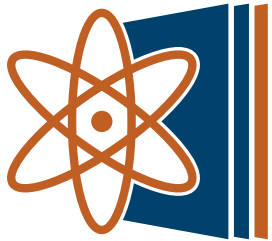


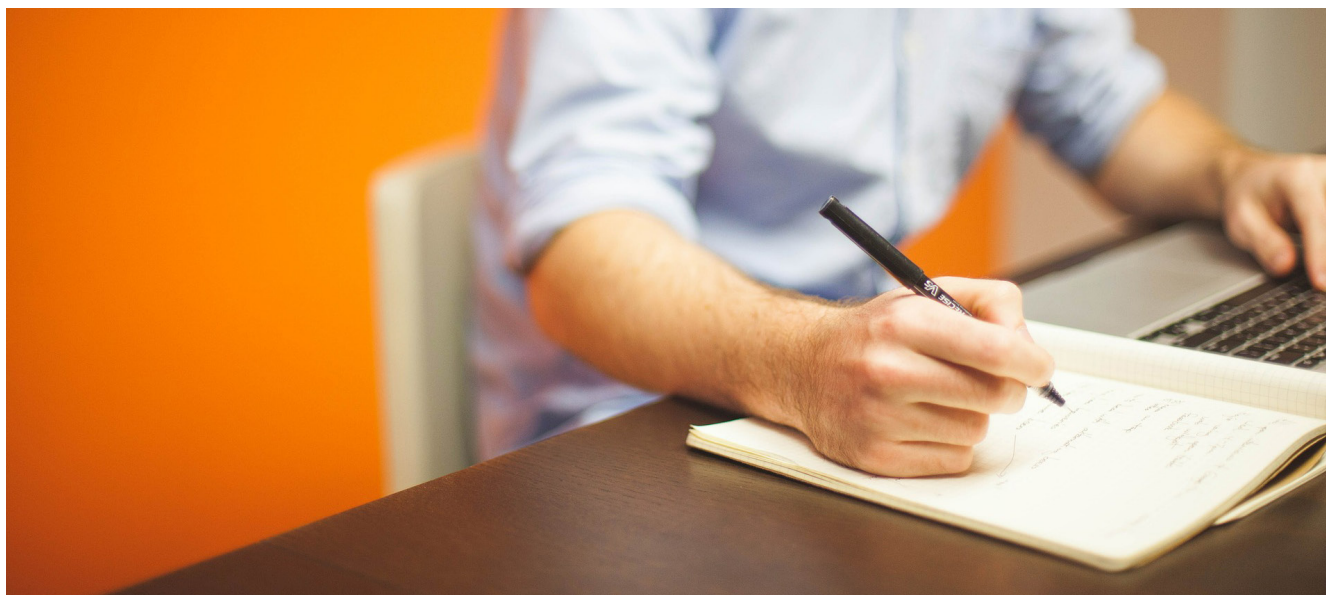
VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

**Vol. 1
Núm. 1**



Tomado de: <https://pixabay.com/es/oficina-inicio-negocio-594132/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Prueba piloto del Sistema Institucional de Tutorías Pilot test of the University's Tutorial System

Leticia Varela-Salas¹, Rodolfo Vargas-Vázquez¹

RESUMEN

El Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se implementó en el 2002 como una estrategia para apoyar la reforma curricular caracterizada por la flexibilidad de sus planes de estudio y su sistema de créditos, donde la figura del tutor cobró importancia para apoyar, guiar y orientar al estudiante en su trayectoria académica desde su ingreso hasta su titulación. Dado que la gestión de los procesos incluía el llenado de distintos formatos para el seguimiento requerido para la evaluación docente, se decidió desarrollar un sistema digital para ello. El presente trabajo expone el proceso y resultados de la prueba piloto realizada antes de liberar este sistema.

PALABRAS CLAVE: innovación organizacional, sistema de información, tutoría universitaria.

ABSTARCT

The Institution's Tutorial Program at Universidad Autónoma de Tamaulipas was implemented in 2002 as a strategy to support the curricular reform characterized by its flexibility in academic programs and credit hours where the figure of the tutor became important in leading, supporting and providing guidance for the students' educational path from their admission until the conclusion of their studies. Provided that the control processes of this program included the filling of different formats for monitoring for teacher's evaluation, it was decided to develop a digital system. This study explains the results of the pilot test carried out before releasing the system.

KEYWORDS: organizational innovation, information system, university tutorial system.

¹Dirección de Servicios Estudiantiles de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

El Programa Institucional de Tutorías de la UAT (PIT-UAT) apoya desde el 2002 la reforma curricular y orienta al estudiante desde el ingreso hasta la titulación. Se le considera como un recurso que facilita la adaptación del alumno al ambiente universitario, al contribuir en el desarrollo de sus habilidades para el estudio y el trabajo académico, así como para coadyuvar en la disminución de la deserción, reprobación y rezago estudiantil. Se entiende por deserción escolar el proceso de abandono, por reprobación o la no acreditación de asignaturas (Ocampo, Martínez, De la Fuente, y Zatarain 2010), y por rezago el atraso de los estudiantes en la inscripción a las asignaturas, según la secuencia establecida en el plan de estudios (Altamirano, 1977).

Este trabajo tiene como objeto de estudio el Sistema Institucional de Tutorías (SIT), diseñado en el 2014 y sujeto a prueba piloto a partir de enero de 2015, en tanto que de su buen funcionamiento dependerá la obtención de información oportuna para tomar medidas que apoyen a los estudiantes en riesgo, es decir, se evitarán problemas que impacten en los indicadores de egreso y en el incremento de los recursos empleados en los estudiantes que no culminan sus estudios.

Contexto

La Universidad Autónoma de Tamaulipas es un organismo descentralizado del Estado, con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio; La Universidad se organiza en un régimen de diseminación a través de sus diversas dependencias dentro del territorio del estado de Tamaulipas y mantiene para el cumplimiento de sus fines, un funcionamiento coherente mediante la coordinación de las actividades académicas y administrativas (UAT, 2014:5).

La Universidad tiene como fines impartir educación, organizar y realizar investigación, la extensión y la difusión, así como la orientación de las funciones universitarias. El presente trabajo se relaciona con el primer fin: impartir educación, es decir, la función académica de docencia que en el art. 55 del Reglamento de personal académico, menciona a las tutorías “e) Proporcionar tutorías y asesorías” (UAT, 2015:54).

Sin embargo, la inclusión del anterior inciso tiene su antecedente en la reforma curricular

del 2000, caracterizada por la flexibilidad de sus planes de estudio y su sistema de créditos; motivo por el cual la figura del tutor cobró importancia para apoyar, guiar y orientar, al estudiante en su trayectoria académica desde su ingreso hasta su titulación.

Las funciones académicas, según el art. 2 del Reglamento de personal académico, de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, se desarrollan de acuerdo con los planes y programas aprobados; estarán encomendadas a las 26 dependencias académicas ubicadas en diferentes ciudades de la zona norte centro y sur del estado, tres institutos de investigación, siete centros, dos direcciones y un sistema de unidades académicas de educación a distancia de acuerdo al artículo 10 del Estatuto Orgánico de la Universidad. La tutoría según Ferrer (1994) está íntimamente relacionada con la docencia; por su parte Planas (2002) “concreta que la función tutorial ha de identificarse con la función docente, con el sentido de formar parte de ésta dentro de un planteamiento educativo integral y altamente personalizado” (p.183). Zabalza (2003) define la competencia tutorial como una parte substancial del perfil profesional del docente (autores citados en Aguilar, et. al., 2014).

En esta misma tendencia de ideas, Mundina B., Pombo C., y Ruiz E. (2005) consideran que la docencia y la tutoría universitarias son funciones que confluyen en el aprendizaje del alumno. Lázaro (1977) “considera que aunque en la actualidad la tutoría adquiere cada vez más relevancia como competencia propiamente universitaria, es una función constante de toda actividad docente” (p. 234).

Lo anterior lo deja claro cuando expone el rol del profesor en su función de formación instructiva y en el de formación socio-afectiva del alumno, siendo en la segunda en donde desempeña el rol de tutor. En la UAT la tutoría se relaciona con la docencia a través de su modelo educativo por lo expuesto con anterioridad. Dicho modelo se centra en el aprendizaje por lo tanto requiere de apoyos. Uno de estos es la tutoría, como lo señala Ortega, et al., (2007), será de gran utilidad en la orientación del alumno durante su trayectoria escolar; así como en los contenidos curriculares.

Para la ANUIES (2000) el objetivo de la tutoría debe ser: orientar, guiar, informar y formar

al alumno en diferentes aspectos y momentos de su trayectoria; además debe ser una atención personal y comprometida del tutor en su relación con el tutorado.

Según Hernández, et al., (2013) también contempla cursos de inducción a la universidad, remediales para el desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo, desarrollo de habilidades, programas de orientación vocacional, programas de orientación psicopedagógicos, de apoyo económico y de atención médica.

Para cumplir con este nuevo rol que el docente debe asumir, dadas las características del modelo educativo, la Universidad diseñó el Programa Institucional de Tutorías, el cual se implementó en el 2002. A partir de esa fecha y hasta el 2014 su administración se realizó en cada unidad académica, facultad o escuela en forma manual apoyadas en el Procedimiento del Programa Institucional de Tutorías (UAT, 2013). El procedimiento implicaba 16 etapas cada una con diferentes actividades las cuales se describen a continuación:

2. Formación básica y actualización de tutores. En ella se nombra al coordinador local de tutorías de cada facultad y se capacita y actualiza tanto al coordinador local como al cuerpo de tutores.

3. Entrega del manual estratégico del tutor: el coordinador local recibe el manual en forma digital para que lo haga llegar a sus tutores, en el que se apoyará durante sus actividades de tutoría.

4. Entrega del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (PIT): el tutor dará a conocer a los estudiantes tutorados para que conozcan sus derechos y obligaciones como tutorados.

5. Plan de acción tutorial: los coordinadores locales, en colaboración con los tutores y directivos de las facultades, elaboran el Plan de Acción Tutorial en el que se describen las actividades proyectadas y se determinan las fechas de las sesiones. Se publica en cada facultad, para que los tutores y tutorados lo conozcan y lo apliquen, así mismo se envía en formato digital a la Dirección de Apoyo y Servicios estudiantiles al inicio de cada periodo.

6. Asignación de tutores y reporte del tutor: el coordinador local con base en las

listas de nuevo ingreso asigna a cada tutor sus tutorados. En una reunión grupal presenta al tutor con sus tutorados quienes firman la aceptación y compromiso de asistir a la tutoría en el formato que se utilizará como reporte del tutor. Se realiza la primera entrevista grupal, se presenta el plan de acción tutorial y se detectan problemas en los tutorados quienes deberán canalizarse en las instancias adecuadas según el tipo: pedagógico, económico, salud, etc. Y se le dará seguimiento. La asignación de tutores se enviará a la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles (DASE) al principio del periodo por e-mail.

7. Carta de baja del PIT por el tutor o tutorado: el tutor puede darse de baja y tomar la decisión de no asistir a la tutoría, bajo su propia responsabilidad, reportándolo ante el coordinador local. El tutor puede darlo de baja si no asiste las dos primeras semanas.

8. Calendario de sesiones/ entrevistas grupal/ individual: se programan reuniones individuales o grupales con cada tutorado se determinan los medios de comunicación para estar en contacto y se les informa que tienen derecho a servicios médicos (IMSS) para que se den de alta.

9. Kárdex del tutorado con calificaciones: el tutor entrega el formato de kárdex y el tutorado se compromete a llenarlo. La información permite ayudar al tutorado en caso de dificultades académicas canalizándolo con otro profesor para que le brinde asesoría en la materia que lo requiera. El tutor deberá darle seguimiento a la canalización. Al finalizar el periodo el tutor entregará el kárdex al coordinador local como evidencia, para la elaboración de su constancia.

10. Ficha de canalización y seguimiento: al detectar alguna problemática de las citadas el tutor debe canalizar al tutorado y darle seguimiento.

11. Cuestionario de evaluación para tutorados: se aplica anualmente en el periodo agosto-diciembre para medir la satisfacción del tutorado en atención al servicio recibido al final de cada periodo; se denomina Evaluación anual de Satisfacción del PIT. DASE realizará el análisis y retroalimentación de los resultados de la evaluación.

12. Cuestionario de evaluación para tutores: se aplica en línea en el periodo de enero-julio y mide la satisfacción del tutor en relación al conocimiento, organización e infraestructura el PIT y la capacitación que recibe para desempeñarse como tutor. DASE realizará el análisis y retroalimentación de los resultados de la evaluación.

13. Oficio de invitación o solicitud: el coordinador local envía a DASE oficio para solicitar capacitación y actualización de tutores. DASE solicita los formatos en forma digital.

14. Informe Estadístico del Programa de Tutorías: el coordinador local solicita y recaba la información para elaborar el informe; además realiza una medición en base a los índices de reprobación y deserción escolar de los tutores inscritos en el PIT. Al final del periodo envía el informe en formato digital a la DASE, para que ésta elabore el reporte final que envía a Secretaría Académica.

15. Constancias de tutorías: elaborar las constancias de tutores, enviando dos originales a la DASE al final de cada periodo para su firma. Entregar una original al tutor, la DASE resguarda otra original y a consideración del coordinador local de la facultad si desea puede dejar una copia para expediente del tutor. La DASE entrega original a la Dirección de Profesión Académica.

16. Constancia de Curso-Taller, Facilitador/Asistente: La DASE elabora constancias a facilitadores y tutores que participan en cursos, talleres, conferencias, ponencias, etc. Impartidos en la DES, después de que el Coordinador Local envía las listas de asistencia como evidencia del evento en su DES. Además emite constancia de asistencia y participación en Reunión de Coordinadores de la que se dejará constancia mediante la Minuta de reunión.

17. Resultados gráficos de la evaluación: la DASE elabora las gráficas con los resultados obtenidos de la evaluación de tutores y tutorados para que cada coordinador local analice los resultados y propone acciones para la mejora del Programa en el interior de su DES y envía la propuesta a la DASE.

Para agilizar el procedimiento, la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles encargada de coordinar y administrar el Programa Institucional de Tutorías mediante formatos y do-

cumentos impresos, observa la necesidad de contar con un sistema administrativo tecnológico, pasando de una administración documental a un sistema digital, la propuesta dio inicio en el mes de septiembre de 2014, entre las Secretarías Administrativa y Académica, directamente con las Direcciones de Sistemas y con la de Apoyo y Servicios Estudiantiles, donde se les informó la forma de realizar la tutoría de forma general, explicar cómo se realiza la planeación y el proceso; llegando a la propuesta de algunas pantallas que automáticamente generen reportes, bases de datos y gráficas de los indicadores cuatificables dentro de la tutoría.

Como parte del PDI 2014-2017, del Rector C.P Enrique Etienne Pérez del Río, en enero de 2014 propone una administración ordenada, eficiente y funcional centrada en los actores del proceso educativo como estudiantes y profesores, donde se provea de mecanismos para todo el quehacer universitario sujeto de evaluación oportuna y permanente, a lo que da respuesta la propuesta del Sistema Institucional de Tutorías, en ese mismo mes se presentó la sistematización, estableciendo la Facultad de Comercio y Administración Victoria y la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades como prueba piloto para ver las funcionalidades del sistema, durante los meses de febrero y marzo, se capacitó en tres etapas: primera a los coordinadores, segunda a 5 tutores de cada dependencia y en la tercera etapa a 2 tutorados de cada tutor, con la finalidad de ver el funcionamiento del sistema.

En la primera etapa se capacitó al coordinador de cada Facultad y/o Unidad Académica sobre el uso y manejo del SIT, para realizar la asignación de tutor-tutorado, capturar lugares de atención a la tutoría, crearlas sesiones de forma grupal para todos sus tutores con las actividades tutoriales específicas a las necesidades y perfil de sus tutorados, programar las sesiones estableciendo el lugar, fecha y horario de atención, contar con un equipo de especialistas para realizar canalizaciones, todo esto incluido en el Plan de Acción Tutorial.

En la segunda etapa se capacitó a los tutores desde como ingresar al SIT, ver las sesiones programadas por el coordinador con las fechas,

horarios y lugares para realizar la tutoría, además contar con la opción de agregar sesiones nuevas para atender a sus alumnos en alguna problemática en específico, ver la lista de alumnos asignados, así como canalizar con especialistas a los tutorados en riesgo en áreas como orientación educativa, administrativa, salud, becas y asesorías académicas, y una vez realizada y finalizada la sesión de tutoría entre tutor y tutorado se realiza la validación de la tutoría, detallando en observaciones la asistencia o inasistencia del tutorado, la actividad desarrollada o el desarrollo y descripción de la sesión.

En la tercera etapa se capacitó a los tutorados para ingresar al SIT, dar respuesta para aceptar al tutor, o en su caso declinar y solicitar una reasignación, así como ver la agenda de sesiones establecidas para el periodo con la descripción de lugar, hora y fecha, y ver la información relacionada con el PIT en el menú de Biblioteca.

