otras) a la vida universitaria y nivelación académica en caso de que se requiera. Además, las universidades deben evaluar de manera constante sus políticas, gestión y observar en qué medida

estas están cumpliendo con los objetivos que plantean. Considerando que estas no son estáticas y deben responder al momento histórico y las necesidades actuales de la sociedad.

De tal manera que, para garantizar esta situación, es necesario contar con el apoyo del Estado y trabajar en el marco de las políticas públicas en educación, con el fin de favorecer la movilidad de las clases sociales y permitir que quienes lo deseen puedan acceder a la educación superior, al mismo tiempo que se mantiene lo que algunos han denominado calidad en la educación.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2018). La nueva gobernanza pública. En G. Castellanos, J. A. Sánchez & A. Aguilar M. (Coords.), *Tendencias del gobierno y de la administración pública* (pp. 43–64). Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno, CUCEA-Universidad de Guadalajara.
- Banks, T., & Dohy, J. (2019). Mitigating barriers to persistence: A review of efforts to improve retention and graduation rates for students of color in higher education. *Higher Education Studies*, 9(1), 118–131.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1969). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Editorial Labor.
- Chaves, E., Castillo, M., & Gamboa, R. (2007). Correlación entre el examen de admisión y el rendimiento en el primer año de la carrera de enseñanza de la matemática en la UNA. *Revista Educativa*, 12(2), 65–80.
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 664–683.
- Mainieri, A. (2017). Innovaciones en modelos de admisión: Estudios de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–41.
- Marúm Espinosa, E. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica: Impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. En E. Marúm Espinosa

- & V. M. Rosario Muñoz (Coords.), *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana* Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., Curiel Gutiérrez, F., & Rosario Muñoz, V. M. (2015). *Estudiantes frente al espejo: Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. Universidad de Guadalajara/CONACYT.
- Matross, R. (2008). University admissions: Practices and procedures worldwide. *International Higher Education*, (54), Winter 2009. <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.54.8410>
- Nascimento de Almeida, A., Vieira, U., Nunes, A., & Vila, C. (2020). Effectiveness of public university expansion in Brazil: Comparison between the situation of graduated and dropout students. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 457–479.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., & Rosario Muñoz, V. M. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2(2), 130–142.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armenta, C. E., & Marúm-Espinoza, E. (2022). Disagreement in the conceptualization of educational quality and job satisfaction. *Social Sciences*, 11(7), 287. <https://doi.org/10.3390/socsci11070287>
- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2017). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173–195.
- Stiller, G., & Gross, M. (2012). Accesibilidad en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica de la población estudiantil con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. *Educación*, 36(1), 1–15.

Capítulo 14

La formación docente en México. Escuelas Normales y procesos de gestión en educación superior

Citlali García Villaseñor

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000510>



Resumen

Las Escuelas Normales en México habían operado predominantemente bajo un esquema de educación presencial, el cual se vio abruptamente modificado tras la pandemia por Covid-19, obligándolas a migrar hacia entornos digitales; esto permitió voltear a ver los procesos de gestión con los que tuvieron que reorganizarse. El presente texto se divide en tres apartados que abordan: la estructura organizativa de estas instituciones en el país, su inclusión en el sistema de Instituciones de Educación Superior y los retos con los que se enfrenta ante una sociedad del conocimiento en un siglo XXI demandante de profesionales de la educación cada vez más conscientes, creativos, resilientes y socialmente responsables, comprometidos con las generaciones que habrán de lidiar con la sociedad del futuro. Se reconoce que una perspectiva desde la gestión es imprescindible para investigar estos centros formadores de docentes como organizaciones y así comenzar a repensar sus procesos de mejora continua.

Abstract

Teacher Training Schools (Escuelas Normales) in Mexico had operated predominantly a face-to-face education scheme. That situation was abruptly modified after the Covid-19 pandemic forcing them to migrate to digital environments; This allowed to start thinking the management processes with which they had to reorganize their functions towards their goals. This essay is divided into three sections that address: the organizational structure of these institutions in México, the inclusion of the Teacher Training Schools in the system of Higher Education Institutions and the challenges faced by a 21st century knowledge society that demands education professionals who become increasingly aware, creative, resilient and socially responsible committed to the generations that will have to deal with the society of the future. A management perspective is

essential to research these teacher training centers as organizations and thus begin to rethink their continuous improvement processes.

