
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 179

13 de diciembre 2022

ISSN 1068-2341

Las Orientaciones Políticas de las Universidades Públicas Estatales de México en Torno al Aprendizaje de los Estudiantes y su Empleabilidad

Evelyn E. Moctezuma-Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Universidad de Valencia
México y España

Fran J. Garcia-Garcia

Universidad de Valencia
España

Teresa Yurén



Elisa Lugo Villaseñor

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
México

Citación: Moctezuma-Ramírez, E. E., Garcia-Garcia, F. J., Yurén, T., & Lugo Villaseñor, E. (2022). Las orientaciones políticas de las universidades públicas estatales de México en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(179).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7318>

Resumen: Los estudiantes que egresan de las universidades mexicanas encuentran dificultades para aprender con autonomía y adaptarse al mercado laboral. Sin embargo, desconocemos cuál es la postura oficial de las universidades públicas estatales para resolver este problema. El propósito de este estudio fue analizar sus orientaciones políticas en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. Tomamos como referencia los modelos educativos de 31 instituciones porque son

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAAPE

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 29-11-2021

Revisiones recibidas: 13-5-2022

Aceptado: 20-7-2022

documentos oficiales que orientan las acciones de cada universidad. Utilizamos minería de textos para obtener un análisis de co-ocurrencia entre términos y un análisis de correspondencia en función de las regiones del país. Después, interpretamos los resultados con métodos propios de la hermenéutica crítica. Los resultados mostraron cinco grandes ideas en el discurso de las universidades, que logramos generalizar a nivel nacional. También diferenciamos el uso de ciertos términos en los modelos dependiendo de la región. El estudio incluye sugerencias basadas en los resultados para elaborar los modelos educativos de forma que contribuyan a resolver el problema. **Palabras clave:** aprendizaje; empleabilidad; modelos educativos; universidades públicas estatales; México

The policy orientations of public state universities in Mexico concerning students' learning and their employability

Abstract: Students graduating from Mexican universities find it difficult to learn autonomously and adapt to the labor market. However, we do not know the official position of state public universities to solve this problem. The purpose of this study was to analyze their policy orientations around student learning and their employability. We took as reference the educational models of 31 institutions because they are official documents that guide the actions of each university. We used text mining to obtain a co-occurrence analysis between terms and a correspondence analysis according to the regions. Then, we interpreted the results with critical hermeneutic methods. The results showed five main ideas in the discourse of the universities, which we were able to generalize at the national level. We also differentiated the use of specific terms in the models depending on the region. The study includes suggestions based on the results to elaborate the educational models to solve the problem.

Key words: learning; employability; educational models; public state universities; Mexico

As orientações políticas das universidades públicas estaduais no México em torno da aprendizagem e empregabilidade dos estudantes

Resumo: Os estudantes que se formam em universidades mexicanas têm dificuldade para aprender com autonomia e adaptar-se ao mercado de trabalho. Entretanto, não sabemos qual é a posição oficial das universidades públicas estaduais para resolver este problema. O objetivo deste estudo foi analisar suas orientações políticas em relação à aprendizagem e empregabilidade dos estudantes. Tomamos como referência os modelos educacionais de 31 instituições porque são documentos oficiais que orientam as ações de cada universidade. Utilizamos a mineração de texto para obter uma análise de co-ocorrência entre termos e uma análise de correspondência de acordo com as regiões do país. Em seguida, interpretamos os resultados usando métodos da hermenêutica crítica. Os resultados mostraram cinco ideias principais no discurso das universidades, que conseguimos generalizar a nível nacional. Também diferenciamos o uso de certos termos nos modelos, dependendo da região. O estudo inclui sugestões baseadas nos resultados para elaborar os modelos educacionais de uma forma que contribua para resolver o problema.

Palavras-chave: aprendizagem; empregabilidade; modelos educacionais; universidades públicas estaduais; México

Las Orientaciones Políticas de las Universidades Públicas Estatales de México en Torno al Aprendizaje de los Estudiantes y su Empleabilidad

Las investigaciones en México han mostrado últimamente una preocupación por el aprendizaje y la empleabilidad tras los estudios universitarios. Se han publicado trabajos sobre la

inserción laboral en términos generales (Maisterrena González, 2018; Navarro Cendejas, 2017; Simón, 2015) y también tras cursar determinadas titulaciones (Pérez-Alcántara et al., 2018; Román Fuentes et al., 2016, 2018). Incluso se ha abordado el problema en ciertos sectores de la población, como los estudiantes indígenas (Lloyd & Hernández Fierro, 2021).

Aun considerando que la empleabilidad no es la finalidad única de la educación superior, es un tema que sustenta las políticas nacionales e internacionales, junto con el desarrollo de competencias (García-Blanco & Cárdenas-Sempértegui, 2018). Seguramente por eso la relación entre el aprendizaje de competencias y el acceso a un empleo es una inquietud común en las universidades públicas.

Aunque la formación que ofrecen las universidades es fundamental, no lo es todo. El trabajo en las sociedades actuales está sujeto al cambio y la flexibilidad (Sennett, 2007). Cada vez se necesitan actualizar más las competencias que se aprendieron en la carrera para mantener o conseguir algún empleo a lo largo de la vida. Por eso los estudiantes universitarios deben saber cómo aprender con autonomía –*αὐτονομία*– cuando terminan sus estudios, de forma que puedan establecer y decidir las normas –*νόμος*– que regularán su propio –*αὐτός*– proceso de aprendizaje en el futuro.

Después de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, la educación superior ha estado íntimamente ligada al empleo. La necesidad de mano de obra especializada no ha dejado de crecer y todavía hoy surgen competencias nuevas. De hecho, los análisis prospectivos sobre formación para el empleo (Romero Pérez & Núñez Cubero, 2014) advirtieron que el trabajo de los egresados dependerá de una capacitación profesional compleja, que les permita aprender nuevas habilidades por sí mismos.

Más allá de las investigaciones nacionales, la UNESCO (1998) lleva casi 25 años atendiendo el problema de la empleabilidad. Todavía sigue trabajando en ello y diseñando nuevas estrategias, como la que destinaron a la enseñanza y formación técnica y profesional para 2021 (UNESCO, 2016). Eso nos lleva a pensar que todavía no se ha conseguido resolver el problema de manera satisfactoria, ni en México, ni en otras partes del mundo. Al otro lado del Atlántico, en el Espacio Europeo de Educación Superior, también siguen reuniéndose los ministros de los estados miembros aproximadamente cada tres años para dar seguimiento al Proceso de Bolonia. En estas reuniones tratan de ajustarse al enfoque de la educación centrada en el aprendizaje, teniendo en cuenta la importancia de que los estudiantes sepan aprender con autonomía antes de terminar sus carreras.

Los documentos institucionales de las universidades mexicanas suelen hacer referencia a este enfoque de la educación centrada en el aprendizaje. En Europa lo comprenden desde la autonomía de los estudiantes y sus habilidades metacognitivas y de autorregulación. La docencia implica una atención individualizada por parte de los profesores, que pasan de ser transmisores de información y contenidos a ser mediadores y acompañantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes¹.

Sin embargo, en las instituciones mexicanas no hay una convergencia como la europea y resulta más complicado encontrar una perspectiva nacional sobre el enfoque centrado en el aprendizaje. Disponer de una versión común en México ayudaría a entender hasta qué punto las dificultades para la empleabilidad guardan relación con la forma en que las universidades plantean este enfoque, ya que la autonomía para aprender es decisiva para encontrar un empleo.

A diferencia del enfoque centrado en el aprendizaje, el problema de la empleabilidad se ha abordado de manera generalizada desde las leyes e instituciones mexicanas. De acuerdo con la Ley General de Educación Superior (DOF 20-04-2021), la empleabilidad no sólo es un criterio de calidad para diseñar políticas universitarias (Art. 10, IV), sino también una responsabilidad institucional (Art.

¹ Todos los documentos oficiales del Espacio Europeo de Educación Superior sobre el enfoque de la educación centrada en el aprendizaje están disponibles en este enlace: <http://www.ehea.info/index.php>

49, XII). Esto debería vigilarse desde el Observatorio Laboral Mexicano, que creó la Secretaría de Trabajo y Previsión Social para la gestión académica y la toma de decisiones.

Aun así, las instituciones mexicanas de educación superior generan expectativas laborales que no coinciden con las demandas de sus comunidades y mercados. De acuerdo con los últimos informes de la OCDE (2019) y algunas investigaciones (Centro de Investigación para el Desarrollo A.C., 2014; Loría & Segura, 2016), los estudiantes egresan sin las habilidades necesarias para adaptarse a los puestos de trabajo relacionados con sus carreras.

Mientras tanto, el discurso de las universidades parece asumir el paradigma educativo centrado en el aprendizaje, que es cada vez más frecuente a nivel internacional e implica que los estudiantes adquieran autonomía para aprender. Sin embargo, si los estudiantes egresaran con autonomía para aprender, deberían estar en disposición de adaptarse a un trabajo relacionado con lo que estudiaron y eso no es lo que parece estar sucediendo.