Marco de referencia

El Sistema institucional de Tutorías se ha convertido en objeto de estudio de diversas universidades del país para analizar su funcionamiento, tal es el caso de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro que sometió a evaluación el software de tutorías como herramienta de apoyo al maestro-tutor para optimizar dicho recurso al máximo. En él se considera al tutor, como actor central del proceso, tiene las siguientes opciones de operación en el software de tutorías: actualizar datos de los tutorados, verificar resultados de prueba psicológica, acceso a las sesiones individuales, acceso a las sesiones grupales y a la verificación de éstas; además de consultar la información histórica sobre el registro de sesiones, canalizar a la instancia correspondiente, conocer los resultados de las pruebas psicológicas y la consulta de las herramientas de apoyo (Fuentes, 2014).

Los resultados obtenidos muestran que el sistema es de gran utilidad para obtener la información deseada en menor tiempo para

efectuar para que tomar las medidas necesarias para optimizar los recursos.

La Universidad Autónoma de Baja California (2014) automatizó los procesos que intervienen en las tutorías mediante el Sistema Institucional de Tutorías. El sistema se encuentra dividido en cuatro módulos con funciones específicas dentro del proceso global: Tutorado, Tutor, Coordinador de tutores y Administrador del sistema. Su implementación permitió obtener información homologada que servirá de base para sugerir estrategias que repercutan en la mejora de la tutoría.

La Facultad de Ingeniería de la UNAM según Campos, et al. (2014) desarrolló un sistema de cómputo denominado TutorFI, para sistematizar parte de las actividades de la Tutoría. Por tal motivo se diseñó un sistema de cómputo para ahorrar recursos y proveer información al coordinador de carrera, a la administración, al tutor sobre datos personales del tutorado, calificaciones, resultados del examen diagnóstico; y a los estudiantes sobre asesorías psicopedagógicas, académicas, talleres de ejercicios, comunicados e información sobre el tutor en el menor tiempo; además de atender a los tutorados de forma diferente en los aspectos académicos y personales para darle un mejor seguimiento a las actividades del tutorado.

Se concluye que el sistema facilitó y agilizó la gestión del Programa Institucional de Tutoría, además por su diseño robusto podrá ampliarse con nuevas aplicaciones para incluir otros módulos que satisfagan los nuevos requerimientos.

Otra institución que también implementó un Sistema Institucional de Tutorías es el Instituto Politécnico Nacional (IPN), según Hernández, et al. (2013), para apoyar los problemas de trayectoria escolar y darles mejores posibilidades de que los estudiantes terminen con éxito sus estudios en el tiempo establecido.

La investigación realizada concluyó que la fun-

ción del sistema se cumple en tanto que permitió disminuir el índice de reprobación, mediante la gestión del sistema la Universidad de Sonora atiende el Programa Institucional de Tutorías a través del Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA).

Según Cruz (2014) el SIIA consta de cuatro módulos: contable-financiero, Recursos humanos y Nómina, Administración Escolar, Indicadores institucionales y Portal de Enlace Académico.

Es a través del módulo de Administración escolar que se lleva el control del alumno desde su ingreso, permanencia, egreso, Servicio Social y Sistema de Tutorías. Lo anterior ha permitido mantener informado a los tutores de la situación de sus tutorados. Al igual que las Instituciones de Educación Superior anteriormente citadas la Universidad Autónoma

de Tamaulipas a través del estudio realizado encontró que el Sistema Institucional de Tutorías mejora la calidad de la gestión de las Tutorías.

METODOLOGÍA

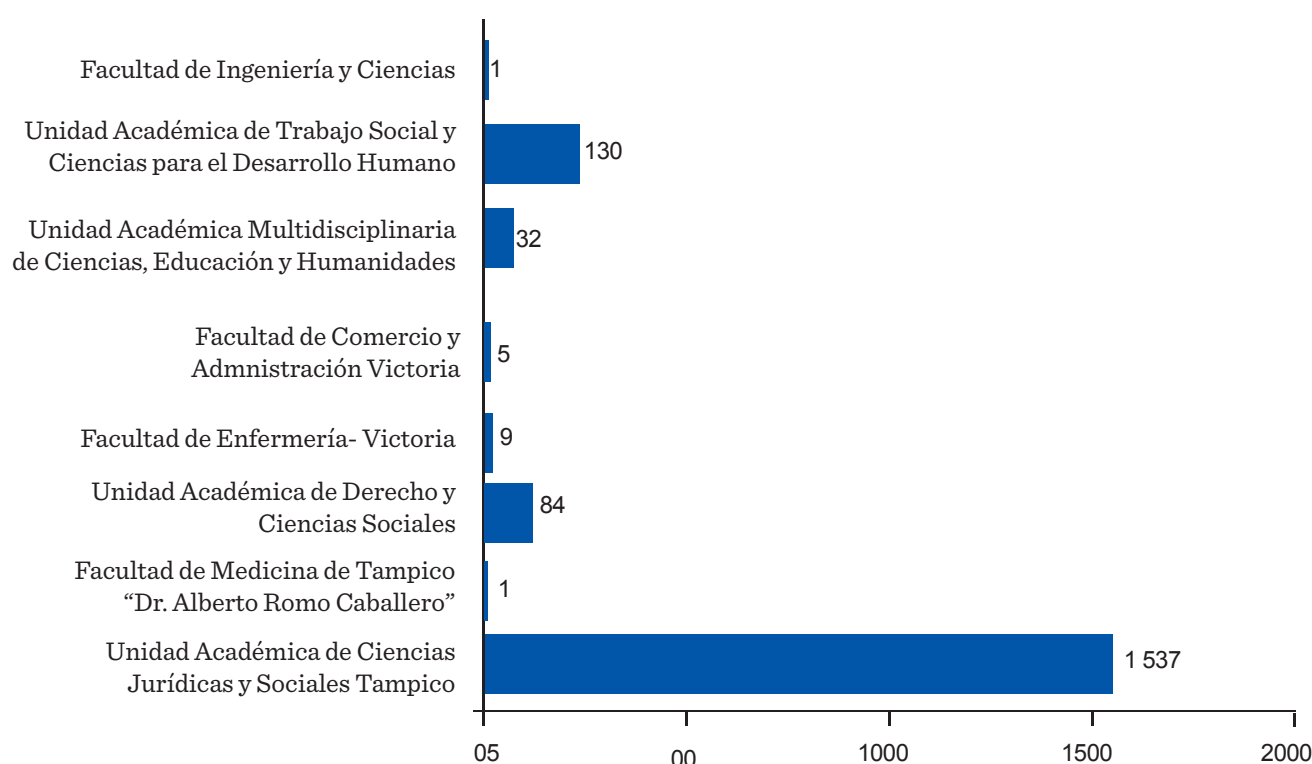
En este estudio se presentan los resultados de la prueba piloto aplicada durante el periodo de enero a junio de 2015-1 en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. De las 26 unidades académicas, facultades y escuelas participaron en ella solo dos facultades.

La elección de la muestra se realizó considerando la claridad del Procedimiento de Tutorías de las DES y la disposición para participar en dicha prueba, por tal motivo se consideraron la Facultad de Comercio y Administración Victoria y la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.

El tipo de muestreo usado fue el intencional

Figura 1. Alumnos por facultad.

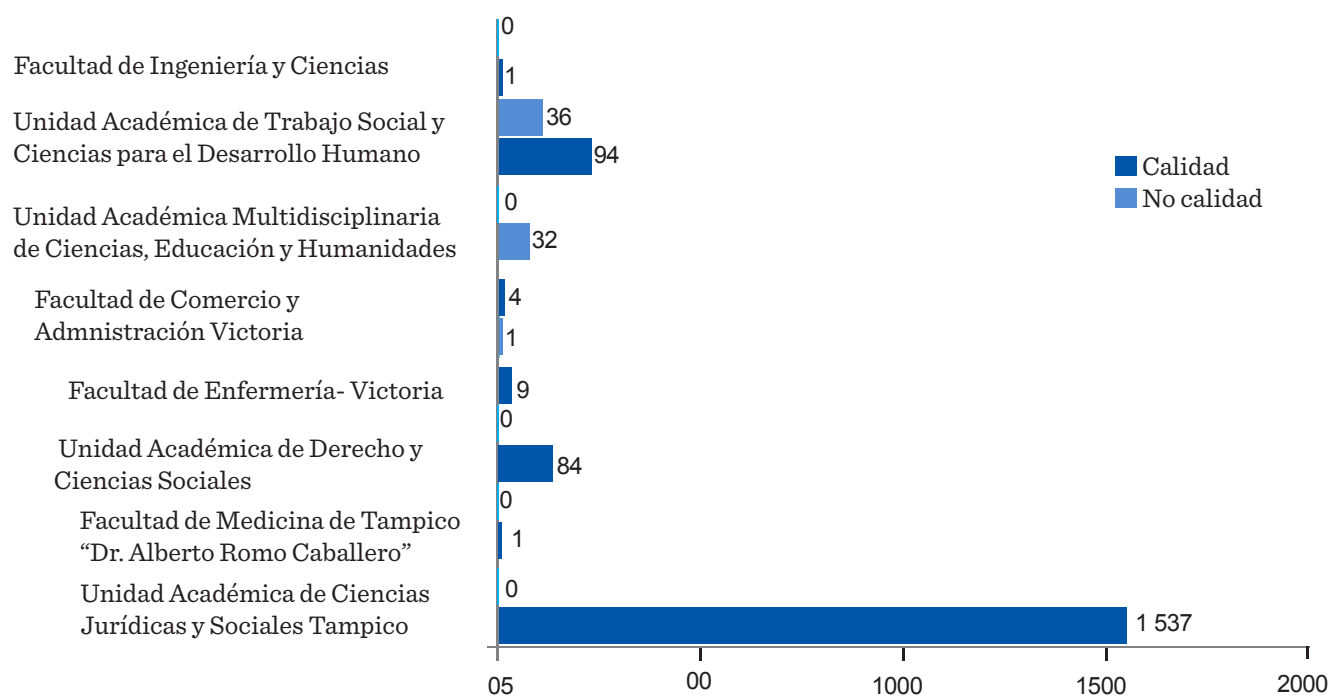
Figure 1. Students by faculty.



Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

Figura 2. Tutorados inscritos en Programas de Calidad.

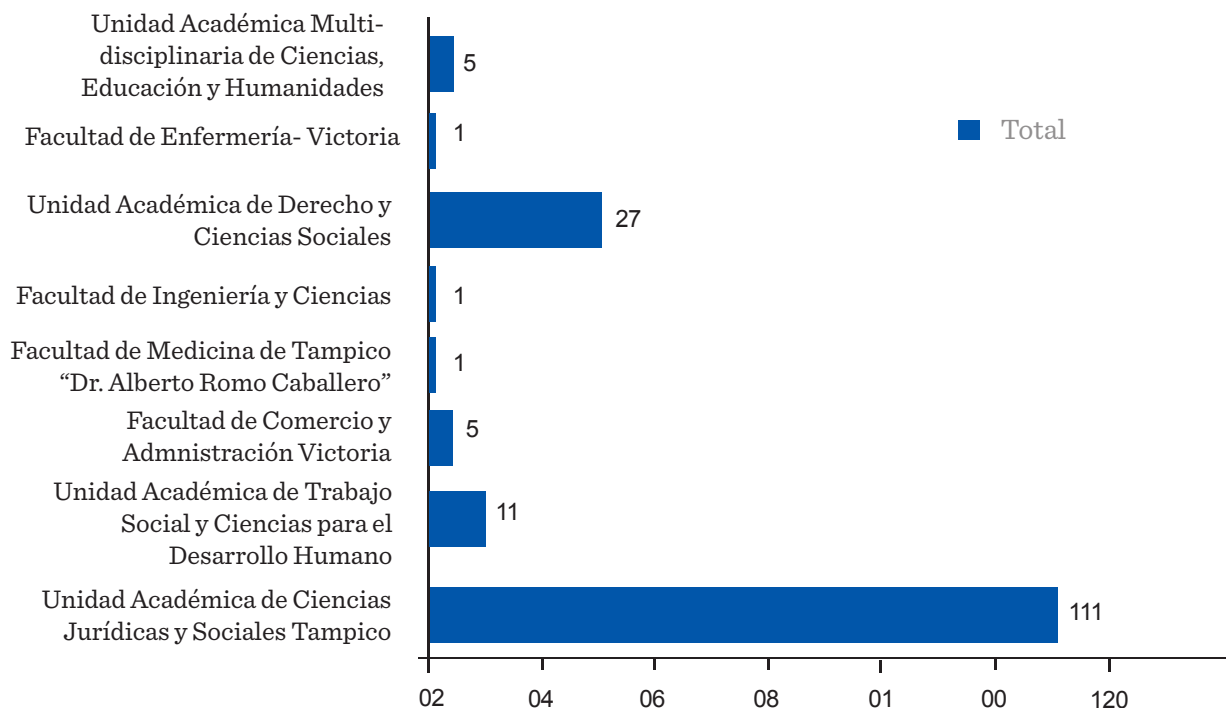
Figure 2. Students in the tutoring program enrolled in quality academic programs.



Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

Figura 3. Tutores por institución.

Figure 3. Tutors by institution.



Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

La observación participante fue la técnica utilizada en tanto que permitió establecer una relación concreta entre el investigador y los actores, de esta forma se obtienen los datos que posteriormente se sistematizaron y analizaron para verificar la funcionalidad del sistema.

RESULTADOS

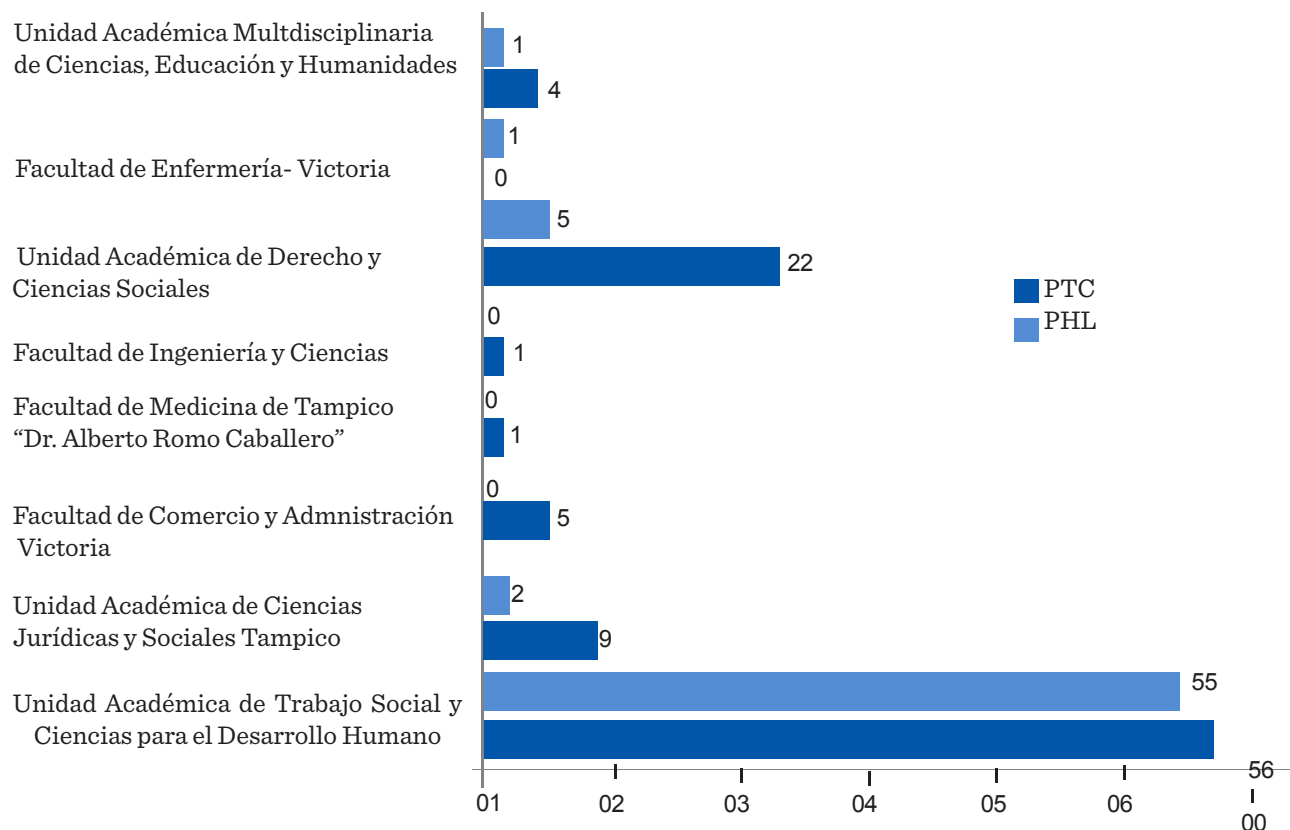
Resultados obtenidos a través de la prueba piloto aplicada durante el semestre de enero a mayo de 2015-1. Información del Sistema Institucional de Tutorías. En la prueba piloto realizada en el periodo de enero a junio 2015-1, se registraron 1799 ingresos de alumnos al Sistema Institucional

de Tutorías, como se muestra en la Figura 1. Se identificó si el alumno está inscrito en un programa de calidad, de 1799 solo 40 alumnos no están en programa de calidad y 1759 si están en programas de calidad, Figura 2. En la prueba participaron 162 tutores, Figura 3. Los tutores participantes se clasifican en PTC (98) y PHL (64) como se muestra en la siguiente Figura 4.