Introducción

En México, la formación de docentes puede ocurrir por tres vías: las Escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas y por Instituciones de Educación Superior que ofertan licenciaturas en educación. El presente ensayo se centra en las Escuelas Normales, ya que no solo se han ocupado de la formación de docentes en el país desde inicios del siglo XIX (Arteaga Castillo y Camargo Arteaga, 2009), sino que, por su carácter federalizado, se les identifica históricamente como las encargadas de esta tarea por parte del Estado. Así, las condiciones de la educación básica en México se ligán directamente con la calidad de la educación que se brinda en estas instituciones. Por otro lado, la pandemia por covid-19 que estalló en marzo de 2020 de manera abrupta, provocando el distanciamiento social como medida de prevención y propagación de contagios, propició que las Escuelas Normales se toparan con un escenario de incertidumbre a nivel nacional, viéndose obligadas a reorganizar sus modalidades de trabajo.

Las crisis deben ser analizadas en tanto fracturan el discurso normativo, poniendo en evidencia las prácticas divergentes y las deficiencias del sistema. El modelo eminentemente presencial de las Escuelas Normales se vio constreñido a migrar hacia la digitalizada, mostrando abiertamente las áreas de oportunidad de este subsistema; la contingencia sanitaria hizo visibles los desafíos que enfrentan estas instituciones para garantizar la experiencia de una buena educación.¹ A lo anterior se sumó la situación de los docentes y los alumnos, su situación económica y el acceso a dispositivos electrónicos e internet, sus capacidades para el uso de plataformas digitales y estrategias didácticas virtuales, entre otras.

¹ Para Pablo Latapí (2008), una buena educación debe considerar el carácter (la congruencia entre el pensamiento y las acciones, el ethos); la inteligencia (los conocimientos a través del lenguaje y la cultura, el logos); los sentimientos (la conducción afectiva del pensamiento); la libertad (educar para la libertad posible y la libertad responsable); y el sentido del humor.

Las investigaciones educativas que se hicieron durante la pandemia se ocuparon de cuestiones pedagógicas (Agüero et al., 2020; Castañeda y Vargas, 2021; Dussel, 2020; González, 2021; IISUE, 2020; López y Rodríguez, 2020; López-Morocho, 2020), dejando de lado los procesos de gestión que las Escuelas Normales tuvieron que seguir para reorganizarse. Deviene necesario voltear a ver estos centros formadores de docentes de educación básica desde la perspectiva de la gestión en la educación superior ante un escenario que demanda profesores cada vez más analíticos, creativos, flexibles, sensibles y preparados para los retos del trabajo a distancia que ha llegado para quedarse (Zahidi, 2020).

La estructura organizativa de las Escuelas Normales en México

En 1822, la compañía lancasteriana creó la escuela “Sol” en la ciudad de México; una institución privada registrada como el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas, y “el primer paso en la tarea de formar docentes” (Ducoing Watty et al., n.d.). A esta compañía se le atribuye la promoción de las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de ser considerada como la única instancia que, en aquel entonces, se hizo cargo de la educación en un México “independiente”. El país trataba de hallar estabilidad tras el movimiento independentista en la intención de construir una nación aun con los residuos coloniales que seguían vigentes. Las Escuelas Normales que conocemos hoy en día tienen su origen en esos institutos lancasterianos² que trabajaban bajo un modelo de enseñanza mutua. Este prototipo escolar fue creado en la Inglaterra del siglo XVIII en un intento por combatir la educación clasista que vino con la creciente industrialización y la enfatización de clases. Mientras los hijos de la clase alta tradicional y la nueva clase media