En este contexto, nos preguntamos cuál es la perspectiva política de las universidades públicas estatales (UPES) del país para enfrentar esta situación. La perspectiva oficial de las universidades mexicanas viene redactada en los modelos educativos (ME) de cada institución. Estos documentos constituyen un marco de referencia para actuar en la universidad y se espera que su discurso trascienda a la vida de las personas que forman parte de la comunidad universitaria. En ellos se establecen las finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen el discurso institucional y, aunque no son reglamentos, marcan un horizonte que orienta el quehacer académico (Fresán Orozco et al., 2017).

Hasta el momento, no existe un estudio que abarque la totalidad de los ME de las UPES en México y que permita entender las tendencias generales y las diferencias entre regiones. Por tanto, el propósito de este estudio fue analizar las orientaciones políticas de las UPES en México en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad, entendiendo que es necesario aprender a funcionar con autonomía para satisfacer las demandas sociales y laborales de las comunidades.

El método que empleamos para analizar los ME permitió superar las barreras de los estudios anteriores a partir de una muestra representativa de las UPES. Al final del documento incluimos algunas recomendaciones para la construcción de los ME, que podrían ayudar a enfocar mejor los retos que enfrentan hoy las Instituciones de Educación Superior en México.

Revisión de la Literatura

Revisamos los estudios sobre ME publicados en los últimos diez años para identificar sus aportaciones. Esto nos ayudó a situarnos en un punto de partida para conocer las orientaciones políticas de las UPES en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. Nos centramos exclusivamente en las UPES por cumplir con los siguientes criterios. Se trata de universidades que hacen explícitas sus políticas institucionales en un ME. Están distribuidas en todas las entidades federativas, exceptuando la capital del país. Tienen un carácter de organismo descentralizados con autonomía en su forma de gobierno y están sostenidas en su mayoría con fondos públicos federales y estatales. En este sentido, no consideramos otras Instituciones de Educación Superior como las universidades tecnológicas (p. ej., López et al., 2021; Nolzco-Flores & Swain-Oropeza, 2021), las interculturales o indígenas (p. ej., Lloyd & Hernández Fierro, 2021; Núñez-Ramírez et al., 2021) y las escuelas normales que atienden poblaciones con perfiles más acotados que no cumplen con los mismos criterios.

Aportaciones y Líneas de Investigación

Algunas investigaciones analizaron cómo definían los ME el concepto de transversalidad (Lugo Villaseñor & Yurén Camarena, 2019; Peña et al., 2019) u otros conceptos de tipo transversal más concretos, como la diversidad cultural (Moctezuma Ramírez et al., 2018), el género (López-Molina & Vázquez-Guerrero, 2018; Peña et al., 2019), la cultura de la paz (Gutiérrez Díaz et al., 2019) y la flexibilidad curricular (Pérez et al., 2015). Esta tendencia a estudiar los conceptos que vienen en los ME ha sido bastante frecuente en la investigación sobre el tema, junto con otra línea que ha consistido en analizar la evaluación y el seguimiento de los modelos.

En la línea sobre la evaluación se han publicado estudios dedicados a las carencias para detectar la efectividad de los ME (Luna, 2019) y también se ha evaluado directamente la utilidad de los modelos para la comunidad universitaria. Moreno Olivos et al. (2016) se preguntaron en qué medida los estudiantes y profesores de una universidad conocían y utilizaban el ME de su institución. Después de aplicar encuestas y llevar a cabo grupos de debate, encontraron que la mayoría de los estudiantes y profesores conocían las características básicas del modelo, pero pocos las asumían en la práctica. Los autores señalaron que la dificultad para comprender el ME a fondo podría deberse a la escasa difusión institucional entre los miembros de la comunidad universitaria.

Más tarde, el mismo equipo de investigación publicó otro estudio similar (Fresán Orozco et al., 2017) en el que analizaron el caso de seis UPES. Todas ellas habían modificado considerablemente sus modelos durante la última década, así que disponían de ME relativamente nuevos. En esta ocasión volvieron a encontrar dificultades por parte de los integrantes de la comunidad para comprender los ME y problemas para difundirlos de manera adecuada. Sin embargo, la comparación de los hallazgos les permitió identificar referencias de buenas prácticas en cuanto a la elaboración de los modelos.

Una de estas recomendaciones fue precisamente mantener vivo el espíritu de innovación porque una de las universidades había tenido buenos resultados para el acceso de los egresados al mercado laboral. Aparte de esta alusión a la dificultad de los estudiantes para acceder a un empleo relacionado con sus licenciaturas o posgrados, no encontramos ninguna otra publicación vinculada con los ME que tratase este problema.

También localizamos un único estudio en el que se abordaba la autonomía para aprender (Díaz Flores & Osorio García, 2011). Los autores se preguntaron cuál era el enfoque educativo del modelo de su universidad y cuál era el papel de los docentes dentro de ese enfoque. Concluyeron que el modelo estaba basado en el paradigma educativo centrado en el aprendizaje y que, por tanto, los profesores debían orientar el desarrollo de los estudiantes, pero no ofrecieron evidencias empíricas sobre la disposición para este tipo de enseñanza.

Limitaciones de los Estudios Anteriores

Las publicaciones que revisamos eran fundamentalmente estudios de casos aislados (p. ej., Gutiérrez Díaz et al., 2019; López-Molina & Vázquez-Guerrero, 2018) o de un conjunto reducido de UPES (Lugo et al., 2019; Moctezuma Ramírez et al., 2018; Peña et al., 2019). En la mayoría se había analizado el discurso de los ME (p. ej., Luna, 2019; Pérez et al., 2015), complementándolo con entrevistas (Fresán Orozco et al., 2017; Gutiérrez Díaz et al., 2019; López-Molina & Vázquez-Guerrero, 2018; Peña et al., 2019), encuestas (Fresán Orozco et al., 2017; Luna, 2019; Moreno Olivos et al., 2016), grupos focales (Luna, 2019; Moreno Olivos et al., 2016) o grupos de discusión (Fresán Orozco et al., 2017). Sólo encontramos un estudio cuya muestra era representativa de las UPES (Sánchez-Hernández, 2016), pero no se habían analizado directamente los ME, sino los programas docentes de las asignaturas.

Aunque los estudios publicados aportaron una perspectiva detallada sobre los ME de ciertas universidades, no sabemos cuál es la orientación de las UPES acerca del aprendizaje de los estudiantes. Eso significa que desconocemos su marco de actuación para resolver el problema de la autonomía y del desempeño de los egresados en el mercado de trabajo. Además, los métodos empleados en casi todas estas investigaciones entrañaban una fuerte carga de interpretación, que consideramos necesaria, pero insuficiente para analizar el contenido de los ME.

Necesitamos complementar estos estudios con muestras mayores, como ya se sugirió antes (Moreno Olivos et al. 2016), y con otro método de análisis que aporte otra perspectiva a los resultados. Nosotros no replicamos exactamente estas investigaciones conforme fueron diseñadas, pero sí analizamos los ME con una muestra representativa de las UPES en México, utilizando minería de textos y combinándola con la hermenéutica crítica.

Preguntas de Investigación (PI)

A partir de la revisión de la literatura, concretamos el propósito del estudio en las siguientes PI sobre los ME de las UPES en México. PI1. ¿Cuáles son las principales ideas en los ME en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad? PI2. ¿Qué términos conectan más tipos de palabras, dando así coherencia al discurso que sustenta las orientaciones políticas de las UPES? PI3. ¿Qué términos corresponden en mayor medida a los ME de cada región del país?

Método

En este estudio exploramos las orientaciones políticas en las UPES de México en torno al aprendizaje y la empleabilidad, aplicando minería de textos a los Modelos Educativos (ME). La minería de textos proporcionó un análisis cuantitativo del contenido, que permitió extraer información significativa de manera automatizada y asistida por computadora (Higuchi, 2017; Luis et al., 2017; Neuendorf & Kumar, 2014).

Muestra

La muestra estuvo compuesta por los ME de 31 de las UPES que vienen en la clasificación de la Subsecretaría de Educación Superior del Gobierno de México² (Tabla 1). La muestra fue representativa con un margen de confianza del 95% para un conjunto poblacional finito ($N = 33$), como se muestra a continuación.

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 p q}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 p q} = \frac{33 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.05^2 (33 - 1) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = \frac{31.69}{1.04} = 30.46$$

Una vez preprocesados los textos de los ME, quedó un corpus de contenido compuesto por 524,617 tokens y 8,444 tipos de palabras.

También clasificamos las UPES en función de los acuerdos de regionalización de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Figura 1). Esto permitió realizar un análisis de correspondencia léxica por regiones acerca de las orientaciones políticas que se hallaron en los ME.

² Se puede consultar la clasificación en la web oficial de la Subsecretaría de Educación Superior del Gobierno de México. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/publicas_estatales.html

Acopio de Datos

Entre septiembre y diciembre de 2020 se llevó a cabo una estrategia de búsqueda exhaustiva en las páginas web oficiales de las universidades, en la Plataforma Nacional de Transparencia³ y en el motor de búsqueda de Google. Dimos prioridad a los documentos que encontramos en las webs oficiales de las universidades y en esta primera fase obtuvimos 26 ME.