Se realizaron y atendieron 2 canalizaciones de asesoría académica de una sola UAM, gráfica 5.

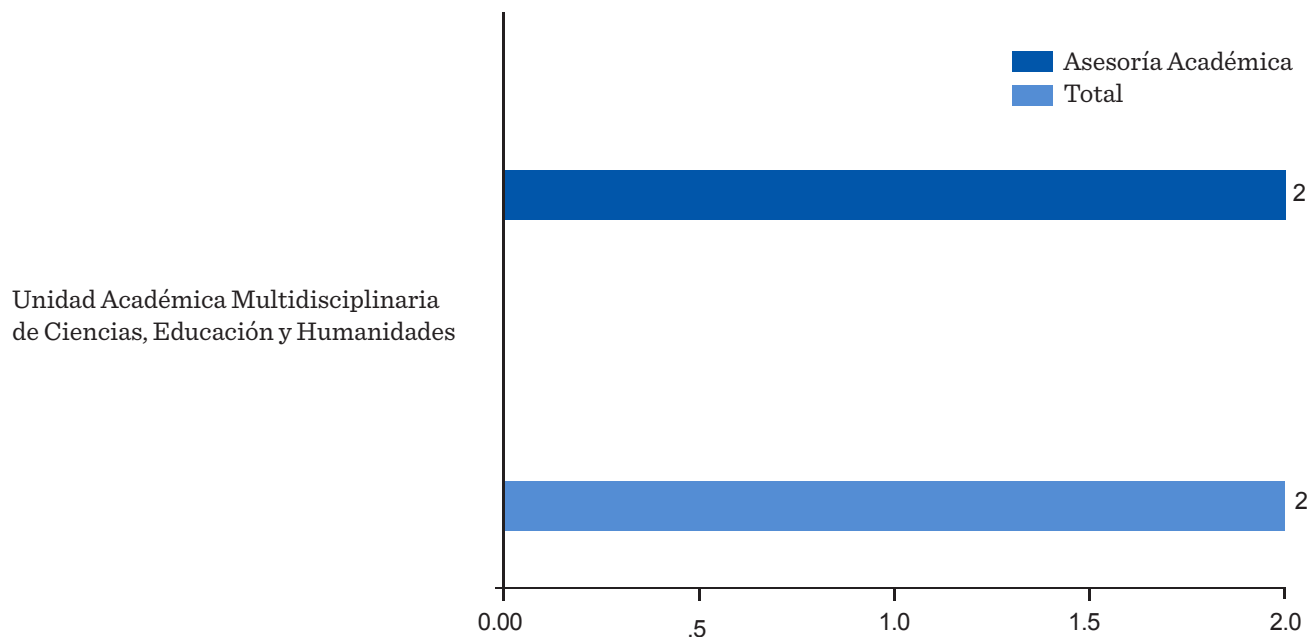
■ Figura 4. Tutores por tipo.

Figure 4. Tutors by type.



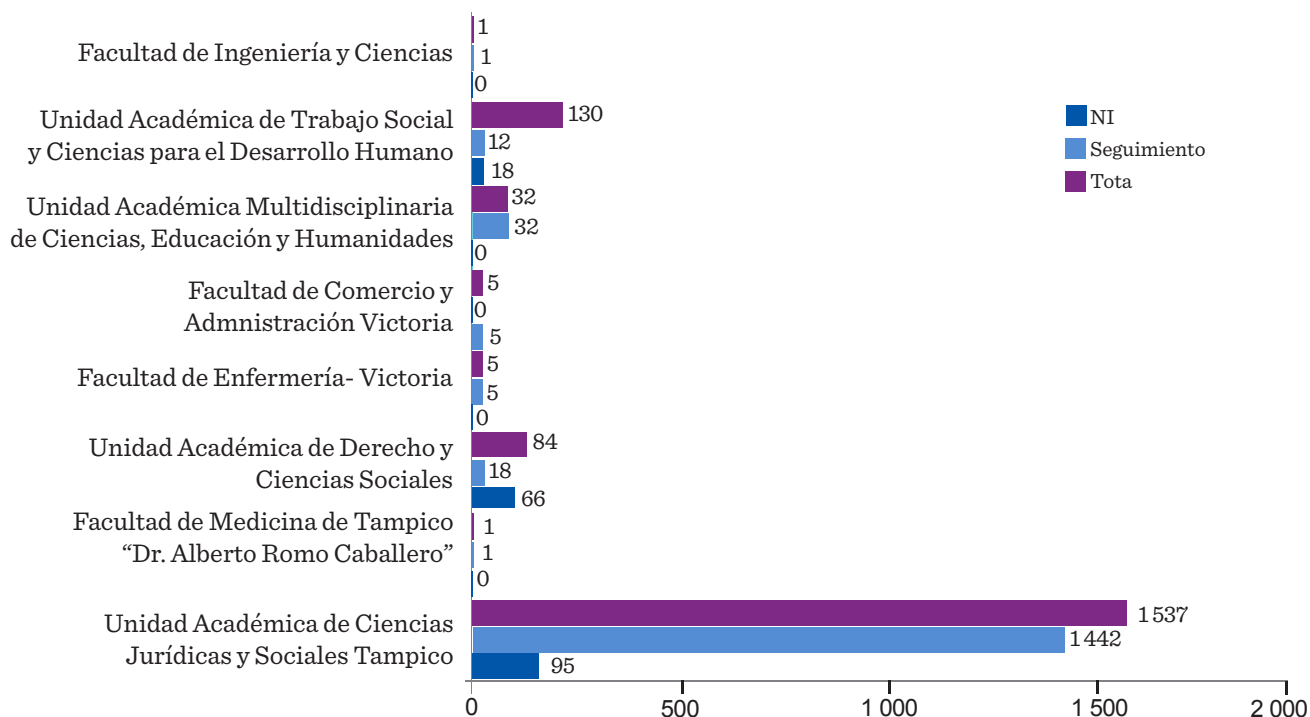
Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

Figura 5. Canalizaciones por DES.
Figure 5. Student's monitoring by school.



Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

Figura 6. Alumnos por situación.
Figure 6. Students by situation.



Fuente: UAT. (2015). Sistema Institucional de Tutorías.

CONCLUSIONES

A través de la prueba piloto realizada, se ha demostrado que el uso de las tecnologías en las actividades académicas ya no es un lujo para las instituciones de educación superior. En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el uso de las mismas, en el diseño del Sistema Institucional de Tutorías como un apoyo a la función docente, permitirá coadyuvar en la mejora de su calidad en tanto que con base a la información obtenida se podrá tener información oportuna de los estudiantes que participan en el Programa Institucional

de Tutorías. Además permite detectar problemáticas de los estudiantes en aspectos académicos, psicológicos, de salud, económicos, etc. que serán canalizados a las instancias correspondientes y se les dará seguimiento. Con lo anterior se busca evitar problemas de reprobación, rezago, deserción, eficiencia terminal, etc. En un futuro se enlazará este Sistema con el Portal Estadístico Institucional (<https://pei.uat.edu.mx/Default.aspx>) para asegurar un mejor control de la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Aguilar, J.J., Duarte, M. R, Flores, I. (2014). Correlación existente entre las tutorías y los indicadores de aprobación, retención y eficiencia terminal en la universidad autónoma del estado de Hidalgo. Memorias del Sexto encuentro nacional de tutorías. UNAM. México, D.F.
- Altamirano. A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil (Tesis de Maestría en Educación). UACH: México ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.
- Ariza, G. I. y Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia es una institución de educación superior. *University Psychology* [Online], vol.4, n.1. pp. 31-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Campos, M. L., Anastacio, F, González, M. E. (2014). Gestión y optimización de recursos humanos y de infraestructura de apoyo a la tutoría. Ponencia presentada en el 6º Encuentro de Tutorías. D.F., México. Recuperado de http://www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/CALL70_PE3R6_390.pdf
- Cruz, I. (2014). Sistema integral de información administrativa en apoyo al PIT: "detección oportuna de alumnos en riesgo escolar". Ponencia presentada en el 6º Encuentro de Tutorías. D.F., México. Recuperado de http://www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/CUEI58_PE4R1_446.pdf
- Fuentes, A. G., Villarreal, A. y Yaber, P.Y. (2014). El software de tutorías como herramienta de apoyo al maestro-tutor de la UAAAN. Ponencia presentada en el 6º Encuentro de Tutorías. D.F., México. Recuperado de www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/YAPJ66_CE4R2_215.pdf
- Hernández, Y., Martínez, J. C., Carranza, C. I. (2013). Programa Institucional de Tutorías: Una estrategia para elevar el nivel de aprovechamiento en una institución educativa. *Acta Universitaria*. pp. 31-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41626112005>
- Lázaro, Ángel. (1977). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, no. 1. Servicios Publicaciones. Universidad Complutense, Madrid.
- Mundina B., Pombo C., Ruiz E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 8, n. 5, pp. 69-74.
- Ocampo, J. D., Martínez, M.A., De la Fuentes, M., y Zatarain, J. (2010). Reprobación y deserción en la Facultad de Ingeniería Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. Ponencia presentada en el X Congreso internacional. IPN: México. Recuperado de http://www.repositorio-digital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3653/Reprobacion_y_desercion_en_la_facultad_de_ingenieria_mexicali.pdf?sequence=1
- Ortega, P.; Ramírez, M. E.; Torres, J. L.; López, A. E.; Servín, C.Y.; Suárez, L. y Ruiz, Blanca. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación.
- Universidad Autónoma de Baja California (2014). Sistema Institucional de Tutorías. Manual de usuario: Tutorado. Coordinación de Formación Básica. <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/mtutorado.pdf>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2015). Reglamento de personal académico. <http://2014.uat.edu.mx/SG/Documents/Reglamentos/RegPersonalAcademico.pdf>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2014). Estatuto Orgánico. <http://2014.uat.edu.mx/SG/Documents/Reglamentos/Estatuto.pdf>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2013). Procedimiento del Programa Institucional de Tutorías.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2014). Sistema Institucional de Tutorías.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/oficina-negocio-papeleo-documento-3295556/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Evaluación y acreditación de la educación superior en México y en los Estados Unidos de América superior

Evaluation and accreditation of higher education in Mexico and the United States of America

Adán López-Mendoza¹

RESUMEN

El documento inicia con un recorrido de los inicios de la evaluación de la educación superior en nuestro país, el proceso de la acreditación, el tamaño del sistema, los programas, evaluados por los CIEES, los programas evaluados por COPAES y la tasa de cobertura alcanzada en México; luego se muestran los inicios de la evaluación y acreditación del sistema de educación superior en Estados Unidos de Norteamérica. ¿Quiénes acreditan a los acreditadores?, se mencionan las principales similitudes y diferencias de estos sistemas y finalmente se muestran las conclusiones personales surgidas del análisis. El propósito es comprender los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior en México y Estados Unidos de América, el interés surge debido a que México y Estados Unidos guardan una estrecha relación no solo derivada de su cercanía geográfica, sino por la interdependencia en el ámbito educativo, presente sobre todo en las poblaciones fronterizas que desde el lado mexicano buscan insertarse dentro de los esquemas de educación superior del vecino país. Mostrar las similitudes y diferencias entre los sistemas de evaluación y acreditación en ambos países en los siguientes aspectos: Tamaño del sistema de educación superior Organismos evaluadores/acreditadores Procesos de evaluación/acreditación Resultados en la calidad educativa. Se trata de un ejercicio de análisis comparativo de tipo descriptivo, sobre los sistemas de educación superior de los dos países empleando variables propias.

PALABRAS CLAVES: educación en emprendimiento, competencias emprendedoras, educación superior.

ABSTRACT

This paper begins with a trip down memory lane from the inception on the evaluation of higher education in our country, the process of accreditation, size of the system, programs evaluated by CIEES, and COPAES, and the total coverage rate in Mexico. Follow by an explanation about the initiation of evaluation and accreditation of higher education in the United States of America. Who validate the examiners? The main similarities and differences of these systems are analyzed. Lastly, there is a discussion of personal conclusions arising from the analysis. The purpose of this, is to understand the systems of evaluation and accreditation in Mexico's higher education and the United States, the interest arises because of the proximity of these countries and their close relationship in regards to educational interdependence, especially in Mexican border populations that seek to immerse themselves within the higher education schemes of the neighbor country. This study shows the similarities and differences between the evaluation and accreditation systems in both countries in the following aspects: Size of the higher education system, assessment/accreditation bodies, evaluation/accreditation processes, results in the quality of education. This is a descriptive, comparative analysis exercise on the higher education systems of the two countries using their own variables.

KEYWORDS: education in entrepreneurship, entrepreneurial skills, higher education.

¹Profesor en la Facultad de Comercio, Administración y Ciencias Sociales de Nuevo Laredo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

La evaluación y acreditación de la educación superior en México

La evaluación de la Educación Superior en la época moderna en México se remite al año de 1979 con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPE), propuesto en 1978 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (López, 2007).

La Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Barrera (2004) o Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (SINAPPE), creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), (López, 2007) en 1989. Esta dependencia instauró el marco para la evaluación institucional. Se elaboró un formato de indicadores básicos de desempeño que cada institución pública requería llenar y enviar a la CONAEVA y a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), (De Vries, 2007).

En 1991 los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se encargarían de evaluar los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES), también por sugerencia de la ANUIES en la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior, (De Vries, 2007). En las IES privadas se creó la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) creada en 1981 para asociarlas. (De Vries, 2007). ¿Por qué toda esta creación de organismos, dependencias y programas?, ¿sólo para “evaluar” la calidad académica de los programas y de las universidades?, ¿o para condicionar la distribución de los recursos a las IES y a sus académicos? De acuerdo con Ibarra Colado y Porter Galetar (2007), se ha convertido al trabajo académico en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizados, transformando al homo academicus en homo economicus; ya que en los últimos años los recursos extraordinarios² que otorga el gobierno federal a las IES (Casas y Olivas, 2011) son sometidos a “concurso”.

Haciendo evaluación de los indicadores que estos organismos manejan, en la mayoría de los casos quienes tienen más Profesores-Investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), más Profesores con Perfil Deseable PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), más Programas Acreditados, más Posgrados en el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACyT), etc. son las instituciones que tienen mayores posibilidades de acceder a una mayor cantidad de recursos o transferencias monetarias condicionadas (Gil, 2012). Por lo tanto se vuelve una especie de status académico (Gil, 2006) y prestigio institucional para académicos e instituciones.

La acreditación de la educación superior en México es relativamente reciente se puede decir que vamos a tener fiesta (si es que hay algo que festejar) por sus 15 años, lo anterior si se toma en cuenta que el sistema de acreditación nace con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), institución creada en el año 2000 en el Marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006; cuya finalidad es acreditar los programas de académicos de las universidades de México. (De Vries, 2007).

Al igual que en México en la mayoría de los países del mundo existe la evaluación y acreditación de la Educación Superior (ES); sin embargo, lo que da buenos resultados en un lugar no necesariamente arroja los mismos resultados en otro, esto debido a que existen factores contextuales que pueden influir en los resultados de la acreditación.

Por ejemplo la aplicación de políticas internacionales, nacionales, regionales, institucionales, factores económicos, sociológicos, demográficos, culturales, etc, son elementos que influyen en los resultados finales, por lo tanto el hecho de tropicalizar modelos de otros países puede arrojar resultados muy diferentes. Una de las principales diferencias en el Sistema de Acreditación de México y Estados Unidos, es que en México se acreditan los programas, mientras que en Estados Unidos se acreditan las instituciones y en

²Son los recursos que se ponen a concurso para las IES y los académicos, como becas, estímulos, primas y diversas formas de asignación de recursos a los académicos y a las IES mediante fondos especiales sujetos a concursos

algunos casos especiales también programas.