² La enseñanza mutua, también conocida como lancasteriana o monitorial, fue un modo de organización escolar y método de enseñanza establecido, primero en Madrás (India) en 1796 por el pastor anglicano (1753-1832), y dos años más tarde, con algunas variantes, por el cuáquero (1778-1838) en Borough Road (Londres). Este método se debe al hecho de que la enseñanza de los alumnos corría cargo no del maestro, como sucedía en los sistemas individual y simultáneo, sino de otros alumnos aventajados, que habían sido previamente formados con tal fin, como monitores, por el maestro.

tenían acceso a una enseñanza de calidad, los hijos de clases populares distaban mucho de siquiera recibir instrucción elemental. Cabe mencionar que la pretensión original de la propuesta era contrarrestar la privación educativa de las clases sociales bajas. A 2022 —tres siglos más tarde—, las Escuelas Normales siguen arrastrando los sedimentos de un sistema que, por sus orígenes, adoptó tintes de organización industrial. Mintzberg propone que las organizaciones se mantienen aglutinadas por medio de cinco mecanismos de control: la adaptación mutua, la supervisión directa, la normalización de los procesos de trabajo, la normalización de los resultados del trabajo y la normalización de las habilidades del trabajador (1985, p. 27). Lo anterior permite que la organización tenga una estructura, la cual entenderemos como “el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas luego de la coordinación de las mismas” (Mintzberg, 1985, p. 26). La manera en que estos cinco mecanismos se pongan en juego dentro de una organización marcará el tipo de estructura que la misma posea y, a su vez, los elementos de coordinación, los parámetros de diseño y los factores de contingencia³ formarán configuraciones naturales.

Asimismo, Mintzberg (1985) señala que una organización se compone de cinco partes fundamentales: el núcleo de operaciones, el ápice estratégico, la línea media, el staff de apoyo y la tecnoestructura; los flujos que se den entre estas determinarán la configuración estructural de la misma. No obstante, y tras una revisión exhaustiva de la literatura, el autor dirá que las configuraciones estructurales no existen como absoluto, ya que, debido a su complejidad y contextos cambiantes, no se podría nombrar un tipo puro de organización. La apuesta del autor gira en torno a la hibridación de las anteriores, explicando que la teoría de las configuraciones estructurales se puede utilizar, entre otras cosas, para entender “cómo y por qué las organizaciones efectúan transiciones de una estructura a otra” (Mintzberg, 1985, p. 528), reiterando el punto anterior.

Bajo la lógica de la propuesta de Mintzberg (1985), en México, como instituciones de educación superior, pueden entenderse dentro de la

³ Mintzberg (1985) describe las características particulares de los mecanismos de coordinación, los parámetros de diseño y los factores de contingencia de manera amplia en la tercera parte de su libro.

configuración denominada burocracia profesional. En este tipo de organización, la coordinación no se logra principalmente por medio de jerarquías rígidas o procesos estandarizados de trabajo, sino a través de la estandarización de las habilidades. Esto significa que el núcleo operativo —en este caso, los docentes formadores de maestros— adquiere una alta autonomía para desempeñar sus funciones, respaldada en su preparación académica, sus saberes disciplinares y sus competencias pedagógicas. De este modo, los profesores constituyen un elemento clave en la dinámica institucional; ejemplo de ello es la diferencia que hicieron en la atención durante la pandemia.

Sin embargo, las Escuelas Normales no se ajustan de manera pura a este modelo. Su estructura organizacional presenta también rasgos de la burocracia maquinal, característica de instituciones altamente reguladas y sujetas a controles administrativos externos. El diseño curricular, las políticas de ingreso y egreso, los procesos de evaluación y acreditación, así como las disposiciones de financiamiento y gestión, son definidos por las instancias educativas federales y estatales, lo que introduce un alto grado de centralización en la toma de decisiones. Esto genera una tensión constante entre la autonomía académica del núcleo operativo y la dependencia administrativa hacia el aparato gubernamental.