Tabla 1

Características de la Muestra

n	Estado	Código	Universidad	Publicación	Origen
1	Aguascalientes	UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes	2015	Web oficial
2	Baja California	UABC	Universidad Autónoma de Baja California	2013	Web oficial
3	Baja California Sur	UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur	2018	Web oficial
4	Campeche	UACamp	Universidad Autónoma de Campeche	2009	Email
5	Campeche	UACar	Universidad Autónoma del Carmen	2004	Web oficial
6	Coahuila	UAdeC	Universidad Autónoma de Coahuila	s/r*	Web oficial
7	Colima	UCOL	Universidad de Colima	2017	Web oficial
8	Chiapas	UACHiap	Universidad Autónoma de Chiapas	2010	Web oficial
9	Chihuahua	UACHih	Universidad Autónoma de Chihuahua	2003	Web oficial
10	Chihuahua	UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	2000	Web oficial
11	Durango	UJED	Universidad Juárez del Estado de Durango	2020	Web oficial
12	Guanajuato	UGUA	Universidad de Guanajuato	2015	Web oficial
13	Guerrero	UAGuer	Universidad Autónoma de Guerrero	2013	Web oficial
14	Hidalgo	UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2015	Web oficial
15	Guadalajara	UGUA	Universidad de Guadalajara	2007	Web oficial
16	Michoacán	UMSNH	Universidad de Michoacana de San Nicolás Hidalgo	2010	Web oficial
17	Morelos	UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2010	Web oficial
18	Nuevo León	UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León	2015	Web oficial
19	Oaxaca	UABJO	Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	2016	Web oficial
20	Puebla	BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2007	Web oficial
21	Querétaro	UAQro	Universidad Autónoma de Querétaro	2017	Web oficial
22	Quintana Roo	UAQR	Universidad Autónoma de Quintana Roo	2010	Web oficial
23	San Luis Potosí	UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2017	Web oficial
24	Sinaloa	UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa	2017	Web oficial
25	Sonora	USON	Universidad de Sonora	2018	Web oficial
26	Tabasco	UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2005	Email
27	Tamaulipas	UATam	Universidad Autónoma de Tamaulipas	2010	Web oficial
28	Tlaxcala	UATlax	Universidad Autónoma de Tlaxcala	2011	Email
29	Veracruzana	UV	Universidad Veracruzana	1999	Email
30	Yucatán	UAdY	Universidad Autónoma de Yucatán	2012	Web oficial
31	Zacatecas	UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas	2005	Web oficial

*s/r = Sin referencia. El modelo no incluía fecha de publicación en su portada, hoja legal o contraportada.

Fuente: Elaboración propia.

³ La Plataforma Nacional de Transparencia: <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Cuando los documentos eran confusos o no estaban disponibles, decidimos contactar directamente con las Secretarías Académicas, los Departamentos de Desarrollo Curricular y las Secretarías de Planeación y Dirección Institucional, con copia a los rectores. Después de tres meses (de enero a marzo de 2021) obtuvimos 31 ME.

Figura 1

Regiones de la República Mexicana según la ANUIES



Preprocesamiento de los Textos

Convertimos los documentos en un corpus de texto, sistematizándolos de forma manual primero y después de forma automatizada.

Preprocesamiento Manual

Todos los documentos se convirtieron en formato editable para normalizar el contenido, suprimiendo portadas, índices, títulos y subtítulos, presentación de rectores, figuras, tablas, imágenes, bibliografía, glosarios, notas al pie de página y anexos. Además, suprimimos caracteres y símbolos especiales que pudieran interferir en el análisis, incluyendo ; : “ ‘ - () [] / %, entre otros. Optamos por reducir los nombres de las instituciones, dejando los correspondientes acrónimos. Nos centramos en los apartados donde se hacía referencia al modelo pedagógico y curricular. Por tanto, prescindimos de los apartados relacionados con la Educación Media Superior, el posgrado, la organización y operación del modelo y cuestiones técnico-administrativas. Dada la finalidad del estudio, agrupamos el término “aprender a aprender” como uno sólo, considerando la relevancia que ha adquirido en la investigación educativa (Caena & Stringher, 2020; Gargallo López et al., 2020).

Preprocesamiento Automatizado

Después del trabajo manual, insertamos el corpus de texto en el software KH Coder 3. Configuramos el software en español, insertamos el listado de las palabras vacías (Anexo) y ejecutamos el preprocesamiento automatizado.

Análisis de Datos

El análisis automático de los textos aportó objetividad al estudio (Lucas et al., 2015), que complementamos utilizando métodos propios de la hermenéutica crítica (Busacchi, 2017; Ricoeur, 1973) para interpretar los resultados cuantitativos. Analizamos la frecuencia léxica y las estadísticas de colocación de los términos utilizados en los ME. Extrajimos una red de co-ocurrencia y analizamos la correspondencia léxica en función de las regiones de México.

Estadísticas de Colocación

Las estadísticas de colocación permitieron identificar en los textos las diez palabras más cercanas a cierto término. Se tomaron como referencia las palabras que ocupaban los cinco lugares previos y posteriores al término que estábamos analizando cada vez que éste aparecía en los textos y se cuantificó el nivel de aparición de esas palabras circundantes (Kolesnikova, 2016). De esta forma, logramos encontrar el sentido en que se utilizaban algunos términos que consideramos relevantes después del análisis de frecuencia léxica, bien porque eran muy recurrentes a lo largo del discurso, o bien porque fueron más infrecuentes de lo que esperábamos.

Análisis de Co-Ocurrencia

Incluimos en el análisis de co-ocurrencia los términos con una frecuencia léxica mínima de 600 y calculamos el coeficiente de Jaccard para explorar su similitud por pares. Obtuvimos una red donde visualizamos la modularidad para reducir los términos a un conjunto más manejable de ideas agrupadas y, en otra red, analizamos la intermediación para detectar ideas “puente”, que conectasen un gran número de términos del corpus.

Se excluyeron los verbos del análisis porque tenían una frecuencia léxica elevada y no permitían visualizar la asociación entre otros tipos de palabras. Además, no hubo una interpretación clara y relevante de los hallazgos a partir de las conexiones con verbos y, en cambio, sí la hubo cuando analizamos la asociación entre otro tipo de palabras.

Análisis de Correspondencia

El análisis de correspondencia por regiones se reportó en un diagrama de dispersión bidimensional. Las palabras con una frecuencia más común entre las regiones aparecen uniformemente en el área alrededor del origen (0,0) y, a medida que se alejan de éste, hay una diferencia mayor en la frecuencia de aparición entre una región y las otras. Incluimos los 60 términos con un Chi cuadrado (χ^2) mayor y que tenían una frecuencia léxica mínima de 670, ya que el propósito del análisis fue detectar las mayores diferencias en el uso de los términos en cada región. Prescindimos de los verbos por el mismo motivo que en el análisis de co-ocurrencia.

Resultados

La frecuencia léxica de los términos proporcionó información acerca de las ideas principales que emergieron de los ME. Los términos más frecuentes fueron “ser” ($f_i = 5,086$), “aprendizaje” ($f_i = 2,540$) y “estudiante” ($f_i = 2,520$), de modo que la idea central consistió en *ser un estudiante que aprende*. Además, los modelos estaban centrados en propiciar un clima “educativo” ($f_i = 2,477$) y de “formación” ($f_i = 2,285$), con “programas” ($f_i = 1,923$) para el “desarrollo” ($f_i = 2,006$) de “procesos” ($f_i = 2,002$) de aprendizaje, ofrecidos por una universidad que genere “conocimiento” ($f_i = 1,908$) relacionado con lo “social” ($f_i = 1,988$).

A pesar de que los términos “aprendizaje” y “educativo” fueron muy recurrentes en el discurso de los modelos, se hablaba muy pocas veces de “autonomía” ($f_i = 139$), “autónomo” ($f_i =$

226), “aprender a aprender” ($f_i = 50$) y “autoaprendizaje” ($f_i = 33$). Algo similar ocurrió con las palabras relacionadas con la “enseñanza” ($f_i = 536$), como “docencia” ($f_i = 297$), “profesor” ($f_i = 571$), “docente” ($f_i = 521$), maestro” ($f_i = 57$), personal “académico” ($f_i = 56$) y “profesorado” ($f_i = 59$), investigador: $f_i = 141$, facilitador: $f_i = 110$, tutor: $f_i = 104$, guía: $f_i = 72$, asesor: $f_i = 30$, orientador: $f_i = 29$, mediador: $f_i = 16$, que tampoco aparecieron con tanta frecuencia.