El proceso

El proceso para la evaluación en México por parte de CIEES es el siguiente: como primer paso la institución que desea ser evaluada hace la petición. La Dependencia de Educación Superior (DES) practica una “autoevaluación” previa de sus programas mediante un análisis FODA, luego se hace una visita de pares académicos por parte de CIEES, agrupados en siete áreas del conocimiento, además de un comité para evaluar la administración y gestión institucional y uno para el ámbito de la difusión y extensión de la cultura (De Vries, 2007). Estos grupos revisan un número considerable de variables o indicadores para elaborar un reporte final entregado al organismo acreditador, mismo que en fecha posterior notificará a la institución evaluada el dictamen respectivo. La duración de la acreditación no es para siempre, debe renovarse cada determinado tiempo. Los organismos acreditadores tanto como los programas que acreditan tienen que reacreditarse cada 5 años.

Aspectos evaluados por organismos acreditados	
Personal académico	20
Alumnos	20
Plan de estudios	14
Infraestructura y equipamiento	10
Proceso de planeación y evaluación	5
Investigación	5
Vinculación	8
Normatividad institucional que regule la operación del programa	5
Conducción académico-administrativa del programa	5
Gestión administrativa y financiera	8

Fuente: COPAES

Figura 1. Proceso para la acreditación en México
Figure 2. Accreditation process in Mexico.



Fuente: COPAES

Los CIEES establecieron una clasificación para la Evaluación de los Programas Educativos (PE): Nivel 1. Programas que cumplen con las condiciones para ser acreditados por el COPAES. Nivel 2. Programas que podrían lograr este cometido en el mediano plazo. Nivel 3. Programas deficientes cuya acreditación se podría realizar en el largo plazo o como señala De Vries (2007): Son programas de calidad desconocida.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) muestra en “Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013”, la matrícula del Sistema de Educación Superior en México:

■ Tabla 1. Matrícula total de la Educación Superior en México por sector y género.

Table 1. Total student population in higher education in Mexico by sector and gender.

	Total	Hombres	Mujeres
Educación Superior	3 300 348	1 672 531	1 627 817
Público	2 274 311	1 202 209	1 072 102
Privado	1 026 037	470 322	555 715

Fuente: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, SEP

Como podemos notar en la Tabla 1 el número de alumnos que conforman nuestro Sistema de Educación Superior es considerable y por lo tanto complejo (López, 2011), ya que esta parte de la población es similar o incluso superior a la población total de algunos países de Centro y Sudamérica, como Panamá y Uruguay, solo para tener una perspectiva. Otro dato que podemos notar en el cuadro anterior es que la matrícula del Sistema de Educación Superior es muy similar por género en las cifras totales, el 49.32 % de los alumnos inscritos son mujeres, mientras que el 50.68 % son hombres, la diferencia es casi de un punto porcentual.

Al hacer el análisis por tipo de sistema público y privado y por género, encontramos que la mayoría de los estudiantes son hombres un 52.86 % contra un 47.14 % de las mujeres inscritas en alguna institución pública de nivel superior es decir más del 5 por ciento. Pero en el sector privado encontramos que la mayoría de los estudiantes son mujeres, ya que en este sector el 45.84 % son hombres contra un 54.16 % de las mujeres, cabría hacerse la pregunta ¿a qué se debe que las mujeres sean en su mayoría las que estudian en universidad privada, mientras que en las públicas, la mayoría son hombres?, esto no ocurre así en las universidades de Estados Unidos, ya que en ellas prácticamente en todos las áreas y niveles la mayoría de los estudiantes son mujeres.

Una vez que hemos visto el tamaño del sistema, ahora mostraremos parte de su complejidad, esos tres millones trescientos mil trescientos cuarenta y ocho estudiantes se encuentran distribuidos en

la Tabla 2; se muestra un desagregado de esos 3.3 millones de estudiantes, separados por tipo de educación superior, régimen (público o privado) y se incluye también el número de docentes y escuelas.

Más de dos terceras partes de la población que cursa algún grado de educación superior lo hace en una institución pública, mientras que la otra tercera parte es atendida por el sector privado. Asimismo se puede apreciar que cerca de tres millones de estudiantes cursan alguna licenciatura –se excluye licenciatura de normal superior–, mientras que poco más de trescientos mil estudiantes cursan algún posgrado o la licenciatura en normal superior.

También podemos notar que los docentes de las IES públicas son un poco menos de dos terceras partes y en el sector privado poco más de una tercera parte (60-40), sin embargo; cuando vemos el número de IES en uno y otro sector, el sector público se ve muy rebasado por el privado, y es aquí donde encontramos que los docentes de las IES públicas atienden en promedio a 11 estudiantes, mientras que en la institución privada el promedio es de 7 estudiantes por docente; pero que esto se hace con más escuelas privadas -10 %- con respecto a aquellas públicas. En general podemos decir que en México se atienden 9.3 % estudiantes por docente.

Conocido el número de alumnos, instituciones de educación superior y docentes se revisa la acreditación de la educación superior; de un total de 20 506 programas de educación superior registrados en la SEP, COPAES (2014). Sólo 10 082 tienen el sello de calidad Tabla 3:

■ **Tabla 2. Distribución de la población, por nivel y tipo de educación superior.**

Table 2. Distribution by level and type of higher education.

	Total	Hombres	Mujeres	Docentes	Escuelas
Educación superior	3 300 348	1 672 531	1 627 817	352 007	6 796
Normal licenciatura	134 420	39 371	95 049	16 956	489
Licenciatura	2 936 034	1 523 055	1 412 979	287 464	4 198
Posgrado	229 894	110 105	119 789	47 587	2 109
Público	2 274 311	1 202 209	1 072 102	209 020	3 000
Federal	441 326	274 225	167 101	38 648	438
Estatat	614 444	329 112	285 332	51 562	1 084
Autónomo	1 218 541	598 872	619 669	118 810	1 478
Privado	1 026 037	470 322	555 715	142 987	3 796

Fuente: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, SEP

■ **Tabla 3. Programas evaluados por CIEES, hasta el día 31 de mayo del 2014.**

Table 3. Academic program evaluated by CIEES until May 31st, 2014.

Comité	Número de Programas	Porcentaje
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	1 413	14.02
Comité de Ciencias Agropecuarias	1 440	14.28
Comité de Ciencias de la Salud	1 457	14.45
Comité de Ciencias Naturales y Exactas	1 425	14.13
Comité de Ciencias Sociales y Administrativas	1 438	14.26
Comité de Educación y Humanidades	1 408	13.97
Comité de Ingeniería y Tecnología	1 501	14.89
Total	10 082	100 %

Fuente: www.ciees.edu.mx consultado el 11 de julio del 2014

Este organismo ha otorgado el sello de calidad a alrededor del 50 % de la oferta educativa del país, recordemos que esto es en la mayoría de los casos “evaluación de los programas educativos”. La

acreditación la pueden hacer los CIEES sólo en aquellos programas donde COPAES no tiene organismo acreditador.

■ **Tabla 4. Programas acreditados por organismos reconocidos por COPAES hasta marzo del 2014.**

Table 4. Accredited academic programs by recognized bodies by COPAES until March, 2014.

Nº	Organismo de acreditación	Programas Acreditados	baja	V	P	Vi
1	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO)	184		40	10	134
2	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C (ANPADEH)	92		6		86
3	Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (ANPROMAR)	18		2		16
4	Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C. (CACEB)	47			6	41
5	Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA)	749		92	41	616
6	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI)	1 065	2	119	37	907
7	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C. (CAESA)	30			3	27
8	Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C. (CAPEF)	3				3
9	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE)	39			2	37
10	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP)	92		6	5	81
11	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM)	88		4	6	78
12	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C. (COMACAF)	12		1	1	10
13	Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C. (COMACE)	61		8	3	50
14	Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C. (COMACEO)	3				3
15	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C. (COMAEF)	30		5	3	22
16	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C. (COMAEM)	66		16	7	43

Continúa...

17	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C. (COMAPROD)	59		12	3	44
18	Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agro-nómica, A.C. (COMEAA)	116		25	5	86
19	Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C. (CONAC)	42		3	1	38
20	Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE)	44	1	12	6	25
21	Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C. (CONAECQ)	27		5		22
22	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C. (CONAED)	35		1	2	32
23	Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C. (CONAEDO)	39		3	2	34
24	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET)	66		8	2	56
25	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. (CONAIC)	206	1	39	13	153
26	Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C. (CONCAPREN)	27		4	1	22
27	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET)	22		5		17
28	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFED)	58		15	6	37
	Total	3 320	4	431	165	2 720

Fuente: www.copaes.org.mx consultado en julio 2014

Organismos reconocidos por COPAES para acreditar programas educativos.

Baja= Programa cancelado, V= Acreditación Vencida, P= Prorroga para re-acreditación, Vi=Acreditación Vigente

De los 3 320 programas que ha acreditado el COPAES, 4 causaron baja, es decir no volvieron a renovar su acreditación ante el organismo, 431 programas tienen su acreditación vencida, lo que representa el 12 % de los programas que ya habían sido acreditados.

Los programas que actualmente se encuentran acreditados por este organismo son poco más de 2 720, más 165 que cuentan con una prórroga para su re-acreditación, dan un total de 2 885 programas acreditados, estos datos fueron tomados de la página web del COPAES, pero su documento Marco de Referencia del COPAES (2014), aparece la cifra de 2 920 programas acreditados; cifras muy similares y que en términos relativos

representan lo mismo, un 14 % del total de los programas registrados en la SES están acreditados por este organismo, es decir un 86 % de los programas que se ofrecen en el país no son de calidad o como dijera De Vries de calidad desconocida.

Cobertura de la Educación Superior en México

La cobertura es, definida por Mendoza (2012) como las condiciones de acceso y permanencia en dicho nivel educativo y expresa el grado de inclusión social alcanzado por el sistema en un punto del tiempo. Martín Trow, citado por Mendoza (2012), considera que la educación superior de un país está en la etapa de educación de elites si la tasa bruta de cobertura es menor del 15 %. Se encontraría en la etapa de educación superior

de masas si la tasa estuviera entre 15 % y 50 %, y por último, se ubica en la fase de universalización si la tasa es mayor del 50 %. De acuerdo a lo anterior se puede considerar a la ES de masas en México, ya que la cobertura se encuentra alrededor del 30 %, si tomamos en cuenta que existen dos tipos de cobertura, la cobertura bruta y la cobertura neta.

La Tasa Bruta de Cobertura (TBC) de Educación Superior se entiende como el porcentaje que representa el total de estudiantes inscritos en programas escolarizados de Técnico Superior Universitario (TSU), licenciatura universitaria y tecnológica; y educación normal, con población comprendida entre los 19 y 23 años de edad.

La Tasa de Cobertura Neta (TCN) se expresa como el porcentaje que representan los estudiantes con edades entre 19 y 23 años inscritos en programas escolarizados de TSU, licenciatura universitaria y tecnológica, y educación normal, con relación a la población entre 19 y 23 años de edad (Mendoza, 2012).

El sistema de aseguramiento de la calidad ha producido importantes efectos en la transformación de la educación en México, se trata de un balance de claroscuros que permiten valorar el impacto de los esfuerzos impulsados hasta ahora para sentar las bases de las políticas y acciones que habrán de emprenderse en el futuro (Ibarra, 2009).

La evaluación y acreditación en los Estados Unidos de Norteamérica

En Estados Unidos la acreditación de la educación prácticamente viene de la mano de la evaluación y como ésta se viene practicando en el país del norte desde el siglo antepasado se puede decir que han funcionado todo el tiempo una a la par de la otra. Como en la mayoría de los países para poder dar crédito a algo, es necesario hacer una evaluación previa de lo que se desea acreditar, en ese sentido en los Estados Unidos de América (USA) por sus siglas en inglés, el sistema de Acreditación de la Educación Superior es descrito como “La manera americana de solucionar los nuevos problemas sociales de manera voluntaria desarrollando

nuevas instituciones sociales”. Harclerod (1980:8). De esta manera Eaton (2012) define la acreditación como un proceso de revisión de calidad externo creado y usado por la educación superior como escrutinio de colegios, universidades y programas para asegurar y mejorar la calidad.

A diferencia de México donde la acreditación de la ES es relativamente reciente, en los EUA tiene poco más de cien años ya que entre 1885 y 1895 se establecieron cuatro agencias regionales: Área de Nueva Inglaterra, Estados Medios del Atlántico, los Estados Centrales del Norte y los Estados del Sur respectivamente, la Asociación Noroeste se estableció un poco después (en 1917). Estas asociaciones fueron fundadas con diferentes propósitos, pero después tomarían la función de acreditadores (El-Khawwas, 2001). De acuerdo con Eaton (2012) la acreditación en Estados Unidos se originó principalmente para proteger aspectos relacionados con la salud pública y la seguridad.

A principios de la década de los 90 el Departamento Federal de Educación (USDE) por sus siglas en inglés del gobierno estadounidense solicitó a los organismos acreditadores reconocidos en educación superior incluir la evaluación del aprendizaje de los estudiantes orientada a resultados en los estándares contra los que ellos revisaban en el desempeño de la institución (Peter, 2010).

De acuerdo con Peter (2010), desde entonces -1990- un sin número de agencias acreditadoras se han desarrollado a nivel mundial y se ha gastado mucha tinta comentando sobre ellas y cómo podrían mejorar.

El tamaño del sistema de educación superior de Estados Unidos de América

La acreditación de programas en EUA está compuesta de la siguiente manera:

De acuerdo con Korniejczuk (2003) las organizaciones acreditadoras de la educación superior son: (a) organizaciones que otorgan acreditación institucional, regional o nacional, que supervisan la institución completa, y (b) organizaciones que otorgan acreditación especializada y profesional, que supervisan

programas específicos en áreas determinadas. Las primeras supervisan instituciones públicas y privadas que ofrecen títulos de grado y de posgrado y que realizan investigación. Las segundas supervisan programas profesionales y especializados dentro de un rango de campos y disciplinas dentro de las instituciones, así como a instituciones que tienen como único propósito formar profesionales de una línea. Existen en el país 22 654 instituciones y programas acreditados por 62 organizaciones acreditadoras programáticas. Asimismo; se tienen 7 818 Instituciones acreditadas por 18 organizaciones de acreditación institucional, divididas en 6 regionales, 4 basadas en la fe y 7 de carreras privadas (CHEA, 2012).

Las Instituciones acreditadoras son:

1. Middle States Commission on Higher Education (MSCHE).
2. La New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education (NEACS-CIHE).
3. North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Community (NCA-HLC).
4. Southern Association of Colleges and Schools (SACS).
5. Western Association of Schools and Colleges (ASSJC-WASC).
6. WASC Senior College and University Commission (WASC-SCUC).

Con un poco más de 26 millones de estudiantes para 2012 (USDE, 2011).

Estas asociaciones regionales, no acreditan universidades que no tienen su licencia de estado; los colegios profesionales no acreditan carreras de universidades que no tienen acreditación regional, así se tiene una participación estatal, regional y nacional sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) se mantiene cierto balance de influencia y poder (Riesberg, 1994), citado por (Marquina, 2006).

El proceso en EUA

El proceso para la acreditación es similar al que se sigue en México.

La acreditación de los programas e instituciones tiene lugar en un ciclo que puede variar de unos dos o tres años hasta 10 años, la

ventaja inicial de la acreditación (para las organizaciones acreditadoras), es que no se entra a un status indefinido de acreditación, se hacen revisiones periódicas al igual que en México. De acuerdo con Eaton (2012) una institución o programa que se desea acreditar, debe pasar a través de una serie de pasos similares a los que se hacen en México, estos pasos son:

Auto evaluación. Las instituciones y programas preparan un resumen por escrito de su desempeño, basado en los estándares de la organización acreditadora.

Revisión de pares. La revisión de la acreditación es realizada principalmente por una planta docente y administrativa de pares en la profesión. Estos colegas revisan la autoevaluación y sirven como equipo visitante que revisa las instituciones y programas una vez que se ha completado la autoevaluación.

Visita en sitio. Las organizaciones acreditadoras normalmente envían un equipo de visita para revisar la institución o programa. El autoestudio provee los fundamentos para el equipo visitador. Los equipos, además de los integrantes mencionados pueden incluir miembros públicos (no académicos que tienen interés en la educación superior). Todos los miembros de los equipos son voluntarios y generalmente no son compensados.

Juicio de la organización acreditadora. Las organizaciones acreditadoras tienen cuerpos de tomadores de decisiones (comités) creados por administradores y plantas docentes de instituciones y programas educativos como de miembros públicos. Estos comités pueden otorgar la acreditación a una nueva institución y programa, re-acreditar programas e instituciones o negar dicha acreditación.

Revisión periódica externa. Las instituciones y programas continúan con su revisión a través del tiempo. Por lo general preparan su autoevaluación y se les hace una visita cada vez que desean re-acreditarse.

La acreditación está basada en: confianza, estándares, evidencia, juicios y revisión de pares. ¿Quién o quiénes acreditan a los acreditadores?

En el caso de los Estados Unidos se llaman organismos reconocidos aquellos que pueden acreditar los programas o instituciones de la educación superior, el reconocimiento se da por el Council for Higher Education Accreditation (CHEA), o por el United State Department of Education (USDE), aunque la acreditación es estrictamente no gubernamental, el reconocimiento no lo es.