Además, la burocracia maquinal se caracteriza por la normalización de los procesos del trabajo, las operaciones formalizadas y rutinizadas, un sistema de normas, la centralización de los procesos y una elaborada estructura administrativa. La compone un núcleo de operaciones altamente racionalizado, haciendo de las tareas operaciones sencillas y repetitivas a realizarse dentro del centro de operaciones, hecho que lleva a dividir el trabajo y tener puestos y funciones definidas en una lógica que puede ser horizontal o vertical. Los docentes formadores representan el núcleo de operaciones en la Escuela Normal (EN) y no quiere decir que sus tareas sean mucho menos que sencillas, sin embargo, sus actividades han consistido siempre en recibir individuos con un perfil de ingreso (input) para conseguir egresados con cierto perfil de egreso (output) proceso en que la racionalización radica en la implementación de planes y programas así como reglas de control escolar promovidos por la Dirección General de Estudios Superiores para el Magisterio (DGEsUM), es decir,

se rigen por planes y normas de carácter federal que buscan garantizar la calidad del proceso formativo; en palabras de Mintzberg (1985) existe una identificación con los sistemas técnicos reguladores que rutinizan el trabajo permitiendo su normalización.

Para este tipo de configuración, el núcleo de operaciones no requiere de especialistas; es aquí donde se distingue la burocracia profesional: si bien los formadores no están necesariamente especializados a profundidad, sí se requiere de cierto nivel para atender alumnos a nivel profesional, así como conocimientos en pedagogía y didáctica; aunque en las plantillas docentes se encuentren desde ingenieros hasta dentistas y la asignación de plazas en este nivel educativo tradicionalmente se realiza por medio de propuestas sindicales y padrinzagos más que por convocatorias serias y reguladas. Por otro lado, el trabajo del núcleo de operaciones queda bajo una supervisión directa y una estricta regulación del trabajo, subsumiendo los procesos académicos a una burocracia académica que poco abona a la construcción de una escuela que se rehaga en sí misma, que se revitalice y se renueve orgánicamente, convirtiéndose en una escuela que aprende (Senge et al., 2002).

En las Escuelas Normales, la línea media bajo la lógica de la burocracia maquina se puede ubicar en las coordinaciones de las diferentes licenciaturas que se ofertan en cada centro educativo, siendo que son estas las que conectan a los directivos (núcleo estratégico) con el núcleo de operaciones (docentes). La tecnoestructura de la burocracia maquina contiene a los analistas encargados de la normalización de los procesos de trabajo. Esta es la parte central de la estructura y la conforman los diferentes departamentos con los que se organiza la EN, que pueden variar de un centro a otro; estos pueden ser los departamentos de control escolar, recursos humanos, titulación, entre otros, quienes se encargan de dictaminar el quehacer de los directivos de primera línea. Para el sistema de Normales, esta última la podrían confirmar el director general, subdirector administrativo y subdirector académico, quienes forman parte también del ápice estratégico; existe una condición polifacética que solo poseen los altos directivos de la estructura (Mintzberg 1985, p. 365).

Una característica particular de la burocracia maquina es una estructura centralizada y formal. Esta última parte le corresponde al ápice

estratégico que, de acuerdo a Mintzberg, “posee en gran parte el poder de la organización” (1985, p. 366). Bajo una estructura vertical, el poder de este último es mayor e irá menguando a medida que disminuyan los niveles en la estructura. Si el ápice estratégico se compone en la EN por el director general y los subdirectores, estos serán jerárquicamente más poderosos que, por ejemplo, los profesores o el staff. Adjunto al poder de cada puesto se sumará, además, cierto estatus a partir del cual se da una estricta regulación del trabajo bajo una administración profundamente elaborada. Relojes checadores, planeaciones semestrales sin un proyecto institucional que les dé sentido, juntas de academias carentes de trabajo colaborativo, reportes de cátedra sin evaluación y seguimiento son solo algunos ejemplos del control hacia los docentes/trabajadores.