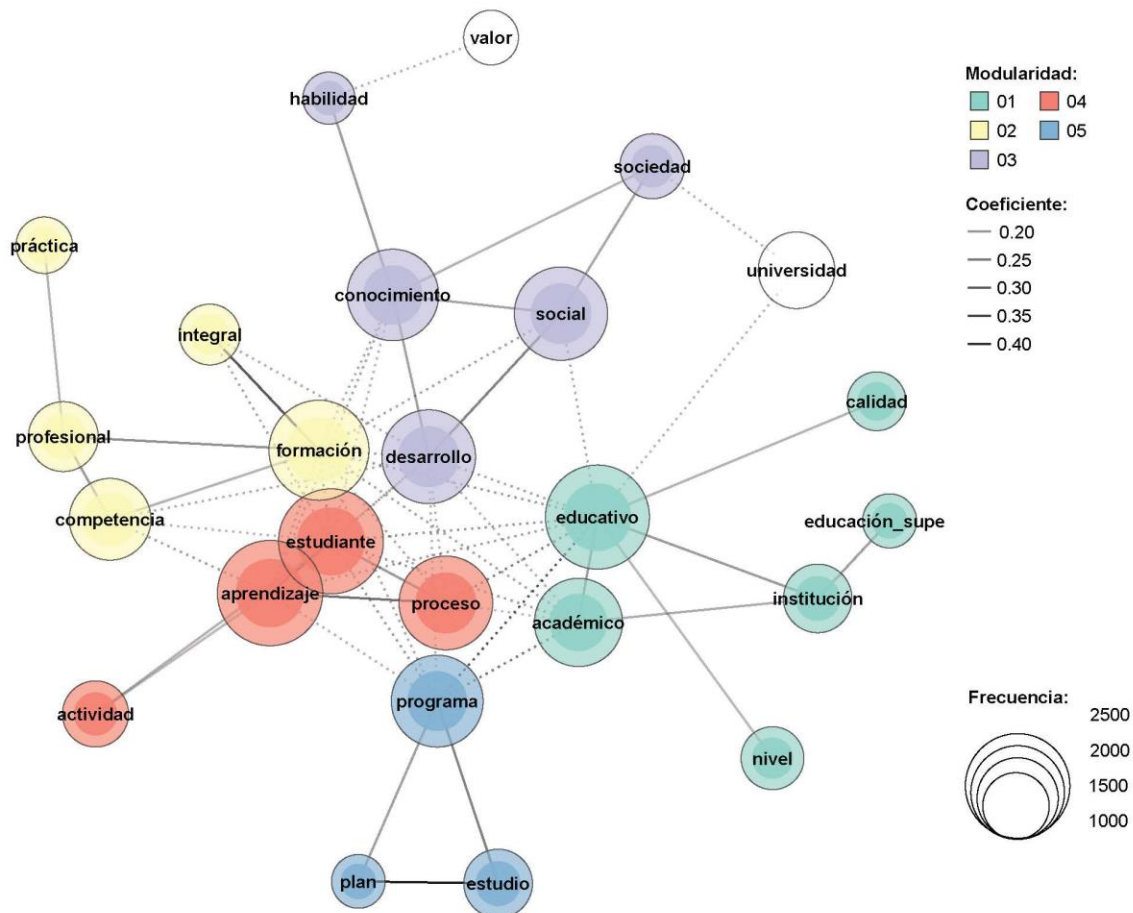
El “trabajo” ($f_i = 848$) y el ámbito “laboral” ($f_i = 343$) no fueron palabras tan habituales y hubo un interés mayor por aprender que por emplear los aprendizajes después de los estudios. A partir del análisis de colocación, logramos determinar que “trabajo” estuvo asociado 68 veces con lo “académico”, 79 con el “trabajo en equipo” y 51 con el “trabajo colaborativo”. Sin embargo, sólo estuvo asociado 32 veces al “mercado” y 23 veces al trabajo “autónomo” del estudiante.

Análisis de Modularidad

El análisis de modularidad aportó cinco ideas principales de los ME, que tomamos de los clústeres de la Figura 2 y sintetizamos a continuación. Clúster turquesa: Calidad en las Instituciones de Educación Superior. Clúster amarillo: Formación integral en competencias para la práctica profesional. Clúster morado: Desarrollo de conocimientos y habilidades para la sociedad. Clúster rojo: Proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes. Clúster azul: Planes y programas de estudio.

Figura 2

Análisis de la Modularidad



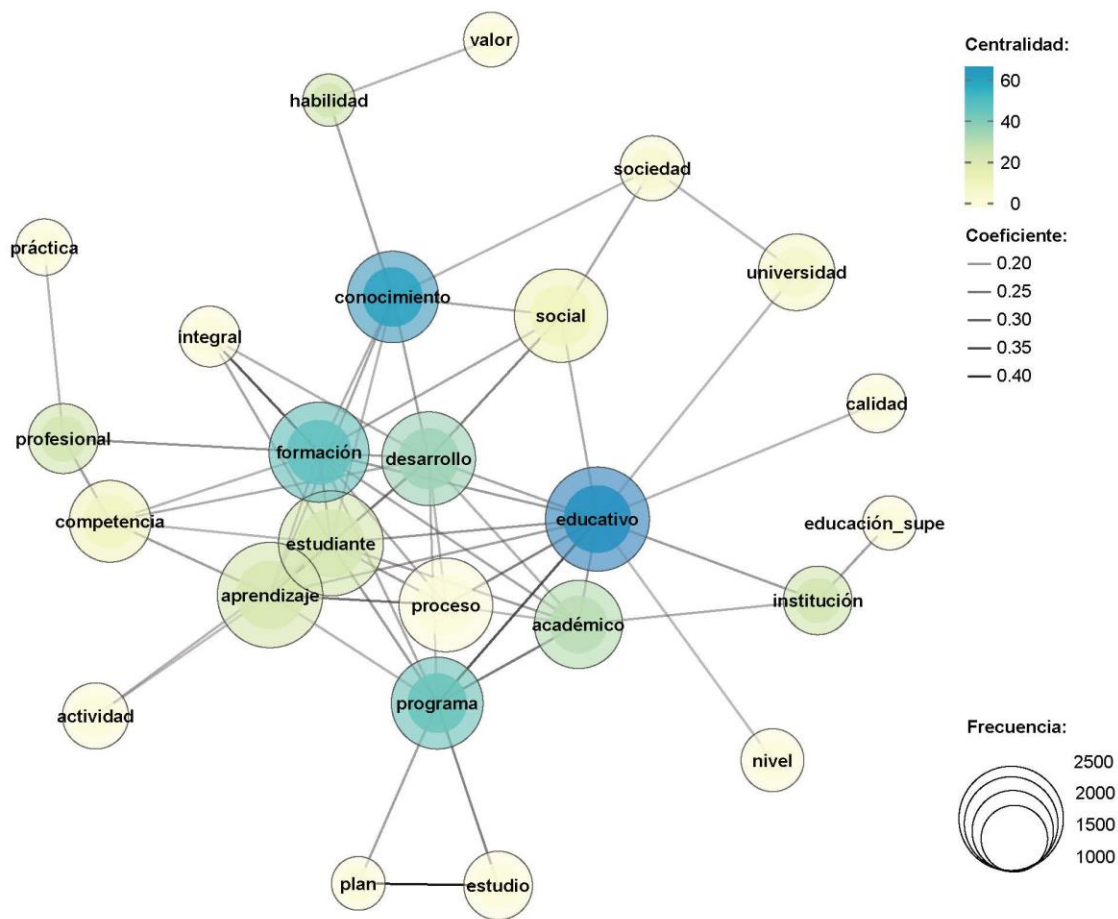
Los clústeres más relevantes fueron el rojo y el turquesa porque el “aprendizaje” y lo “educativo” aparecieron más veces en los textos. Los clústeres azul y amarillo incluyeron aspectos comunes porque los programas y planes de “estudio” tienen como finalidad la “formación”. El único de los clústeres que no contuvo términos relacionados con la docencia y la formación fue el morado, que incorporó fundamentalmente la investigación que producen las universidades para mejorar el desarrollo social.

Análisis de Intermediación

Aunque el “aprendizaje” fue el segundo término más repetido en los ME, el análisis de intermediación (Figura 3) reveló que no fue tan central en el sentido de conectar otros términos. Las palabras “conocimiento” y “educativo” tuvieron el mayor puntaje de intermediación, de modo que dieron coherencia al discurso conectando un gran número de términos. El “aprendizaje”, en cambio, se asoció fundamentalmente con el proceso de aprender y con el sujeto que aprende, siendo el nivel de asociación mayor que el de las relaciones que se hallaron entre los términos “conocimiento” o “educativo” y otras palabras del texto.

Figura 3

Análisis de la Intermediación



El “conocimiento” no estuvo directamente asociado con lo “educativo”. Fueron necesarios otros términos como “aprendizaje” o “formación” para conectar ambas palabras y, aun así, la

vinculación con terceras palabras fue muy débil ($j < .2$). El “conocimiento” estuvo asociado en cierta medida a lo “social” o a la “sociedad”, y nada de esto se consideró explícitamente educativo.