Similitudes

Una de las principales similitudes de acreditación de la educación superior de estos dos países es el proceso que siguen para lograr su objetivo, una solicitud ante el organismo acreditador, una autoevaluación, un grupo de pares hace una evaluación, se realiza una visita in situ y finalmente se emite un dictamen; después se da seguimiento para re-acreditar el programa un periodo de tiempo, que por lo general es de 5 años.

El nivel de involucramiento de los gobiernos federales en la acreditación es similar en ambos casos, ya que éstos tienen una participación muy limitada y prácticamente no se encargan del aseguramiento de la calidad, sino que organizaciones no gubernamentales son quienes acreditan los programas o instituciones, en México el COPAES y el CIEES; y en Estados Unidos el CHEA y/o el USDE.

Diferencias

Existen más diferencias que similitudes en la acreditación de la educación superior de estos países. El sistema de EUA tiene muchos más años de antigüedad, le antecede con más de un siglo al sistema mexicano; segundo en cuanto al tamaño, el sistema estadounidense es casi 9 veces más grande que el mexicano si cerramos los números a 26 millones de estudiantes en EUA y a 3 millones en México. La cobertura en educación superior en México se encuentra alrededor del

30 %, mientras que en Estados Unidos está en el orden del 95 %. En México se puede decir que un 50 % de su matrícula ha sido evaluada y un 15 % acreditada, a diferencia de Estados Unidos, donde la acreditación es el núcleo de la garantía de calidad y prácticamente todas las instituciones de educación terciaria están acreditadas o si son nuevas se encuentran en el proceso inicial de la acreditación (El-Khawwas, 2007). Como dato adicional podemos notar que en el sistema de educación superior mexicano la mayoría de los estudiantes son hombres, mientras que en el sistema estadounidense, en prácticamente todos los niveles desde la licenciatura hasta el doctorado los estudiantes son mujeres.

CONCLUSIONES

Después de haber analizado ambos sistemas de evaluación y acreditación en México y EUA, se coincide con De Vries, quizá hubiese sido mejor crear un sistema de acreditación mexicano similar al de los Estados Unidos de Norteamérica y no como el que se tiene más parecido al sistema de la Unión Europea, -un organismo oficial que acredita a los organismos acreditadores-. En EUA las agencias acreditadoras se encuentran divididas por regiones, y éstas acreditan en la mayoría de los casos a las instituciones y no a los programas, esta afirmación se hace porque se tiene la ventaja de la cercanía y también que la mayoría de la movilidad e intercambio académico de nuestro país se da con Estados Unidos y Canadá, sobre todo en el posgrado. Podemos decir también que en México se tiene una educación superior de masas ya que su cobertura es de alrededor del 30 %, mientras que en Estados Unidos se considera como educación universal, ya que la educación superior alcanza más del 50 % de cobertura.

REFERENCIAS

Barrera, B. A. (2004). Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM. Tesis Doctoral para obtener el grado de Innovación Curricular y Formación del Profesorado. Barcelona, España.

CHEA (2012). Accreditation and Recognition in the

United States. Recuperado de http://www.chea.org/pdf/AccredRecogUS_2012.pdf. Consultado el 14 de julio de 2014.

COPAES. (2014). Marco de Referencia del COPAES. Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018.

Recuperado de http://www.copaes.org.mx/FINAL/imagenes/its/Presentaci%C3%B3n_ITS.pdf . Consultado el 23 de julio de 2014.

Casas, E. V. & Olivas, E. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *Omnia*, 17(2) 53-70. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138005>

Eaton, J. (2012). An Overview of US Accreditation. Council for Higher Education Accreditation.

Eaton, J. (2012). An Overview of US Accreditation. Council for Higher Education Accreditation.

El-Khawas, E. (2001). Accreditation in the USA, Origins Developments and future prospects, Paris: International Institute for Education Planning. UNESCO.

El-Khawas, E. (2007). Acreditación de la Educación Terciaria en Estados Unidos y Canadá. La Educación Superior en el Mundo. 2007.

Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? *Quality in Higher Education*. 16:2.

Gil, A. (2006). Out entre primera y segunda. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (3), Núm. 139.

Gil, A., (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos* Vol. 30 No. 89. El Colegio de México.

Harclerod, Fred C. (1980). Accreditation: History, Process and Problems. AAHE-ERIC Higher Education Research Report No.6.

Ibarra, E. y Porter, L. (2007). El debate sobre la evaluación: Del homo academicus al homo economicus. *Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, Núm. 48.

Ibarra, E. (2009). Aseguramiento de la calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria. CINDA. Informe Nacional. México.

Jeliazkova, M. Westerheijden. D. (2001). A Next Generation of Quality Assurance Models On Phases, Levels and Circles in Policy Development. Center for Higher Education Policy Studies.

Korniejczuk, Víctor A. (2003). La acreditación de la Educación Superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México. *RED. Revista de Educación a Distancia*.

López, A. (2011). Educación Superior en México, Indicadores selectos de su diversidad y complejidad. Ed. Planea.

López, S. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México. *Revista de la Educación Superior*. V. XXXVI (4) No.144.

Marquina, M. 2006. La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior un estudio comparativo de seis casos nacionales. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Mendoza, J., (2012). Cobertura de la Educación Superior en México. Seminario de Educación Superior. Sexto Curso Interinstitucional. Problemas y debates actuales de la educación superior: Perspectivas internacionales. UNAM, México, D.F.

SEP (2013). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. 2012-2013, SEP.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/estudiante-escribir-teclado-texto-849825/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Análisis teórico-comparativo de la educación emprendedora en las instituciones de educación superior

Theoretical-comparative analysis of entrepreneurial education in higher education institutions

Yaneth Ortiz-Perez¹, Mónica Lorena Sánchez-Limónz², Rafael Alejandro Vaquera-Salazar²

RESUMEN

Se revisa la literatura sobre educación emprendedora destinada al desarrollo de las competencias propias de un emprendedor; se subraya que es un elemento clave para el desarrollo integral de las personas y su región, mediante la caracterización de las competencias emprendedoras por desarrollar, algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje y la mención de una metodología útil. Se comparan rasgos de este tipo de educación en Estados Unidos y Europa, así como también entre algunas instituciones mexicanas.

PALABRAS CLAVES: educación en emprendimiento, competencias emprendedoras, educación superior.

ABSTRACT

This study starts with a literature review about entrepreneurship education, which enhances the necessary entrepreneurial skills that are a key element for a comprehensive development and regional growth. This is done through a characterization of specific skills yet to develop and some teaching-learning strategies along with the useful methodology. It includes a comparison of this type of education in the United States and Europe, as well as some Mexican institutions.

KEYWORDS: education in entrepreneurship, entrepreneurial skills, higher education.

¹Estudiante de la licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

²Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En los últimos años destaca la importancia del fenómeno emprendedor (Cuadras, 2013), el emprendimiento es el motor de desarrollo económico y la prueba del cambio social de un país (McClelland, 1961; Rosa y Bowes, 1990; Kim, 2008; Casas, 2013). En este marco Gómez y Satizabal (2011), establecen que a las Instituciones de Educación Superior (IES) les corresponde garantizar la formación de profesionales emprendedores, a partir del reconocimiento de que la capacidad de emprender puede ser enseñada y desarrollada (Gibb, 2005).

Lanero, Vázquez, Gutiérrez y García (2011), señalan que de acuerdo con los cambios constantes de la actualidad, el individuo debe estar preparado para su desarrollo autónomo como persona y así enfrentar con eficacia los problemas futuros, dicho desarrollo encuentra su progreso en las universidades como principales agentes de generación y transmisión de conocimientos especializados en el contexto de una realidad social.

Una de las funciones de la educación es ofrecer un marco humanizante (Ferreira, 2010), por ser la educación superior algo transcendental para el desarrollo. Con ella se pueden desarrollar las cualidades del emprendedor que son transferibles a cualquier ámbito de la vida (la independencia, la tolerancia al riesgo, la creatividad y la capacidad para resolver problemas, entre otras) y las destrezas técnicas requeridas para iniciar un negocio (Celis, 2008).

El desarrollo de la iniciativa emprendedora representa un elemento clave para generar empleo, sin embargo no se contempla como opción atractiva de futuro debido al elemento cultural, plasmado en un generalizado miedo al riesgo y al fracaso que condenan al olvido al progreso natural de muchas ideas de negocio con potencial para contribuir a la prosperidad socioeconómica (Lanero et al., 2011).

La educación basada en competencias, se sustenta en que lo importante no es la credencial o el título que detente un trabajador (en cualquier nivel) ni la forma en que se adquiere, sino las capacidades específicas para desarrollar

ciertas tareas concretas de su quehacer laboral mediante el proceso de formación, entendida ésta como el proceso de vinculación apropiación de un saber específico y estandarizado, que tiene lugar en instituciones especializadas para tal efecto, durante un lapso explícitamente regulado de tiempo y que es evaluado y certificado bajo la forma de competencias adquiridas o no por los alumnos (Gyamarti, et al., 1984).

De acuerdo con Cuadras (2013), el término emprendedor se utiliza asociándolo a posturas economistas, poco se asocia al sujeto psicológico, social y cultural (Veciana, 1999; Urbano 2007 en Sánchez, 2003), esto puede darse debido a que el emprendimiento, estudiado desde la perspectiva académica se encuentra en una fase inicial por lo que es un campo aún no explorado en su totalidad (Cuadras, 2013).

Gómez (2011) ve a la educación en emprendimiento ofrecida por la educación superior como una oportunidad de concientizar a los futuros profesionales en cualquier área, sobre la importancia del emprendimiento en el progreso de su región.

La comprensión de este fenómeno en sus diversas contribuciones requiere según (Rodríguez, 2009), el análisis de su evolución como aspecto económico y social, después el estudio desde diversas perspectivas y proponer desde un punto de vista cultural y psicoanalítico una observación de su fin.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) encomendó a los países miembros desarrollar acciones inclinadas a la anexión de temas de emprendimiento en todos los niveles educativos. México como miembro³ las ha tomado en cuenta a partir de la educación media superior hasta la superior (Damián, 2013).

Alatraste (2013) señala que la educación en emprendimiento debe ser observada en México de acuerdo a las acciones que otros países han desarrollado con éxito y adoptar las mejores prácticas de aquellos establecidos como líderes,

³<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>

debido a que no se cuenta en nuestro país con un ecosistema de educación en emprendimiento sólido y dinámico.

Emprender no se debe entender sólo como la posibilidad de crear riquezas o encasillar el concepto al sector empresarial. El espíritu emprendedor y la educación no deben limitarse al desarrollo de habilidades para crear y gestionar nuevas empresas (Osorio y Pereira, 2011), sino que ha de entenderse como el arte de transformar una idea en realidad; la aptitud para buscar los recursos; la fuerza necesaria para crear, inventar y descubrir nuevas formas de hacer las cosas; el compromiso empeñado en encontrar soluciones sencillas a problemas complejos; la actitud de plantearse desafíos en los distintos ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica. En definitiva, emprender es tener la capacidad de pensar cosas nuevas para llevarlas a la acción (Ferreyra, 2010).

Sólo mediante el desarrollo de competencias en el proceso de formación el individuo puede hacer efectiva la decisión de llevar a cabo acciones emprendedoras (Osorio y Pereira, 2011). La evidencia muestra que la educación en emprendimiento fortalece las competencias y habilidades de los emprendedores actuales y potenciales (Arteaga, 2011).

El documento hace una revisión teórica sobre competencias de emprendimiento y expone una propuesta de modelo formativo en emprendimiento para las instituciones de educación superior, cuya implementación y mejora continua coadyuvará en la formación de profesionales emprendedores.

Análisis histórico de la educación en emprendimiento: una visión global

El emprendimiento es reconocido como un fuerte motor de crecimiento económico y de innovación (Kim, 2008). Este tema se ha convertido en un campo de investigación académica y de enseñanza (Davidsson, 2003), por el rápido crecimiento de universidades en el mundo que proyectan programas y cursos

de esta materia (Arteaga y Virginia, 2011). Los antecedentes internacionales se pueden observar en diversas investigaciones recientes, la primera es la de Martínez (2008), la cual prueba identificar las competencias emprendedora de los jóvenes con edades entre 16 y 25 años insertos en la formación ocupacional, para diseñar un programa que fomente el progreso de una cultura emprendedora en los jóvenes. Estas competencias se pueden desarrollar como parte del desarrollo personal, debido a que inciden en el crecimiento económico y además forman parte de un proyecto social integrado y de un proyecto de vida del ciudadano.

Madrigal, Gutiérrez y Báez (2006), identifican como una necesidad que escuelas de negocios y administración contengan en su misión la formación de emprendedores y no empleados, en otras palabras, que las instituciones sean promotoras y coordinadoras de estructuras organizacionales innovadoras que logren el desarrollo y ejecución de proyectos de empresa en un carácter multidisciplinario (Campos, 2012).

Krauss (2005) define las actitudes emprendedoras como aquellas predisposiciones de la persona para la conformación de un negocio, donde estas actitudes emprendedoras se armonicen con la necesidad de logro en los negocios, la innovación, el control interno percibido, autoestima y actitud sobre el riesgo, hasta concluir que los alumnos de estudios empresariales poseen una mayor actitud emprendedora que los de otras carreras.

En estos informes se observa que el emprendimiento obedece a ciertas competencias y aptitudes que una vez aplicadas ofrecerán mejores perspectivas para el alumno emprendedor.

Generalidades de la educación en emprendimiento

No existe una definición establecida para la educación en emprendimiento. El Global Entrepreneurship Monitor lo define como (...) la disciplina que engloba los conocimientos

y habilidades “sobre” o “con el fin de que” el emprendimiento, en general, sea reconocido como parte de los programas educativos correspondientes a las enseñanzas, primaria, secundaria o terciaria en las instituciones educativas oficiales de cualquier país (Conduras et al, 2011).

Gibb (2005) la define como el conjunto de acciones que requieren una mayor integración del conocimiento de varias disciplinas, además de mayores oportunidades de espacios de aprendizaje a través de la experiencia que permitan evaluar conocimientos específicos en la práctica.

La educación en emprendimiento no se limita a fomentar la creación de empresas nuevas e innovadoras o empleos, si no también, se constituye en un factor clave para todos, pues contribuye a que la juventud pueda llegar a ser en mayor grado creativa, a generar un aumento en la confianza en lo que hace y en todo lo que emprende (CE, 2009).

Vista la educación emprendedora como una herramienta que promueve el crecimiento económico, creatividad y la innovación, es importante que las escuelas asuman la enseñanza

de manera integral para estimular el desarrollo de conocimientos actitudes, valores y comportamientos de emprendimiento que lleguen a convertir al alumno en personas que administren los recursos propios y ajenos con sabiduría y responsabilidad (Damián, 2013). Hoy en día la gran mayoría de los programas en educación emprendedora están siendo diseñados de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Foro de Niza del año 2000 sobre formación en el espíritu empresarial, en el que se establecieron los cuatro objetivos básicos de la educación en emprendimiento basado en las cuatro principales competencias del emprendedor (CE, 2004), los cuales se mencionan en la Tabla 1.

En complemento diversos autores (Sarasvathy, 2001; Kirby, 2004; Gibb, 2005; Tommons y Spinelli, 2007 en Gómez, 2011; Martínez, 2008) identifican las siguientes competencias imprescindibles en el emprendedor (Tabla 2).

El concepto de competencia en el argumento educativo para San Martín (2002), designa una cualidad obvia, externa, suficientemente apreciada y conocida, en otras palabras, una competencia es algo adquirido, cierto y evidente y no solo una calificación que establezca la escasez o la no escasez de conocimientos.

■ **Tabla 1. Competencias establecidas en el Foro de Niza (2000).**

Table 1. Determined skills in the Niza's (2000) fuorum.

Competencias	Descripción
Competencias de gestión	Fomentar la capacidad de los escolares y estudiantes de resolver problemas. Mejorar su capacidad para planificar, tomar decisiones y comunicarse, así como asumir responsabilidades
Competencias sociales	Los escolares y estudiantes deberán ser cada vez más capaces de cooperar, trabajar en red, aprender a asumir nuevos papeles, entre otros
Competencias personales	A lo largo de su educación, los escolares y estudiantes deberán desarrollar la confianza en sí mismos y la motivación por actuar, aprender a pensar de un modo crítico e independiente y, en particular, adquirir la voluntad y la capacidad de aprender de forma autónoma
Competencias empresariales	Los escolares y estudiantes deberán adquirir un afán de creatividad, proactividad e iniciativa personal, así como estar preparados para enfrentarse a riesgos al ejecutar sus ideas

Fuente: Elaboración propia a partir de CE (2004).

■ **Tabla 2. Competencias emprendedoras imprescindibles.**

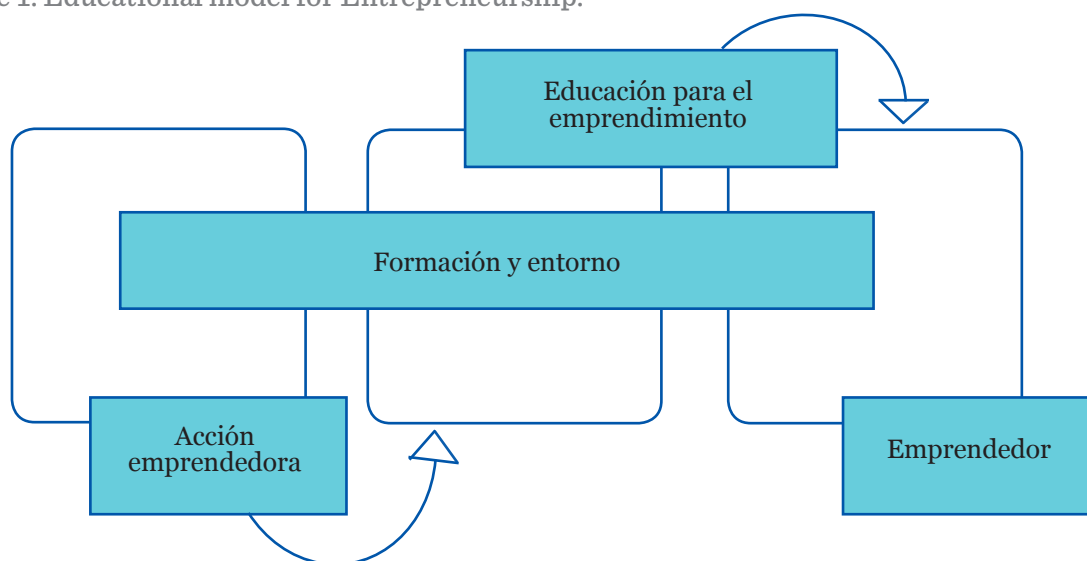
Table 2. Necessary entrepreneurial competencies.

Competencia	Conceptualización
Competencia para la conformación de redes	La cantidad de redes sociales que tenga va a determinar los mercados de los que será parte en un futuro (Sarasvathy, 2001).
Competencia para la resolución de problemas	Es la identificación y toma de oportunidades, la experimentación y creación, el cometer errores y, en general, “haciendo” (Gibb, 2005).
Orientación al logro	El emprendedor ejerce un considerable esfuerzo, logra superar obstáculos y compensar debilidades (Timmons y Spinelli, 2007).
Competencia para asumir riesgos	Es aquello que nos impulsa a tomar decisiones en situaciones complejas (Gómez, 2011).
Trabajo en equipo	Sarasvathy (2001), expone cómo el emprendedor está continuamente creando el futuro, por lo que necesita trabajar con una gran variedad de personas.
Creatividad	De acuerdo con Kirby (2004), el emprendedor puede llegar a ser más creativo que otros individuos, pues tiende a pensar en forma no convencional con el objetivo de desafiar suposiciones existentes.
Autonomía	Es la condición y estado de un individuo o colectividad que goza de independencia y tiene capacidad de autogobierno, es una competencia emprendedora por excelencia (Gómez, 2011).
Iniciativa	Comprendida como la decisión de emprender un proyecto que carece de antecedentes y que constituye una novedad, motivado por los propios intereses e ideas y no por sumisión al orden establecido (Gómez, 2011).

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez (2011).

■ **Figura 1. Modelo de educación para el emprendimiento.**

Figure 1. Educational model for Entrepreneurship.



Fuente: Elaboración propia a partir de Osorio y Pereira, (2011).

■ Tabla 3. Modelo de educación para el emprendimiento.

Table 3. Educational model for entrepreneurship.

Conexión	Descripción
Conexión del individuo emprendedor con el entorno y su acción emprendedora.	Fomentar la capacidad de los escolares y estudiantes de resolver problemas. Mejorar su capacidad para planificar, tomar decisiones y comunicarse, así como asumir responsabilidades.
Conexión de la acción emprendedora con la formación y el entorno.	Formación del individuo emprendedor: La formación fortalece a la persona, amplía su visión y da margen al fracaso y a la contingencia dando paso a la acción emprendedora. Acción emprendedora: Capacidad para confrontar y experimentar lo extraño. Combinación de nuevas ideas que se materializan y se aceptan en la sociedad, y son socialmente responsables.
Conexión del individuo emprendedor, la formación y su acción emprendedora.	A lo largo de su educación, los escolares y estudiantes deberán desarrollar la confianza en sí mismos y la motivación por actuar, aprender a pensar de un modo crítico e independiente y, en particular, adquirir la voluntad y la capacidad de aprender de forma autónoma.
Educación para el Emprendimiento.	Catalizador que grupa las variables e impulsa a tomar la decisión de acometer una acción emprendedora. Pone en marcha el proceso por el cual los individuos realizan el agenciamiento personal de su acción emprendedora, con un mejor acceso, una selección y una adaptación de los factores externos que facilitan o limitan ese agenciamiento.

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación para el Emprendimiento de Osorio y Pereira, (2011).

Tobón (2004), define las competencias como “complejos que las personas ponen en acción -actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, para avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber hacer, con el saber conocer y el saber ser, atendiendo los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto”.

Como se mencionó antes las competencias emprendedoras engloban habilidades, las habilidades emprendedoras de acuerdo con Gilder (1984) describen a las personas con capacidad de aprendizaje, sufren fracasos y frustraciones sin dejar de perseguir sus objetivos por ello y, posteriormente, alcanzan el éxito. Para Schumpeter (1984), los emprendedores son el segmento creativo e innovador, no solo en la creación de empresas sino también en la insta-

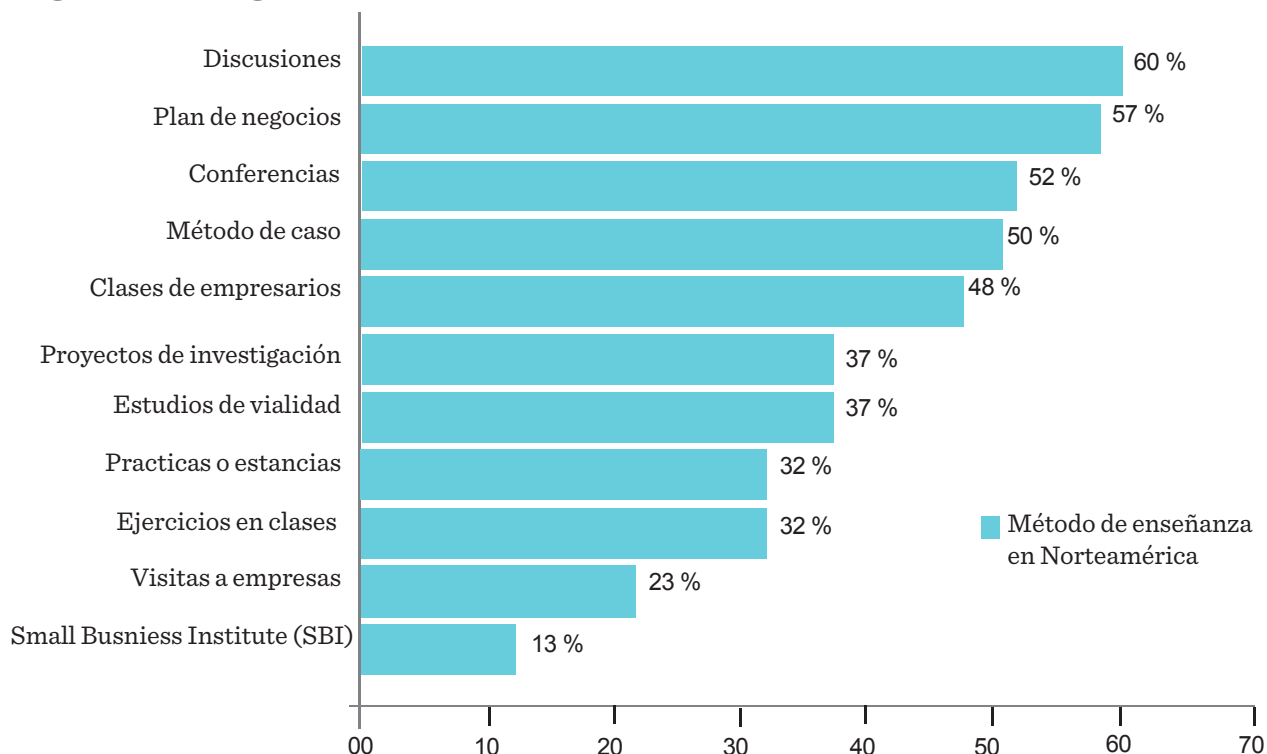
uración de nuevas formas de producción, administración, generación de productos, entre otros aspectos.

Ello permite convenir que las competencias son habilidades y conocimientos obtenidos que ayudan a realizar dinanismos en la resolución de problemas. Sumado a esto debe estudiarse la educación en emprendimiento que se ha llevado a cabo en las diferentes regiones del mundo de acuerdo con Alatríste (2013), para adoptar las mejores prácticas establecidas por ellos y desarrollarlas en una región.

Osorio y Pereira (2011), señalan en un estudio en que sólo mediante el desarrollo de competencias en el proceso de formación el individuo puede hacer efectiva la decisión de llevar a cabo iniciativas emprendedoras. Estos autores ofrecen un modelo de la educación para el emprendimiento en el que se subrayan las conexiones necesarias para una buena educación en emprendimiento (Figura 1, Tabla 3).

■ **Figura 2. Métodos de enseñanza en EE.UU.**

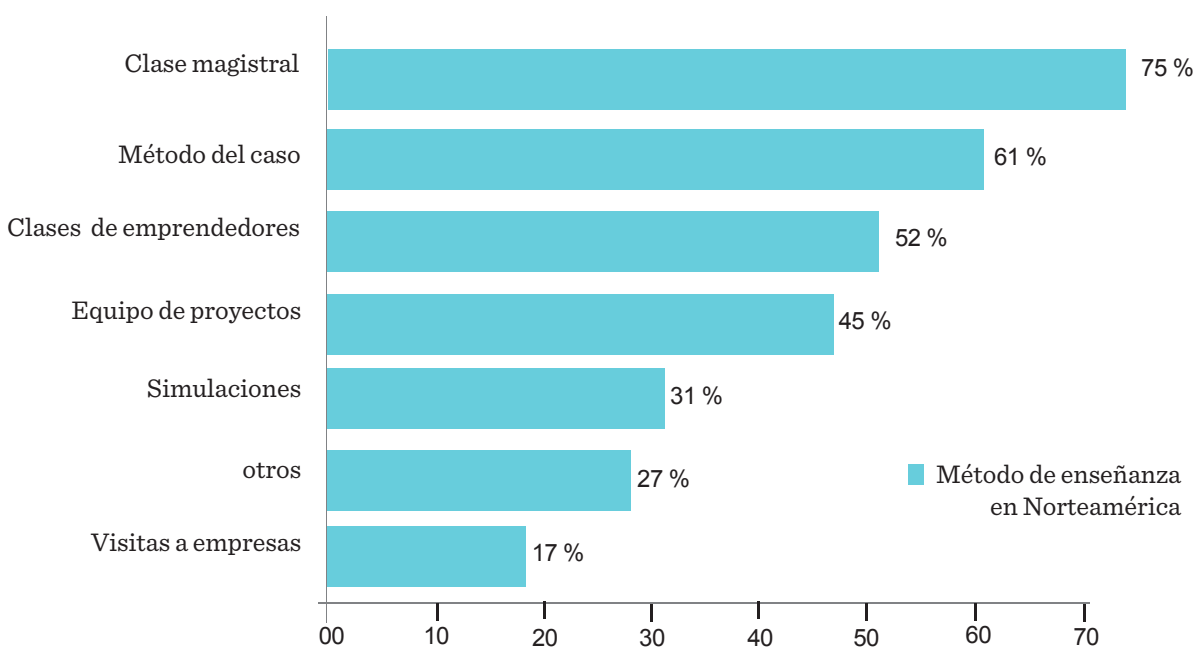
Figure 2. Teaching methods in the United States.



Fuente: Elaboración propia a partir de Solomon, (2007) en Espinosa (S/f).

■ **Figura 3. Métodos de enseñanza en Europa.**

Figure 3. Teaching methods in the Eurpe.



Fuente: Elaboración propia a partir de Solomon, George (2007) en Espinosa (S/f)

Este modelo concluye en que para educar el emprendimiento no es suficiente entender los principios y prácticas de los negocios, y conseguir habilidades, atributos y actitudes más allá de lo comercial. Donde el abordaje del espíritu emprendedor debe ser holístico y no limitarse a fortalecer el papel de la educación superior. El cambio en la educación emprendedora en las instituciones superiores se facilita si el individuo emprendedor no se puede entender exclusivamente desde el concepto de la oportunidad ni de sus características ni de su capacidad para organizar efectivamente, sino mediante la intersección de estos elementos.

La educación emprendedora en Europa y Estados Unidos de América

Estados Unidos es un caso exitoso de desa-

rollo emprendedor, los indicadores que miden el desarrollo empresarial emprendedor han arrojado resultados elevados, este país se ha destacado por el levantamiento de un extenso segmento de empresas nuevas en los sectores tecnológicos (OCDE, 2000; GEM, 2000). La valoración de la carrera empresarial y de los emprendedores es muy extensa en Norteamérica, el mayor ejemplo es que el fracaso de un emprendimiento no es sancionado.

USA y Europa son señaladas como las zonas geográficas más desarrolladas en el mundo, en cuanto al tema de educación en emprendimiento se encuentran bajo la misma situación (Espinosa, Kees-Jan y Solorzano, S/f), la metodología en que esas dos zonas llevan a cabo (Figura 2). El estudio de Espinosa et al. (S/f) destaca que

■ **Tabla 4. Buenas prácticas internacionales en universidades con educación emprendedora.**

Table 4. Good practices in international universities with entrepreneurship education.

Buenas Practicas	Definición
Formación emprendedora no curricular	Contenidos específicos sobre emprendimiento para estudiantes no integrados al currículo tradicional.
Formación emprendedora curricular	Asignaturas incluidas dentro de planes de estudio.
Centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio	Servicios de prácticas y empleo y unidades de emprendimiento. Pre incubadoras con asesoramiento gratuito. Viveros y Centros o escuelas de emprendimiento.
Emprendimiento de base tecnológica	Las maneras en las cuales los emprendedores hacen uso de recursos y estructuras para explotar oportunidades emergentes (Liu et al., 2005).
Cátedras de emprendimiento	Cátedras de colaboración las cuales son órganos de una institución matriz que desea exportar su capacidad en un cierto ámbito a regiones, instituciones o comunidades hermanadas.
Concursos de emprendimiento	Orientados al apoyo de nuevos proyectos empresariales, a descubrir y potenciar habilidades y capacidades de emprendimiento.
Programas internacionales para emprendedores	Enseñar culturas empresariales avanzadas a través de estancias a jóvenes emprendedores en ámbitos geográficos alejados.
Networking para emprendedores	Espacios de interacción entre emprendedores y de emprendedores con otras partes interesadas, como mentores, empresarios, inversores, promotores e incluso administraciones públicas.
Colaboraciones y otra actividades relacionadas con emprendimiento	Las acciones de emprendimiento que no tienen cabida en los apartados anteriores, son actividades iniciadas fuera de las universidades con participación de las mismas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe dado por la Fundación Universidad-Empresa en colaboración de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (2012).

■ **Tabla 5. Categorías usadas por las IES de Europa y las IES de EE.UU.**

Table 5. Categories used by higher education institutions in Europe and USA.

Universidades de Europa	Universidades de EE.UU
1. Centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio	Formación emprendedora curricular
2. Networking para emprendedores	Networking para emprendedores
3. Formación emprendedora curricular	Centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio.
4. Formación emprendedora no curricular	Emprendimiento de base tecnológica
5. Emprendimiento de base tecnológica	Formación emprendedora no curricular
6. Colaboraciones y otras actividades relacionadas con emprendimiento	Colaboraciones y otras actividades relacionadas al emprendimiento
7. Programas internacionales para emprendedores	Concursos de emprendimiento
8. Cátedras de emprendimiento	Programas internacionales para emprendedores
9. Concursos de emprendimiento	Plataformas y redes virtuales de emprendimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe dado por la Fundación Universidad-Empresa en colaboración de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (2012).

una metodología diseñada debe despejar las dudas sobre la posibilidad de que la universidad tenga la capacidad para enseñar a ser emprendedor al menos dentro del área de la creación de empresas, donde los cursos deben conducir a la creación de nuevas empresas si se quiere que el alumno adquiera competencias emprendedoras. Un informe dado por la Fundación Universidad-Empresa en colaboración de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (2012) destaca que la educación emprendedora es factible.

Exponen cómo las particularidades y entornos institucionales han logrado esa meta, estableciendo mediante su análisis 22 buenas prácticas internacionales de la educación emprendedora dadas por IES de USA y Europa, basando su selección de dichas instituciones en la relevancia, representatividad geográfica, diversidad cultural e institucional, multidisciplinariedad, carácter innovador e impacto económico social. Los resultados de dicho estudio se muestran en la Tabla 4, en donde las cate-

gorías han seguido un orden de protagonismo o grado de iniciativa. Las prácticas más usadas de acuerdo a la región se pueden ver en la Tabla 5, de acuerdo al orden de importancia. Como puede observarse en la información de la tabla anterior las universidades europeas en cuanto a la educación en emprendimiento tienen más énfasis en los centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocios en contraparte de las americanas que priorizan la formación emprendedora curricular, cabe mencionar que en ambas la categoría de networking para emprendedores coincide en su importancia e implementación. Las investigaciones del programa de la OCDE para el desarrollo económico y del empleo a escala local (LEED, por sus siglas en inglés) Putting the Young in Business: Policy Challenges for Youth Entrepreneurship (2001), Entrepreneurship and Higher Education (2008) y Universities, Innovation and Entrepreneurship (2009) indican que muchos jóvenes de hasta 35 años en busca de empleo, poseen actitudes positivas para la

iniciativa emprendedora, pero pocos consiguen fundar una empresa o crear un nuevo producto, servicio, proceso o mercado dentro de una empresa establecida.

Educación en emprendimiento en América Latina y México

Lauritz et al. (2005), señala en su estudio que la mayor parte de los países latinoamericanos todavía no han adoptado plenamente un modelo pedagógico que incluya participación de los estudiantes y un énfasis en las metodologías de “aprender a aprender”. Dicho autor considera en base a su investigación, que la educación superior no satisface las necesidades de una economía competitiva en América Latina (AL). Encuestas realizadas en 49 países por el Instituto de Desarrollo Gerencial de Suiza, revelan que los países de la región de AL como México, Argentina y Venezuela están rezagados en el promedio de la OCDE⁴ a excepción de Chile, Colombia y Brasil los cuales obtienen circunstancialmente una mejor evaluación. Los datos indican que la educación superior está rezagada, se considera que la educación superior no satisface las necesidades de una economía competitiva en América Latina (Lauritz et al, 2005).

Debido a que existe una correlación de la educación con el nivel socioeconómico de los estudiantes, en México el 60 % de la población menos rica representa solamente el 18 % de la matrícula en educación superior. Colombia, Chile y en especial Argentina se comportan mejor, pero el acceso a la educación superior continúa siendo desigual. Encontrando así que durante crisis económicas, los jóvenes de bajos recursos abandonan sus estudios para incorporarse tempranamente al mercado laboral en la búsqueda de participar en el ingreso familiar (Weller, 2003 en Jaramillo, 2004). En entornos como el mencionado en el párrafo anterior o con fuertes barreras de entrada, es de mucha importancia la innovación, pero ésta no podrá enfrentar el entorno sin el cambio de los individuos (Osorio y Pereira, 2011). De acuerdo con Lanero et al. (2011), el desarrollo de la iniciativa emprendedora representa un elemento clave para generar empleo, sin embargo éste por cuenta propia no es contemplado como opción atractiva de futuro debido

al elemento cultural, plasmado en un generalizado miedo al riesgo y al fracaso que condenan al olvido el progreso natural de muchas ideas de negocio con potencial para contribuir a la prosperidad socioeconómica en América Latina. Se han realizado estudios en América Latina para definir las características del emprendedor como el desarrollado por Quintero (2007), de la Universidad de Bucaramanga (UNAB), (Tabla 6). Hisrich, (2002), en Krauss (2011), consideran que los emprendedores deben tener: a) Habilidades técnicas tales como saber comunicarse en forma escrita y oral, conocimientos y habilidades en gestión y organización; b) Habilidades de administración de empresas tales como planificar, tomar decisiones, saber comercializar y llevar la contabilidad; c) Habilidades personales tales como control percibido interno, innovación, asunción de riesgo, perseverancia y liderazgo.

Koiranen y Ruohotie (2001), referidos por Krauss (2011), indican que la educación en emprendimiento debe abarcar la parte cognitiva (información, habilidades), afectiva (emoción, temperamento), y comportamental (motivaciones o deseos).

Educación emprendedora en México

El pensamiento emprendedor es un fenómeno mundial. Considerables países lo están impulsando como motor de crecimiento de sus economías. México debe observar las acciones que otros países han realizado con éxito y adoptar las mejores prácticas de aquellos que son líderes en el tema de emprendimiento (Casas, 2013).

Mendoza et al., (2013), plantea en su trabajo que los organismos nacionales e internacionales de educación superior en las últimas décadas han replanteado sus políticas y estrategias educativas, para estar al alcance de los cambios acelerados en lo social, económico, geográfico, cultural, y demográfico a los que se enfrentarán los próximos profesionistas egresados de las universidades.

En este escenario aparece el concepto de competencia, que se define “como un saber actuar (o reaccionar), responsable y válido, y un saber movilizar, integrar y transferir recur-

⁴<http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>

⁵Decreto publicado en reforma del Reglamento Interior de la Secretaría de Economía en el cual se modificó la estructura interna, incluyendo al Instituto Nacional del Emprendedor en el Artículo 57bis, Recuperado el 30 de julio de 2015 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284609&fecha=14/01/2013

⁶Reporte Anual 2013 del Consejo México-Estados Unidos para el Emprendimiento y la Innovación (MUSEIC) Recuperado el 30 de julio de 2015 en: http://www.economia.gob.mx/files/reporte_museic2013.pdf

■ Tabla 6. Características en el emprendedor:

Table 6. Entrepreneurial skills:

Características:	Descripción:	Para:
Analítico	Tiene capacidad por entender y leer el entorno social, económico, político, cultural.	Extraer las verdaderas oportunidades de desarrollo.
Proyectivo	Percibe los escenarios que hacen parte de escenarios futuros.	Visualiza futuras realidades y proyecta posibles soluciones.
Innovador	Identifica y resuelve los problemas siendo participativo y proactivo	Promover cambios más efectivos y oportunos.
Autónomo	Toma decisiones y asume responsabilidades sobre resultados logrados y no logrados.	Retroalimentarse y enfocar el aprendizaje en posteriores
Flexible	Acepta el cambio como parte del proceso de mejora de una situación determinada.	Desenvolverse de la mejor manera ante los cambios constantes
Eficiente	Entiende los límites de los recursos y hace uso racional de los mismos.	Mantener un control de los recursos y mejorar las condiciones en el manejo de los mismos.
Productivo	Realiza con resultados positivos las actividades que se propone, en el tiempo establecido y con las metas propuestas, haciendo parte de un sistema.	Obtener productos de calidad y al mismo tiempo involucrarlos a su medio.
Perseverante	Se esfuerza continuamente por conseguir los resultados esperados, agotando todas las posibilidades.	Mejorar continuamente y materializar proyectos.
Seguro	Cree en sí mismo y en la gente que lo acompaña, conoce sus ventajas y desventajas.	Hacer del cambio una propuesta de calidad propia y compartida en cada escenario donde actúa
Sistémico	Identifica los elementos claves para el funcionamiento de procesos y resultados.	Garantizar la continuidad de procesos y su puesta en marcha.
Social	Entiende las necesidades del entorno humano que le acompaña y a quien va a beneficiar su idea.	Promover desarrollo mediante ideas que se adecuen al espacio en el que se desenvuelve.
Prudente	Entiende las necesidades del entorno humano que le acompaña y a quien va a beneficiar su idea.	Promover desarrollo mediante ideas que se adecuen al espacio en el que se desenvuelve.
Negociable	Comprende las posiciones ajenas frente a situaciones determinadas.	Hacer de las diversas posiciones elementos complementarios para mejores decisiones.

Continúa...

Imaginativo	Tiene la capacidad de modelar escenarios alternos a los materialmente posibles.	Integrar innovación y factibilidad en los procesos.
Conectivo	Relaciona los elementos que hacen parte de diversos escenarios.	Crear soluciones conjuntas a problemas identificados al conectar los escenarios.
Tecnológico	Entiende la importancia de las tecnologías en el desarrollo de cualquier proceso, idea y oportunidad.	Implementar los medios necesarios para la mejora en su aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Quintero (2007).

sos (conocimientos, capacidades, etc.) en un contexto profesional” (Álvarez y Moreno, 2002). La educación por competencias en México propone una formación integral y de calidad que pretende que el alumno aprenda valores que lo formen como ciudadano pero que también le enseñen a obtener conocimientos y a desarrollar habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral (Chong y Castañeda, 2013).

Algunas de las acciones en pro del emprendimiento son la creación del Instituto Nacional del Emprendedor⁵ (INADEM), y su posterior coordinación con el Departamento de Estado de los Estados Unidos en el lanzamiento del Consejo México-Estados Unidos para el emprendimiento y la Innovación (MUSEIC, O “El Consejo”) plasmada en el Reporte Anual 2013 del MUSEIC⁶, dicha alianza tiene siete pilares que integran su misión, las cuales son:

- Proveer de un marco legal que estimule el emprendimiento innovador; Promover el emprendimiento femenino
- Involucrar a los emprendedores de la diáspora latinoamericana que residen en los Estados Unidos;
- Promover la infraestructura que apoye a emprendedores y las pequeñas y medianas empresas (PyMEs);
- Compartir la experiencia y mejores prácticas en el desarrollo de clústeres regionales de innovación y cadenas de comercialización;
- Intercambiar mejores prácticas y desarrollar proyectos en conjunto para la comercialización de tecnología; y
- Compartir herramientas y mejores prácticas sobre financiamiento y promoción del emprendimiento innovador y de alto impacto.

Los integrantes del MUSEIC son 24 líderes en el área de emprendimiento de alto impacto, 12 de cada país con representantes del gobierno, academia, ONG, sector probado, aceleradoras de negocios, fondo de capital ángel/emprendedor, entre otros miembros que se listan en la Tabla 9.

Diversos gobiernos municipales de México han creado programas para los jóvenes emprendedores como lo hizo el municipio de Victoria Tamaulipas, con el programa “Emprendiendo una Victoria”⁷ que desde el 2013 fomenta la cultura de productividad entre los jóvenes victorenses, mediante la entrega de apoyos técnicos y económicos a los mejores proyectos de creación de empresas sustentables.

Han surgido acciones en la iniciativa privada como la creación de Business Kids⁸, institución fundada por María del Carmen Cabrera, con presencia además, en países como Costa Rica, Guatemala y Estados Unidos; en México cuenta con 17 sedes en diferentes estados (D.F, Estado de México, Morelos, Michoacán, Puebla, Veracruz, Jalisco, Guanajuato, San Luis Potosí, Baja California, Sonora, Chihuahua, Monterrey, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo). Pretende educar a los niños en valores de motivación y formar emprendedores que en un futuro aporten al crecimiento económico.

La educación en emprendimiento debe iniciar en los niveles básicos para que así el individuo crezca moldeado a las competencias emprendedoras (Damián, 2013). La Universidad de Sonora plantea en su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013⁹, el programa estratégico “Cultura Emprendedora”, el cual se ha llevado a cabo a través del programa creado en 2010 por la Fundación Educación Superior-Empresa (FESE),

⁷Emprendiendo una Victoria-Desarrollo empresarial http://www.ciudadvictoria.gob.mx/docs/EMPREDI-ENDO_UNA_VICTORIA.pdf

⁸Página oficial de Empresa Business Kids <http://www.businesskids.com.mx/>

⁹Plan de desarrollo institucional de la Universidad de Sonora en: <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>

■ Tabla 7. Acciones en emprendimiento de países latinoamericanos.

Table 7. Entrepreneurial actions in Latin America.

País	Programas emprendidos
Argentina	Antigua tradición emprendedora: “emprendedores por necesidad” y “emprendedores de oportunidad”. Desarrolladora de negocios en la Región Centro de Argentina (Procentro). Instituciones emprendedoras: Mundos E y Junior Achievement (Jóvenes emprendedores).
Bolivia	Visión de ser “un país de emprendedores altamente productivos”. FUNDA-PRO (Estrategia Nacional de Desarrollo del Sector Productivo-END SP). Red Bolivia Emprendedora (Hacia una cultura emprendedora boliviana).
Chile	Innova Chile (Apoyo de actividades emprendedoras). Plan de Apoyo a los Emprendedores.
Honduras	Programa Nacional de Emprendedores dependientes del gobierno hondureño. Red Katalysis.
El Salvador	Fortalecimiento de la Competitividad de las Microsy Pequeñas Empresas (Fomype). Programa Nacional de Emprendedores (en conjunto con la Unión Europea para invertir fondos en fomento a la creación de empresas que amplíen el tejido empresarial-Ministerio de Economía).

Fuente: Anzola y Farías, en Varela (2011).

denominado “Mi Primera Empresa: Empezar Jugando”, el cual consistió en la participación de alumnos de la Universidad de Sonora, para servir como mentores en 2 escuelas primarias en el estado; dicha investigación buscó analizar las percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios “asesores”, maestros de grupo (sexto grado de primaria) y niños de primaria participantes en la implementación de un proyecto generador de ideas de negocios, para el desarrollo de una cultura emprendedora en instituciones de educación básicas; obteniéndose como resultado ideas emprendedoras de éxito así como el fomento y divulgación de la cultura emprendedora entre los niños, escuela primaria, universidad (Mendoza et al, 2013).

Como establece Conduras et al (2010), en Gómez y Satizábal (2011), la educación emprendedora juega un papel fundamental en la for-

mación de actitudes, habilidades y cultura desde la educación primaria hasta el final de los estudios (...) Creemos que las habilidades, actitudes y comportamientos de emprendedores se pueden llegar a aprender, y que la exposición a la formación emprendedora a lo largo de la vida de aprendizaje del individuo, comenzando desde la juventud pasando por la edad adulta hasta la educación superior además de llegar a aquellos que están excluidos económica y socialmente es imprescindible. En la “Investigación de Programas de Emprendedores en México y el Mundo” hecha por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), los programas más destacados que se mencionan desarrollados en México son: Desarrollo Empresarial en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Diplomado en creación y desarrollo

de pequeños negocios en la Universidad de las Américas Puebla (UDLA) y el Programa Emprendedor en la Universidad del Noreste; las características que comparten los programas mencionados es que como observamos en la Tabla 10 donde sus acciones van mayormente enfocadas al proceso, manejo e implementación de una empresa, así como los estudios en cuanto a mercado, dejando de lado el desarrollo de las competencias emprendedoras, raíz de la actividad en emprendimiento. Si bien es importante como emprendedor el desarrollo de una empresa, resulta de mayor importancia el tener las competencias emprendedoras necesarias para darle continuidad a las oportunidades, como mencionan Marcos y Alcolado (2014), se trata de elaborar un plan de negocio, pero es más importante llevarlo a cabo y ponerlo en marcha, readaptándolo y orientándolo según las circunstancias, con

el objetivo de conseguir la satisfacción como emprendedor, el desarrollo de una acción profesional y la obtención del beneficio que es el fin principal del emprendimiento. La parte decisiva es la puesta en acción de las lecciones aprendidas y el hecho de que los proyectos activos no se queden tan sólo en el aula, sino que se presenten en concursos de emprendedores para seguir evaluando si son viables y sostenibles. Se trata de llevar la práctica universitaria a la realidad profesional. O mejor, que no sean prácticas, sino que se consideren proyectos que buscan la profesionalización y monetización de las clases (Marcos y Alcolado, 2014). El tránsito por la educación superior se convierte en una oportunidad para concientizar a los futuros profesionales de distintas disciplinas, sobre la importancia del emprendimiento en el desarrollo de su región, así como de la posibilidad de proyectarse como empre-

Tabla 8. Miembros del Consejo México-Estados Unidos para el Emprendimiento y la Innovación.
Table 8. Board members of Mexico-United States Council for Entrepreneurship and Innovation.

ESTADOS UNIDOS	MÉXICO
Department of State	Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM)
Department of Commerce	Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)
Overseas Private Investment Corporation (OPIC)	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), incluyendo al Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV)
Small Business Administration (SBA)	Angel Ventures México
USAID	Crowd funder México
Kauffman Foundation	Endeavor
National Business Incubators Association	Green Momentum
Omidyar	IGNIA
University of Texas at San Antonio	Impulsa México
UC Berkeley	Latin Idea
US-Mexico Foundation for Science (FUMEC)	Plataforma Tecnológica Mexicana
WE Connect International	Startup México

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en fuentes oficiales de Gobierno de México.

■ Tabla 9. Temas en la currícula emprendedora en ITAM, UDLA y Universidad del Noreste.

Table 9. Topics in entrepreneurship in ITAM, UDLA and Universidad del Noreste.

Características:	Descripción:	Para:
Analítico	Tiene capacidad por entender y leer el entorno social, económico, político, cultural.	Extraer las verdaderas oportunidades de desarrollo.
Introducción a la teoría del espíritu emprendedor El proceso emprendedor Personalidad emprendedora Clasificación de las empresas en México El espíritu emprendedor en las organizaciones Cambios radicales e incrementales Cambio de paradigmas Desarrollo de oportunidades de negocios Búsqueda de ideas de negocio De ideas a oportunidades Creatividad cotidiana en las organizaciones El plan de negocios Generalidades del plan de negocios ¿Por qué es necesario? Ventajas y beneficios ¿En qué consiste? Plan estratégico La misión de la empresa Objetivos Estrategias, metas y planes de negocios Plan de mercadotecnia Plan de bienes y servicios Investigación de mercados El mercado Anexos del plan de negocios Examen departamental Plática sobre la Asociación de Empresarios ITAM Continuación del plan de mercadotecnia Plan de bienes y servicios Investigación de mercados El mercado Plan administrativo Recursos humanos y el contexto legal Organización Plan financiero Finanzas Presupuesto Presentación del plan de negocios Resumen ejecutivo	El espíritu emprendedor Las 10 decisiones básicas del emprendedor Factores de éxito y fracaso en los nuevos negocios El producto La competencia El mercado y el cliente La ventaja competitiva La publicidad y la promoción El personal La calidad y el servicio Los precios Presupuesto de ventas La ubicación Las instalaciones Los procesos El equipo Los costos El personal La capacitación Los proveedores El plan de inversiones La estructura de costos Contabilidad básica Precios y costos Análisis financiero Flujo de efectivo Estado de resultados Balance Origen y aplicación de los recursos Origen y aplicación de los recursos Análisis del punto de equilibrio Necesidad de capital de trabajo Retorno de capital Lo legal Lo fiscal Lo laboral Implementación de plan de negocios	Se realizan únicamente actividades extracurriculares que sirven como complemento a la educación ya adquirida Actividades de apoyo Organización de ciclos de conferencias, mesas redondas, encuentros y talleres Club de emprendedores Taller de creatividad aplicada Curso sobre micro y pequeña empresa Apoyos para microempresas Programa de consultores Apoyo de organismos públicos y privados Centros de investigación Viajes de estudio Asistir y/o participar en concursos y ferias y exposiciones

Fuente: Elaboración propia a partir de CONEVyT ¹⁰

¹⁰Informe dado por el Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo CONEVyT en la "Investigación de Programas de Emprendedores en México y el mundo". Consultado el 27 de julio de 2015. Disponible en: https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=CONEVyT+%29.+Investigaci%C3%B3n+de+programas+de+emprendedores+en+M%C3%A9xico+y+el+mundo

dedores como opción de crecimiento personal y profesional, independientemente de la opción de formación que hayan escogido (Gómez y Sotizabal, 2011), de esta forma al transitar de una actividad tradicional de las universidades a incentivar e inspirar en los estudiantes el espíritu emprendedor promoviendo el desarrollo de competencias emprendedoras se capacitarán para poder enfrentarse de forma satisfactoria en el mundo profesional o de igual forma auto gestionar su desarrollo laboral, es decir, frente a los nuevos retos que impone la actualidad, los individuos deben adecuar su capacidad de persistencia en los distintos ámbitos en los que se desempeñan.

La germinación, promoción y desarrollo de competencias emprendedoras en instituciones educativas debe ser un factor primordial y al que se le debe prestar especial atención debido a que es un componente importante para la formación integral del alumno en todo nivel educativo, las Instituciones de Educación Superior funcionan como actores principales debido a que son poseedoras del recurso humano para fundar la cultura emprendedora.

El detonador principal está en la potencialización de nuevas generaciones, con actitudes y aptitudes efectivas; generaciones con la capacidad de comprender sus realidades y que en la parte precaria y con necesidades de éstas se encuentran las oportunidades latentes de mejora, oportunidades con la posibilidad de brindar un desarrollo palpable y concreto, iniciando por desarrollarla capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como propiciar la creatividad, iniciativa personal y el espíritu emprendedor; promover la vinculación provocando sinergias de modelos educativos (Mendoza et al., 2013).

El emprendedor de alto impacto en México debe considerar las necesidades de los grandes sectores de población con menores ingresos. Esto representa una oportunidad presente en nuestro país y se debe aprovechar (Casas, 2013). Un informe realizado por la OECD (2013), destaca las actitudes hacia el emprendimiento por parte de los mexicanos, añade que son tendentes, por encima del promedio, a percibir buenas oportunidades para abrir una empresa, pues confían en poseer los conocimientos y las competencias necesarias. Cuentan con mayor probabilidad de emprender, que los participantes de otros países inscritos en la OCDE.

México cuenta con los recursos necesarios, humanos y de infraestructura, para iniciar la educación en emprendimiento de calidad, donde la formación de las competencias necesarias para emprendimiento sea algo que se fomente y se incluya en la currícula o extra del plan de estudios de cualquier institución escolar del país.

CONCLUSIONES

La enseñanza del emprendimiento es una estrategia para preparar a las nuevas generaciones con un alto grado de creatividad e innovación. México no puede quedarse detrás de los demás países desarrollados, por lo que resulta de gran importancia el desarrollo de habilidades de emprendimiento en las escuelas de nivel superior. Es necesario que se diseñen y difundan programas de contenidos específicos en el currículum de la educación superior. Es primordial sistematizar experiencias en emprendimiento como apoyo a los maestros para que puedan desarrollar los contenidos adecuados en sus materias. Se define a la educación en emprendimiento como el método que comprende las competencias necesarias para emprender, y que sea reconocida como parte de los programas educativos correspondientes a las enseñanzas en las instituciones educativas oficiales de cualquier país.

Las competencias de acuerdo con lo estudiado se comprenden como aquellas habilidades y/o aptitudes de una persona para llevar a cabo alguna acción; para una persona emprendedora representan la resolución de problemas, orientación al logro, tomar riesgos, trabajo en equipo y creatividad (Quintero 2007). Este trabajo, además de incluir como objetivo formular una visión teórica de educación emprendedora para el fortalecimiento de las competencias emprendedoras de los alumnos en las instituciones de educación superior, también busca sentar las bases para el impulso de un debate sobre la educación emprendedora y sus beneficios en el corto, mediano y largo plazo, relacionados con las futuras líneas de investigación. Existe confianza en el interés de practicar la enseñanza del emprendimiento en la educación superior, por lo que se insta a la unión de esfuerzos para conformar un trabajo global que se traduzca en una guía de buenas prácticas para el fomento de las competencias de emprendimiento entre todos los integrantes del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Cruz L. Y. y Cruz L. A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, V. 13, n. 2*, p. 293-311. Brasil.
- Alcántara, A. (2014). Realidades y desafíos de la educación superior en el mundo actual. Seminario sobre la educación superior en México. Impartido en Ciudad Victoria, Tamaulipas, 20 de agosto de 2014.
- Rodríguez G. R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En Magdalena Fresán. O. (Ed.) *Tres décadas de políticas del estado en Educación Superior*. México. ANUIES.
- Rodríguez G. R. (2000). Políticas públicas y tendencias de cambio de la educación superior en México durante la década de los noventa. *El Cotidiano*. Septiembre-Octubre. Año/Vol. 17, número 103. UAM-A. México. P. 103-111.
- Rodríguez G. R. (2015). Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. Recuperado en: <http://www.researchgate.net/publication/255647457>. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, número abril-junio 2004.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/se%C3%BA1-corea-del-sur-coreano-fuente-71469/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Mi experiencias en Corea del Sur My experiences in South Korea

Cristian Ulises Quintanilla Zapata¹

Soy alumno de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, campus Ciudad Victoria, donde curso el 5to semestre en la Licenciatura de Negocios Internacionales y realizo una movilidad internacional en Seúl, Corea del Sur, siendo este semestre el primero de dos.

Describir mi experiencia en Corea del Sur es algo increíble, todo comenzó con el sueño de querer ir lejos, desde que estuvimos en búsqueda de un nuevo convenio de la mano con la licenciada Claudia Almazán, proceso que duro casi un año. Ha sido una experiencia en la que descubrí diferentes sentimientos; emoción, miedo, curiosidad, echar de menos mi hogar y mis seres queridos, pues estoy al otro lado del mundo en un país cuya cultura es muy diferente en todos los aspectos.

Recuerdo mi llegada al aeropuerto de Incheon, quizá fue un poco fácil moverme ahí, pues hablan inglés, pero al llegar afuera todo se convirtió en un reto ya que la gente mayor de treinta años casi no sabe inglés, apenas

palabras y tampoco todos los jóvenes hablan inglés. Se complica desde ir a comprar una simple merienda a alguna tienda de conveniencia. No se diga leer el nombre del producto o pedir ayuda en el metro y aprender a usarlo, pero conforme pasan los días aprendes un poco y comienzas a distinguir tus primeras palabras.

Corea del Sur como sociedad, me sorprende en ciertos aspectos, es un país muy seguro, hay control y organización, puedes salir a las dos o tres de la mañana a caminar y no pasa nada, la gente te ayuda incluso a veces si no hablas coreano, dejan de hacer lo que hacen en ese instante por ayudarte a solucionar tu problema, aunque recomiendo que pidan ayuda a los jóvenes, son más accesibles que la gente de mayor edad, tengo anécdotas en el metro de cuando me perdía y estoy agradecido. Ya tengo buenos compañeros coreanos que me han auxiliado también.

Respecto al tema de la comida, se me ha hecho fácil acostumbrarme a la gastronomía surco-

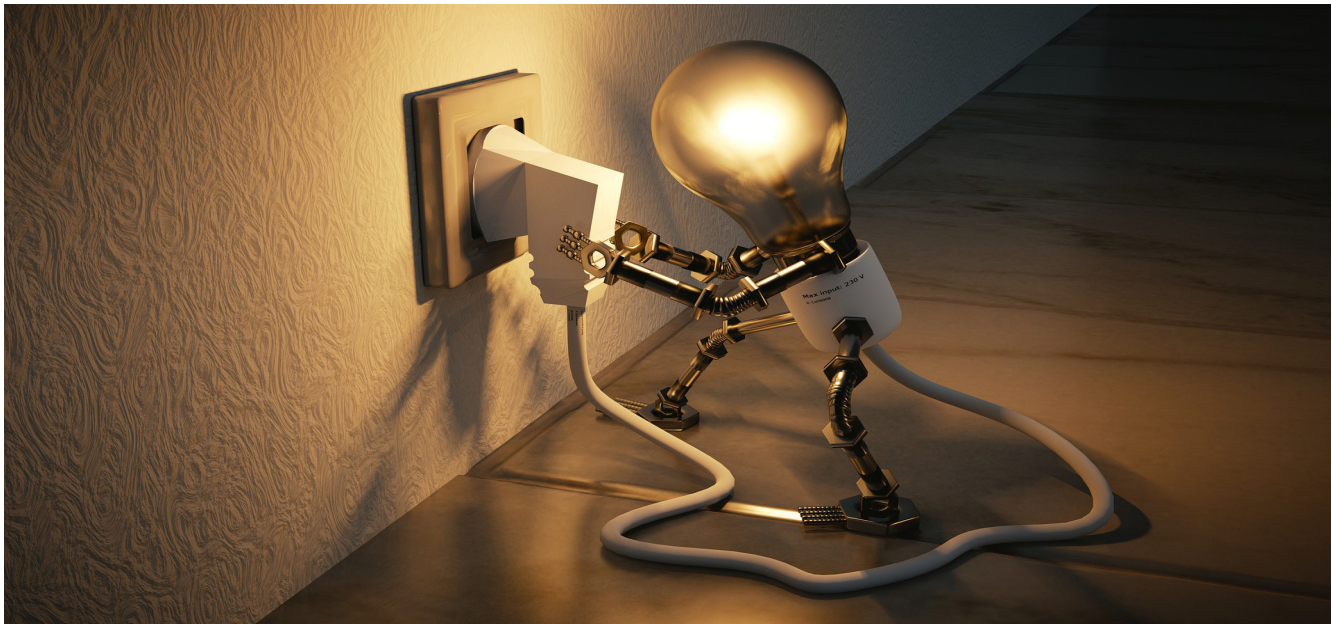
reana, aunque extraño un huevo revuelto con frijoles y tortillas por la mañana.

Cuando vuelva a México me atiborraré de tacos, frutas y verduras, porque acá las dos últimas son muy caras. Hay restaurantes de comida mexicana, es algo similar, pero aún no es lo mismo.

No he recibido ningún mal trato que se pueda considerar como tal, la única experiencia que me desespera es ser ignorado por la gente que promociona algún producto en la calle, pues es obvio, no hablas coreano y ellos no hablan inglés. Hablar coreano más de lo básico de verdad te abre las puertas.

Seúl es una ciudad increíble donde siempre hay algo nuevo que ver, la competencia entre estudiantes es ardua. Todos tienen la mentalidad de ser los primeros, el examen de ingreso a la universidad es algo que a todos los coreanos les preocupa y se vuelve asunto nacional.

Durante los primeros días después de mi llegada era fastidioso quitarme los zapatos antes de entrar a casa, en toda la ciudad se separa la basura y me parece curioso que muchos edificios tengan de tres a cuatro pisos bajo tierra, pues es un país pequeño. Es una experiencia extraordinaria que de verdad recomiendo. Vale la pena esforzarse para poder vivirla.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/bombilla-idea-3104355/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Robótica. Una nueva forma de aprender a pensar Robotics. A new way of learning how to think

Francisco Vega¹

Tengo la suerte de dirigir un taller de robótica en el Centro Educativo Surval, con estudiantes de secundaria y puedo decirles que se ha convertido en uno de los proyectos más importantes, porque nos aproxima a la educación del siglo XXI. En mi opinión, este es el gran anhelo de toda escuela que, como la nuestra, participa en la gestión de la transformación educativa que se ha iniciado en el mundo. Algo que en nuestra institución comienza a hacerse visible.

Las tecnologías de la informática, tienen un crecimiento exponencial y nuestros jóvenes son los primeros en adquirir medios de comunicación más sofisticados. Utilizan tabletas electrónicas, programas de computadoras o videojuegos y es notorio que este interés puede generar aprendizajes que favorecen la adquisición de competencias esenciales para su progreso

académico y les lleva a desarrollar habilidades para la vida. Baste decir que una de las aportaciones pedagógicas que fortalece un taller de robótica, consiste en que el estudiante debe tomar decisiones de forma continua y aportar soluciones creativas en la construcción de un robot.

Al planificar la construcción de un robot, los estudiantes favorecen el desarrollo de su creatividad. Aprenden a trabajar en equipo, asumen y se especializan en una parte del proceso, y al hacerlo, van creando una conciencia colectiva. Expanden su capacidad de organización, de control de materiales y de construcción. Todas, habilidades necesarias en cualquier proceso creativo.

En nuestro taller de robótica, se generan y se recurre a conocimientos de informática en programación. Se obliga a conocer y utilizar la lógica de las tareas, desde el punto de las

¹Ingeniero en electrónica con especialidad en telecomunicaciones por el Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria. Tiene amplia experiencia en el ramo de la robótica. Ha participado en talleres y concursos obteniendo reconocimientos importantes a nivel regional y nacional. Desde hace tres años, se desempeña como titular de la asignatura de tecnología educativa en la secundaria del Centro Educativo Surval y está por cumplir un año dirigiendo el taller de robótica en la misma institución.

posibilidades que tienen los diseños robóticos. La parte electrónica es cubierta por cada componente o sensor que utilizamos en los prototipos y se utiliza para activar la parte mecánica y estructura de cada uno de los robots.

A punto de cumplir un año en el taller, el grupo de muchachos, todos de secundaria, como ya dije, muestra distintas habilidades y cada uno ha desarrollado diferentes intereses. Sin duda, el más importante está orientado a utilizar la robótica para mejorar la calidad de vida, para cuidar su entorno y cuidar su salud. Aquí los testimonios de dos estudiantes de 3° de secundaria.

Consideramos el taller de robótica como otra manera de aprender. Aquí nuestros pensamientos son expresados en diseños que transformamos en robots.

La destreza para armar y la lógica para programar nos permiten hacer y mejorar o simplificar

prototipos. Creemos tener ventajas al estudiar robótica, porque cada aprendizaje nos ayuda a entender, desde un punto de análisis más profundo, cómo funcionan los procesos, los objetos y la lógica en distintas situaciones (Fernando Flores Reséndez).

En el taller de robótica he aprendido a programar mediante un software de computadora y pasarlo a mi robot para que haga una tarea específica. Ahora comprendo el proceso para armar un robot y entender la estructura de la mecánica necesaria para que funcione.

Me parece muy interesante que se implementara robótica en otras escuelas, esto podría generar un nivel de competencia en un futuro y podríamos compartir conocimiento con más personas. En lo personal considero que invertir en la educación para aprender de las nuevas tecnologías lleva al país a un mayor crecimiento (José Ramón Ballina Rodríguez).