Lo anterior lleva a una normalización de los procesos dictada por unos cuantos, en la que la línea media se agrupa por funciones, asumiendo roles específicos que a su vez limitan el número de personas a quienes deben supervisar. La tecnoestructura no funciona sola, necesita del staff que intervenga en la normalización. Pareciera que se dibuja una autonomía profesional en la que cada docente puede perfeccionar sus habilidades sin sufrir de interferencias (propio de la burocracia profesional) (Mintzberg 1985, p. 417), aunque detrás existe realmente un encasillamiento en las funciones que estos realizan a través de comisiones en áreas sustantivas que bien podría tener incluso una intención política, manteniendo a los empleados en un estancamiento y una “independencia artificial” bajo una lógica del “querer es poder”. Si antes el objetivo en las EN consistía únicamente en la formación de docentes, su inserción en el sistema de Instituciones de Educación Superior (IES) las obligó a extender sus metas y exigencias como organización.

Así, las Escuelas Normales se configuran como organizaciones que hibridan su organización, en las que convergen la lógica de la burocracia profesional, basada en el saber experto del profesorado, y la lógica de la burocracia maquilinal, sustentada en la estandarización de procesos y en la centralización normativa. Esta dualidad explica tanto las fortalezas como las limitaciones que enfrentan: por un lado, la capacidad de sostener procesos de formación de docentes, y por otro, la dificultad para innovar o adaptar sus prácticas institucionales debido a la rigidez administrativa y regulatoria que las condiciona.

No obstante, la experiencia vivida durante la pandemia de Covid-19 evidenció la capacidad de estos centros formadores de docentes para transitar temporalmente hacia una configuración más cercana a la adhocracia, en la que la flexibilidad, la innovación y la respuesta rápida a los desafíos se volvieron imperativos. Ante la imposibilidad de mantener los esquemas tradicionales de enseñanza presencial, las EN reorganizaron sus procesos académicos y administrativos, adoptando el uso de plataformas digitales, metodologías de educación a distancia y nuevas formas de interacción con los estudiantes. Esta reorganización permitió a las comunidades normales sostener la formación docente en condiciones de incertidumbre, mostrando que, pese a su estructura tradicionalmente burocrática, son capaces de generar prácticas más ágiles y colaborativas cuando el contexto lo exige.

Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior

Con la incorporación de las Escuelas Normales al sistema de IES mediante el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, el cual considera a la educación normal en cualquiera de sus tipos y especialidades como licenciaturas, se homologó su oferta educativa. Sus planes de estudios, las normas de control escolar y los objetivos institucionales se igualaron al quedar todas ellas en manos de una sola instancia aprobatoria (DGPPYEE-SEP, 2018) que, para 2022, sería la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM). No obstante, se pueden reconocer misiones, visiones y tradiciones históricas, particulares, en cada una de las instituciones de formación normal, así como necesidades educativas diferentes. En las Escuelas Normales, la modalidad educativa presencial había prevalecido desde su aparición, como una práctica tradicional, y no fue sino hasta 2020 y con las medidas de distanciamiento social para contrarrestar la pandemia por Covid-19, que el modelo se vio obligado a mudar hacia un formato virtual a través de plataformas y espacios digitales. Muchos profesores tuvieron su primera experiencia con la educación virtual a la llegada de la pandemia por covid-19 (Lloyd, 2020).

Nos estamos enfrentando aquí con un sistema educativo que se incluye en una lógica que lo equipara con universidades que ya tenían un camino recorrido en temas como la investigación, la internacionalización o el uso de recursos tecnológicos. Estamos frente a una realidad que, por un lado, empuja la evolución de su estructura y que, por otro, se orienta por un modelo educativo centrado en la construcción macroestructural de un Estado globalizado definido a través de políticas internacionales, configurado en la producción de nuevos mercados, formando sujetos bajo principios de inserción a un mercado que atiende a un sistema de producción de mecanismos de control con una identidad que lo configura desde su formación en estos espacios (Núñez, 2016).

Cabe mencionar que países de Centro y Sudamérica contaban con escuelas normales, pero tornaron a espacios universitarios, lo que convierte a México en uno de los pocos países que mantienen el enfoque normalista (Ducoing Watty et al., n.d.). Estas escuelas constituyen instituciones de educación superior especializadas en la formación inicial de docentes para la educación básica. Su labor se organiza a partir de planes y programas de estudio establecidos por la DGEsUM que combinan la formación teórica en disciplinas pedagógicas y didácticas con la práctica profesional en contextos escolares reales en escuelas de educación básica. Examinar de cerca el sistema de educación superior para la formación de profesores de educación básica, en este tipo de instituciones, resulta no solo relevante, sino necesario, pues en ellas se prepara a quienes se habrán de encargar de la instrucción de millones de niños en todo el país.