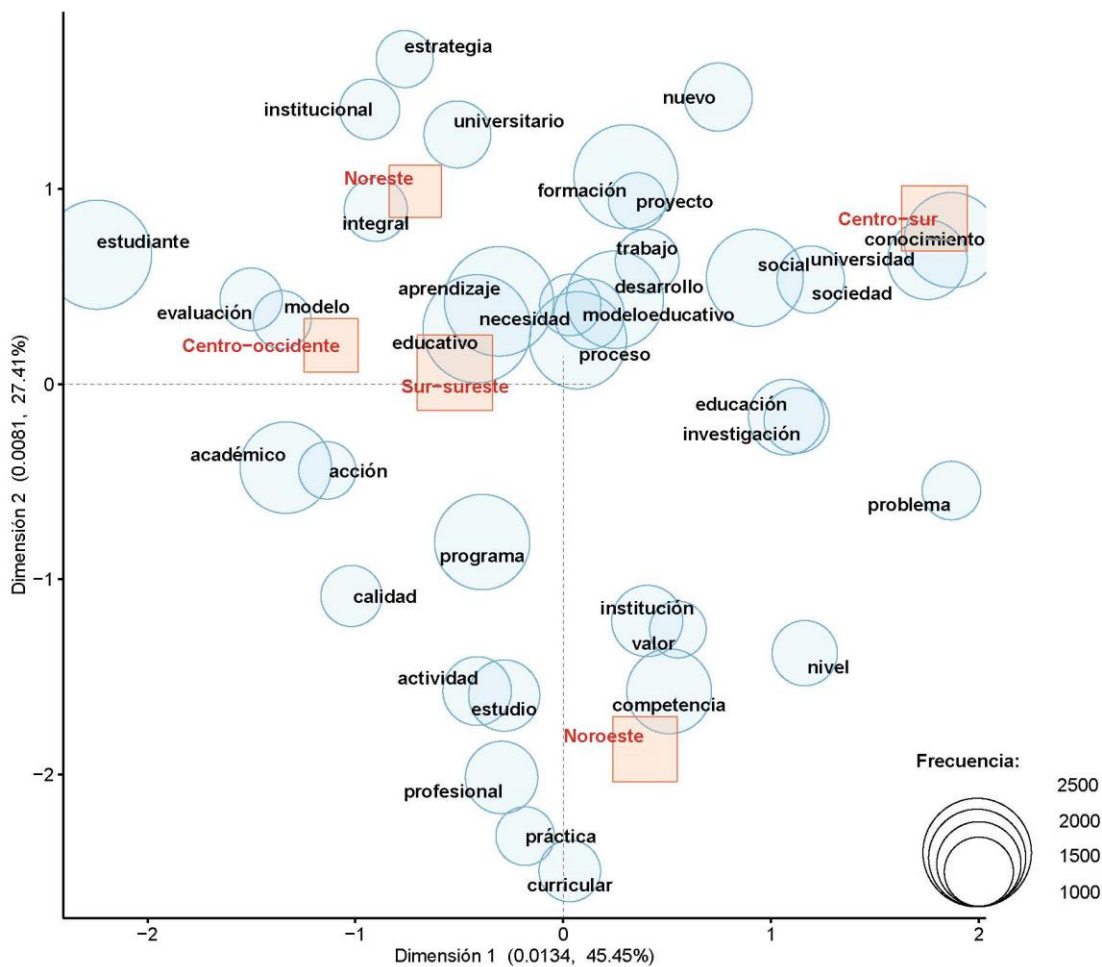
Análisis de Correspondencia

El análisis de correspondencia logró explicar el 72.86% de la varianza del uso de los términos en cada zona. El diagrama de dispersión bidimensional (Figura 4) muestra estas diferencias entre las regiones. El Sur-Sureste estuvo más cerca del origen (0,0) porque no hubo gran diferencia entre el uso de los términos aquí con respecto a cualquier otra región. En todas las regiones aparecieron un número similar de veces las palabras sobre el “aprendizaje”, el “trabajo”, las “necesidades”.

El desarrollo de “conocimientos” para lo “social” apareció con más frecuencia en los ME del Centro-Sur. Las UPES del Noreste estuvieron más centradas en las “estrategias institucionales” para favorecer una “formación integral”, lo cual contrasta con el discurso del Noroeste, donde estuvieron más centrados en el enfoque por “competencias”, la “actividad profesional”, el “currículum” y los “valores de la institución”. En el Centro-occidente estuvieron más interesados en las “evaluaciones” de los aprendizajes y en los “estudiantes”.

Figura 4

Análisis de Correspondencia por Regiones



Discusión

Hasta ahora se habían publicado fundamentalmente estudios de casos sobre los ME de universidades mexicanas, incluyendo análisis documentales y entrevistas. El conocimiento que teníamos acerca de estos modelos estaba limitado a ciertas instituciones y carecíamos de una perspectiva generalizada de las UPES en México. Además, los métodos empleados en las investigaciones que hallamos y revisamos para llevar a cabo este estudio fueron todos cualitativos, de forma que el examen de la literatura sobre el tema se basó en las interpretaciones de los autores de cada trabajo, no siempre coincidentes.

Los resultados de nuestro estudio aportan una visión general sobre las orientaciones políticas de las UPES en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. Logramos determinar cuáles fueron las principales ideas de los ME (PI1), cuáles fueron los términos que conectaban más tipos de palabras (PI2) y qué términos correspondían más a los modelos de cada región del país (PI3). La minería de textos contribuyó a restar subjetividad a la interpretación de los resultados, que habíamos identificado como una limitación en buena parte de la literatura disponible.

A continuación, discutimos los resultados de nuestro estudio, sus limitaciones, las líneas de investigación emergentes y las implicaciones para la elaboración de los ME en México.

¿Una Educación Centrada en el Aprendizaje?

El enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes universitarios apareció por primera vez en Europa, en el Comunicado de Londres del 2007. Entonces, el Espacio Europeo de Educación Superior comenzó a promover la autonomía y las habilidades metacognitivas. Se recomendó usar métodos de enseñanza innovadores para aprender a resolver problemas, desarrollar proyectos y trabajar de forma cooperativa. Eso implicaba tomar varias fuentes de información para evaluar la adquisición de conocimientos y habilidades. Desde este enfoque, la evaluación debía servir para retroalimentar a los estudiantes y darles la oportunidad de participar en su proceso (Boekaerts et al., 2000; Vohs & Baumeister, 2017), estimulando así la autoexploración y el conocimiento de sí mismos.

Cultivar la autonomía para aprender a conocerse y superarse implica que los profesores sean algo más que simples transmisores de contenidos, cuya versión sobre un tema sea única e indiscutible (Barr & Tagg, 1995; Wulf, 2019). La función del docente consiste más bien en guiar a los estudiantes, acompañarlos, actuar como mediador frente a sus conflictos cognitivos (Greco & Piaget, 1959; Inhelder & Piaget, 1958) y facilitarles experiencias y entornos adecuados para mejorar cada vez más sus habilidades de aprendizaje. Los estudiantes no son recipientes vacíos esperando a ser llenados por un profesor. Tienen intereses particulares y conocimientos previos (Ausubel et al., 1968). Los profesores que se centran en sus necesidades de aprendizaje los ayudan a encontrar sentido a los contenidos curriculares, de acuerdo con sus intereses y experiencias.

Pasar del enfoque instruccional, centrado en contenidos, al enfoque centrado en el aprendizaje está lejos de ser un capricho de las agencias políticas o una moda pedagógica. Atiende a una serie de necesidades sociales y laborales, que surgieron a raíz de la era digital. Quizás la más evidente sea aprender a manejar el flujo constante y masivo de datos para convertir una sociedad de la información en una comunidad que produce y gestiona conocimientos, evitando caer así en la obsolescencia (García-García et al., 2021).

Además, con la reciente incorporación de las ciencias de la complejidad, estudiar una carrera conlleva interpretar la información disponible y tomar postura, en cierto modo subjetiva, pero sin renunciar al rigor metodológico ni a la objetividad que aporta el pensamiento científico (Hey et al., 2009; Lang et al., 2017). Si los estudiantes de las universidades egresan sin saber construir sus propios criterios profesionales, lo más lógico es que se sientan perdidos en escenarios multifacéticos,

que admiten diversas interpretaciones y están en constante cambio (Bauman, 2000; Sennett, 2007). La obsolescencia del conocimiento justifica la necesidad de que las universidades enseñen a aprender y no se limiten a transmitir unos contenidos caducos.

En los ME de las UPES aparecen referencias constantes al enfoque centrado en el aprendizaje. Sin embargo, es difícil imaginar que asuman este enfoque si pretenden que los estudiantes aprendan con autonomía y, al mismo tiempo, no contemplan a los profesores como una pieza fundamental para orientarlos. Los resultados de nuestro estudio mostraron que los modelos casi no se centraban en la figura del profesor (profesor: $f_i = 571$, docente: $f_i = 521$, investigador: $f_i = 141$, facilitador: $f_i = 110$, tutor: $f_i = 104$, guía: $f_i = 72$, asesor: $f_i = 30$, orientador: $f_i = 29$, mediador: $f_i = 16$). La función del docente parece quedar desplazada en los discursos institucionales por la figura de los estudiantes ($f_i = 2,520$), de quienes se espera que aprendan ($f_i = 2,540$) sin que alguien los oriente.

El discurso político que hallamos en los ME deposita la responsabilidad de aprender en los estudiantes y desdibuja la función que tienen los profesores para formarlos. Es como si no se comprendiese el papel que juega el profesor en el enfoque centrado en el aprendizaje. La ausencia del docente en los modelos podría indicar la falta de estrategias formativas en las UPES, que asumirían este enfoque como una simple declaración de intenciones.

El Eterno Estudiante

Después de una simple lectura de los modelos, parece que las UPES de México siguen la estela de la UNESCO, defendiendo el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, nuestro análisis mostró que los términos “autonomía” ($f_i = 139$) y “autónomo” ($f_i = 226$) tenían poca presencia en los modelos, y detectamos una relación escasa entre esto y el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, el análisis de colocación reveló que el término “aprendizaje” estaba asociado tan sólo 68 de 2,540 veces al sustantivo “autonomía” o al adjetivo “autónomo”. Además, la expectativa de que los estudiantes “aprendan a aprender” ($f_i = 50$) también fue inusual.

La autonomía y las habilidades de aprendizaje son justamente lo que permite a los egresados ajustarse a las demandas sociales y laborales de sus comunidades. Por tanto, entendemos que las UPES podrían no cumplir las expectativas de quienes ingresan a estos centros educativos con la intención de formarse en una profesión y ejercerla al finalizar sus estudios (Rochin Berumen, 2021)

El primer problema con este discurso es que, si los estudiantes terminan y todavía no saben aprender por sí mismos, dependerán de las instituciones para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas. Por eso no parece coherente el discurso de los modelos de las UPES con el de la UNESCO, aunque éste sea una referencia clave en los modelos.

El segundo problema viene cuando los estudiantes no logran un empleo en su comunidad, descubriendo que el plan de estudios que cursaron estaba desactualizado y no satisface las demandas del mercado. Hasta donde sabemos, el 70% de los candidatos profesionales a emplearse no tienen las competencias necesarias que requiere el puesto de trabajo (Centro de Investigación para el Desarrollo A.C., 2014; Loría & Segura, 2016). En esos momentos sería útil saber cómo aprender con autonomía para ajustarse a las necesidades sociales y laborales, pero eso no está en el horizonte de las universidades, o al menos en sus intenciones políticas a través de los ME. Aquí es donde surge una figura profesional que podríamos llamar “el eterno estudiante” y que explicamos a continuación.

Más allá de las intenciones políticas, las últimas evaluaciones de la OCDE (2019) indicaron que los estudiantes de las universidades mexicanas no egresan con habilidades para adaptarse al mercado de trabajo. Seguramente, eso los lleva a decidir entre volver a la universidad para continuar formándose o buscar un empleo al que hubieran accedido sin invertir al menos cuatro o cinco años de su vida en una carrera universitaria. Es fácil pensar que aquellos con dificultades familiares y

económicas tomarán la segunda opción, pero los que regresen, entrarán en un círculo vicioso, en un eterno estudio que les hará dependientes de la institución para seguir formándose.

Cuando regresan a estudiar, pueden hacerlo en un posgrado de su rama de conocimiento o en otra licenciatura. Según varias investigaciones, quienes finalizan un posgrado en México suelen carecer de autonomía para adaptarse a las demandas sociales y laborales de su comunidad (Loría & Segura, 2016; Ramírez et al., 2011; Rosas Herrera, 2020). Entonces experimentan de nuevo la misma indefensión. Por otro lado, no se trata de ingresar en otra carrera con la sensación de haberse equivocado en sus primeros estudios. Son las universidades las que deben enseñar a aprender y afrontar los retos sociales de la actualidad desde cualquier disciplina, atendiendo a las necesidades sociales y económicas de su región.

Hoy asistimos a la 4ª Revolución Industrial. En este momento de la historia desconocemos qué puestos de trabajo estarán disponibles el día de mañana (Means, 2021). No podemos esperar que los estudiantes reciban una formación en contenidos predefinidos y caducos, y que luego mejoren sus comunidades empleando lo que aprendieron en la universidad. Los sistemas educativos, y con mayor motivo los de educación superior, deben enseñar a manejarse en las sociedades del siglo XXI (Säfström, 2018), incluyendo las fluctuaciones constantes del mercado laboral y los cambios sociales a corto plazo.

El eterno estudiante es un profesional con dificultades de acceso a un empleo relacionado con aquello que estudió. Es un ciudadano que debería ocupar un puesto de responsabilidad para mejorar las circunstancias de su región, pero deja de ejercer una influencia especializada en ella porque carece del acceso como profesional. Aquí es donde viene el tercer problema, ya no tanto para el egresado, sino para sus conciudadanos. Las UPES se financian en gran medida con gasto público⁴. Sería deseable que la inversión en educación produjera ciudadanos con conocimientos y habilidades para encontrar o generar un empleo, revirtiendo la inversión pública en beneficio de la comunidad (García-García et al., 2021; Pinheiro et al., 2017; Santos-Rego et al., 2017). Todo esto nos lleva a considerar cuál debe ser el servicio que prestan las UPES a la sociedad que las sostiene y cuál es el sentido de su discurso político en esta coyuntura de las sociedades actuales.

El Sentido de la Universidad

El análisis de co-ocurrencia proporcionó cinco ideas clave para entender el discurso de los ME y una de ellas fue precisamente la calidad de las instituciones (clúster turquesa). Por eso llama la atención el sentido de este discurso, que se puede entender como la función que desempeñan las universidades. Tradicionalmente las universidades se han dedicado a elaborar, conservar y transmitir el conocimiento (Ortega y Gasset, 1930), pero hoy también tienen la obligación moral de devolver a la sociedad al menos una parte de lo que ésta les da.

La autonomía universitaria no genera por sí misma la inversión pública ni el capital social necesarios. Las instituciones reciben por vías externas los recursos que les permiten existir y, de hecho, subsistir. En consecuencia, las funciones universitarias son criterios de calidad que otorgan un sentido común a las UPES, como reconoce la Ley General de Educación Superior en el Art. 10, IV. Nuestro estudio mostró que las funciones estaban débilmente hiladas en el fondo del discurso, haciendo perder a las UPES parte de este sentido.

⁴ Hay varios fondos destinados a favorecer las condiciones para la formación de los estudiantes universitarios, como el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE) o el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE). Se pueden consultar los datos actualizados sobre el financiamiento accediendo a la plataforma En transparencia de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, Secretaría de Educación Superior, Gobierno de México. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sep.subsidioentransparencia.mx/2021/subsidio-ordinario/mapa>

Quizás la forma de comprender la investigación en los ME explique en parte la pérdida del sentido universitario. Si la formación no está siendo suficiente para el desarrollo profesional de los egresados, las UPES sólo podrán hacer efectivo su compromiso social a partir de la investigación y la vinculación con empresas y otras entidades de la sociedad civil. Sin embargo, la vinculación no formaba parte de las grandes ideas que detectamos en los ME. La investigación, en cambio, sí que es parte del desarrollo de conocimientos y habilidades para la sociedad (clúster morado).

Cuando las UPES contemplan la producción del conocimiento como su mayor servicio social, están poniendo su compromiso con la comunidad en manos de unos pocos. Después de todo, las universidades públicas producen en México casi medio millón de egresados cada curso, a pesar incluso de la crisis de la Covid-19. (p. ej., 476,621 egresados en el curso 2019-20 y 491,387 en el curso 2020-21). Si las UPES se centrasen más en formar ciudadanos autónomos, capaces de ejercer su profesión en contextos volátiles y llenos de incertidumbre, podríamos creer que tratan de democratizar su compromiso social. En ese caso, el fondo de su discurso político sería coherente con los términos más usuales de los ME, pero los resultados del estudio indicaron lo contrario.

Reservar la función social para la investigación implica, además, que un grupo reducido de académicos decidan cuáles son las necesidades de la comunidad en cada momento. Es cierto que la investigación contribuye a mejorar la vida de las personas, pero debe estar conectada con la docencia y la vinculación. Al final, son los profesionales quienes aplican los avances en conocimiento y tecnología, y lo hacen desde las organizaciones en las que trabajan a cambio de una retribución moral, pero también material. Si no, no podrían dedicarse profesionalmente a llevar los beneficios de la investigación al resto de sus conciudadanos.

Por otro lado, investigar actualiza el conocimiento y la tecnología. Si la docencia se desvincula de estas actualizaciones, la formación de los estudiantes corre el riesgo de quedar obsoleta. Probablemente es esto lo que está sucediendo en el país, teniendo en cuenta la orientación de los ME. Eso explicaría por qué los egresados no pueden adaptarse con éxito a los puestos de trabajo de un mercado cambiante.

Con todo lo señalado, el discurso de las UPES parece haber perdido una parte importante del sentido universitario. Una educación ajena al aprendizaje de los estudiantes y a las necesidades de la región convierte a las instituciones en simples centros para investigar, aislados de la comunidad. Si estamos en lo cierto, suena contradictorio leer tantas veces términos como “estudiante” ($f_i = 2520$) y “social” ($f_i = 1988$). Lo que no parece extraño es que el término “ética” venga solamente 188 veces en los ME, teniendo en cuenta su relación conceptual con otros términos poco frecuentes, como la autonomía.

La función de las UPES es una cuestión ética y está relacionada con el valor de las instituciones. No se trata sólo de su utilidad, sino del valor que le otorgan todas las personas que interaccionan con ellas de un modo u otro. La pérdida del sentido educativo en las UPES implica la pérdida del valor como centros de enseñanza superior. Por este motivo es necesario y urgente reformular de una forma más actualizada y democrática el horizonte de sentido de los ME que proporcionan las UPES en México.

Limitaciones del Estudio

Los ME son referentes institucionales donde cada universidad registra los principios que orientan sus prácticas. Analizarlos nos permitió realizar inferencias sobre las intenciones políticas de las UPES, pero en ningún caso proporcionó datos acerca de su funcionamiento. Los resultados de nuestro estudio sirven sencillamente para comprender mejor el discurso político y las estrategias que subyacen a la manera en que funcionan las universidades.

Aunque el enfoque educativo de las instituciones es primordial para mejorar la empleabilidad en el país, hay que considerar otros factores que dificultan el acceso a un empleo. Encontrar un trabajo no sólo depende de la formación, sino también del desarrollo de la economía, del funcionamiento de las comunidades o de la gestión política (García-Blanco & Cárdenas-Sempértegui, 2018). En esta línea, nuestro estudio abordó únicamente la perspectiva política de las universidades.

Analizar los ME con minería de textos aportó un avance en el conocimiento sobre este tema y ayudó a cubrir algunas de las lagunas que habían identificado las investigaciones anteriores. Sin embargo, la minería de textos por sí misma no ofrece un significado para las conclusiones del estudio (Higuchi, 2016). Fue necesario complementar el análisis de los resultados desde la hermenéutica crítica (Busacchi, 2017; Ricoeur, 1973), de modo que nuestra interpretación no sería la única posible. Aun así, el método que utilizamos proporcionó más rigor y objetividad de la que teníamos hasta ahora en las investigaciones sobre los ME de las universidades mexicanas.

En las investigaciones anteriores no había sido posible generalizar los resultados. Por tanto, no teníamos una perspectiva global de las UPES en México. Este estudio aporta esa perspectiva, pero al mismo tiempo no reporta los casos particulares. Es probable que alguno de los modelos de la muestra fuera atípico. Quizás alguna universidad estuviera trabajando de forma coherente el enfoque centrado en el aprendizaje o considerase más a fondo los problemas laborales de los egresados. Por el momento no lo sabemos y la revisión de la literatura tampoco reportó evidencias en este sentido.

Investigación Emergente

Después de analizar los ME, parece que el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje no acaba de entenderse. El desconocimiento del paradigma puede estar generando una disfunción grave en las universidades. Por tanto, necesitamos analizar más a fondo los procesos de elaboración de los modelos para encontrar cuál es el problema. Eso ayudaría a reforzar la conciencia en las UPES sobre la necesidad de formar profesionales autónomos y no eternos estudiantes.

Si aceptamos esta interpretación de los resultados, uno de los inconvenientes sería la formación que reciben el profesorado y los equipos rectorales. Tal vez sea necesario formar al personal de las universidades de una manera más efectiva o quizás los profesores no estén encontrando la utilidad de la formación en este enfoque educativo. De hecho, existen algunos indicios sobre esto último.

En un estudio del año pasado se preguntó a los profesores de una universidad pública estatal en México cuáles son los atributos del buen docente (Yurén et al., 2020). Los autores lograron una muestra representativa y concluyeron que la idea más extendida de lo que implica ser un buen docente consistía en transmitir bien los contenidos de una materia, pero no tanto en favorecer el aprendizaje autónomo. Necesitamos replicar este tipo de estudios con una muestra nacional para saber si este problema está generalizado en el país. Eso podría explicar en gran medida por qué los ME aparentan estar centrados en el aprendizaje, pero no asumen en profundidad las características de este paradigma.

Aunque se comprendiese el enfoque centrado en el aprendizaje, las UPES podrían carecer de voluntad política suficiente para asumirlo. Los intereses de las personas responsables de elaborar los ME podrían ir en otro sentido. En ese caso, necesitaremos analizar las creencias y actitudes de estas personas sobre cómo debería enfocarse el aprendizaje de los estudiantes en sus universidades, además de considerar si están alineados con los intereses de los ciudadanos de la región.

Implicaciones para la Construcción de Modelos Educativos

Nuestro estudio ofrece resultados útiles para diseñar nuevos ME con planteamientos de interés general. Ahora sabemos cuáles son las orientaciones políticas comunes en las UPES de

México y hemos logrado trazar líneas para la colaboración interuniversitaria en la gestión de políticas educativas. Sin embargo, no podemos olvidar los intereses de los estudiantes y las necesidades sociales y laborales de cada región. Los estudiantes afrontan problemas serios para acceder a un puesto de trabajo cuando acaban sus carreras y, en consecuencia, las comunidades dejan de beneficiarse con la inversión pública en educación superior.

Mientras tanto, la autonomía universitaria permite a las instituciones ofertar licenciaturas y posgrados, diseñando con libertad los planes de estudios. Eso no significa que las universidades deban perder la autonomía que tienen. Significa que deben ejercer su libertad para diseñar los planes de estudios y ofertar las carreras, asumiendo también la responsabilidad de solucionar el problema de los egresados y de velar por los intereses de su comunidad. Eso requiere voluntad política en las instituciones y que los ME incluyan los intereses de los estudiantes y de los ciudadanos que viven en la región.

El estudio también facilita vías para centralizar parte del proceso de producción de los ME en México. Esto implicaría más responsabilidad y más poder de decisión para la Secretaría de Educación Pública, pero en otros países está funcionando para mejorar la colaboración interuniversitaria en muchos sentidos. Probablemente, las UPES de México también podrían optimizar el impacto de sus políticas si desarrollasen de otra forma la colaboración entre las instituciones del país.

Los países europeos comenzaron un proceso de convergencia de la educación superior con la Declaración de Bolonia en 1999. En este momento ya se han sumado 49 países al proyecto y se están beneficiando de las políticas educativas que regulan dentro del mismo marco. Eso les ha permitido mejorar su movilidad de estudiantes y profesores, la empleabilidad de los egresados y desarrollar a fondo el enfoque centrado en el aprendizaje.

Por otro lado, el análisis de correspondencia proporcionó una perspectiva regional de los ME, que sirve para que las UPES implementen las políticas de colaboración dentro de su zona. Este tipo de colaboración más reducida sería interesante en vista al desarrollo regional, más allá de la perspectiva nacional. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto igualmente la urgencia de replantear la formación de los profesores y de los equipos rectorales. La insistencia de los ME en el aprendizaje sin una preocupación manifiesta por la labor docente, junto con el problema inconcluso del eterno estudiante, nos llevan a pensar que todavía hace falta más aprendizaje institucional en las UPES para desempeñar su función educativa como corresponde.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Blackwell.
- Boekaerts, M., Zeider, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Busacchi, V. (2017). Hermeneutics “reloaded”: From science/philosophy dichotomy to critical hermeneutics. *Biannual International Journal of Philosophy*, 1. <https://doi.org/10.13125/CH/3144>
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199–216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>
- Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014*.

- http://cidac.org/esp/uploads/1/prensa-encuesta_de_competencias_profesionales_3_.pdf
- Díaz Flores, M., & Osorio García, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes? *Tiempo de Educar*, 12(23), 29–46.
- Fresán Orozco, M., Moreno Oliveros, T., Hernández Zamora, G., Fabre Chávez, V., & García Franco, A. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. UAM, Unidad Cuajimalpa. http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2017/modelo2017/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- García-Blanco, M., & Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva Latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323–347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16209>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Yurén, T. (2021). Learning to learn in universities 4.0. Human obsolescence and short-term change. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221–241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., & Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19–44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Greco, P., & Piaget, J. (1959). *Apprentissage et connaissance*. P.U.F.
- Gutiérrez Díaz, A., Lugo Villaseñor, E., & Pinto, J. E. (2019). Cultura de paz y transversalidad curricular en el modelo educativo de una universidad pública estatal. La mirada de los docentes universitarios. In E. Lugo & T. Yurén (Eds.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 157–172). Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Hey, T., Tansley, S., & Tolle, K. (2009). *Fourth paradigm. Data-intensive scientific discovery*. Microsoft Research. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4_354-1
- Higuchi, K. (2016). A two-step approach to quantitative content analysis: KH Coder Tutorial using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan Social Science Review*, 52, 77–91. <http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=325881>
- Higuchi, K. (2017). A two-step approach to quantitative content analysis: KH Coder Tutorial using Anne of Green Gables (Part II). *Ritsumeikan Social Science Review*, 53, 137–147. <http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=346128>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking: From childhood to adolescence. In *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. Basic Books.
- Kolesnikova, O. (2016). Survey of Word Co-occurrence Measures for Collocation Detection. *Computación y Sistemas*, 20(3), 327–344. <https://doi.org/10.13053/CYS-20-3-2456>
- Lang, C., Siemens, G., Wise, A., & Gašević, D. (2017). *Handbook of learning analytics* (1st ed.). Society for Learning Analytics Research. <https://doi.org/10.18608/hla17>
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación de México DOF 20-04-2021 (2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Lloyd, M., & Hernández Fierro, V. (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México. Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral. *Perfiles Educativos*, 43(173), 21–41. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.173.59873>
- López-Molina, S.-A., & Vázquez-Guerrero, M. (2018). *Las políticas de género en una universidad pública estatal: Discrepancias institucionales*. 25. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.346>
- López, H. A., Ponce, P., Molina, A., Ramírez-Montoya, M. S., & Lopez-Caudana, E. (2021). Design framework based on TEC21 educational model and education 4.0 implemented in a capstone project: A case study of an electric vehicle suspension system. *Sustainability*, 13(11), 57–68. <https://doi.org/10.3390/SU13115768>
- Loría, E., & Segura, G. (2016). Desempleo juvenil y matrícula universitaria en México. ¿Transición al

- desarrollo o esquizofrenia? *Elementos*, 101(101), 47–58.
<http://www.elementos.buap.mx/num101/pdf/47.pdf>
- Lucas, C., Nielsen, R. A., Roberts, M. E., Stewart, B. M., Storer, A., & Tingley, D. (2015). Computer-assisted text analysis for comparative politics. *Political Analysis*, 23, 254–277.
<https://doi.org/10.1093/pan/mpu019>
- Lugo, E., Arriola, S., & Bautista, Flor Angélica Castañeda, A. N. (2019). Análisis de la transversalidad en los modelos educativos de tres universidades públicas. In E. Lugo & T. Yurén (Eds.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 113–133). Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Lugo Villaseñor, L., & Yurén Camarena, M. T. (2019). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Luis, M., Solano, C., & De, J. (2017). Extracción de conocimiento con técnicas de minería de textos aplicadas a la psicología. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 9(2), 65–76.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 24.
- Maisterrena González, M. (2018). La inserción laboral de los egresados del sistema universitario con perfil de investigador en México. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, 16, 78–88.
<https://doi.org/10.24316/PROMETEICA.V0I16.211>
- Means, A. J. (2021). Hypermodernity, automated uncertainty, and education policy trajectories. *Critical Studies in Education*, 62(3), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1632912>
- Moctezuma Ramírez, E., Yurén, T., & Saenger Pedrero, C.-B. (2018). La construcción del discurso sobre la diversidad cultural en las universidades públicas del Centro-Sur de México: Una exploración. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 26, 190–213.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i26.2545>
- Moreno Olivos, T., Espinosa Meneses, M., Solano Meneses, E. E., & Fresán Orozco, M. M. (2016). Evaluación de un modelo educativo universitario: Una perspectiva desde los actores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 29–48. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.2.002>
- Navarro Cendejas, J. (2017). Educación superior y trabajo: Hacia la construcción de un sistema de información sobre egresados. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 8(14), 1–10. <https://doi.org/10.32870/DSE.VI14.218>
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2014). Content analysis. *The Encyclopedia of political science*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781608712434.n321>
- Nolazco-Flores, J. A., & Swain-Oropeza, R. (2021). Engineering school women faculty evaluation in Tec21 competence educational model. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2021-April*, 851–856. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453941>
- Núñez-Ramírez, M. A., Castro Álvarez, R. I., Ozuna-Beltrán, A. G., & Realpozo-Reyes, R. D. C. (2021). Satisfacción con la vida, autoestima y optimismo financiero en estudiantes interculturales de México. *Formación Universitaria*, 14(5), 145–154.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500145>
- OCDE. (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Revista de Occidente.
- Peña, R. M., Saenger, C. B., & Rodríguez, E. G. (2019). Diversidad de género y transversalidad en universidades públicas del Centro-Sur de México. In E. Lugo & T. Yurén (Eds.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 135–155). Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Pérez-Alcántara, B. D., Carreto Bernal, F., & Reyes Torres, C. (2018). Inserción y trayectoria laboral de los geógrafos graduados de la uaem, cohortes 2003 a 2015. *Praxis Investigativa REDIE*, 11(20), 45–59.
- Pérez, E. G. S., Bocanegra, C. L. L., & Morales, N. A. (2015). El modelo educativo flexible de una universidad pública en México. Su efecto en aspectos de calidad educativa. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 206–211. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.030>
- Pinheiro, R., Karlsen, J., Kohoutek, J., & Young, M. (2017). Universities' third mission: Global discourses and national imperatives. *Higher Education Policy*, 30(4), 425–442. <https://doi.org/10.1057/S41307-017-0057-5/TABLES/1>
- Ramírez, C., Reyna, M., García, A., Ortíz, X., & Valdez, P. (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: Seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de Educación Superior*, 40(158), 91–103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200006
- Ricoeur, P. (1973). Herméneutique et critique des idéologies. *Archivio Di Filosofia*, 43(2–4), 25–61.
- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Tevisión de literatura. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Román Fuentes, J. C., Franco Gurría, R. T., & Camacho Solís, J. I. (2018). Inserción laboral de estudiantes de gestión turística de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Global de Negocios*, 6(3), 45–56. <https://ssrn.com/abstract=3071200>
- Román Fuentes, J. C., Gordillo Martínez, Á. E., & Franco Gurría, R. T. (2016). Inserción laboral de estudiantes de administración de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Global de Negocios*, 4(6), 39–49. <https://www.theibfr.com/es/download/rgn/2016-rgn/rgn-v4n6-2016/RGN-V4N6-2016-3.pdf>
- Romero Pérez, C., & Núñez Cubero, L. (2014). Universidades con valor añadido: Empleabilidad y emprendimiento innovador. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139(September), 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.023>
- Rosas Herrera, P. (2020). *Inserción laboral de los egresados de doctorado de la Universidad Autónoma Metropolitana* [Universidad Autónoma Metropolitana (México). Unidad Azcapotzalco]. <https://doi.org/10.24275/UAMA.7618.7624>
- Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, 17(5), 621–630. <https://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Sánchez-Hernández, S. (2016). El letrismo académico a través de las asignaturas en las universidades públicas estatales de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 131–151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200131&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo, M., & Sotelino, A. (2017). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Sennett, R. (2007). *The culture of new capitalism*. Yale University Press.
- Simón, J. (2015). Las expectativas de búsqueda del primer empleo de universitarios con formación híbrida. El caso de una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(2), 33–49. <https://doi.org/10.18861/CIED.2015.6.2.35>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. <https://www.unesco.org/en/education>
- UNESCO. (2016). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. <https://unevoc.unesco.org/home/Estrategia+para+la+EFTP+2016-2021>
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and*

applications (3rd ed.). Guilford Press.

Wulf, C. (2019). "From teaching to learning": Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning-undergraduate research*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>

Yurén, T., García-García, F. J., Escalante Ferrer, A. E., González-Barrera, Z., & Velázquez Albavera, D. L. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: Transmisivo y constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 239–265.

Anexo: Palabras Vacías

más	altamente	cerca
así	especialmente	lejos
también	tan	debajo
tanto	permanentemente	hasta
ya	adecuadamente	inclusive
además	activamente	arriba
solo	mucho	conforme
dentro	anteriormente	allí
bien	mejor	aparte
asimismo	posteriormente	apenas
menos	directamente	demasiado
cuanto	estrechamente	encima
siempre	plenamente	enseguida
muy	después	viceversa
frente	fundamentalmente	afuera
fuera	luego	algo
aun	únicamente	igual
hoy	específicamente	intra
actualmente	generalmente	junto
sí	previamente	ni
principalmente	independientemente	pronto
socialmente	poco	bastante
antes	ampliamente	último
finalmente	adicionalmente	última
ahora	casi	últimas
particularmente	embargo	últimos
allá	claro	mismo
incluso	obstante	no
entonces	alrededor	través
solamente	nunca	manera
necesariamente	tampoco	forma
aquí	todavía	
ahí	adelante	

Sobre los Autores

Evelyn E. Moctezuma Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México y Universidad de Valencia, España
emocra@alumni.uv.es

Estudiante del Doctorado en Educación con convenio de cotutela entre la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y la Universidad de Valencia, España. En este momento está investigando las competencias relacionadas con el aprendizaje en la universidad. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5342-7137>

Fran J. Garcia-Garcia

Universidad de Valencia, España
garfran9@uv.es

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Su trabajo trata sobre las dificultades y procesos de aprendizaje, y sus últimas publicaciones aportan tecnología educativa para el aprendizaje asíncrono en línea en educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6267-0080>

Teresa Yurén

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
yurent@uaem.mx

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Investigadora Emérita del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos y la Red de Investigadores en Educación y Valores. Sus trabajos tratan sobre la formación sociomoral, valores y diversidad; procesos y dispositivos de enseñanza y formación (heteroformación y autoformación); aprender a aprender; ética (eticidad, ethos, ética profesional, formación moral, principios y valores); formación ciudadana, ciudadanía y agencia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5905-7146>

Elisa Lugo Villaseñor

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
elisa@uaem.mx

Doctora en Educación. Profesora Investigadora de Tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I del CONACYT. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Sociedad Española de Pedagogía. Sus líneas de investigación se relacionan con el análisis del currículum universitario, las políticas y reformas educativas y la formación docente.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6298-4565>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 179

13 de diciembre 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.