Las EN enfrentan una serie de retos derivados de las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas del país. Entre los más relevantes se encuentran la necesidad de actualizar sus planes de estudio para responder a las demandas de un sistema educativo en constante cambio, la incorporación efectiva de recursos digitales y metodologías innovadoras, así como la consolidación de una planta docente con altos niveles de formación académica y de investigación. Asimismo, persisten desafíos vinculados con la equidad y la cobertura, ya que muchas Normales operan en contextos regionales con limitaciones de infraestructura y financiamiento que afectan la calidad de los procesos formativos. A ello se suma la presión de los sistemas de evaluación y acreditación,

que buscan garantizar estándares de calidad, pero que al mismo tiempo pueden tensionar la autonomía institucional y dificultar la generación de proyectos de innovación contextualizados.

Centros formadores de docentes y los retos de la sociedad del siglo XXI

Derivado de los escenarios sanitarios, se tomaron decisiones a nivel institucional y, desde el comienzo de la contingencia, las EN presentaron la necesidad de utilizar medios digitales para continuar con sus procesos académicos y administrativos. El uso de tecnologías para la información y la comunicación (TIC) no fue más una opción, sino la única manera de contactar con el resto de la comunidad educativa. La educación remota de emergencia pasó a regir los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, se pusieron en evidencia las dificultades para el acceso y el uso de tecnologías, abriendo también la discusión sobre el sentido de lo educativo y el papel de la institución escolar (López y Rodríguez, 2020). Estos centros se han caracterizado por conservar una cadena de tradiciones, entre ellas la educación presencial. Hasta hace unos meses, todo lo relacionado con la formación docente ocurría dentro de cuatro paredes, ya fueran las de un salón o las de las mismas instituciones.

La transición de la modalidad presencial a la virtual en un periodo de cambios sociales y educativos causados por una pandemia a nivel global sin precedentes, supuso la reconfiguración de las EN como organización tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como de socialización y participación. Dejar las aulas como ambiente central de aprendizaje implica desmontar la gestión fabril del trabajo docente y de las mismas instituciones (Marúm, 2020).

El pleno año 2025, en un sistema-mundo, en una sociedad de la información y en una sociedad global mediada por una geopolítica del conocimiento (Slater, 2008), habrá que repensar el acceso a la retroalimentación de una realidad a la que accedemos en espacios sociales, ambos, reales y virtuales; a las representaciones que de ella se desprenden, y que dan pie al conocimiento desde su análisis, síntesis, interpretación y argumentación en determinados contextos; y al posicionamiento ante los

saberes, para “aplicarlos en actividades y problemas teniendo en cuenta sus implicaciones desde el compromiso ético” (Tobón, 2005, p. 89).

Los espacios de educación superior como generadores de conocimiento conllevan mostrar los resultados de procesos de gestión organizacionales (Cuadrado, 2020). Mejorar las instalaciones, los recursos y la infraestructura facilitando el acceso a estos espacios propiciando una educación centrada en el alumno y un quehacer educativo más interdisciplinar, creativo y participativo (Ojeda, 2013) resulta imperativo para la gestión del conocimiento en las EN como IES en una sociedad del futuro que demanda profesionales de la educación y a su vez ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad del presente para la sociedad del futuro.

Conclusiones

Durante décadas, había prevalecido en las EN la modalidad educativa presencial, y aunque los planes de estudio se han modificado constantemente desde 1969, esta tradición no se había alterado. ¿Por qué las prácticas institucionales que caracterizan a las escuelas normales, como la presencialidad, habían prevalecido tanto tiempo? ¿De qué manera influye la estructura de su organización? Estamos ante un conjunto de personas socialmente desiguales y culturalmente diferentes que —aunque sean ciudadanos de un país— no comparten lengua o religión u otro elemento, pero comparten experiencias históricas marcantes que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción y que a su vez pueden ser reconstruidos y analizados.

Los aprendizajes de la pandemia no pueden pasar desapercibidos. Las tecnologías de la información y los nuevos métodos pedagógicos usados para la formación de docentes durante el periodo de contingencia sanitaria pueden ser el puente hacia una educación cada vez menos fabril, que, en palabras de Marúm, facilite la transición para abrazar prácticas innovadoras en las que los estudiantes aprendan de sus mismos compañeros y los docentes aprendan de sus propias evaluaciones, procurando el desarrollo de un espíritu cuestionador y de investigación (2020, p. 26). Es por eso que los procesos en las EN tienen que comenzar a analizarse desde la lógica de la gestión, pensando en estos centros como organización. Sin

la intención de negar la relevancia de los esfuerzos que hasta ahora se han hecho para mejorar y renovar la formación de docentes en México a partir de las reformas educativas, se deben comenzar a rescatar las aportaciones teóricas en cuestiones de gestión, no solo para analizar el trabajo de las EN en el país, sino para pensar en estrategias de mejora continua (McGinn, 2002).

Es necesario que las EN se comiencen a ver como centros de investigación que sí pueden aprender desde sus procesos internos, para después compartir con el exterior esa construcción de redes de significado que les es tan propia. Escuelas que puedan crear redes de conocimiento con otros centros y enriquecerse de su entorno (Arias López y de Vries, 2022). Pensar en organizaciones abiertas que hablen desde su propia polifonía.

Bibliografía

- Agüero, M., Benavides, M., Rendón, V., & Pompa, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf
- Arias López, J. L., & de Vries, W. (2022). Analizar para mejorar: El clima organizacional en dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 230–255. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2795>
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras escuelas normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121–133.
- Castañeda, D., & Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13–22.
- Cuadrado, G. C. (2020). Gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MEGCU. *Educación Superior y Sociedad, Nueva Etapa*, 32, 89–114.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. UNAM.

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*.
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933303>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE). (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica* (Vol. 1). UNAM.
- Latapí Sarre, P. (2008). *Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad*. Universidad de Colima.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En C. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115–121). UNAM.
- López, M., & Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia: ¿Continuar, interrumpir o desistir? En P. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 103–108). UAM.
- López-Morocho, L. (2020). *Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: Pedagogía en tiempos de pandemia*. Digital Publisher CEIT.
- Marúm, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. En Universidad de Guadalajara (Ed.), *Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior* (Vol. 1, pp. 21–36). Universidad de Guadalajara.
- McGinn, N. (2002). *¿Reformas o mejoramiento continuo? Diálogo regional de política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mintzberg, H. (1985). *La estructuración de las organizaciones* (1.^a ed.). Ariel.
- Núñez, D. (2016). *La escuela normal como institución de educación superior en el desarrollo de competencias digitales frente a la construcción identitaria para la formación en entornos virtuales en el siglo XXI*. Virtual Educa.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- Senge, P., Cambren-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los interesados en la educación*. Editorial Norma.
- Slater, D. (2008). Repensando la geopolítica del conocimiento: Reto a las violaciones imperiales. *Tabula Rasa*, (8), 335–358.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Editorial ECOE.
- UNESCO. (2020, 16 de diciembre). *COVID-19: Problemas sociales y psicológicos en la pandemia*. UNESCO.
- Zahidi, S. (2020, diciembre). *Los empleos del mañana*. *Finanzas & Desarrollo*, 26–27.

Gestión de la Educación Superior. Temas Estratégicos para el Debate.

Se terminó de editar en diciembre de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Esta obra es un espacio de reflexión interdisciplinaria en torno a los procesos de gestión, organización, innovación y calidad en las instituciones de educación superior mexicanas.

Para las y los estudiantes de ambos posgrados, representa un ejercicio integral de formación: un espacio para articular marcos conceptuales, desarrollar capacidades investigativas, analizar datos y traducir hallazgos en textos académicos.

ISBN: 978-607-581-937-2



Consulta y descarga



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco