

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos Maestría en Política y Gestión Pública



La importancia de la implementación: Un estudio de caso sobre la Política de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara

TRABAJO RECEPCIONAL para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA

Presenta: **LAURA CITLALI CORTÉS CHÁVEZ**

Tutor **DR. CARLOS LUIS MORENO JAIMES**

Tlaquepaque, Jalisco. 25 de noviembre de 2019

Índice

Introducción	3
Marco teórico.....	7
<i>Las políticas públicas, la fase de implementación y su importancia</i>	7
<i>Condiciones para una implementación exitosa. El reto</i>	11
<i>La complejidad de la acción conjunta. El estudio de Pressman y Wildavsky</i>	14
<i>El modelo de arriba hacia abajo. Top Down</i>	18
Sabatier y Mazmanian.....	18
Van Meter y Van Horn	22
<i>De abajo hacia arriba. El diseño retrospectivo</i>	25
<i>Los enfoques mixtos. Modelos de tercera generación</i>	29
La aplicación del “ <i>modelo de implementación integrada</i> ”	29
Modelo de implementación basado en el aprendizaje	34
<i>Implicaciones de la revisión de literatura sobre implementación</i>	38
El caso de la Política institucional de Lenguas Extranjeras	41
<i>Metodología</i>	41
<i>Formulación de la política</i>	43
Establecimiento de la agenda	43
Teoría causal.....	46
Definición de los instrumentos.....	47
Objetivos	50
Grupo objetivo	51
Resistencias internas a la política propuesta	52
<i>Implementación</i>	55
Estructura de implementación	55
Toma de decisiones	57
Funcionamiento del programa según el testimonio de algunos funcionarios	58
<i>Resultados de la implementación</i>	63
Reacciones del grupo objetivo	63
Factores contextuales	72
Discusión del caso.....	74

Conclusiones.....	83
Bibliografía.....	86
Anexo A: <i>Organismos acreditadores con los que colabora la Red Universitaria</i>	89
Anexo B: <i>Observaciones de los comités acreditadores a los CU</i>	90
Anexo C: <i>Niveles y escala global del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>	92
Anexo D: <i>Programas Educativos (PE) con metas lingüísticas y requisitos de egreso</i> ...	93
Anexo E: <i>Requisitos de ingreso a Jobs de cada Centro Universitario</i>	93
Anexo F: <i>Guía de entrevistas</i>	94
Anexo G: <i>Cursos ofertados para docentes de inglés y en inglés</i>	97
Anexo H: <i>Grupos ofertados de Jobs en los Centros Universitarios 2016-2018</i>	101

Introducción

El éxito de una política no sólo está en función de su correcto diseño, este es apenas uno de los requisitos a cumplir; para lograr las metas planteadas, intervienen diversos aspectos como la cooperación de los actores involucrados, la cooperación entre dependencias, la claridad de las reglas y las líneas de autoridad, entre otros. Estos aspectos sobre la puesta en marcha o la implementación de la política, difícilmente se contemplan su diseño inicial; en la mayoría de los casos esta implementación se basa en prejuicios y suposiciones sobre el correcto funcionamiento de todos los involucrados. Es ahí donde la implementación cobra importancia, pues de esta fase de las políticas públicas depende que los objetivos y metas establecidas se cumplan. No es suficiente con la toma de decisiones previa, si su aplicación no es la correcta o si la puesta en marcha de la política no es la adecuada.

De forma inicial las políticas son concebidas o diseñadas bajo juicios de valor en un momento preciso, para ser más concretos las políticas son diseñadas bajo la realidad imperante; por lo que es común que el contexto y los involucrados cambien de posición ante los cambios que plantea la nueva política. Si bien las reacciones de los ejecutores, los beneficiados y del entorno son imposibles de predecir, tener una implementación planeada y definida puede ayudar a que las políticas se adapten ante los posibles cambios y así asegurar parcialmente el cumplimiento de los objetivos.

Es cierto además, que una política debe diseñarse de esa forma, la previsión de los cambios en los actores y el contexto es imprecisa; se pueden observar los comportamientos y los incentivos de los ejecutores, sin embargo, esto no asegura que suceda lo que se prevé. Si a ello sumamos que la implementación no se diseña, el resultado será como en muchos casos, una política que no se lleva a cabo o que no logra los objetivos que le dieron origen. La Universidad de Guadalajara creó una política para el aprendizaje de idiomas extranjeros; al cabo de la primera etapa es evidente que los objetivos no se cumplieron tal y como se planearon, aun cuando estos eran legítimos y

todos ellos estaban basados en necesidades evidentes. Por lo que el análisis de lo ocurrido centra la mirada en la etapa de la implementación.

Las instituciones de educación superior dependen en gran medida de que sus estudiantes y docentes tengan capacidades cada vez más sofisticadas del uso de otros idiomas, así como de herramientas tecnológicas para lograr su internacionalización; estrategias como los programas de investigación y colaboración internacional son imposibles sin estos conocimientos. Por tal razón, la Universidad de Guadalajara centró esfuerzos en lograr que su comunidad, y en específico, sus estudiantes de pregrado, logaran dominar el idioma inglés, en la búsqueda de potencializar algunos componentes de la internacionalización que no crecían a causa de esta limitante.

En el PND (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018), en el eje de Educación de Calidad, específicamente en el enfoque transversal llamado Democratizar la productividad, se menciona como una de sus estrategias a implementar “Fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global”.

La Ley de Educación del Estado de Jalisco en el artículo 7, fracción IV, menciona que: “Enseña el español como lengua nacional común de los mexicanos, sin menoscabo de la preservación y la enseñanza de las lenguas de los grupos indígenas que existen en el estado; así como promover en educación básica el estudio de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, cuya enseñanza será obligatoria en el nivel medio superior y superior”. Este pronunciamiento representa el esfuerzo de parte del gobierno del estado de Jalisco, para impulsar y aumentar la competitividad de los ciudadanos, mediante la inclusión de nuevas capacidades laborales.

Sin embargo, en una institución con tanta presencia en el estado de Jalisco como la Universidad de Guadalajara, no existía un programa de acción claro que abordara el aprendizaje de otras lenguas, principalmente del inglés. En el 2013 se comenzó un diagnóstico y a partir de ello se planteó la creación de una Política Institucional de Lenguas Extranjeras, que pretendía homogeneizar todos los esfuerzos aislados y

emprendidos desde distintas instancias, para lograr metas de aprendizaje de inglés claras y de acuerdo a parámetros internacionales.

Esta política incluyó la creación de un plan de acción, la formación de una estructura (Coordinación de Lenguas Extranjeras) y un financiamiento acorde a las expectativas de cobertura y de crecimiento; a tres años de su puesta en marcha, se observan resultados que no están cerca de ser los esperados.

La baja cantidad de estudiantes inscritos en los programas presenciales de inglés, la alta deserción en cursos en línea o semi presenciales y la gran cantidad de cursos y apoyos para el mejoramiento de las capacidades pedagógicas de los docentes de inglés, que se perdieron en perfiles no idóneos y en una baja cantidad de asignaturas cuyo medio de instrucción sea dicho idioma; todo ello evidencia que la política de lenguas extranjeras no cumplirá sus metas establecidas al cabo de su primera etapa.

Si la institución implementó un programa de aprendizaje y capacitación que cubriría los principales aspectos a considerar, si contaba con la aceptación de toda la Red Universitaria y si tenía financiamiento, entonces ¿por qué la cantidad de estudiantes beneficiados es tan baja? y ¿por qué no se logró el cambio planteado en los perfiles de los docentes de la institución?

La Política Institucional de Lenguas Extranjeras, si bien es cierto que fue concebida con un plan de acción con etapas y tiempos marcados, no estableció ni definió acuerdos indispensables para que su entrada en vigor fuera óptima. Pareciera que la concepción de la política se dio sobre una vasta cantidad de supuestos, que se pensó se resolverían y que los involucrados actuarían a favor del cumplimiento de las metas. Los resultados actuales muestran que estos supuestos sobre el funcionamiento de las diferentes instancias y los actores, en la práctica los hechos no se desarrollaron de la forma prevista, sino que más bien se trató de un actuar sobre la marcha, misma que deja a los objetivos y a las metas perdidos y difusos. Es justo la fase de la implementación, la que quedó sin establecerse o definirse, y la que ha originado que las metas no sean alcanzadas. Se trata en este momento de analizar todos aquellos acuerdos, supuestos, estructuras e

incluso los procedimientos que debieron quedar claros para todos, para que la política lograra mejores resultados.

El caso de la política de lenguas de la Universidad de Guadalajara es importante de analizar porque expone que, si bien el diseño y definición de los problemas a tratar en las políticas públicas son partes esenciales, también lo es la fase de la implementación. Erróneamente se ha considerado esta fase como la menos importante, pues se ha dejado al aire pensando que es tan sencilla que en el camino se resolverá y, además, de manera exitosa; en ese sentido, la Universidad de Guadalajara, a través de la política de lenguas, no es la excepción. A lo largo del desarrollo del documento, se mostrará cómo la implementación es la fase más importante a estudiar, pues vincula los resultados con el diseño y a partir de ello, evidencia la existencia de aspectos que no deben ser omitidos para mejorar los resultados y lograr así, los objetivos planteados inicialmente.

El presente documento es un estudio de caso sobre la implementación de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras y el funcionamiento de la Coordinación de Lenguas Extranjeras, para que, a partir de ello, se puedan explicar los resultados insuficientes y, a la par, servir de instrumento para posibles modificaciones. Para lograrlo, se realizaron entrevistas a los diferentes actores involucrados en la implementación de las distintas estrategias empleadas por la coordinación; entrevistas en donde los entrevistados son funcionarios y docentes. Con lo anterior, se esperan establecer puntos clave y de conflictos para lograr resarcir la problemática que originaron los cortos resultados de los objetivos para los que fueron creados.

Marco teórico

Las políticas públicas, la fase de implementación y su importancia

La principal finalidad de la literatura sobre las políticas públicas ha sido estudiar las motivaciones y las consecuencias de los esfuerzos emprendidos por las administraciones públicas desde distintos rubros. Como bien lo menciona Mauricio Merino, el origen del estudio de las políticas públicas podría situarse después de la reconfiguración de la administración pública, donde se le confieren atribuciones mucho mayores que le han permitido y, algunas veces obligado, a la intervención; estas intervenciones desde concepciones anteriores a ésta etapa eran imposibles de pensar, pues la economía de mercado y su libre actuar era la práctica imperante (Merino, 2013). Para el caso de México, esta reconfiguración se origina cuando las grandes crisis económicas marcaban el final de la libre actuación del mercado y daban paso a la nueva razón de existencia del Estado; transformando toda la acción gubernamental en un ente con mayor poder de acción sobre los individuos y sobre su bienestar.

Han sido diversos los intentos para definir una política pública, no obstante, dentro de las más interesantes se encuentra la definición de Mauricio Merino debido a que incorpora otros aspectos como finalidades y ámbitos para quedar como una intervención del Estado, todo ello para corregir una situación (social o económica) que ha sido reconocida como problema público (Merino, 2013). En tal definición se hace énfasis en las actuaciones organizadas de la administración pública, hechas para cambiar situaciones que pertenecen al ámbito público.

Sin embargo, no todas las intervenciones gubernamentales pueden ser consideradas como políticas públicas, pues para ser llamadas de esa forma, se requieren dos características, la primera es que además de que se haya identificado el problema y sus causas, se articule una solución con estructura clara; la segunda es que las decisiones se hayan tomado desde instancias u órganos representativos del Estado.

En este sentido, al ser las políticas públicas decisiones del Estado generadas para solucionar asuntos o problema públicos, se prevé también que sus herramientas dependen de los medios con los que cuenta para actuar; es así que los asuntos particulares o privados deberían quedar fuera de las políticas públicas. Por ello, es que se menciona que las políticas públicas son declaraciones de valores, pues en la definición del problema a intervenir se hace implícitamente la justificación de su origen y sus causas, para culminar con la solución que desde el ámbito del Estado se debe realizar; todo ello bajo justificaciones de motivaciones y actuaciones determinadas. No se trata de decisiones o acciones emprendidas por individuos para sus propios intereses, sino de aquellas que contribuyen al bienestar común y a la conformación del espacio público. La representación de estas decisiones son los programas que son conjuntos de acciones, prácticas y normas que emanan de varios actores políticos y que se aplican a sectores específicos de la población o de un espacio geográfico (Meny & Thoenig, 1992).

De manera simplificada se puede mencionar que la realización de una política pública consta de tres partes importantes: la primera es la selección del problema, la segunda es la adopción de una posición por parte del Estado que será congruente con la definición del problema seleccionado y la tercera la conforma lo que Mauricio Merino llama “mapa de ruta” (Merino, 2013) que se compone no sólo del diseño del programa de acción, sino de la argumentación de sus propósitos y de las restricciones que se pueden presentar. Sin embargo, aunque no se habla aún de una cuarta parte importante, Merino habla de forma inicial y pone en análisis una parte importante dentro del diseño y ejecución de las políticas a la que nombraba “el campo de batalla”, que es la fase en donde las acciones se vuelven realidad, lugar donde las acciones planeadas entran en acción con otras políticas y espacio donde surgen los esfuerzos repetidos y, en algunos casos, contrarios; justo ahí es donde lo planteado en papel se convierte en realidad, esto es, lo que podría nombrarse como implementación.

De manera inicial podría identificarse a la implementación como la etapa del proceso de las políticas públicas, en la que lo plasmado como solución al problema a resolver se convierte en acción (Pardo, Dussauge Laguna, & Cejudo, 2018). Es el proceso en el que la intención del gobierno se liga con la realización de lo planteado en

una norma o en un plan de acción; es decir, la forma de relacionar de forma coherente lo diseñado con lo ejecutado.

La implementación no es la etapa consecutiva del diseño del plan de acción, mucho menos las cuestiones técnicas que se resuelven por sí solas si existe una negociación inicial, como el establecimiento de los compromisos de las dependencias involucradas. En una visión más teórica, Luis F. Aguilar menciona que un buen diseño de la política también significa prever e incluir la secuencia de acciones para realizarla (Aguilar Villanueva L. F., 2003). Para Bardach, el proceso de implementación se caracteriza por la acción de muchos actores todos semi-autónomos, que intentan acceder a la mayoría de los elementos de la política para extraer la mayor cantidad de beneficios sobre otros actores que también están en busca de la obtención del control (Bardach, 2003)

Para algunos, la implementación de una política era más bien un proceso administrativo, el cual se conformaba únicamente de la ejecución de “tareas” establecidas previamente (Roth Deubel, 2014). Por lo que, de no lograrse los resultados esperados, se trataba únicamente de un error de ejecución, jamás uno de diseño de la política pública; la fallas se deben a deficiencias en los procesos de la gestión pública. En consecuencia, las soluciones se reducen a problemas técnicos como las confusiones en los roles jerárquicos; sin tomar en cuenta que para la realización de una política pública se requiere de la intervención de varias instituciones, cada una de ellas conformadas por personas que son afectadas positiva o negativamente por la política y que, además, cuentan con características tan distintas que los hacen actuar de formas heterogéneas y no siempre en favor de la política.

Comúnmente se asume que la implementación se dará como un proceso natural que no requiere mayor profundidad y es justo en este sentir de poca importancia, donde las estrategias e iniciativas se quedan trucas con la presentación de pocos o nulos resultados. Por ello es importante estudiar esta fase de las políticas públicas, para resarcir procedimientos y provocar mejores y mayores resultados. El estudio de la implementación se centra en la consecución de los objetivos de la política (Winter S. ,

2018) y los impactos generados en la población objetivo es apenas una parte de los objetivos de la política que representa el total.

Diversos estudiosos se han interesado en la implementación, al considerar que los gobiernos eran cada vez más expertos en legislar y realizar pronunciamientos sobre distintos temas, mas no lo eran tanto para generar los cambios esperados. La visión de los ejecutores o administradores como neutrales, apegados a lo establecido para los procedimientos y sin involucrar ninguna acción fuera de lo profesionalmente correcto, tal como lo la burocracia de Max Weber representa solamente el modelo ideal bajo el cual deben compararse y aspirar todas las prácticas sociológicas. En la práctica la mencionada neutralidad es rara vez ejecutada, debido a que los administradores tienen intereses que les son imposibles de separar con cada política pública implementada.

A partir de ello, comienza el estudio sobre lo que Roth denomina como *“implementation gap”* o “brecha de implementación” (Roth Deubel, 2014) que es la distancia que existe entre la teoría y la práctica; es decir, la diferencia entre la decisión plasmada como diseño y plan de acción, y lo que realmente ocurre y se genera. Adicional a lo que menciona Roth, Dunsire asigna al término de “brecha de implementación” (Dunsire, 1978) como la parte bajo la cual se puede comprender lo que ocasionó el fracaso de una política pública.

No obstante, para entender este fracaso o lo que significa el fracaso de una política, Hogwood y Gunn insertan dos términos importantes a comprender, la *no implementación* y la *implementación no exitosa* (Hogwood & Gunn, 2018). El primero de los dos términos hace referencia a que la política pública en realidad nunca se llevó a cabo, bien porque los ejecutores no lograron la cooperación necesaria o bien porque las diferentes instituciones involucradas no superaron los problemas que se presentaron. Y en la implementación no exitosa, la política se desarrolla como estaba planeado, las diversas instancias cooperan, el contexto es favorable para el desarrollo, pero aun con ello, los resultados finales no fueron los deseados.

Condiciones para una implementación exitosa. El reto

Gunn plantea un modelo a partir de la aceptación de las limitaciones o fallas bajo las que se hacen las políticas públicas, sugiere condiciones mínimas para el buen desarrollo de una implementación o mejor dicho una serie de condiciones bajo las cuales una política puede ser exitosa (Gunn, 1978). En su estudio el autor adopta el término “implementación perfecta” para mostrar diferentes aspectos a considerarse en el diseño de toda la política pública, cuyo cumplimiento es tan complejo que realizarlos se vuelve imposible. Se trata de diez condiciones para que una implementación cumpla sus objetivos.

1. Que las circunstancias externas a la agencia implementadora no impongan restricciones paralizantes.

Existen diversas circunstancias que están fuera del alcance de los ejecutores y que influyen en la implementación, como los desastres naturales o momentos históricos que pueden hacer que la población no la acepte en su totalidad o alguna de sus partes. Si bien estos aspectos del contexto no pueden ser intervenidos, los diseñadores de las políticas deberían tomarlos en cuenta para lograr los objetivos planteados.

2. Que se pongan a disposición del programa tiempo adecuado y recursos suficientes

Mientras que algunas políticas cuentan con el contexto adecuado para su desarrollo, a otras se les piden resultados pronto, aunque éstos claramente requieren una espera mayor; en otras más, los tomadores de decisiones pueden tener los fines para lograr los propósitos, pero no los medios. Tanto es importante que la política tenga los recursos necesarios como lo es que los tenga a tiempo, el recurso económico es solo un vehículo, pero no la solución total. La entrega tardía de un recurso puede ocasionar, la premura en la ejecución y que se produzcan decisiones poco fructíferas.

3. Que la combinación de recursos que se requiere realmente esté disponible

Esta condición es una continuación de la pasada, las políticas no solo requieren recursos monetarios, algunos casos requieren recursos naturales, materiales y humanos. Si bien

la ausencia del presupuesto generará un retraso en los resultados, el que el recurso humano esté ausente puede generar el fracaso de la política. Si se trata por ejemplo de una falta de mano de obra calificada, resarcir tal escasez implicará un largo periodo de tiempo, el que la capacitación dure. Este error es sobre todo omisión de los diseñadores de políticas, pues en la mayoría de los casos, estos recursos son previsibles.

4. Que la política pública a implementar se base en una teoría válida de causa y efecto

Todas las políticas públicas como se ha mencionado ya, contienen implícitamente una afirmación de valores. Estas afirmaciones asumidas por los diseñadores son las justificaciones sobre las causas, desarrollo y consecuencias de los problemas públicos. Es decir que se busca la justificación a tal problema, para a partir de él plasmar las estrategias que lo solucionarán. Si la definición de este problema es equivocada, la solución formulada a través de la política no logrará mejorar la situación. Es decir, si la definición del problema no se basa en la teoría correcta, aun cuando la implementación se haya ejecutado de forma perfecta, no se lograrán los resultados esperados.

5. Que la relación causa y efecto sea directa y que los vínculos intermedios sean pocos, si los hay

Cuando una política pública implica una larga cadena de causalidad y por tanto la participación de varias instancias o administradores, es probable que no funcione. Entre mayor sea el número eslabones necesarios para mover la cadena, las relaciones y la dinámica se vuelve compleja, debido a que con cada eslabón, aumenta la probabilidad de que alguno de ellos esté mal definido o no se ejecute correctamente.

6. Que las relaciones de dependencia sean mínimas

Cuando la dependencia encargada de la realización de la política, depende de otras para su ejecución se complejiza la implementación. Se requiere que la dependencia sea baja en cuanto a la cantidad y a la importancia de la toma de decisiones. La toma de acuerdos entre un gran número de involucrados en la ejecución, podría provocar que los acuerdos nunca procedan.

7. Que se comprendan los objetivos y haya acuerdos sobre ellos

Debe haber una comprensión total sobre los objetivos y etapas de la política por parte de los ejecutores; éstos deben persistir durante toda la implementación. En la realidad es difícil encontrar organización en donde sus integrantes no comprendan totalmente sus objetivos; en ocasiones los objetivos son imprecisos, ambiguos, indefinidos o incoherentes.

8. Que las tareas se especifiquen plenamente en el orden correcto

La esencia de este punto es que a medida que las actividades avancen hacia el logro de los objetivos plasmados, las tareas a desarrollar sean perfectamente definidas, delimitadas y ubicadas en la cadena secuencial; de tal forma que los participantes no tengan duda alguna en cuanto a qué y cuándo deben hacer tal o cual tarea.

9. Que haya comunicación y coordinación perfecta

La comunicación es de gran importancia en el buen desarrollo de las políticas públicas; al existir un grupo de ejecutores la centralización de las actividades no puede ser, por lo que la coordinación y la comunicación entre ellos, es el gran timón que los deberá guiar hacia el logro de los objetivos planteados.

10. Que los que tengan la autoridad puedan exigir y obtener un cumplimiento perfecto

Esta es la condición más complicada de cumplir, porque implica que quienes tienen la autoridad para vigilar la consecución de los objetivos, también tengan las atribuciones de exigir su cooperación o mejor dicho exigir resultados. Adicionalmente se menciona que, si la política implica alguna innovación o cambio en las estructuras establecidas, es muy probable que los participantes tengan incertidumbre ante su decisión de cooperar o no, en consecuencia, sus esfuerzos podrían no ser los requeridos para el buen desarrollo de la política.

La complejidad de la acción conjunta. *El estudio de Pressman y Wildavsky*

En 1966 dio inicio un programa innovador por parte del gobierno de Estados Unidos de América en donde se apoyaría a Oakland, una ciudad con altos niveles de desempleo y con una gran cantidad de problemas raciales. La estrategia consistía en la inversión en obras públicas y el otorgamiento de préstamos a empresarios; se trataba de cuatro obras públicas: hangares para el aeropuerto, la terminal marina, un parque industrial y la construcción de vías de acceso a la ciudad. La única condicionante para acceder a los préstamos y las concesiones, era otorgar empleos a los residentes de la ciudad. A tres años del comienzo del programa, los resultados eran verdaderamente críticos; la inversión se realizó, pero solo se habían creado 43 nuevos empleos para el grupo de población objetivo (Pressman & Wildavsky, 1998).

Pressman y Wildavsky en su estudio hacen evidente como en ocasiones los programas públicos más ambiciosos, con los recursos necesarios no generan los resultados esperados. Ellos evidencian que las grandes expectativas se esfuman a medida que se camina en el desarrollo; la falta de previsión en muchos aspectos técnicos y la complejidad de la actuación de diversas instituciones ocasiona que los mejores diseños tengan los peores resultados. A partir de lo estudiado los autores hacen evidente que las acciones y la misma implementación era una cadena causal con tantos eslabones y tantos episodios de tomas de decisiones, que el desarrollo natural de la estrategia se transformó hasta convertirse en una dinámica difícil de seguir.

En su capítulo de la complejidad de la acción conjunta, dichos autores nos llevan de la mano sobre como un programa inició con acuerdos entre las partes involucradas, con la aceptación de la población y con los recursos necesarios, para al cabo de un lapso de tiempo, no obtener los resultados esperados. Parecía que la estrategia estaba bien redondeada y diseñada; sin embargo en el desarrollo los acuerdos se diluyeron, los conflictos de intereses salieron a la luz, el desconocimiento de los ejecutores entorpeció

la secuencia de acciones y los tomadores de decisiones prefirieron no implementar. Así lo que inicialmente parecía una buena idea, termino por no serlo.

En el desarrollo de la complejidad de la acción conjunta enumeran cerca de 15 instancias involucradas en alguna parte del proceso con tomas de decisiones más o menos activas, todas ellas con intereses distintos sobre las estrategias y con sentido de urgencia también distintas. Proponen ellos una serie de razones por las que los participantes pueden apoyar, pero también oponerse a realizar el programa.

1. *Incompatibilidad directa con otros compromisos.* Los ejecutores pueden estar de acuerdo y apoyar los objetivos del programa, pero en su transcurrir descubren que las implicaciones de los mencionados objetivos no les son favorables y entonces, dejan de apoyar la iniciativa.
2. *No hay ninguna incompatibilidad directa, pero sí una preferencia por otros programas.* Los participantes pueden creer que los programas están bien planteados, pero que dirigidos por instancias a las que las acciones a realizar no les competen; es decir que están de acuerdo con la estrategia, pero consideran que el problema a tratar no es atribución de la instancia ejecutora.
3. *Compromisos simultáneos con otros proyectos.* Los ejecutores pueden estar de acuerdo con las estrategias, no tener conflictos con otros intereses, pero éstos difícilmente están dedicados totalmente al desarrollo del programa en cuestión; generalmente los ejecutores también lo son de otros proyectos que les demandan tiempo y recursos, en consecuencia pueden demorar las acciones encomendadas porque antes de ellas, deben realizar otras.
4. *Subordinación a otras entidades que no ven la urgencia del proyecto.* Es probable que para el desarrollo del programa se requiera de otros funcionarios ya sea por su experiencia o porque se desempeñan en departamentos que tengan autoridad en el mismo, no obstante estos ejecutores pueden percibir el programa como no importante o prioritario y dejar su contribución como no urgente.

5. *Diferencias de opinión sobre la jefatura y las funciones propias de la organización.* Algunas ocasiones por la innovación o la euforia del nuevo proyecto se abren canales de comunicación y de gestión más directos, que pueden incluso saltar instancias intermedias o regionales. Los gestores de dichas oficinas pueden sentirse molestos y entonces aminorar las acciones o retrasarlas.
6. *Diferencias legales y de procedimiento.* Si varias dependencias están involucradas en el programa, éstas pueden estar de acuerdo con los objetivos, pero no con la forma en que se deberían desarrollar; en muchos casos los roles no se definen, los vacíos legales y las atribuciones confusas terminan por complicar las gestiones con cuestiones técnicas, que finalmente desembocan en alejar el programa de los fines iniciales.
7. *Acuerdo y falta de poder.* Los ejecutores pueden mostrarse entusiastas con los programas implementados, sin embargo no están dotados del poder administrativo o legal para provocar que el resto lo apoyen. En muchos de los casos los participantes pueden mostrarse de acuerdo con el programa, pero no estar dispuestos a crear los acuerdos y las negociaciones requeridas.

El estudio de Pressman y Wildavsky sobre el programa de Oakland, arrojó 30 puntos de decisión (momentos en los que se tuvo que tomar una determinación) y 70 intervenciones de los diferentes actores en total. Con ello elaboraron un ejercicio empírico de probabilidades, donde multiplicaron una alta probabilidad de consenso a favor del programa por parte de los ejecutores (80%), por la cantidad total de acuerdos que es necesario realizar (70) lo que arrojó una muy baja probabilidad de éxito de la política, en específico para este ejemplo de una en un millón. Complementariamente añaden que para una probabilidad de consenso del 80% por los ejecutores, solo se requieren cuatro acuerdos para reducir las posibilidades de éxito de la política a menos del 50%. Solo con una muy alta probabilidad de consenso (99%), pueden aumentar la cantidad de acuerdos (68) y mantener aún mayor la posibilidad de éxito que de fracaso.

Después del ejercicio anterior, se puede concluir que entre más larga sea la cadena causal necesaria para el desarrollo de un programa, se requiere una extraordinaria

disposición a cooperar de casi el 100% por parte de los involucrados, para que tras la realización de los acuerdos necesarios sea posible concluir favorablemente el programa. No obstante que los ejecutores cooperen, los acuerdos se realicen en pro del programa y que se implemente según lo planeado, no implica que el programa arroje los resultados esperados.

Finalmente, dentro de los puntos esclarecedores del estudio de Pressman y Wildavsky se encuentra que muestran como una política de proporcionar empleos a minorías, que para todos era aceptado y asumido como importante, no basta para su correcta implementación; existen diversos aspectos que influyen en el desarrollo de los procesos y que arrojan finalmente un resultado poco favorable. En el primer punto muestra como una política diseñada desde el extremo superior de la pirámide decisional, implica una serie de acuerdos tan particulares que no logran ser vislumbrados desde los diseñadores de la política, en otros casos estos procesos y acuerdos se piensan tan técnicos que no requieren previsión; sin embargo en la marcha del programa éstos se convierten en aspectos cruciales que desvían la política a fines no deseados, incluso a su fracaso.

El segundo de los puntos está en relación a los acuerdos que depende de la visión y perspectiva que cada uno de los agentes tenga al respecto, es decir que pueden siempre estar de acuerdo con los beneficios de la política, pero no así de la importancia en que cada acción sea realizada; todos podrían ser conscientes de que se debe hacer el acuerdo o la acción, pero pueden discrepar en si estos movimientos son importantes o urgentes como para priorizarlos.

El último de los puntos responde a un aspecto poco claro, pero en definitiva decisivo para el éxito del programa, se trata de los ejecutores y sus implicaciones; el estudio muestra como en un primer momento todas las instancias involucradas parecían estar de acuerdo con la política, pero a medida que había que caminar en los acuerdos salieron a relucir aspectos que hicieron que cambiaran de parecer. Es importante para los diseñadores de políticas, tomar conciencia de que todos los ejecutores tienen intereses que no pueden olvidar en ningún momento. Ya sean intereses que atañen a su

permanencia en su puesto o incluso, a la carga laboral que les implican los cambios de cualquier forma, estos cambios afectan a la política y por tanto no deben ser minimizados.

El modelo de arriba hacia abajo. Top Down

Dentro de los estudios más importantes de la implementación como parte fundamental del éxito de una política pública destacan el enfoque llamado “de arriba hacia abajo” que centra la atención en el hecho de que las políticas son formulaciones hechas por autoridades y que los mandos intermedios o los ejecutores, representan el mayor obstáculo para su éxito; los resultados dependen de la claridad y de las formulaciones de la problemática a resolver (Moreno Jaimes, 2015).

Sabatier y Mazmanian

Sabatier y Mazmanian son dos de los principales exponentes del modelo de implementación *Top Down*; ellos comienzan su planteamiento afirmando que la implementación es la búsqueda del cumplimiento de lo plasmado en una decisión política, la cual ha identificado el problema a resolver, los objetivos que persigue y estructura el proceso por medio del cual busca lograr los objetivos (Sabatier & Mazmanian, 2003). Para ellos el punto de análisis es identificar los factores que permiten o condicionan el alcance de los objetivos. Han dividido estos factores en tres grandes grupos: 1) la tratabilidad de los problemas, 2) la capacidad de la política para estructurar la implementación y 3) el efecto de las diversas variables en apoyo a los objetivos.

El primer factor, la tratabilidad de los problemas se refiere a que el problema a tratar tiene mayores probabilidades de resolverse, si en primer momento está basado en una teoría causal que logra identificar los cambios que debe lograr para disminuir el problema, lo que implica la previsión de la tecnología necesaria y los mecanismos de

medición a fácil acceso. Que la población objetivo este claramente identificada y que los cambios conductuales necesarios sean pequeños o de menor grado y finalmente que estos cambios no sean demasiados.

La capacidad de la política para formular su implementación es referencia de que la política tendrá éxito en la medida en que, la estructura de sus objetivos sea clara y que estos se prioricen de acuerdo a su proceso. Si resuelve y prevé las necesidades presupuestales y de financiamiento, lo que además incluye los esquemas de incentivos y sanciones para evitar o solucionar los posibles conflictos con los ejecutores. Que la instancia a la que se le encarga de la implementación acepte y favorezca la política, que esté dotada de los mecanismos de decisión para hacerla cumplir y que la considere como prioritaria. Que los ejecutores tengan mecanismos flexibles de actuación que les permitan adaptarse a circunstancias cambiantes y que su supervisión esté en manos de actores impulsores del programa.

Existen diversas variables que afectan la política de distintas formas, es el apartado más complejo analizado por los autores, en él mezclan aspectos, legales y sociológicos no solo de la estructura de la política sino del contexto en el que se desenvuelve y que además se encuentra en constante cambio. La percepción e importancia que la sociedad le asigna a la política, puede variar en función de sus condiciones socioeconómicas y en cómo ésta contribuye a cambiar su situación; adicionalmente los agentes políticos pueden cambiar la intensidad de su apoyo, dependiendo de la importancia que la población objetivo tenga en el contexto económico.

Los medios de comunicación juegan un papel importante en el proceso de implementación, ellos intervienen en el posicionamiento de la política respecto de las condiciones socioeconómicas que prevalecen en el momento y en consecuencia de las acciones que toman como prioritarias los tomadores de decisiones. Una de las principales implicaciones son los movimientos que logran en la agenda política, para mantener o relevar la política y como los agentes toman el seguimiento de la política como impulsor de su popularidad entre el electorado. Los cambios en la agenda impactan, además en la intensidad del apoyo y los recursos designados al programa; si la atención de la opinión

pública ha cambiado de dirección, también lo harán los recursos destinados a los problemas percibidos como prioritarios.

El factor institucional es mencionado al agregar que las dependencias e instituciones responden a distintos programas y autoridades que éstas, en algunas ocasiones no van en la misma dirección. La supervisión que las autoridades hagan sobre los ejecutores influyen fuertemente en la mejora del proceso de implementación, de dicha supervisión se pueden desprender incentivos, sanciones o alteraciones en los recursos asignados.

Un último factor mencionado es el compromiso y liderazgo de los funcionarios a los que se les encomienda la implementación; aunque un tanto subjetivo este factor, ello no le disminuye su importancia. Este compromiso impacta en la intensidad de acciones que emprenden para lograr los objetivos de la política, dando la prioridad al cumplimiento de la implementación y a su capacidad para superar los obstáculos en función de la realización de la política; su habilidad en el uso de los recursos disponibles depende de la discrecionalidad con la que pueda actuar.

El llamado liderazgo del que hacen mención se refiere a la capacidad de los agentes políticos de lograr acuerdos, un ambiente favorable para la realización de la política, la habilidad de transmitir los objetivos y la importancia de la política, para mantener su financiamiento y prioridad dentro de la actividad gubernamental. Aunque la importancia de ésta habilidad es ampliamente aceptada, sus connotaciones son distintas de cada política o programa a implementar.

Sabatier y Mazmanian cierran su estudio con una propuesta de las etapas que conforman la implementación. La primera de ellas son las decisiones que toman las dependencias para la implementación y como éstas concuerdan con los objetivos planteados; generalmente una política establece la esencia de la acción, pero no el cómo realizarla, esta forma de aterrizar las acciones en los procesos administrativos está en función directamente de lo que el ejecutor considera como viable.

La segunda etapa se refiere a como la población objetivo asume los cambios en los procesos; generalmente en un primer momento la población puede asumirse a favor del programa no obstante, al enfrentarse con el desarrollo de la misma y sus implicaciones puede cambiar de opinión y en consecuencia, decidan no acatar las nuevas disposiciones. La tercera etapa se conforma de los impactos que las decisiones de la implementación tienen sobre los objetivos planteados; el cambio de la percepción sobre el problema que intenta resolver el programa o su evolución hacia otras metas, pueden ocasionar que la política logre su objetivo en un lapso de tiempo menor o bien, que la magnitud de los resultados sea mayor. La cuarta de las etapas es la percepción que se tiene de los impactos generados; si bien es cierto que los impactos reales son el objetivo, la percepción que se tenga de cómo éstos influyen en el bienestar o en las condiciones de la población objetivo puede cambiar todo el panorama. Una desaprobación de los impactos percibidos, puede ocasionar que la política pierda legitimidad y concordancia de su planteamiento con los objetivos que pretende lograr.

La última de las etapas es la retroalimentación y las modificaciones que de ella se desprendan para la política; si la definición del problema y el planteamiento de los objetivos son el inicio, la revisión y evaluación de la política o programa es el último eslabón. Los cambios que se hagan, en cuanto a su magnitud y dirección, serán reflejo de los impactos generados, los cambios en la agenda pública, la gestión realizada por las diferentes instituciones y la aceptación que las nuevas autoridades tengan sobre la política.

Lo interesante de este enfoque es que pone sobre la mesa un aspecto bastante importante para una implementación exitosa, que es el actuar de los funcionarios públicos; en primer lugar, es la aceptación de los tomadores de decisiones es crucial para que los programas sobrevivan con los recursos necesarios. En segundo punto, es que ésta aprobación o desaprobación no es solo influencia y creencia propia del funcionario, sino que también es resultado de todo lo que acontece alrededor.

La inclusión del contexto y sus constantes movimientos es un aspecto importante para el logro de los objetivos; la visión redondeada de la formulación de la política y como

las condiciones socioeconómicas y estructurales influyen en todo el proceso, es la aportación más relevante del enfoque “de arriba hacia abajo”. Aunque algunas veces este enfoque de la implementación es tomado como un enfoque gerencial, lejos de la realidad que sucede en la ejecución; es sin duda un enfoque que recoge toda la realidad bajo la que se desenvuelven las políticas públicas, ninguna de ellas es posible alejarla de su contexto y sería erróneo evaluarlas sin tomar en cuenta, la realidad en la que se desenvuelven.

Las políticas públicas buscan alterar el status quo predominante; algunas acciones pretenden generar grandes y drásticos cambios, mientras que otros son de alcances moderados. Ellos identifican tres factores que condicionan el logro de los objetivos de las políticas debido a la implementación: 1) la dificultad de solución del problema a abordar, 2) la capacidad de la política para estructurar adecuadamente el proceso de implementación y 3) el efecto de las diversas variable en apoyo a los objetivos (Sabatier & Mazmanian, 2003).

Para los exponentes de éste enfoque, las políticas alcanzarán los objetivos si cumplen seis condiciones: El establecimiento claro y consistente de los objetivos. La incorporación en la política de los vínculos y factores que influirán en la búsqueda de los objetivos y que, además dote a las autoridades responsables de los mecanismos de influencia pertinentes. Que el proceso de implementación se estructure de tal forma que los actores responsables se desempeñen de acuerdo a lo esperado. El compromiso total de los funcionarios para el logro de los objetivos y el apoyo del resto de la estructura para el buen desarrollo. Finalmente, la ubicación de la política dentro de la lista de prioridades.

Van Meter y Van Horn

Complementario a lo que proponen Sabatier y Mazmanian en su modelo “de arriba hacia abajo”, Donald Van Meter y Carl Van Horn plantean un modelo con la misma estructura;

en éste modelo se estudian todas aquellas estructuras informales y empíricas que intervienen en un proceso de implementación de política (Winter S. , 2018). Desde una nueva perspectiva, se muestran diversos aspectos que intervienen en la implementación; se encuentra en su definición que la implementación son todas las acciones empleadas por individuos o grupos, con la finalidad de lograr objetivos que se han establecido de forma anticipada (Van Meter & Van Horn, 2003).

Para comenzar con su propuesta teórica mencionan que todas las políticas pueden clasificarse de acuerdo a dos características, la magnitud del cambio necesario y la aceptación o consenso que ésta política tiene por parte no solo de los implementadores sino además de los beneficiarios. La primera de las características se refiere a la cantidad de cambios en las instituciones, instancias y actividades que son necesarias para lograr los objetivos; entre mayor sea la cantidad de cambios es más probable que el programa fracase. La segunda característica es importante debido a que si los ejecutores están de acuerdo se generaran dinámicas grupales favorables para el desarrollo de las actividades, aumentará su grado de compromiso de los objetivos, la resistencia a los cambios iniciales será menor y los procesos de innovación serán aceptados.

A partir de la combinación de éstas características (magnitud de cambio y consenso) elaboran una tipología para las políticas, dentro de la cual se pueden encontrar en uno de los extremos las políticas que requieren grandes cambios y que tienen baja aceptación, mientras que en el otro están aquellas con cambios menores y gran aceptación. La magnitud de los cambios está estrechamente relacionada con la aceptación que tenga el programa, generalmente las políticas que no requieren grandes cambios son bien aceptadas, en contraste de aquellas que requieren cambios de mayor magnitud y bajo consenso. De este análisis se desprende la hipótesis central del enfoque, los autores mencionan que “la implementación tendrá más éxito cuando solo se requieran cambios marginales y cuando el consenso en torno a las metas sea alto (Van Meter & Van Horn, 2003). El desempeño de la política bajo este enfoque se encuentra en función de seis variables distintas:

1. *Las normas y objetivos de las políticas.* Es necesario tener claros los indicadores con los que será medida la política, causa precedente es que los objetivos también estén claramente definidos.
2. *Los recursos de la política.* Para la correcta implementación de una política es necesario dotarla de suficientes recursos materiales y humanos, también lo son los recursos normativos y legales, que además de imponer sanciones sean capaces de establecer esquemas de incentivos, para motivar así a los ejecutores a la acción.
3. *La comunicación entre organizaciones.* Es imprescindible no solo que los objetivos y normas sean claros, es necesario en igual medida que estos aspectos sean comprendidos cabalmente por los ejecutores; para ello es importante que los diversos canales de comunicación emitan los mensajes informativos en el mismo sentido, es decir que sean congruentes y exactos. En un segundo tiempo son necesarias las actividades inductivas y a partir de ellas las de sanciones.
4. *Las características de las instancias responsables de la implementación.* Si bien las características de las instancias administrativas son diversas, los autores mencionan algunas que tiene repercusiones en la capacidad de implementar una política; el tamaño del personal de la dependencia, el grado de control sobre los procesos y decisiones, el grado de comunicación con otras oficinas y la relación que tengan con los tomadores de decisiones.
5. *Condiciones económicas, sociales y políticas.* esta variable contempla la suficiencia de los recursos destinados, los impactos de la política al contexto social, la opinión pública sobre el sentido de urgencia y el tratamiento al problema a resolver, el apoyo político de otros personajes o dependencias y las opiniones y movilizaciones que pudieran desencadenarse en favor o contra.
6. *La actitud de los encargados de la implementación.* Mencionan tres características de la actitud de los ejecutores que impacta en el éxito de la implementación, el conocimiento y comprensión de los objetivos y procedimientos que deben realizar, si

su respuesta es favorable, desfavorable o neutral ante las estrategias y el sentido de urgencia con la que perciban la realización de las acciones.

De abajo hacia arriba. El diseño retrospectivo

En su publicación de 1979 Richard F. Elmore (Elmore, 1996) presenta un enfoque teórico de la implementación distinto, que representa la respuesta totalmente opuesta a los modelos “de arriba hacia abajo”; donde se planteaban estrategias apoyadas en modelos gerenciales y estructuras jerarquizadas con mecanismos de control como parte central de la implementación de la política. En el modelo “de abajo hacia arriba” la apuesta está en crear ambientes que propicien las colaboraciones con estándares flexibles y altos niveles de discrecionalidad para los ejecutores de calle.

Comienza su planteamiento poniendo sobre la mesa el rompimiento de la concepción de que la claridad de los objetivos esperados es condicionante de una exitosa implementación; por ende, quiebra la idea de que la implementación debe ser diseñada desde la esfera más alta de la administración pública. Plantea que el punto de arranque debe ser aquel eslabón más alejado de la estructura jerárquica de la implementación, el cual tiene contacto con la población objetivo y que además tiene incentivos para comportarse de cierta forma. Dicho comportamiento a su vez, requiere un extenso análisis para lograr en consecuencia definir los objetivos de la política. La definición de los objetivos la describe como un proceso compuesto de dos etapas, la primera de ellas como el conjunto de procedimientos y el segundo, las consecuencias de dichas actividades o comportamientos por parte de los ejecutores de calle.

En esta lógica causal y de procedimientos, la asignación de los recursos no debería obedecer a estructuras jerárquicas sino, al reconocimiento preciso de todas aquellas dependencias o instancias que pueden lograr mayores y mejores resultados. El

éxito de la implementación bajo este enfoque, se explica como el resultado del conocimiento de que la política no será el único incentivo para cambiar los comportamientos de los privados y del grupo objetivo, complementándose con la aceptación de que las dependencias públicas tienen limitados alcances para modificarlos. El diseño retrospectivo inicia con la premisa de que "mientras más cerca se esté del origen del problema, mayor será la capacidad de ejercer influencia sobre él; y la capacidad que tienen los sistemas complejos para resolver los problemas no depende del rigor del control jerárquico, sino de la maximización de la capacidad de decisión ahí donde el problema se manifiesta de manera más inmediata" (Elmore, 1996).

La propuesta de análisis de Elmore pone sobre la mesa en primer término que los tomadores de decisiones tienen poca influencia real en el problema a solucionar y en segundo lugar, que son los ejecutores del nivel más bajo en la estructura administrativa los que tienen la influencia directa. La atención en la implementación no debe centrarse en la estructura de atribuciones y acciones, sino en cuatro aspectos distintos: el primero de ellos se refiere al bagaje profesional y la experiencia que tienen los ejecutores para resolver los problemas en su actuar diario, posterior a ello se encuentra la lógica de los incentivos que tienen los ejecutores y que dan justificación a su comportamiento, le siguen los tipos de negociaciones entre los actores de los distintos niveles administrativos y la distribución de los recursos para propiciar las negociaciones y finalmente los incentivos necesarios para el desarrollo de la política. Lo anterior implica que no solo existe la autoridad formal y administrativa, también hay una autoridad informal que se basa en las habilidades y la experiencia en la realización de las actividades y que ambas autoridades (formal e informal) van en sentidos contrarios.

Un aspecto interesante dentro de este enfoque es la importancia que otorga el autor a la flexibilidad, misma que es necesaria desde el diseño de una política, de tal forma que propicie la libertad de negociación en función de los objetivos. Lo anterior implica además, que la discrecionalidad no solo sea un factor constante sino, que se convierte en un factor necesario. A diferencia de otros modelos donde la discrecionalidad es vista como algo negativo que debe ser minimizado en todo momento, en el diseño retrospectivo se convierte en pieza angular para lograr el éxito en la implementación.

La elección entre los diferentes cursos de acción que puede tomar una política, se basa en el reconocimiento de las probables posturas que puedan adoptar las estructuras administrativas; desplazando con ello, la mayor responsabilidad a los ejecutores para en consecuencia, designar a los tomadores de decisiones las actividades administrativas, generales y de comunicación externa. Estos últimos deben comprender totalmente cómo funcionan sus estructuras, las relaciones, los procesos administrativos y los recursos necesarios, para entonces enlazar como éstos afectan al problema que la política intenta atacar. En algunos casos una actividad tendrá pluralidad de rutas de solución, todas ellas se convierten en la llave que permita prever complicaciones en la implementación y con ello aumentar las probabilidades del éxito de la política.

Al aceptar que todos los involucrados en una política pública desde los diseñadores, los tomadores de decisión, hasta los ejecutores tienen intereses tan diversos como los propios cursos de acción, es aceptar que el actuar de cada uno de ellos es altamente impredecible. Por ello la última parte del estudio de Elmore está dedicado a las negociaciones, mismas que se vuelven el aspecto que otorgara la fuerza de acción a la política. Es cierto que la discrecionalidad debe estar presente para permitir que los ejecutores realicen la política, agrega además que la esencia o la idea fundamental que los diseñadores plasmaron en la política, no debe cambiar. En toda política existe un núcleo fundamental el cual no debe ser alterado bajo ninguna negociación, aun cuando la discrecionalidad se practique, esta idea central debe permanecer intacta, de lo contrario los objetivos se perderán.

Lo anterior retoma nuevamente la importancia de la flexibilidad y la discrecionalidad, sin ella se vuelve complejo hacer acuerdos que logren la cooperación de todas las dependencias y de los ejecutores requeridos para el desarrollo de la política. Esta misma flexibilidad da pie al establecimiento de incentivos que logren motivar a los involucrados al desarrollo de la política; con lo anterior se establece una relación de reciprocidad que posteriormente se convierta en el motor de arranque para la implementación.

La importancia del enfoque “de abajo hacia arriba” radica en el énfasis que pone en que los problemas que pretenden ser tratados por una política, no pueden ser solucionados por los estratos superiores de los servidores o administradores públicos; sino que su solución radica totalmente en los ejecutores de calle, aquellos a los que comúnmente no se les toma en cuenta pero que bajo este enfoque, son los conocedores de los mecanismos causales que dan pie a los problemas que se pretenden resolver. Son estos ejecutores los que al estar en constante contacto con la población objetivo, conocen a profundidad los incentivos para lograr los cambios necesarios; estos incentivos pueden en muchos casos no ser vislumbrados por los diseñadores, lo que ocasiona que estos últimos establezcan causas inexistentes al problema a solucionar o incluso que lleguen a considerar que el origen puede ser solo uno, cuando se trata de una serie de realidades que deben tratarse simultáneamente y por diferentes vías.

Ambos enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, coinciden en la importancia de establecer la ruta más directa en los procesos causales; ya sea estableciendo el control directo en la instancia ejecutora o en depositar la confianza totalmente en el ejecutor para que éste pueda hacer las negociaciones requeridas; en ambos casos la eliminación de los procesos intermedios propiciará un ambiente favorecedor para el logro de los objetivos.

La parte fuerte del diseño retrospectivo se encuentra en reconocer que el diseño tan solo es una parte en todo el rompecabezas que representa una política pública y su éxito. Asumir que los ejecutores son la pieza clave, que son ellos los que conocen los procesos administrativos a la perfección y el real actuar de todas las dependencias, es equivalente a aceptar que las dependencias no siempre actúan como lo deberían hacer y que los administradores públicos en la cotidianidad no persiguen fielmente los propósitos que les dieron origen. La alteración de las actividades en función de intereses individuales es un factor que no debería perderse de foco en el diseño de una política pública.

La apuesta del diseño retrospectivo es el diseño de las operaciones y procedimientos, basados todos en las reacciones e impactos que se espera tengan entre

toda la estructura administrativa; es decir las redes de colaboración que se entretejen entre las dependencias y de ellas hacia la población objetivo, que pueden incluso contemplar actores políticos conformados de una identidad propia, distinta a la de la función pública (Winter S. , 2018). Con ello se asume la implementación como un proceso estructurado por etapas en la que cada una de ellas tiene incentivos heterogéneos y en consecuencia, requiere negociaciones y recursos distintos para obtener los efectos deseados.

Los enfoques mixtos. Modelos de tercera generación

La aplicación del “modelo de implementación integrada”

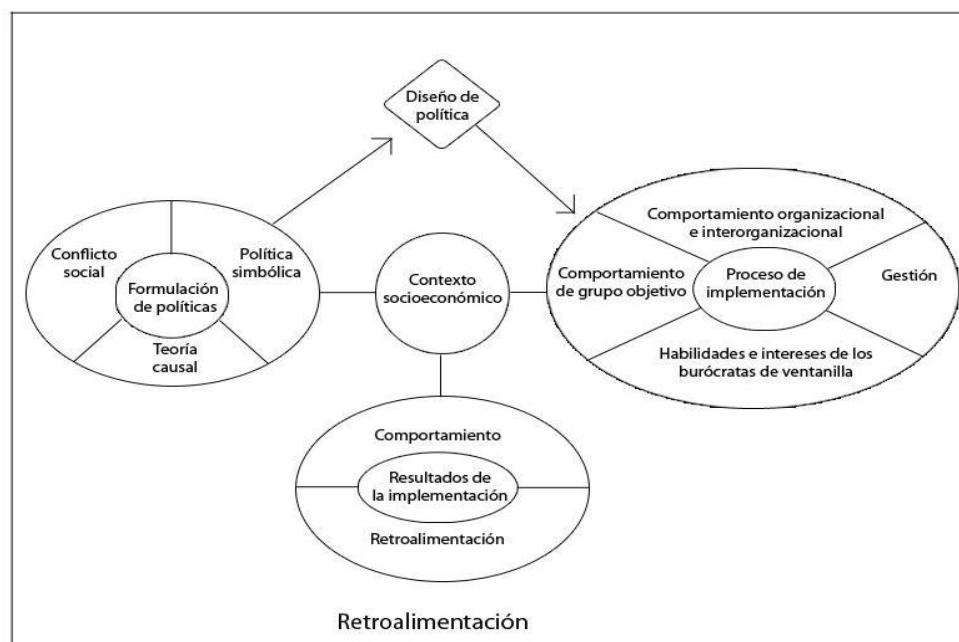
Diederik Vancoppenolle, Harald Sætren y Peter Hupe realizaron un estudio sobre las particularidades de dos programas belgas: el programa de vales de servicio para actividades domésticas y el programa de vales de servicio para el cuidado infantil. En esencia ambos programas consistían en el uso de mecanismos semejantes (vales) y que presentaron resultados distintos (Vancoppenolle, Sætren, & Hupe, 2018). El marco teórico bajo el que desarrollaron su investigación es el “modelo de implementación integrada” (Winter S. , 1990) que se basa en el estudio de tres variables, la formulación de políticas, la implementación como proceso y los resultados de ésta. Agrega además la valiosa perspectiva del entorno socioeconómico, de ahí el nombre de “modelo integrado”; Winter no solo estudia y acepta como importante los aspectos de la política en todas sus fases, si no que las asume como variables sumergidas en una realidad en constantes cambios con incentivos y características contextuales ajenas a la política pero influyentes, que además no pueden ser manejadas.

La primera de las variables es la formulación de las políticas, para su creador ésta se define desde la misma definición de la agenda pública; la agenda política depende la

definición de los objetivos que se perseguirán en la política, las estrategias para alcanzarlos y por supuesto la definición de las causas que lo originan. Es decir que, toda la definición de la política representa la segunda parte de como la administración pública apropia o posiciona un hecho para llamarlo problema, para que deba ser abordado desde una política pública. El proceso de implementación se compone de las dinámicas alrededor de las organizaciones involucradas: sus comportamientos, incentivos, técnicas procedimentales, hasta las habilidades de negociación y colaboración de los burócratas que las integran. La última de las variables se refiere a los resultados del proceso de implementación, que está integrada de los comportamientos generados o modificados a partir de la variable anterior y el entorno como factor clave para la aparición de los resultados.

Para mayor ilustración los autores han diseñado el siguiente esquema, en donde es posible observar que el punto de inicio del modelo de implementación integrada es el contexto socioeconómico y de él se desprenden las tres variables (formulación, implementación y resultados); ninguna de ellas cuenta con un orden de realización, por lo que se puede afirmar que este modelo se trata de un proceso más que de una jerarquización secuencial.

Figura 1: El modelo de implementación integrada



Fuente: Elaboración propia con base en Winter S. (1990).

Estas tres variables si bien son secuenciales, tienen al mismo tiempo un sentido de reciprocidad; la dinámica no es la resolución de una variable y después continúe la siguiente, sino que las reacciones y cambios que genera el desarrollo de cada etapa va retroalimentando simultáneamente a la siguiente. De esta forma es que este modelo adquiere su nombre, la política va adhiriendo cambios y aspectos con cada modificación que desarrolle, logrando convertirse en un proceso en constante cambio; que depende del entorno y la comprensión de él para generar cualquier cambio. Sin la comprensión del resto de instituciones, sus dinámicas e incentivos, la política no logrará generar ningún cambio. De ahí la importancia de que, durante todo el desarrollo de la política se contemplen los cambios que generarán las nuevas actividades en todo el contexto en que está implícito el problema a resolver, además de las acciones propias de la política.

A partir de la evaluación de la implementación de este enfoque metodológico Vancoppenolle, Sætren y Hupe nos muestran las diferencias entre las dos políticas de entrega de vales para el trabajo doméstico y para el cuidado de infantes. A partir de cinco variables es que los autores ilustran las diferencias que explicarían los resultados tan distintos de las políticas; las variables son: el diseño de la política, la estructura de la implementación, la toma de decisiones por parte de la agencia implementadora, el comportamiento del grupo objetivo y finalmente, los resultados del programa.

Cuadro 1. Comparación de los dos programas de estudio en Sætren, & Hupe, 2018

Variables	Vales de servicio para actividades domésticas	Vales de servicio para el cuidado infantil en el hogar
Diseño de la política	Aprobado y negociado por todos los partidos políticos. La reducción del desempleo y lograr un equilibrio entre la vida familiar y la laboral, los objetivos principales.	La política fue aprobada por los partidos políticos, pero no aprobada la ley que la sustentaba. Pasada la siguiente administración, se logró la aprobación, pero con diferencias importantes respecto del diseño inicial: la definición de los proveedores cambio, al igual que el contacto de los usuarios (ya no era directo con el proveedor, ahora debía ser con la instancia organizadora).
Estructura de la implementación	La población recibía vales intercambiables por servicios de limpieza doméstica subsidiados parcialmente. Una empresa externa distribuye los vales de servicios y paga a los proveedores certificados que los reciben. Los proveedores son responsable de la calidad por medio de un contrato.	La agencia responsable decidía unilateralmente a los proveedores acreditados. El pago a los proveedores provenía de una instancia distinta. Debido a la ambigüedad en la definición de los proveedores, hasta las oficinas de empleo podía tener esa categoría. La distribución de los vales estaba a cargo del criterio propio de la empresa distribuidora.
Toma de decisiones por parte de la agencia	La inclusión de las empresas como proveedores, es decidida por una dependencia gubernamental con ayuda de un consejo plural; el margen a la discrecionalidad es baja.	Las postulaciones para ser proveedor acreditado se volvieron complejas; la empresa debía conseguir la aprobación por dos dependencias distintas. El financiamiento tenía las mismas características.

Comportamiento del grupo objetivo	Los usuarios contrataron los servicios con empresas acreditadas. Las empresas se regularizaron. El mercado negro de limpieza doméstica disminuyó.	La complejidad de la estructura, fue tal que las gestiones debían hacerse con más de 3 dependencias distintas.
Resultado del programa	La cantidad de usuarios aumentó gradualmente, así como los proveedores acreditados y los vales distribuidos y pagados.	Al cierre del primer año de la implementación, no se había entregado un solo vale. Aún con campañas informativas, sobre el programa, sus procedimientos y los proveedores acreditados. Muy pocas organizaciones lograron la acreditación necesaria, sin embargo los usuarios no podían contactar a las dependencias responsables, porque en la estructura procedimental estaba definido que las organizaciones eran el primer contacto

Fuente: Elaboración propia con base en (Vancoppenolle, Sætren, & Hupe, 2018).

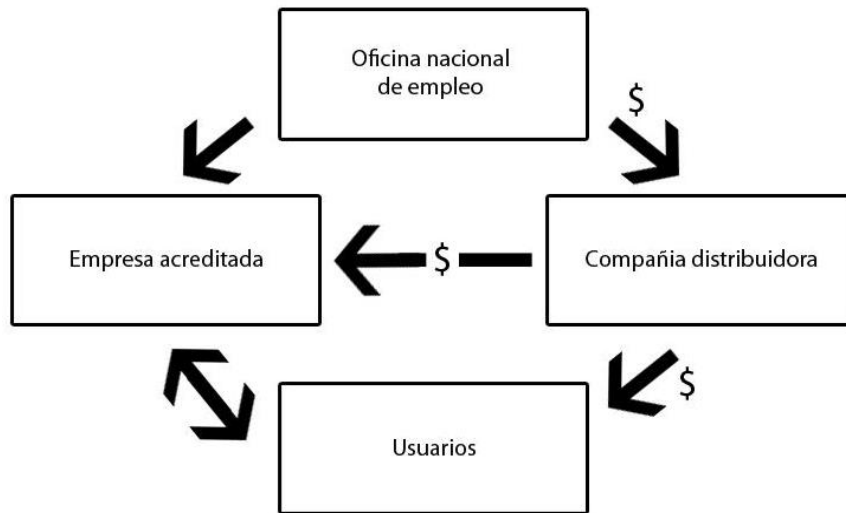
Dentro de las conclusiones los autores encontraron que tanto el tipo de gobierno, el enfoque de la política, los instrumentos y su estructura de implementación eran semejantes, existían tres aspectos que fueron distintos para las dos políticas estudiadas. La primera diferencia es la temporalidad o mejor dicho el desfase temporal, para el caso de la política del cuidado infantil la aprobación de la política implicó un lapso de tiempo mayor en el que hubo una transición de gabinetes, lo anterior origino que los términos en los que se redactó la primera versión de la política fueran negociados y en consecuencia cambiaran, los nuevos términos de la política apoyaban a ciertos grupos de intereses que no necesariamente eran la población objetivo.

La segunda diferencia son los grupos objetivos, dentro de la política del trabajo doméstico el diseño permitió que cualquier persona pudiera ser contratada para desarrollar estas actividades sin importar si nivel de preparación; sin embargo en el caso del cuidado infantil, su diseño no hizo posible que los prestadores del servicio fueran un grupo en que diversas personas lograran entrar y convertirse en prestadores de servicios acreditadas. La última diferencia era el financiamiento, la gran diferencia entre el presupuesto disponible de uno y otro, era proporcional a la población objetivo; de forma contrastante se puede mencionar que, en ningún caso, el costo del vale superaba la cantidad que costaría el servicio con algún privado.

A raíz del análisis del texto se puede afirmar que hubo dos grandes contrastes; para el caso de los vales de cuidado infantil fue complicado obtener la información del programa, sus características y requisitos, complementándose también con la complejidad de los procesos para comprarlos y pagarlos. Y como segundo punto,

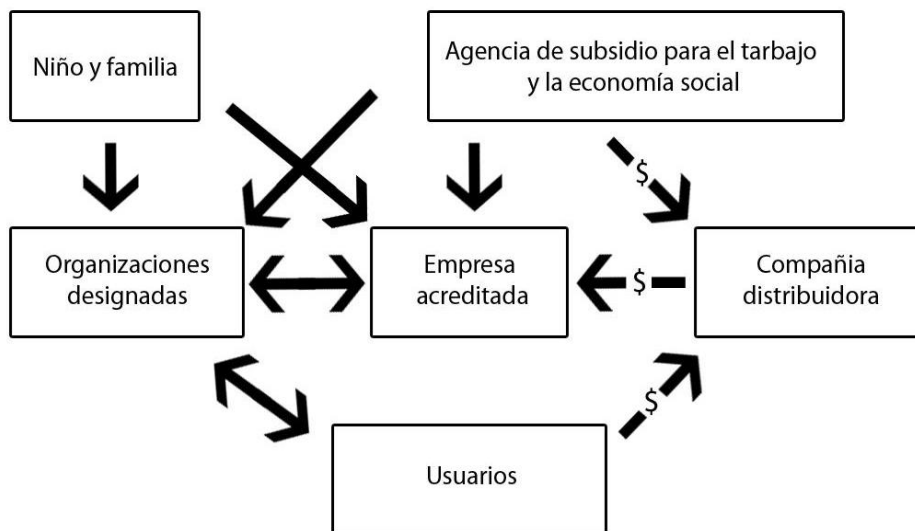
mientras que en el caso de los vales de trabajo doméstico la relación era sencilla y reducida a una institución gubernamental y dos privadas; en la política de cuidado infantil, se trataba de dos agencias públicas de distintas dependencias, tres más del sector privado y una serie de relaciones, en todas direcciones, sin un orden claro ni formalizado. En el siguiente cuadro se muestran las relaciones interorganizacionales de las políticas de vales de servicios domésticos y de cuidado infantil.

Figura 2: Relaciones organizacionales en la política de servicios domésticos.



Fuente: Elaboración propia con base en (Vancoppenolle, Sætren, & Hupe, 2018)

Figura 3: Relaciones organizacionales en la política de cuidado infantil.



Fuente: Elaboración propia con base en (Vancoppenolle, Sætren, & Hupe, 2018)

Estos esquemas abonan a la gran conclusión que afirma que el éxito de una política radica en la relación entre el diseño de la política, la estructura de la implementación y los grupos objetivos. Las relaciones que se establecen entre los tres principales componentes del modelo, retroalimentan, alteran y mejoran los resultados de la política simultáneamente. Es común escuchar que todas las etapas de una política requieren un lapso de tiempo para desarrollarse y analizarse lo suficiente y así procurar mayores y mejores resultados; sin embargo, en la cotidianidad del ejercicio público, esta espera es imposible, las acciones y los resultados no pueden esperar. La sociedad tiene necesidades que no pueden detenerse a análisis extenso o al propio proceso secuencial; se requiere actuar y que ésta sea pronta y efectiva; esta última característica es la que hace valioso el modelo de implementación integrada, muestra como en la realidad nada puede esperar y nada se mantiene estático hasta la siguiente fase, todo está en constante cambio.

Modelo de implementación basado en el aprendizaje

Jill Schofield muestra el análisis de la política del Reino Unido sobre inversión en el Servicio Nacional de Salud desde el modelo de aprendizaje; el cual afirma que es posible que los administradores aprendan como llevar a cabo nuevas políticas públicas a partir de la experiencia de ejercicios anteriores (Schofield, 2018). Cuando una política es llevada del papel a una acción operativa, los agentes públicos realizan acciones que producen conocimientos y estos pueden ser utilizados en futuras iniciativas para así, procurar mejores resultados.

Para el autor, el aprendizaje generado muestra la congruencia entre el diseño de la política y sus resultados; si éste último difiere de lo estipulado en el diseño original, entonces se habla de una implementación fallida (Schofield, 2018). La idea central del modelo radica en aceptar que los funcionarios públicos en un primer momento, no saben cómo llevar a la acción lo que se encuentra en el diseño de la política y que no es más que un planteamiento en papel, que en algunos casos no tiene directrices claras o

relaciones secuenciales establecidas que les marquen el camino que deben seguir. Por lo que la habilidad con la que los gerentes públicos realizan la materialización de las políticas, es resultado de un proceso de conocimiento de su actuación diaria y del aprendizaje adquirido con la experiencia de otras políticas. Sin embargo, este conocimiento, no se adquiere de forma automática, por lo que es necesario el desarrollo de seis variables organizacionales.

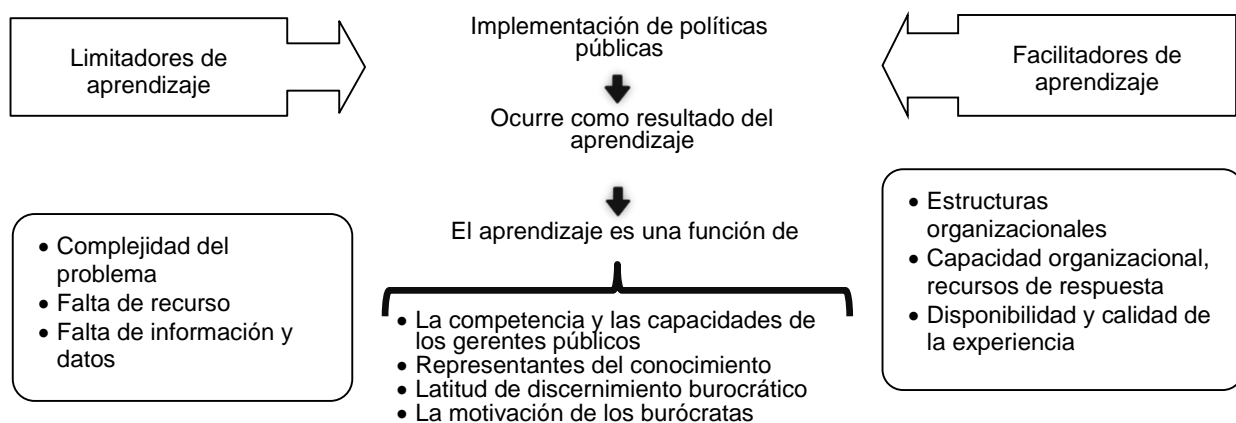
El marco teórico de referencia del que parte Schofield para dar sustento al modelo de aprendizaje, es el llamado “coaliciones promotoras”. Dicho modelo es desarrollo de Sabatier (1993) el cual afirma que para que el conocimiento pueda darse en los implementadores de políticas son necesarios tres diferentes aspectos, el primero es que se modifiquen los comportamientos establecidos, como consecuencias de experiencias anteriores para alcanzar los objetivos de la política. El segundo es que el punto de análisis se traslade hasta los titulares de los subsistemas y organismos, teniendo en cuenta que éstos pertenecen a un sistema público con el que tienen ciertas relaciones intergubernamentales. Finalmente, afirma que las políticas son la representación de esquemas de creencias, valores y dependencias, con las que se establecen los mecanismos causales que se intervendrán y modificarán con la política. Bajo estas premisas, la formulación de nuevas políticas debería incorporar los conocimientos de experiencias pasadas.

Un punto importante de la teoría de la “coaliciones promotoras”, hace referencia al interés que los actores pueden tener en la política y que depende de forma total de cada perspectiva individual sobre la importancia de la política; el interés propio de cierto funcionario puede no afectar el desarrollo de la política, siempre y cuando éste se encuentre convencido de lo benéfico que es la iniciativa y de su importancia. La aportación final de este marco de referencia, son dos grandes características para que el aprendizaje se lleve a cabo, la primera menciona que el grado de desarrollo del aprendizaje depende de los recursos disponibles de las dependencias, los cuales definen la libertad con la que la difusión y adaptación de la política se puede dar; y la segunda es el discernimiento de las particularidades de la política por parte de los ejecutores, como factor clave para que el aprendizaje se desarrolle.

Las variables que incorpora el modelo de aprendizaje a la literatura de la implementación son: aprendizaje, burocracia, estructura, motivación, tiempo y detalle (Schofield, 2018). Los ejecutores deben aprender a materializar nuevas estrategias en su contexto, es decir dentro de la burocracia vigente y junto a otros burócratas, asumiéndose dentro de una estructura que los posiciona con atribuciones y limitaciones, todas ellas condicionando la forma en que realicen sus tareas. Todo concebido en un lapso tiempo suficiente para que la retroalimentación se realice en todos los miembros de las instituciones y entre los ejecutores, asumiendo las consecuencias y las justificaciones de cada etapa con tal detalle, que les permita establecer los mecanismos de solución para futuras políticas. Todas las acciones de la nueva política, estarán enmarcadas por la motivación que tengan los involucrados, no solo como la disposición para adaptarse, sino también para aplicar los aprendizajes pasados e implementar de la mejor forma la política.

En el siguiente esquema se muestra el modelo de implementación basado en el aprendizaje como un diagrama de fuerzas; en él se muestran los factores que facilitan el aprendizaje y aquellas que lo limitan

Figura 4: Modelo de la teoría basada en el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en (Schofield, 2018)

Dentro de las principales conclusiones del modelo se encuentra que, el aprendizaje de los ejecutores fue adquirido gracias a los manuales y procesos de inducción; sin embargo, estos deben ser lo suficientemente profundos y detallados, para que a su conclusión no queden dudas técnicas.

Ya se ha mencionado anteriormente que las estructuras formales intervienen en el desarrollo de la implementación, Schofield agrega que el aprendizaje mejora al formar nuevas estructuras a partir de las necesidades de acción de la política y en coherencia con la estructura burocrática. El autor muestra como a partir de las estructuras formadas para un fin específico, se propicia la colaboración y el aprendizaje colectivo.

En el estudio en cuestión se encontró que la política se implementó gracias a la obediencia de los ejecutores; no obstante, los actores a los que se refiere no son los tomadores de decisiones, por el contrario, se trata de aquellos que son solo ejecutantes, es decir los comúnmente llamados ejecutores de calle. La discrecionalidad no desaparece en este estudio, sin embargo ésta se limitó a interpretaciones menores que facilitaron la resolución de problemas técnicos.

La motivación para aprender cómo implementar la política por parte de los ejecutores, es el reflejo de los valores de sus burócratas debido en mucho para este caso, al área de aplicación (la salud) sin que el autor indague más en la variable. El tiempo reaccionó en coherencia con la motivación, pues ésta última propició que los tiempos de transmisión de conocimientos se acotarán. No obstante, el autor señala tres etapas a considerar en el tiempo de una política, el primero es el inicio de la implementación integrado por las primeras reacciones a la aprobación de la iniciativa; la segunda etapa se conforma de la realización y transición entre las acciones planteadas y la última etapa, la continuación conformada por el lapso del tiempo en que las actividades han sido aprendidas y asimiladas a totalidad (Schofield, 2018).

El siguiente hallazgo encontrado en el estudio, fue que la implementación de la política se vuelve posible gracias a la comprensión profunda de sus ejecutores; en la práctica dicha comprensión a detalle propicio que los ejecutores pudieran resolver los problemas técnicos que enfrentaron.

A forma de conclusión general, la importancia del modelo de implementación basado en el aprendizaje radica en la inclusión de una pequeña afirmación, pero que no se había mencionado en modelos anteriores: los diseñadores no saben cómo se desarrollan las actividades al interior de las instituciones, de tal forma que es imposible

que las incluyan en el diseño y por otro lado, los ejecutores no saben cómo llevarán a la acción lo planteado en un papel. Es irresponsable asumir que, con la aprobación de una política, todas las instituciones involucradas y todos sus burócratas sabrán como ejecutarlas y más aún, que sabrán cómo resolver los problemas que se presentarán.

Schofield menciona lo importante que fueron las charlas de inducción por parte de expertos para despejar las dudas y aclarar todos los detalles de cómo se debería interpretar la nueva política. Por otro lado, también pone sobre la mesa, la complejidad de la implementación cuando no existe cooperación entre las dependencias; debido a que los conocimientos que se generan alrededor de las actividades diarias de los ejecutantes, no son transmitidos a otros que las pueden necesitar. Finalmente él vuelve a centrar el punto de análisis en los ejecutores de calle y no en los diseñadores o tomadores de decisiones; aborda en su análisis que el éxito de la política, dependerá en gran medida, de que la información sea comprendida correctamente por todas las dependencias involucradas al igual que los burócratas que las conforman.

Implicaciones de la revisión de literatura sobre implementación

Después de la revisión de la literatura al respecto de la implementación y antes de continuar con la explicación del caso de estudio es necesario la recapitulación de las principales características sobre las generaciones de las teorías.

De los modelos de primera generación, también llamados “de arriba hacia abajo” son rescatables los siguientes puntos, el primero de ellos es que asumen que la política tendrá éxito siempre y cuando los cambios que se estén proponiendo sean pequeños, de tal forma que el status quo no se vea alterado drásticamente, sino que el cambio sea más bien incremental. La comunicación de los objetivos y justificación de los mismos es de

gran importancia, al igual que el grado de consenso que se genere; con ello se pretende lograr la mayor participación entre las dependencias y ejecutores. De la mano del grado de consenso, está la coherencia entre los objetivos de la política y la que exista con los de otras políticas ya implementadas. La dependencia implementadora debe ser dotada de los mecanismos suficientes para que pueda desempeñarse de la mejor forma; dentro de algunas atribuciones que le deben ser conferidas está el dotarla de los incentivos y mecanismos de control correctos. Finalmente y tal vez el punto central de este enfoque es que, los objetivos deben ser tan claros que su evaluación sea un asunto claro; si lo anterior se cumple, las negociaciones y la discrecionalidad no tienen cabida, por lo que el diseño original debe aplicarse sin dudar.

De los modelos de segunda generación “de abajo hacia arriba” adicional a presentar una visión totalmente opuesta a sus estudios antecesores; lo valioso de ellos es en primera instancia que el punto de arranque es el análisis del último eslabón, es decir aquel ejecutor que se encuentra en contacto directo con la población objetivo. La justificación para ello es que los tomadores de decisiones difícilmente conocen lo que realmente sucede en la actuación cotidiana y, en consecuencia, desconocen los incentivos para que las cosas sucedan de la forma correcta y así lograr los objetivos planteados. Otro gran cambio es la forma en la que plantean debe darse la asignación de los recursos, ellos aportan que ésta debe ser otorgada en función de los incentivos que deben darse a todas las dependencias y ejecutores, para lograr los cambios requeridos. De la mano de esta asignación de recursos debe estar los altos márgenes de discrecionalidad, de ellos depende que la política se adapte a las diferentes reacciones. Finalmente se expresa desde este enfoque que el éxito de la implementación de las políticas, depende de la capacidad de negociación y actuación que logren desarrollar los ejecutores, el conocimiento y análisis de los incentivos alrededor de todos los involucrados y por último, las negociaciones que se puedan realizar en pro de la iniciativa.

La tercera generación “enfoques mixtos” incorpora aspectos de los enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, pero además agregas dos más; el primero de ellos es que el entorno socioeconómico bajo el que se desarrollará la nueva política es muy importante; pero además es más relevante asumir que el contexto será cambiante y

que las transformaciones se desarrollarán a la par que lo hará la implementación. El segundo es que una política comienza desde su posicionamiento en la agenda, no en su diseño como es comúnmente asumido. La colocación del tema en la agenda pública es en sí misma, un pronunciamiento que tendrá repercusiones en la implementación, de ahí que sea importante contemplar este aspecto en todo el proceso de la política pública.

De las tres generaciones es posible observar aspectos esenciales para cualquier análisis de la implementación. Por un lado, la importancia de que exista la discrecionalidad, dado que es muy difícil predecir como actuarán los ejecutores y la población objetivo; por ello se debe dotar a los primeros de los mecanismos para facilitar los incentivos correctos y lograr los cambios esperados; sin embargo, la discrecionalidad deberá estar correctamente balanceada con los mecanismos de control, de no ser así es muy posible que los fines que se persiguen no se logren.

La segunda se refiere al reconocimiento de que el grupo objetivo es heterogéneo y que los mecanismos causales deberían estar adaptados a todas las circunstancias posibles, es igualmente válido a la afirmación de que tanta diversificación de procesos ocasionará objetivos lo bastante particularizados como para que no existan resultados relevantes. Además de que la coherencia entre las metas alcanzables se puede perder y ocasionar que se empalmen las acciones de la nueva estrategia con otras ya instauradas.

La última de las implicaciones está en función del hecho de asumir que las instituciones pueden no actuar fielmente a los propósitos que les dieron origen; todas ellas tienen procesos que han ido modificándose con la práctica diaria y que la omisión de ésta realidad, puede ocasionar que exista una implementación fallida.

El caso de la Política institucional de Lenguas Extranjeras

Metodología

El presente documento pretende exponer el caso de la implementación de la política de lenguas de la Universidad de Guadalajara, con la cual la institución buscaba crear profesionistas con mayores y significativos conocimientos del idioma inglés; para tales fines la universidad puso en marcha lo que parecía una estrategia integral, se componía de un proceso de actualización y formación de sus docentes, complementado con una intervención activa con los estudiantes de nivel superior. La principal finalidad del documento es el análisis y reflexión en torno a la realización de una política a diferentes niveles, que implica procesos colaborativos en varias dependencias al interior de la institución; intentando contrastar lo sucedido a la luz de los planteamientos teóricos que recogen aspectos fundamentales de la implementación como explicación a la realidad.

El modelo teórico utilizado para este análisis es el llamado modelo de implementación integrada, creado por Soren Winter (2018) el cual sitúa al contexto socioeconómico en el centro de todo el proceso de una política pública; dicho contexto bajo esta metodología, representa el factor clave a partir del cual todo el desarrollo de la política será alterado. Aunque complejo, este marco conceptual muestra como las condiciones a las que están sujetas los ejecutores y el mismo grupo objetivo, determinarán los resultados a obtener.

Otro de los factores que hacen relevante el diseño de Winter, es que muestra como una política comúnmente se desarrolla de manera simultánea en todas sus etapas; es difícil pensar en los lapsos de tiempo y las esperas que son necesario realizar para un diseño, la implementación y los resultados. En la mayoría de los casos la población objetivo o el problema a resolver no puede esperar, todos es apremiante y en cierta forma

urgente. Por ello es importante tomar en cuenta que una política es un proceso en constante cambio y evolución; pensar que después de una etapa, el contexto continúa siendo el mismo, es uno de los mayores errores. Para Winter, el proceso de formulación de la política es el principal motivo por el que una implementación falla.

Para la elaboración de este documento se realizaron entrevistas a los actores clave en la ejecución de los dos grandes programas de la política. En ellas se abordó a actores clave de la coordinación ejecutora de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras, llamada Coordinación de Lenguas Extranjeras; en dicha coordinación se entrevistó al encargado de la Unidad de Programas que es el responsable de las decisiones de programación y presupuesto del programa de inglés para los estudiantes llamado *Jobs*; en segundo momento al responsable de *Jobs* que es el enlace de la coordinación con los Centros Universitarios y con la empresa que brinda los cursos que es Proulex. En tercer lugar, a la encargada de la Unidad de formación docente, quién es responsable de la oferta de cursos para actualización y metodología especializada en la enseñanza de idiomas; que además brinda el seguimiento de los perfiles deseables para los docentes de idiomas. Finalmente, fuera de la coordinación se conversó con el encargado del programa para estudiantes *Jobs* dentro de un Centro Universitario que ha logrado incrementar sus estudiantes beneficiados.

Cuadro 2: Actores clave entrevistados

Funcionario	Rol	Lugar y fecha de entrevista
Entrevistado 1	Jefe Unidad de programas <i>Coordinación de Lenguas Extranjeras</i>	Guadalajara Jalisco Septiembre 2018
Entrevistado 2	Responsable de <i>Jobs</i> <i>Coordinación de Lenguas Extranjeras</i>	Guadalajara Jalisco Agosto 2018
Entrevistado 3	Jefe de la Unidad de Formación Docente <i>Coordinación de Lenguas Extranjeras</i>	Guadalajara Jalisco Agosto 2018
Entrevistado 4	Encargado del programa de <i>Jobs</i> <i>Centro Universitario</i>	Guadalajara Jalisco Septiembre 2018
Entrevistado 5	Estudiante de <i>Jobs</i> en CUCSH <i>Concluyó el programa</i>	Guadalajara Jalisco Octubre 2019
Entrevistado 6	Estudiante de <i>Jobs</i> en CUCBA Desertó del programa	Guadalajara Jalisco Octubre 2019
Entrevistado 7	Estudiante de <i>Jobs</i> en CUCHS Desertó del programa	Guadalajara Jalisco Octubre 2019

Fuente: Elaboración propia

Como segunda fuente, se analizó el documento de la política que además contiene el diagnóstico previo de la situación de la institución que propicio su creación y el plan de acción para los primeros tres años de ejecución (2016-2018). Finalmente se solicitó vía información pública a la Universidad de Guadalajara los detalles de los beneficiados a los programas de estudiantes y docentes, incluyendo además la información referente al presupuesto asignado, toda ella desde su creación y hasta el 2018.

El texto finaliza con una serie de conclusiones sobre los resultados a la luz de los hechos, confrontando la metodología explicativa del modelo de implementación integrado; esperando que el análisis pueda utilizarse para mejoras dentro de la ejecución y planteamiento de la política y como referencia para futuros procesos.

Formulación de la política

Establecimiento de la agenda

Con la entrada del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla en 2010 como rector del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), se impulsó la actualización de los planes educativos de pregrado que se ofertaban en el centro. Fue así que en 2012 después de estudios y análisis de pertinencia y calidad, se identificó que era apremiante modificar las horas de estudio de otros idiomas en específico las referentes al idioma inglés. Después de un largo análisis sobre la importancia del idioma para el desarrollo profesional de los egresados de los distintos planes educativos del centro, las necesidades de aulas, docentes y los recursos para dar cobertura a todos ellos; se decidió que priorizarían a los estudiantes de Administración Financiera y Sistemas, Negocios Internacionales, Turismo y Tecnologías de la Información; el resultado de este análisis arrojó la creación del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE).

PALE es un programa obligatorio de aprendizaje de inglés; los estudiantes de estas cuatro licenciaturas tienen clases de inglés curriculares (asignaturas con valor de créditos), comprende cuatro semestres de estudio, con dos horas clase los cinco días de la semana y tiene una meta de aprendizaje del curso definida. La característica innovadora de esta iniciativa, era localizar la enseñanza del segundo idioma desde una estructura fuera de las academias, departamentos y divisiones que están ya establecida en todos los centros universitarios, se contrataron docentes con un perfil lingüístico específico y bajo características distintas a las que se aplican al resto de docentes de asignaturas. La iniciativa tuvo éxito; la primera generación que completo sus cursos de idiomas, presentó claros avances en los conocimientos del inglés.

En 2013 el Mtro. Bravo Padilla tomó protesta como Rector General de la Universidad de Guadalajara. Después de varias presiones tanto internas como externas, que tenían incluso implicaciones presupuestales, acerca de la urgencia de que los egresados de la institución tuvieran mayores y mejores conocimientos del segundo idioma. Algunas de las presiones externas eran de parte del gobierno de Jalisco, pues la industria comenzaba a tener problemas para satisfacer su demanda de mano de obra calificada; y algunos directivos y empresarios alzaban la voz para evidenciar este hecho, como fue el caso del director de la empresa *Productivity Systems* quien aseguró: “*Jalisco registra un déficit de personal bilingüe, situación que en el 2010 frenó el crecimiento de algunas empresas, principalmente en los sectores electrónico, de software y los llamados call centers o atención y ventas por teléfono*” (Cervantes, 2011). En estos casos, el idioma inglés era primordial para lograr que una mayor cantidad de profesionistas lograran insertarse en el mercado laboral que estaba en auge.

Adicionalmente, dentro de las presiones internas se encontraba que la institución estaba en un creciente impulso hacia su internacionalización y las dificultades comenzaban a ser cada vez más evidentes, debido a que sus estudiantes no tenían las competencias lingüísticas necesarias para realizar estancias e intercambios con otras universidades fuera del país. Los comités acreditadores no dejaban de hacer señalamientos en el tema; incluso algunos centros universitarios estaban en riesgo de perder los reconocimientos y acreditaciones, que se traducían en pérdida de

presupuesto. En procesos de evaluación y acreditación a través de 18 distintos comités acreditadores¹, en los diferentes Centros Universitarios (CU) y Programas Educativos (PE) que existen en la Red Universitaria, se recibieron observaciones referentes a la necesidad apremiante de promover la enseñanza de un segundo idioma, preferentemente inglés². Las observaciones hacen clara referencia a la inclusión de diversos aspectos de gran importancia dentro del dominio de un segundo idioma, como son la bibliografía en inglés, la impartición de asignaturas en este idioma además de la enseñanza curricular de la misma, así como el establecer metas lingüísticas como requisitos de ingreso y en otros casos de egreso.

La segunda de las presiones internas fueron los cambios en los dictámenes que representan la estructura que marca los perfiles de egreso, ingreso y la maya curricular de los Planes Educativos (PE) de nivel superior en la institución. Para 2008 era una realidad la inclusión de asignaturas para la enseñanza del inglés en algunos programas; estas unidades de aprendizaje no eran semejantes ni en el contenido temático ni en la carga horaria. Incluso las diferencias se presentaban en PE de la misma área de estudio.

En estos primeros intentos de inclusión de una meta lingüística, estas decían “lecto-comprensión” o “nivel intermedio”. La siguiente etapa se desarrolló en el 2012 con la modificación de 19 PE; las metas lingüísticas se establecían en términos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y como requisito de egreso, es decir que su no cumplimiento imposibilitaba la titulación del estudiante. Para 9 de los programas actualizados la meta era el nivel A2 y para los 10 restantes era B1. Estos niveles hacen referencia a conocimientos a nivel básico e intermedio respectivamente. Para el 2013, las actualizaciones se dieron en licenciaturas del área de ciencias de la salud; la meta seguía los mismos parámetros que la generación pasada y solicitaban por tanto un nivel mínimo de B1. Las siguientes modificaciones de este requisito de egreso, establecieron una meta lingüística semejante a esta³. Fue entonces que el rector a partir de la

¹ Listado disponible en el anexo

² Disponible en anexo

³ Cuadro disponible en anexo.

experiencia de éxito que significaba PALE, buscó la forma de replicar la estrategia en toda la Red Universitaria.

Teoría causal

Una teoría causal es el fundamento del cómo, pero sobre todo del porqué de la política; se convierte en la afirmación de los valores sobre la situación a intervenir, aquella explicación de por que algo no es correcto o por que no se desarrolla de forma correcta. Implícitamente en esta teoría causal, también se marca la ruta a seguir para lograr la solución y en consecuencia los objetivos planteados.

Para este estudio de caso, la teoría causal no debería consistir en los centros universitarios donde se impartirían los cursos *Jobs*, la cantidad de grupos o incluso la cantidad de estudiantes por grupo; en definitiva la teoría causal debería estar dirigida a discutir porque un estudiante logra aprender otro idioma, la cantidad de horas de práctica, el modelo pedagógico bajo el cual se impartirían las clases e incluso los recursos materiales o tecnológicos necesarios para lograr los nuevos conocimientos. Por otro lado, y de la mano con el razonamiento anterior, debió haberse presentado la confrontación de ideas y argumentos sobre la capacitación necesaria para los docentes que impartirían las clases bajo esta nueva política. Lamentablemente, ninguna de las preguntas anteriores fue discutida previamente al diseño de la política institucional de lenguas extranjeras. Su definición y diseño tenían otra perspectiva, los formuladores estaban enfocados en la disposición de los recursos económicos, la disponibilidad de aulas y en la existencia o creación de nuevos docentes de lengua.

El problema que se decidió atacar con la política era mejorar la capacitación de los egresados, para lograr que se integraran al mundo laboral; se sabía que la industria creciente en el estado, demandaba mano de obra con conocimientos del idioma inglés y los estudiantes de la universidad comenzaban a quedarse relegados por no contar con dichos conocimientos (Universidad de Guadalajara, 2015). Sin embargo, la discusión del por qué los estudiantes no sabían inglés no se realizó; se analizó la oferta educativa, las

características de los programas existentes, pero no una evaluación de cuál era la mejor opción.

El rector en turno tenía demandas externas sobre la necesidad de mejorar las capacidades en el inglés de los egresados; con el afán de reaccionar de forma rápida ante las exigencias, decidió replicar un modelo que había funcionado en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Mismo modelo que había sido su logro durante su administración y que tenía resultados prometedores. No se analizó porque se consideraba a ese programa como exitoso o que lo hacía tener buenos resultados; es conclusión, no se discutió porque todos esos factores involucrados funcionaron, los esfuerzos estuvieron en distinguir los ingredientes, pero no su combinación. De tal forma que, se juzgó que el modelo era bueno por la lista de componentes, pero no por las actividades y etapas que contenía. Aspectos más finos como el orden de tales o cuales etapas se quedó como asignatura pendiente.

Definición de los instrumentos

La idea de insertar el inglés como asignatura obligatoria dentro de la currícula de los estudiantes de pregrado era una tarea muy compleja, significaba un cambio curricular de más de 200 planes de estudio que tiene activos la institución. Cada cambio curricular implica una serie de acciones complejas y un proceso burocrático nada ágil. La actualización se compone en primer término de la conformación del comité de actualización curricular, el cual debe integrarse por uno o varios representantes de cada centro universitario en donde se oferte o planee ofertarse el plan de estudios (el nombramiento del representante, implica negociaciones al interior de cada CU). El segundo punto se conforma de la elaboración del expediente de actualización curricular que debe contener: la evaluación del currículo anterior, el marco institucional en el que el plan educativo tiene justificación, un análisis de pertinencia y calidad en donde se entrevista a posibles empleadores sobre áreas de mejora, revisión de resultados de evaluaciones nacionales y observaciones de comités acreditadores, definición del diseño curricular y elaboración de la maya curricular (asignaturas, duración y requisitos),

requisitos de ingreso y egreso, modalidades de titulación, definición de aspectos como prácticas profesionales y servicio social no solo en cuanto a su duración sino también a las formas de acreditación, los requisitos de perfiles docentes para las nuevas asignaturas y finalmente, la viabilidad presupuestal al interior de cada centro universitario (Universidad de Guadalajara, 2006). Una vez conformado el expediente, éste debe ser turnado a revisión y en su caso aprobación por parte del Consejo General Universitario.

En algunos casos, este proceso de actualización curricular se encuentra en función de acuerdos al interior de las estructuras departamentales e incluso llegando hasta instancias como los sindicatos docentes. Algunos procesos de actualización han tomado cerca de dos años, uno de estos casos fue el plan 25 para la carrera de abogado, su aprobación se dio 22 meses después del inicio del proceso (Consejo General Universitario, 2016). Todo este proceso no implica remuneraciones económicas a los docentes que conforman el comité curricular, lo que resulta ser un factor importante en la agilidad de las actividades. La simultaneidad de los procesos de actualización de los programas no se podía llevar a cabo, debido a que la participación de los docentes en estos procesos repercute en las asignaturas impartidas a los estudiantes.

Por otro lado, se encontraba el hecho de que el incremento de créditos en los programas estaba fuera de la tendencia del resto de instituciones educativas y de los comités acreditadores (Universidad de Guadalajara, 2015). Finalmente, las contrataciones masivas de docentes de inglés se descartaban, debido a que los docentes no existían en el estado y que financieramente implicaba costos presupuestales que la institución no podía cubrir.

El nivel medio superior era el asunto a analizar por parte de las autoridades universitarias, porque este nivel educativo ya contenía un gran número de horas clase dentro de la currícula, lo que implicaba que de entrada este nivel educativo ya contaba con las aulas y los docentes necesarios para toda su matrícula, no obstante la intervención y modificaciones en ese nivel educativo se complicaba debido a la dispersión de sus planteles en el estado; ello imposibilitaba la estandarización de procesos y de capacitación, además de que no era posible plantear una meta lingüística de egreso.

Finalmente debido a los resultados positivos ocurridos en PALE, persistía la idea de que su éxito se debía a que poseían una estructura administrativa fuera de los departamentos ya establecidos en el centro universitario.

Si la enseñanza debía ser desde una nueva estructura y con un marco legislativo específico, la institución no contaba con ellas. Por lo que en diciembre del 2015 se proclamó la Política Institucional de Lenguas Extranjeras, que sería el marco bajo el cual todas las estrategias empleadas se alinearían; en él se marcaron las metas de aprendizaje por nivel educativo, los recursos metodológicos e incluso marca un plan de acción de tres años, en donde establece el curso de acción para convertir a sus estudiantes en bilingües funcionales.

Además de contar con el documento normativo, era necesario crear una dependencia encargada de dar seguimiento a los objetivos y metas establecidos. El resultado fue la Coordinación de Lenguas Extranjeras, que se encontraba posicionada como dependiente directo de la Coordinación General Académica. Su localización le permitiría permear en los diferentes niveles educativos con que cuenta la institución y lograr así una secuencia de programas y metas que hicieran posible que los conocimientos de inglés en los estudiantes se logaran. Sin embargo, los procesos no fueron simultáneos, pues dos años después de la aprobación de la política y casi al final de la gestión del rector, se logró la creación de la coordinación.

No obstante, era apremiante comenzar con los trabajos y estrategias en la materia. Por ello, en 2015 se creó el Programa Institucional de Lenguas Extranjera (FLIP); que si bien no era la estrategia indicada para las funciones que la universidad esperaba adoptar, ésta permitía emplear ciertas acciones y posibilitaba a la Universidad destinar recursos específicos al tema, sin correr el riesgo de que, al llegar a los centros, se perdieran en acciones aisladas que no impactaran en donde debían hacerlo. Así el presupuesto estaría focalizado en acciones específicas, que además fueran semejantes a todos los centros.

Objetivos

El objetivo principal era generar acuerdos de trabajo en la forma en que se utilizan estas lenguas, se les acredita y se fomenta el uso y aprendizaje de las mismas (Universidad de Guadalajara, 2015). En primer lugar, se planteaba un cambio en el resto de la comunidad universitaria, es decir que sus docentes y administrativos, también accedieran a los programas que los hicieran bilingües, para lograr posicionar a la institución a la altura de otras instituciones de prestigio. En segundo lugar, se propuso lograr que sus estudiantes fueran bilingües funcionales, es decir que tuvieran el dominio del inglés para desenvolverse en cualquier ámbito utilizando dicho idioma; lo anterior entendiendo que a partir de este logro se daría la internacionalización de la institución. El tercero de los objetivos era la capacitación de sus docentes de lenguas, dichos docentes pertenecían tanto al nivel medio superior como al superior. La capacitación estaría en función de los perfiles deseables que se establecieron en la política.

En el plan de acción establecido en la política institucional se definieron metas específicas para cada subprograma, que a grandes rasgos eran:

1. 600 nuevos estudiantes por Centro Universitario de la zona Metropolitana de Guadalajara y 200 nuevos estudiantes por cada Centro Universitario regional, en formación intensiva de inglés. Comenzando los centros metropolitanos en el ciclo 2016 A y los regionales en el 2016 B.
2. Entrenar y certificar a 100 docentes por año (iniciando en el 2015) en metodología *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*,
3. EL 100% de los docentes de inglés con el perfil idóneo para el 2017 (nivel de idioma y formación pedagógica especializada en idiomas).

Grupo objetivo

La estrategia de la institución cubría dos grupos objetivo; el primero se refería a los docentes de idioma, mientras que el segundo eran los estudiantes del nivel superior. Para los estudiantes se estableció la impartición de cursos de inglés presenciales e intensivos, brindados por un ente externo a todas las figuras de academia y administrativas de los Centros Universitarios, la cual fue la empresa para-universitaria Proulex-Comlex; los cursos se realizan bajo un enfoque metodológico adaptado a las características de la universidad llamado *Jobs*. Este nuevo programa representa la respuesta ante los objetivos de nuevos estudiantes que estudiarían inglés. Es decir que el objetivo era incrementar el número de estudiantes que estudiaban inglés por semestre y *Jobs* representa el vehículo por el cual se busca lograr el objetivo.

Dichos cursos se componían de dos horas clase diarias los cinco días de la semana, contenía especializaciones para las diferentes áreas de conocimiento, su inicio y conclusión se adecuaron a los tiempos semestrales y para los estudiantes el único costo que representaría ingresar al programa sería el de su libro. Cada Centro Universitario definiría cuantos grupos se ofertarían ciclo a ciclo. Sin embargo, según lo establecido en el plan de acción de la política, se tenía un número máximo de grupos para cada centro que serían hasta 24 nuevos grupos por ciclo (600 estudiantes) para centros metropolitanos, mientras que para los centros regionales serían solamente ocho grupos (200 estudiantes).

Para los docentes de idioma, se buscaron cursos que les ayudaran a aumentar su nivel de conocimientos del idioma y otros para que mejoraran sus habilidades pedagógicas; los cursos se ofertaban en modalidad presencial y virtual, a fin de que todos accedieran a la preparación y no fueran objeto de señalamientos por no cumplir con el perfil deseable marcado por la política. Aunque muchos de ellos atendieron el llamado y rápidamente se incluyeron en los cursos, no fue así en todos los casos.

En todos los centros la inclusión al programa *Jobs* es voluntaria; las clases se realizan los cinco días de la semana con una duración diaria de dos horas, excepto para

los centros universitarios que tienen un sistema mixto o *blended learning* donde los estudiantes no asisten a clases presenciales todos los días, en esos casos la cantidad total de horas por semana fue distribuida entre los días que los estudiantes asisten a clases. Aún con estas modificaciones, para todos los centros el programa se completa en seis semestres. No obstante, existen características que varían de un centro a otro, tal es el caso de la certificación de idioma; si bien la aplicación de dicha evaluación es voluntaria, los instrumentos aceptados para tal fin, pueden variar. En algunos casos, se fomenta la aplicación de la certificación creada por el propio centro universitario, mientras que en otros, solo son aceptadas las certificaciones con validez internacional.

Resistencias internas a la política propuesta

En sesión de consejo de rectores en 2015 el punto de la iniciativa de los cursos intensivos de inglés llamado *Jobs* se discutió de forma abundante. Esta iniciativa llegaba antes de la aprobación del marco regulatorio que significaba la política institucional de Lenguas Extranjeras.

Las aclaraciones de las particularidades iban en dos sentidos principalmente, el primero era que el presupuesto no sería transferido a los Centros Universitarios, éste sería asignado, administrado y ejercido desde la administración central y el segundo era la definición de la población objetivo. Aunque los beneficios serían claramente recibidos en cada centro, los rectores no podrían manejar el recurso; el único aspecto en el que tendrían injerencia sería en la aceptación de los estudiantes al programa.

Como se mencionó antes, algunos centros contaban con programas que representaban la solución a sus problemas en la materia; si bien algunos de ellos eran reducidos de tal forma que no tenían capacidad de cobertura para toda su población estudiantil, sus dimensiones respondían principalmente a cuestiones presupuestales. Estos programas en la mayoría de los casos eran operados con recursos propios, al ser cursos extracurriculares su costo no estaba cubierto por la cuota que paga el estudiante al semestre (orden de pago); en algunos de los centros estos programas significaban una

fuentes de ingresos. Por lo que la instauración de un nuevo programa con características semejantes, representaba una competencia a los intereses del propio centro. Esto no sucedía para todos, algunos centros no contaban con ningún programa de inglés extracurricular.

Los rectores de los centros en los que ya existían otros programas comenzaron a cuestionar la necesidad de adoptar el nuevo programa cuando ellos ya contaban con otro que brindaba los servicios necesarios; la administración central defendía la posición de que era necesario el programa *Jobs* porque era la opción brindada por un externo a la administración de los centros, lo cual implicaba mayores garantías de calidad y resultados satisfactorios. Aunque ambas versiones respaldaban sus respuestas con argumentos convincentes, la negociación no alteró la propuesta inicial. El resto de rectores que no contaban con ningún programa acogieron positivamente la iniciativa, aunque también se mostraban inquietos ante el hecho de que no podrían ser parte activa de los recursos.

Otro pequeño grupo de rectores (CUNORTE y CUVALLES) cuya modalidad de estudio es distinta (sistema mixto) cuestionaron la incompatibilidad del programa *Jobs* con su dinámica académica. Auguraban malos resultados argumentando que sus estudiantes llevaban sus programas académicos bajo un esquema en el que asistían al centro algunos días a la semana y en el resto llevaban actividades en plataforma; para sus estudiantes la asistencia al centro solo para tomar sus cursos de inglés, que además eran voluntarios, no era una solución al problema. Sin embargo, la inflexibilidad en los términos de los cursos de *Jobs* estaba fundamentada en el argumento de que cualquier cambio al esquema original, demeritaría los resultados de aprendizaje.

Por último, existe un centro con una realidad distinta. En CUNORTE muchos de los estudiantes del centro tenían como idioma materno una lengua indígena, por lo que para ellos el español ya representaba un segundo idioma. Que el español fuera su segundo idioma implicaba que, para algunos planes educativos, los estudiantes en estricto sentido comprobando sus conocimientos en el español podrían titularse (por qué algunos dictámenes establecen como requisito de egreso el manejo de un segundo

idioma preferentemente inglés) y de forma indirecta, que era necesario para ellos primero reforzar sus conocimientos del español y después comenzar con los del inglés.

Al final la instauración de los cursos no tuvo cambios, *Jobs* se ejecutaría en todos los Centros Universitarios, no obstante, aún estaba por definirse otros aspectos para su puesta en marcha. El diseño estipulaba solamente los estudiantes de centros universitarios, pero no de cuales programas, si solo pregrado o posgrado, o si se cubrirían a los estudiantes de nuevo ingreso. Únicamente estaba definido la cantidad máxima de estudiantes que podían ingresar al programa por semestre, que eran 600 por centro metropolitano y 200 por regional. Ninguno de los participantes tuvo una solución distinta a la de dejar el programa como opción voluntaria; con ello cada centro podría elegir a los estudiantes que accedieran a los cursos. De esta forma no tendrían cabida los argumentos de discriminación, priorización de programas o incluso entre centros. Con ello, la única condicionante para el ingreso era que se tratara de estudiantes activos de la institución.

De la mano de la instauración de los cursos *Jobs* estaba el reconocimiento de que los docentes que impartían cursos del idioma inglés tras el diagnóstico elaborado, no contaban con las características necesarias para su práctica docente; la Secretaria de Educación Pública (SEP) ya tenía establecidos requisitos mínimos sobre el perfil académico que debían cubrir los docentes de idiomas, esta normatividad es avalada mediante la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), la institución no estaba trabajando en el área para acoplar las normas oficiales. La propuesta era la aprobación de “perfiles deseables” para los docentes dependiendo del nivel educativo en el que laboraban; con la aprobación se buscaba tomar medidas para los profesores no cumplieran dicho perfil por una parte, ofertar cursos que mejoraran sus certificaciones y por otra la valoración de su permanencia en la institución.

El consejo de rectores resolvió la aprobación de los “perfiles deseables” no obstante, la incorporación de estos perfiles en la normatividad universitaria no se resolvió; al igual que lo sucedido para *Jobs*, los perfiles deseables serían voluntarios, dado que no se establecieron mecanismos de sanciones para los que no los cumplieran. Por tanto,

estos requisitos serían informados y se incentivaría a los docentes a su cumplimiento; para ayudar en el proceso de mejora de la planta docente, se ofertarían cursos especializados en las áreas faltantes. Debido que los perfiles no serían obligatorios, tampoco lo sería la participación o conclusión de los cursos a ofertarse.

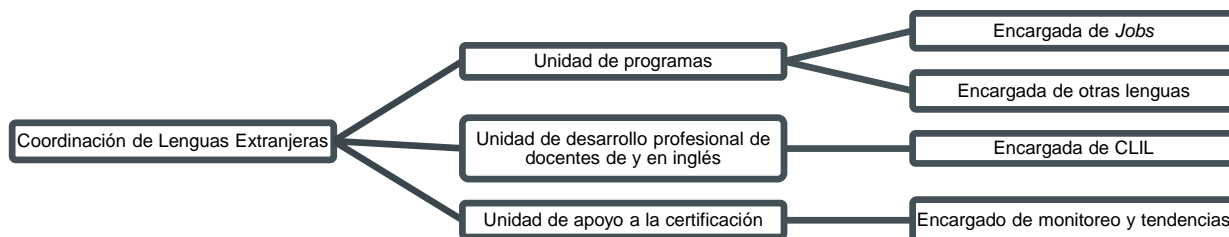
Es así como la aprobación de los cursos *Jobs* y los perfiles deseables de los docentes de idioma se dieron en un ambiente de cuestionamientos, dudas sobre eficiencia o viabilidad y sin plena aceptación de todas las partes. Los conflictos ante la imposición del programa no era lo único que sobresalía, además estaba un descontento con las características bajo las que se emplearía la estrategia.

Implementación

Estructura de implementación

La nueva coordinación se estructuró alrededor de sus funciones básicas, por lo que solo cuenta con tres unidades, la unidad de apoyo a la certificación, la unidad de programas y la unidad de desarrollo profesional de docentes de y en inglés. Sin embargo, el desarrollo organizacional se quedó en el esquema básico. Tal como se puede observar en la figura 5, se muestra que debajo de las jefaturas de unidad, no se definieron las necesidades organizacionales y fueron pocos los puestos establecidos.

Figura 5. Organigrama de la Coordinación de Lenguas Extranjeras



Fuente: Elaboración propia con base en www.flip.cga.udg.mx

Para el funcionamiento de *Jobs* se necesitaron nuevas figuras administrativas en los centros universitarios. La gestión y desarrollo del programa, descansaba sobre una estructura tripartita en donde la comunicación entre la Coordinación de Lenguas Extranjeras, el Centro Universitario y Proulex es vital para el buen desarrollo. Por otro lado, la apertura de grupos semestre a semestre se convirtió en una ida y vuelta de autorizaciones y ejecuciones que requiere una estructura mucho más robusta, misma que se extendió a cada centro universitario.

El programa *Jobs* depende de la unidad de Programas de la Coordinación de Lenguas Extranjeras; esta unidad establece los tiempos de inicio y fin de los cursos semestre a semestre, los periodos de inscripción y a partir de los resultados de los exámenes de admisión, una primera ubicación de los estudiantes en los diferentes niveles del programa. Cada Centro Universitario debía tener a su vez un responsable del programa, éste atendería las inquietudes de sus estudiantes, gestionaría la disponibilidad de las aulas y horarios, realizaría la difusión del programa con los sus estudiantes y armaría los grupos para cada semestre. Proulex se encargaría de la ejecución de los cursos, la atención de sus docentes, la documentación del control académico y cualquier asunto que los docentes del programa necesitaran.

Por otra parte, la estrategia de la capacitación de los docentes recae totalmente en la unidad de Desarrollo Profesional de Docentes de Inglés y en inglés; esta unidad se convierte en la responsable total de la ejecución del programa. Según la información de los perfiles de los docentes que la unidad ha recabado, establece la oferta de cursos, los cupos y tiempos; los centros y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) se encargan solamente de hacer llegar la información a sus docentes y la asistencia a los mismos, es totalmente voluntaria. A diferencia de *Jobs* que necesita una coordinación tripartita, el desarrollo profesional de los docentes de inglés, solo se ejecuta desde la coordinación a través de una unidad.

Cabe destacar que de las figuras administrativas de los centros que son requeridas para que el programa *Jobs* funcionara, ningún puesto fue establecido oficialmente dentro de las estructuras académicas ni las administrativas, el salario de los mismos también

depende del centro. Tanto las atribuciones como las responsabilidades de estos encargados fueron definidas según las preferencias de cada rector, en el tiempo que lo creyó conveniente; incluso estructura administrativa de la que debía desprenderse el titular también se definía bajo criterios mayormente discrecionales. Hasta 2018 existen centros donde esta figura administrativa no ha sido definida y en consecuencia se encuentra sin titular; por lo que las funciones que se debían cubrir no han sido solventadas adecuadamente.

Toma de decisiones

La decisión de qué estudiante puede acceder a los cursos de *Jobs* está en función totalmente de cada Centro Universitario; la forma administrativa para validar las inscripciones sería bajo la figura de una beca estudiantil, por lo que la comisión de becas de cada centro aprobaría el ingreso de nuevos estudiantes o la continuidad de los ya inscritos.

La admisión al programa *Jobs* tiene altos niveles de discrecionalidad; comenzando con que los requisitos no están expuestos de forma clara por las instancias encargadas en los distintos centros, por lo que los estudiantes deben acudir con el enlace del centro para enterarse de los detalles. Lo anterior provocó que mediante información pública se solicitara a cada centro los requisitos que ellos marcan para el ingreso de los estudiantes.

Con la obtención de la información se descubrió que los requisitos impuestos por los centros son muy distintos, solo hay una restricción que es necesario cumplir en todos los centros, que es ser alumno activo; este es un aspecto obligado para acceder a cualquier beca o programa. Los requerimientos con mayor coincidencia de solicitud (coincidencia en siete centros) es el de promedio mínimo de 80 y la disponibilidad por parte del estudiante para cursar los seis niveles que comprende el programa; sin embargo, no están claros sus mecanismos de comprobación. El siguiente es la compra del material, es decir del libro (coincidencia en 4 centros). Los subsecuentes son aspectos sin concurrencia entre los centros.

Como puede observarse en el siguiente cuadro, los requisitos son distintos y no responden a los mismos factores. Algunos pocos obedecen a características de los planes educativos, otros más están encaminados a procurar la eficiencia terminal del estudiante en los cursos; no obstante, la mayoría de los requisitos responden a cuestiones administrativas y no a las académicas como se podría esperar.

Cuadro 3. Requisitos para ingresar a *Jobs*

Requisitos	Centros solicitantes
Ser estudiante activo o regular	14
Tener promedio mínimo 80	7
Tener disponibilidad para cursar los 6 niveles	7
Comprar el material (libro)	4
Ser estudiante sin inglés como materia obligatoria	2
Tener disponibilidad en un horario en específico	2
Presentar comprobante de ingresos y de domicilio	2
Aprobar el curso	1
Ser estudiante de un PE con meta lingüística como requisito de egreso	1
Registrarse correctamente	1
Asistir al examen de ubicación	1
Mostrar interés, habilidades y aptitudes para aprender un segundo idioma	1

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Funcionamiento del programa según el testimonio de algunos funcionarios

Respecto de las cuestiones administrativas, se le preguntó al entrevistado 1 que la cantidad de estudiantes beneficiados con el programa *Jobs* es distinta en cada centro a lo que comentaba que existen “situaciones administrativas” que no le han permitido crecer a *Jobs*, algunas de estas situaciones son la difusión del programa, el seguimiento a los estudiantes, a los procesos y la continuidad ciclo tras ciclo de los grupos y horarios; “existen carencias claras en ciertos centros donde *Jobs* no tiene un responsable como tal o el que está encargado de él tiene más actividades y realmente no le dedica tiempo a guiar a los estudiantes adecuadamente”, aunado a lo anterior, si el centro no tiene una amplia oferta de horarios para *Jobs* y un deficiente seguimiento de notificaciones o resolución de dudas, los estudiantes terminan por abandonar el programa (Entrevistado 1, 2018).

El funcionamiento del programa depende de varias instancias, por lo que para el caso de *Jobs* la coordinación y la cooperación de los centros con la Coordinación de Lenguas Extranjeras es vital. En la figura 6 es posible observar todos los procedimientos que deben realizarse entre las tres dependencias involucradas (la coordinación, el centro y Proulex).

Figura 6. Diagrama de flujo para el programa *Jobs*



Fuente. Tomado de la Coordinación de Lenguas Extranjeras. <http://flip.cga.udg.mx/>

El proceso para abrir un grupo de *Jobs* se compone de al menos 10 pasos en los que se involucran las tres instancias, algunas veces con una participación de dos dependencias distintas. En el semestre previo a los cursos se realiza la primera etapa es la planeación, que se encuentra a cargo de la coordinación de Lenguas Extranjeras. Con fechas establecidas y la cantidad presupuestal disponible, cada encargado del centro universitario busca entre sus departamentos y coordinaciones la disponibilidad de las aulas y sus horarios, para con ello hacer una oferta académica de los cursos del siguiente semestre, misma que es difundida hacia los estudiantes.

A la par de la difusión de la oferta del siguiente semestre se abre el sistema de inscripciones, en él los estudiantes se registran para ser ubicados según sus conocimientos previos del idioma, esta etapa del proceso se realiza hasta un mes antes

de iniciar cursos. En este punto interviene Proulex, para la aplicación los exámenes de diagnóstico y en un lapso de una semana o dos entrega los resultados tanto a la Coordinación de Lenguas como a cada Centro Universitario. Una vez cerrado el periodo de inscripciones y con los resultados de los exámenes de diagnóstico, los encargados en los centros deben armar los grupos de acuerdo, en primer lugar a su disponibilidad de aulas y en segundo, a los resultados de sus estudiantes. Una vez que la programación de grupos está lista, éstos son notificados a la coordinación para que sean autorizados y pagados. Posterior a la autorización, nuevamente los encargados de los centros deben comunicarse con cada estudiante que realizó su registro; les notifican el nivel en el que fueron diagnosticados y en qué horario será ofertado el grupo. Lo interesante del proceso de inscripción fue que ante la pregunta de cómo se enteraron de *Jobs* y sus requisitos, los estudiantes entrevistados, todos coincidieron que en la sesión informativa de primer ingreso es donde lo conocieron, “porque en la charla de inducción de primer ingreso nos explicaron que existía *Jobs*” (Entrevistado 6, 2019).

Debido a que el registro se realiza un semestre antes de que los cursos comiencen, los estudiantes pueden tener afinidad por un horario para tomar sus clases de idioma; sin embargo, previo a que sean ubicados en un nivel, ellos registran sus materias curriculares y estas pueden tener el mismo horario al que inicialmente eligieron para *Jobs*; por ello cada coordinador de centro debe rectificar con cada estudiante su disponibilidad de horario y entonces determinar si en efecto, podrán tomar los cursos o no; el entrevistado 5 mencionó que concluyó el programa gracias a que mantuvo el mismo horario para *Jobs* durante toda la duración del mismo, lo que implicó que la elección de sus asignaturas pasara a segundo término “yo nunca me cambie de horario de *Jobs*, tuve que cambiar mis materias para que se me acomodara el mismo horario” (Entrevistado 5, 2019). Agregó además que en algunos semestres su continuidad dependió de la empatía que tuvieran los profesores hacia *Jobs*, porque la oferta del programa no emparejaba sus asignaturas “me llego a pasar que hubo semestres en los que debía meter materias optativas y se cruzaban con *Jobs*, así que tuve que elegir otras materias para arreglarlo o elegía las que se cruzaban por menos tiempo, solo por media hora (antes o después de la clase) y pedía permiso a los profesores para llegar tarde o para salirme antes” (Entrevistado 5, 2019).

En este punto del proceso la gestión se complica aún más, el tiempo para iniciar los cursos está a escasos días y la negociación entre el encargado del centro y cada estudiante, sobre el horario en el que puede inscribirlo o si el alumno decide mejor dejar el programa debe hacerse con tal rapidez, que en ocasiones los encargados no alcanzan a cubrir todas las solicitudes “estuvo complicado asistir al examen, después de eso tenía que esperar a que el encargado del centro me informara si habría grupo y el horario, para saber si lo iba a poder tomar” (Entrevistado 6, 2019). Con o sin la respuesta de los estudiantes sobre si realmente podrán tomar los cursos de idioma en los horarios marcados por los encargados de los centros, los cursos inician finalmente.

Es importante señalar que desde el momento que el estudiante se registra y hasta que recibe la notificación de que fue diagnosticado y colocado en un grupo, un semestre concluye e inicia otro; lo anterior implica que el estudiante sin tener la certeza de que será aceptado en *Jobs*, arma su horario con sus materias curriculares y las clases de inglés quedan como opción solo para los espacios que no fueron cubiertos para las materias obligatorias. Para el entrevistado 7 los horarios ofertados fue uno de los motivos por los que desertó de *Jobs* “en mi carrera yo acomodó mi horario, pero tenía materias que se cruzaban con el horario de inglés en ciertos días. Y todos los días dejar libre ese horario era complicado” (Entrevistado 7, 2019). Los estudiantes que ya han tomado un curso de *Jobs* en el semestre anterior, si bien no realizan su registro como los estudiantes de recién ingreso, se quedan a expensas de la notificación del encargado del centro sobre si su grupo se abrirá y en qué horario. El alumno 2 describe el proceso como “me tenía que inscribir en el centro de idiomas y me decían los horarios que había disponibles y de esos yo elegía el que se me acomodaba” (Entrevistado 6, 2019).

Se abordó al entrevistado 2 para recabar sus impresiones al respecto, a lo que él mencionó que “al inicio del programa algunos de los responsables en los centros lo rechazaban porque fue impuesto y, además porque cada centro tenía ya sus programas y prácticas establecidas”; agregó que estandarizar procesos que han sido creados de manera general sin adecuarlos a las particularidades que pueden presentarse, ha vuelto compleja la implementación. Desde su gestión mencionó “es difícil trabajar con un programa al que no quieren”. Agregó que con el paso del tiempo y la solución que

representa *Jobs* para la titulación de sus egresados, algunos centros ya aceptan el programa no obstante, afirmó que “el programa académicamente es fuerte, su implementación es lo que dificulta su desarrollo” (Entrevistado 2, 2018).

El entrevistado 4, menciona que identificó que el programa en su centro antes de su llegada se encontraba en el abandono, no tenía una persona que se dedicara a él desde casi un año atrás; él cree que esto ocasionó que los estudiantes beneficiados no crecieran según lo proyectado. La persona que lo atendía anteriormente tenía más responsabilidades, adicionales a las necesarias para el programa y el tiempo que le dedicaba a *Jobs* era insuficiente. Sin embargo, existen centros donde aún no cuentan con un responsable directo del programa, el funcionario al que asignan tiene más actividades y no le dedica el tiempo adecuado para el buen desarrollo del programa (Entrevistado 4, 2018).

Para todos los entrevistados las cuestiones administrativas era el punto en el que debía ponerse más atención, no solo como proceso si no con un enfoque de colaboración y coordinación de varias dependencias; desde la unidad de programas la estrategia fue el diseño de un flujograma que ha logrado que las partes involucradas sepan sus atribuciones y responsabilidades y las desarrollen adecuadamente. Según el entrevistado 1, cada ciclo se informa al resto de los involucrados en el proceso, el status de su centro y todas las fechas importantes a considerar dijo que “Por nuestra parte deberíamos buscar eficientar el registro, los espacios disponibles y los recursos” (Entrevistado 1, 2018). Los alumnos entrevistados agregaron además algunos inconvenientes menores relacionados con cuestiones tecnológicas como “me registre en la página de flip, recuerdo que tuve algunos problemas porque la página no guardo bien mis datos y tuve que ir con la encargada de *Jobs* en el centro para arreglarlo” (Entrevistado 5, 2019).

El entrevistado 3 menciona que, al momento del inicio de la estrategia, descubrió que tan solo el 12% de los docentes de inglés de toda la Red Universitaria (media superior y superior) contaban con el perfil deseable establecido en la política de lenguas (Entrevistado 3, 2018); este perfil implicaba que los docentes contaran con el nivel de lengua adecuado y al menos un curso de pedagogía especializada en la docencia del inglés. El entrevistado 3 agrega que la mayoría de ellos son maestros de asignatura, lo

que implica que trabajan en más de un plantel o escuela, se les paga por hora clase impartida y no cuentan con el tiempo para asistir a la capacitación ofertada; mencionó que los docentes de lenguas “han manifestado que quisieran tener apoyo de sus dependencias para asistir a los cursos sin que dejen de percibir su sueldo por las clases, ya que actualmente si asisten a los cursos implica que dejen de impartir clases y por lo tanto dejan de percibir ese sueldo” (Entrevistado 3, 2018).

Otro gran problema es que los cursos que oferta la Coordinación de Lenguas no son incluidos en el Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD) de la Coordinación General Académica (CGA), dicho programa es uno de los requisitos que deben cubrir los docentes para acceder a los estímulos económicos; por lo que muchos docentes de idioma han manifestado que prefieren asistir a estos cursos, aunque no estén relacionados con su área de enseñanza, por que dichos cursos son tomados en cuenta para programas de estímulos y reconocimientos de perfiles como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) “Estamos intentando que nuestros cursos cuenten en este programa, pero aún no hemos logrado incluirlos, esperamos pronto se logre” (Entrevistado 3, 2018).

Resultados de la implementación

Reacciones del grupo objetivo

Con la información de estudiantes beneficiados obtenida de la solicitud de información pública se elaboró el cuadro 4, con el cuál se pudo observar que ninguno de los centros logró la cantidad de beneficiados esperados. Según la proyección presupuestal y las posibilidades de crecimiento, se definió que cada centro universitario de la zona metropolitana podría aceptar como máximo a 600 estudiantes nuevos cada semestre; con ello al segundo semestre podría tener un máximo de 1,200 beneficiados y finalmente al término del sexto (que sería el tope al crecimiento) la cantidad de estudiantes del

programa serían 3,600. Por otro lado, los centros universitarios regionales su tope de crecimiento sería en múltiplos de 200 estudiantes, pudiendo llegar al sexto semestre a un máximo de 1,200 beneficiados.

Con la información obtenida fue posible observar que para el ciclo 2018 B (ciclo número seis) CUCEI y CUTONALA son los que tienen una mayor cantidad de estudiantes inscritos en el programa; sin embargo la cantidad de estudiantes apenas y representan los beneficiados que podrían tener al segundo semestre. Continuando con los centros regionales, para el mismo semestre de observación (2018 B), tan solo tres centros tienen más de los 200 estudiantes que representan la meta esperada para el primero ciclo (2016 B). En el cuadro 4, se muestra la cantidad de estudiantes beneficiados por el programa además del porcentaje que éstos representan, respecto del crecimiento autorizado para cada uno.

Cuadro 4. Alumnos inscritos en *Jobs* por ciclo y su porcentaje de crecimiento respecto del máximo de crecimiento proyectado

Centro Universitario	2016 A		2016 B		2017 A		2017 B		2018 A		2018 B	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
CUAAD	8	15%	353	29%	315	18%	388	16%	283	9%	347	10%
CUCBA	39	7%	45	4%	213	12%	290	12%	244	8%	191	5%
CUCEA	193	32%	334	28%	283	16%	220	9%	311	10%	197	5%
CUCEI	362	60%	692	58%	906	50%	916	38%	972	32%	1330	37%
CUCS	102	17%	117	10%	294	16%	565	24%	581	19%	824	23%
CUCSH	85	14%	559	47%	472	26%	569	24%	526	18%	586	16%
CUTONALA	147	25%	366	31%	563	31%	732	31%	768	26%	1102	31%
CUALTOS	112	56%	225	56%	182	30%	302	38%	150	15%	185	15%
CUCI			171	86%	222	56%	165	28%	130	16%	153	15%
CUCOSTA			128	64%	144	36%	145	24%	187	23%	178	18%
CUCSUR			200	100%	268	67%	336	56%	292	37%	343	34%
CULAGOS			170	85%	275	69%	245	41%	260	33%	253	25%
CUNORTE			240	120%	150	38%	120	20%	259	32%	289	29%
CUSUR			80	40%	150	38%	119	20%	146	18%	111	11%
CUVALLES			43	22%	56	14%	90	15%	61	8%	53	5%
Total	1131	26%	3723	37%	4493	28%	5202	24%	5170	19%	6142	18%

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Con el afán de indagar en la justificación de lo encontrado en el cuadro anterior, se abordó al entrevistado 1 quién atribuye estos resultados a la falta de infraestructura necesaria en los Centros Universitarios; adicionalmente comentaba que los horarios de los estudiantes (las franjas horarias), no hacían posible que las programaciones de *Jobs*

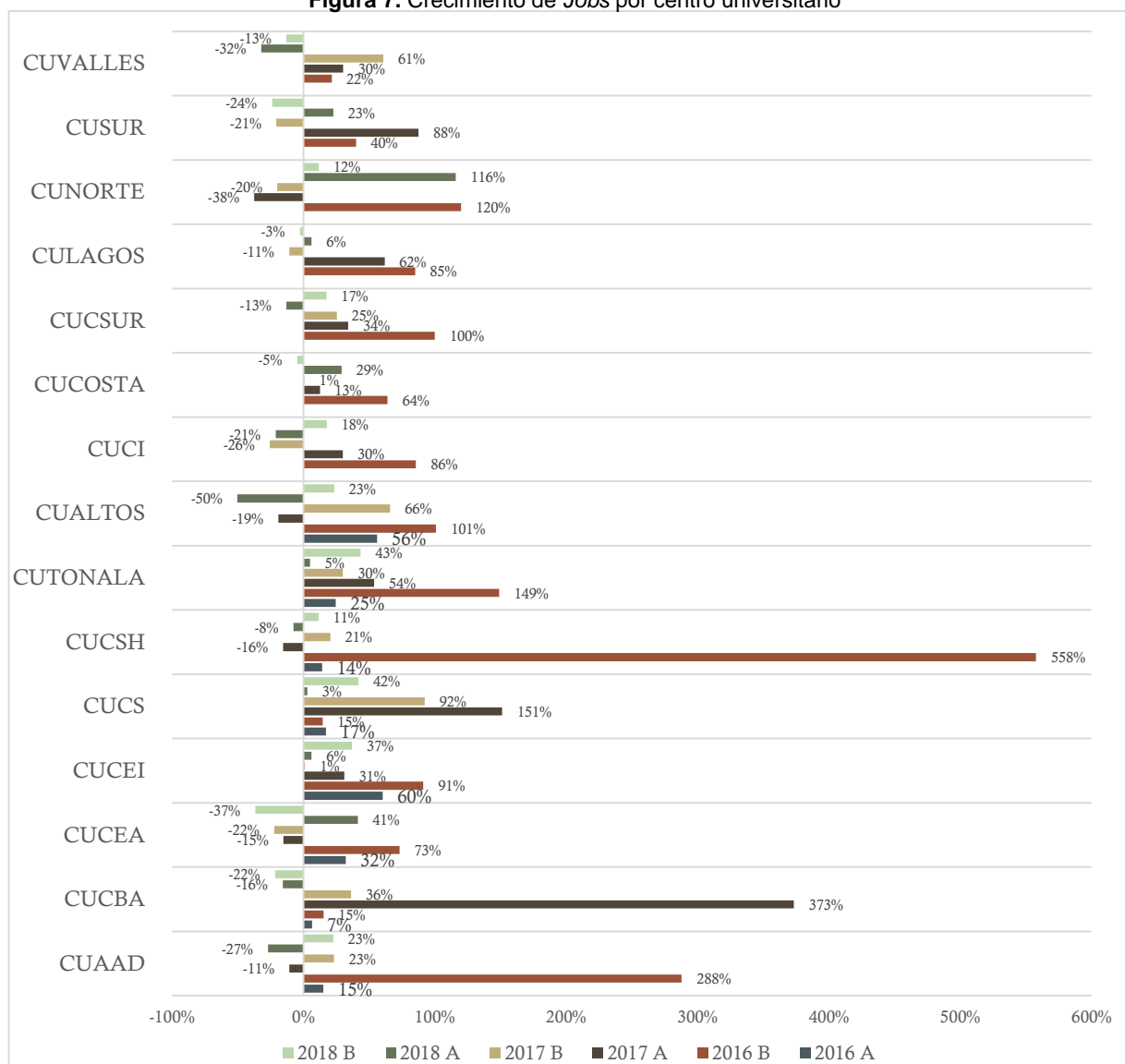
fuera eficiente tanto para los espacios como para el presupuesto, en muchos de los casos los horarios no eran compatibles para los estudiantes y les representaban costos de transporte adicionales. Para el entrevistado, la deserción del programa es atribuible a la incompatibilidad de programa con sus clases curriculares “ellos siempre le dan prioridad a las materias de su carrera entonces, si no tienen una gran oferta que logre embonar con sus horarios pues dejan *Jobs*” (Entrevistado 1, 2018).

Por otro lado, el entrevistado 4 menciona que desde su llegada como encargado al programa el número creció y lo atribuye a que la cooperación entre el responsable de la coordinación, Proulex y él mejoró; las tres personas lograron que los procesos también mejoraran. Para él hubo tres prácticas que hicieron la diferencia en la respuesta de los estudiantes, la primera es la información que les brindan a los estudiantes, la segunda es la aclaración de las características y particularidades del programa a los estudiantes y en tercer lugar, la fuerte y constante campaña de concientización que hacen sobre que el inglés es un requisito de egreso y que si no demuestran sus conocimientos no podrán titularse. Complementariamente mencionó “No creo que el problema sea el programa *Jobs*, sino la carga horaria, el sistema de créditos que tienen los estudiantes y la forma en la que tienen que agendar sus materias. Si las materias se cruzan dejan *Jobs* por que su prioridad son sus materias” (Entrevistado 4, 2018). Los anteriores argumentos se confirmaron en lo abordado por entrevistado 7 cuando menciona “me pareció que *Jobs* era bueno, aunque es un poco pesado porque son 2 horas al día de lunes a viernes. Para mi horario escolar era muy pesado estar asistiendo todos los días a esas clases” (Entrevistado 7, 2019).

Complementariamente el entrevistado 2 afirmó que, es necesario que la importancia del aprendizaje del inglés no solo sea asimilado por los estudiantes, sino que también los docentes “es necesario que la institución priorice que sus administradores, docentes y estudiantes tengan el idioma para que este programa tome la importancia que debe, de lo contrario los docentes seguirán diciendo: Ésta es mi materia y esto es lo importante” (Entrevistado 2, 2018) con ello reafirma que la coordinación entre las diferentes instancias de toda la Red Universitaria es vital para el desarrollo del programa.

Las capacidades limitadas de infraestructura que tienen los diferentes Centros Universitarios delimitan el crecimiento del programa; la cantidad de estudiantes beneficiados cada semestre no es regular aún por centro, éstos dependen de las particularidades de infraestructura e incluso de los estudiantes de nuevo ingreso que tienen los centros. En la figura 7 se observa como, por ejemplo en CUCSH en el semestre 2016 B creció 558% respecto de su ciclo anterior y para el 2017 A decreció 16%; el comportamiento es cambiante y en diferentes dimensiones. Otro caso es CUTONALÁ quién en su segundo ciclo creció un 149% pero en los posteriores semestres no se sostuvo la tendencia.

Figura 7. Crecimiento de *Jobs* por centro universitario



Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

El entrevistado 2 atribuía que la cantidad de estudiantes no creciera de forma constante e incluso al término del semestre muchos de ellos no regresarán principalmente a dos factores: la primera era que estos tienen una carga de horas-clase muy alta y que dado que el inglés no se encuentra dentro de su currícula como asignatura obligatoria, para ellos encontrarle un espacio para estudiarlo se vuelve complicado; el segundo motivo decía era que “el inglés siempre se ha tomado como una segunda opción”, dejando al programa *Jobs* como opción a partir de sus espacios libres en el horario de clases (Entrevistado 2, 2018). Adicional a lo anterior, mencionó que el aprendizaje del inglés es obligatorio, pero no lo es *Jobs*, por lo que los alumnos tienen la libertad de estudiarlo bajo la modalidad y el tiempo que ellos decidan, culminó el punto diciendo “mientras que el alumno no vea a *Jobs* como obligatorio no lo va aceptar y tampoco los centros” (Entrevistado 2, 2018). En referencia a esto un alumno entrevistado para esta investigación (entrevistado 7) comparó la carga horaria de *Jobs* frente a otro programa que tiene en su centro llamado CELEX⁴ “en cambio CELEX solo son 3 horas a la semana o dependiendo como elijas el horario” (Entrevistado 7, 2019), con ello mostraba las bondades del otro programa, debido a que posee flexibilidad ante sus necesidades escolares y *Jobs* no lo tiene. Dejando de lado si concluyeron el programa o desertaron, los tres alumnos entrevistados coincidieron en que la calidad brindada por *Jobs* era buena “los maestros que me tocaron eran muy buenos, eran muy dinámicos y hacían divertidas las clases y también muy prácticas” (Entrevistado 6, 2019).

Es interesante ver como la perspectiva de los funcionarios universitarios sobre la motivación de los estudiantes, respecto del aprendizaje del inglés es distinta a lo que expresaron los alumnos, al preguntarles qué los motivo a ingresar a *Jobs* sus respuestas fueron: “La obtención del certificado de B2, es que consideraba irme de intercambio y también porque siempre es bueno tener un buen nivel de inglés para tener trabajo” (Entrevistado 5, 2019) y “continuar estudiando inglés y aprender el idioma para tener mejor desempeño” (Entrevistado 6, 2019).

⁴ Centro de Lenguas Extranjeras

También por la solicitud de información pública se pudo observar que las solicitudes de ingreso al programa eran elevadas en comparación con los estudiantes que realmente lograban beneficiarse de los cursos. En el cuadro 5 se encuentra la información de los estudiantes que realizaron su solicitud de ingreso y éstos se muestran frente a los que fueron colocados en un grupo para que finalmente fueran incluidos en el programa y por tanto tomaran sus clases. Cabe destacar que los datos mostrados en el cuadro se refieren solamente a los registros de los estudiantes de nuevo ingreso en el programa, porque los estudiantes de continuidad o que ya tomaron cursos en semestres anteriores, ya no realizan este proceso y son inscritos al siguiente de forma automática, siendo los requisitos pagar su libro, presentar su boleta y decidir el horario entre la oferta “para continuar en un semestre nuevo, tenía que pagar mi libro \$500 pesos, presentaba mi boleta de calificaciones del curso anterior, me daban mi comprobante y era todo” (Entrevistado 5, 2019).

Cuadro 5. Comparativo de estudiantes con registro y los inscritos a los cursos *Jobs*

	2016 B		2017 A		2017 B		2018 A		2018 B	
	Registrado	Inscrito	Registrado	Inscrito	Registrado	Inscrito	Registrado	Inscrito	Registrado	Inscrito
CUAAD	286	353	178	315	263	388	293	283	378	347
CUCBA	178	45	252	213	134	290	237	244	203	191
CUCEA	162	334	175	283	171	220	166	311	181	197
CUCEI	532	692	484	906	762	916	611	972	798	1330
CUCS	248	117	352	294	478	565	645	581	764	824
CUCSH	610	559	206	472	280	569	233	526	279	586
CUTONALA	486	366	729	563	597	732	390	768	604	1102
CUALTOS	123	225	26	182	117	302	7	150	59	185
CUCI		171	87	222	127	165	95	130	137	153
CUCOSTA		128	60	144	129	145	170	187	116	178
CUCSUR		200	0	268	317	336	174	292	214	343
CULAGOS		170	104	275	131	245	121	260	145	253
CUNORTE		240	1	150	0	120	0	259	0	289
CUSUR		80	80	150	77	119	72	146	82	111
CUVALLES		43	11	56	41	90	40	61	39	53
Total	2625	3723	2745	4493	3624	5202	3254	5170	3999	6142

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

En la misma figura son visibles las tasas de decrecimiento para algunos centros, lo que implica que los estudiantes desertaron de un semestre a otro. Dado que la información fue obtenida por una solicitud de transparencia y que la protección de datos personales resguarda la información sensible de los estudiantes, los nombres y códigos

de cada beneficiado fueron omitidos; por lo que no se pudo determinar una tasa de deserción real.

Sin embargo, la problemática de la deserción nuevamente fue abordada de manera exploratoria con el entrevistado 4 quien mencionó que éste es un tema complicado, pero que “si las tres instancias involucradas (Proulex, el encargado del centro y la coordinación de lenguas extranjeras) no logran coordinarse adecuadamente, provoca que los estudiantes salgan del programa” (Entrevistado 4, 2018). Otro gran problema desde su perspectiva son los programas de estudio de los alumnos, debido a que no todos pueden tener cursos de inglés en bloque (un horario específico toda la semana). El argumento coincide con el que aportó el entrevistado 1, pues menciona que los estudiantes aceptan en general el programa; que el hecho que el programa se oferte sin costo les genera motivación y que la deserción que se presenta esta más bien, en función de los horarios disponibles, “el programa académicamente es fuerte, la implementación del programa es el que dificulta su desarrollo” (Entrevistado 1, 2018). La deserción de los estudiantes, provoca que los grupos que se ofertan cada semestre sean de los niveles iniciales y que, al siguiente semestre, estos grupos no logren evolucionar al siguiente nivel y con ello avanzar en los conocimientos obtenidos; por lo que no se logra el objetivo de lograr estudiantes bilingües funcionales, los alcances del programa se truncan.

No obstante, dentro de las entrevistas a los alumnos surgió una respuesta a la deserción que marca una referencia para explicar los resultados, el entrevistado 6 mencionó por qué desertó “cuando quise inscribirme al tercer nivel no pude hacerlo, porque el encargado del centro me dijo que no había maestros, que por que CUCBA quedaba muy lejos y nadie de los maestro de Proulex quería ir para allá y que por eso no habían más niveles. No sé por qué no abren niveles más avanzados, así que si algún alumno quiere entrar tiene que hacerlo desde en nivel 1 aunque tenga más conocimientos y esperar a ver si abren el siguiente nivel” (Entrevistado 6, 2019). El argumento de la no apertura del grupo solicitado por los alumnos, debido a la distancia a la que se encuentra el centro universitario, pareciera por demás una excusa para no realizar las gestiones necesarias; para el proveedor todos los grupos abiertos deberían representar una

ganancia, donde quiera que éstos se impartan. De lo contrario, no existiría el programa en los centros regionales.

Después de tres años de labor, el entrevistado 3 comenta que han logrado que el 38% de los docentes de idiomas que no tenían el perfil deseable lo lograran obtener; lo que quiere decir que respecto del total de los docentes de inglés de la Red Universitaria, solo se ha incrementado el 26% de los docentes con las características necesarias para ser docentes de lengua desde que inicio la política, de un 12% que eran al inicio de la estrategia (Entrevistado 3, 2018). Aun cuando la oferta de cursos ha sido variada y en diferentes modalidades en el cuadro 6 se observa que los índices de deserción son elevados, para el primer año de las gestiones (2016) solo el 61% de los profesores inscritos a algún curso logró concluirlo. Al cierre del 2018 algunos de los cursos iniciados en ese año aún no concluían, por lo que la cantidad de docentes que se muestran como concluyentes pueden aumentar.

Cuadro 6. Asistentes a los cursos de formación docente

	2016	2017	2018
Cursos impartidos	11	15	19
Profesores inscritos	111	200	219
Profesores que concluyeron	96	141	151

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/067/2019.

El entrevistado 3, mencionó que los principales inconvenientes para que los docentes tengan el perfil deseable se pueden agrupar en tres casos, éstos dependen de sus características. Al primer grupo pertenecen los docentes que tienen el nivel de lengua y pueden asistir a cursos para adquirir la formación pedagógica especializada, pero no lo hacen porque no sienten que esto sea obligatorio o al menos en sus dependencias no se los han hecho saber así y, además no existen medidas para obligarlos. El segundo grupo es el de aquellos docentes a los que les falta el nivel de lengua y la formación especializada, muchos de ellos quieren asistir a los cursos que se ofrecen, pero le han comentado que no han sido apoyados en sus dependencias. Finalmente se encuentran los docentes que, teniendo la disponibilidad para asistir a los cursos, en sus

dependencias no reciben el apoyo para hacerlo, como pueden ser los permisos, la descarga horaria incluso la justificación a las faltas (Entrevistado 3, 2018).

Al indagar sobre si los perfiles deseables plasmados en la política son los adecuados el entrevistado 3 piensa que sí, aunque acepta que alcanzar el nivel de lengua C1⁵ en pregrado se ha convertido en una dificultad, agrega que bajar el nivel de conocimientos representaría un retroceso e incluso “de parte de la coordinación se mandaría un mensaje erróneo hacia los docentes de lenguas de toda la Red Universitaria” (Entrevistado 3, 2018).

Parte de la oferta de cursos de la unidad de desarrollo profesional de docentes de y en inglés, se encuentran los cursos para impartir materias curriculares cuyo medio de instrucción sea el idioma inglés; el entrevistado 3 comentó que aun cuando año tras año se imparten estos cursos de preparación, los docentes no han logrado dar este paso de brindar su asignatura e impartirla en inglés. “desde mi perspectiva creo que falta también apoyo de las autoridades, incluso hemos sabido de centros universitarios donde ya se ofrecían cursos en inglés y los han quitado” (Entrevistado 3, 2018). Pareciera, por tanto, que la falta de motivación y de apoyo de parte de las autoridades de los centros son los motivos por los que no se ha logrado avanzar en este aspecto.

El entrevistado 3 acepta que tomar medidas drásticas como el despido de los docentes que no cuentan con el perfil no es una opción, debido a que en el estado no se encontrarían los docentes para reemplazarlos, “no hay en ningún lado gente con el perfil, debemos conservar los que tenemos” (Entrevistado 3, 2018); por lo que conservar y ayudar a los docentes a aumentar sus capacidades sigue siendo una opción viable. Como experiencia comenta que ya ha comprobado que sí pueden aumentar el nivel de lengua los docentes de educación media superior, por lo que solo es cuestión de que las autoridades y los docentes mismos se lo propongan, “las autoridades se comprometieran más e hicieran el programa obligatorio” (Entrevistado 3, 2018). Finaliza redondeando la idea al agregar que la importancia de la obligatoriedad de los perfiles deseables está

⁵ Nivel de lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Disponible en el anexo

dada por qué “deben ser considerados para nuevas contrataciones, debido a que se han seguido contratando maestros con niveles muy bajos de inglés” (Entrevistado 3, 2018).

Factores contextuales

Las opciones para aumentar la cantidad de beneficiados se centran en el planteamiento e implementación de la estrategia; por ejemplo el entrevistado 1 plantea que una mayor oferta de horarios facilitaría que los estudiantes elijan el horario de acuerdo a sus necesidades, pero para que eso suceda, menciona que es necesario que otras dependencias se involucren en la gestión del proceso como la Coordinación de Control Escolar; afirma que esto ayudaría “para que se estandarice el proceso de registro de materias y así los estudiantes puedan organizar sus horarios junto con *Jobs* de mejor forma” (Entrevistado 1, 2018). El argumento es respaldado por el entrevistado 4, al decir que *Jobs* debe conocer el esquema de clases de sus estudiantes en los distintos Centros Universitarios, “si *Jobs* conociera a sus estudiantes, sus horarios y las características de sus materias, tendría más inscritos” (Entrevistado 3, 2018). Para él algunas opciones viables, serían aquellas donde los cursos presenciales disminuyeran y con apoyo de alguna plataforma virtual completen los temas a estudiar, o bien que los cursos de inglés se volvieran curriculares, es decir obligatorios porque con ello aumentaría la disponibilidad de aulas y horarios además de que los estudiantes los tomarían en serio.

Otro de los factores expresados por el entrevistado 2 como necesario para aumentar la cantidad de estudiantes beneficiados en *Jobs*, es la concientización de la importancia del aprendizaje del idioma desde esferas superiores. Mencionaron que de no realizarse esta concientización y apoyo para los docentes y administrativos las condiciones no cambiaran para el programa debido a que “muchos docentes se sienten amenazados por que no cuentan con conocimientos en el idioma y no quieren estar en situaciones donde los estudiantes cuenten con más y mejores conocimientos que ellos” (Entrevistado 2, 2018), pensar que un estudiante llegue a corregirlos es el asunto central. Para el, la estrategia debe comenzar por el aprendizaje en esferas superiores, solo así cobraría la importancia que debe.

No obstante, para el entrevistado 2 las mejoras deben ser en otro sentido, cree que es necesario que el diseño de la política e incluso la estrategia de implementación vaya de lo particular a lo general, de esta forma se pueda adaptar la política a las necesidades de cada centro y a las características de sus alumnos. Menciona “no son iguales los estudiantes del CUCS⁶ a los de CUVALLES⁷” (Entrevistado 2, 2018) sus conocimientos previos del idioma, la carga de trabajo, las horas-clase obligatorias e incluso sus técnicas de estudio son distintas. Para mejorar *Jobs* y su respuesta entre la comunidad universitaria, este entrevistado piensa que debería replantearse la estrategia de implementación “podría comenzar con poblaciones pequeñas, captar la respuesta de todos los involucrados” (administrativos, docentes y estudiantes) (Entrevistado 2, 2018), preparar al personal necesario para atender el programa y a partir de esta observación, hacer mejoras y adaptaciones. A partir de estos ejercicios en pequeñas poblaciones, sugiere ir creciendo al resto de la red universitaria, “hacer la estrategia de *Jobs* de arriba hacia abajo es justo lo que ha provocado que el programa no funcione” (Entrevistado 2, 2018). El entrevistado 1 cierra el tema diciendo que las mejoras serían en “la forma en la que se desarrolla el programa” (Entrevistado 1, 2018), como se gestiona y como se pone en marcha, es decir en su implementación.

Desde la unidad de desarrollo profesional de docentes de inglés, la propuesta del entrevistado 3 es que para lograr una mayor cantidad de perfiles deseables, es que “las autoridades se comprometieran con el programa” (Entrevistado 3, 2018). Agrega que han pensado en diversificar las modalidades de los cursos de pedagogía especializada que ofertan, para que por ejemplo fueran modulares; esto ayudaría a que los profesores pudieran tomar los módulos de acuerdo a su disponibilidad, incluso pensaron que los módulos se impartieran solamente en periodos vacacionales. Para concluir, el entrevistado 3 sugiere volver a revisar el documento de la política y buscar que los perfiles deseables de cada nivel educativo sean claros, además de buscar mecanismos para volverlos obligatorios.

⁶ Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

⁷ Centro Universitario de los Valles.

Discusión del caso

Aunque a primera vista podría pensarse que la Política Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara no es una política pública; al revisarla detenidamente se puede observar que cuenta con las características esenciales para ser llamada así. La política contiene un problema definido con las causas enunciadas, que es la falta de profesionistas bilingües; éste se considera como problema público al impactar en un importante y definido sector de la población como son los egresados del nivel superior. Cuenta con estrategias de acción tanto para los estudiantes como para los docentes del área y se le han asignado recursos públicos para su desarrollo y funcionamiento. Aunque el objetivo principal de la política es mejorar la capacidad de comunicarse en idioma inglés de sus estudiantes, tiene además un fin redistributivo, que es la preparación y capacitación de los estudiantes que no cuentan con los recursos para hacerlo de forma particular. Como último punto, la política está siendo implementada por un órgano representativo en el Estado, que es la Universidad de Guadalajara.

Adicional a las características requeridas para ser llamada política pública, en la lectura de Aguilar Villanueva (Aguilar Villanueva L. , 1992) es posible mostrar que la Universidad de Guadalajara tiene las características de la gestión pública predominante en México. Comenzando con que también en la universidad predomina la gestión de la administración central frente a la de cada Centro Universitario, se hizo oficial la política de lenguas con una administración desde una estructura central y no en el siguiente nivel de toma de decisiones. Con lo anterior se da pie a la segunda que es la toma de decisiones centralizada y con altos niveles de discrecionalidad; la definición de la cantidad máxima de estudiantes beneficiados por el programa *Jobs* fue tomada sin escuchar las opciones y cuestionamientos de los rectores de los centros.

Una de las características más importantes es el posicionamiento de la gestión pública como fuente de legitimidad del gobierno; la universidad realizó la política en respuesta a la inversión pública realizada y políticamente se posicionaba como la única entidad capaz de generar el cambio que el estado necesitaba. La política se mantuvo

desde la rectoría central con el argumento de que solo desde este nivel jerárquico sería posible lograr los resultados requeridos, debido a que en ocasiones anteriores los Centros Universitarios demostraron deficiencias en la capacidad para gestionar programas similares; cualquier ejercicio donde los centros tomaran el control en la materia representaba un alto riesgo para el éxito de la estrategia, con lo que se prefería la gestión directa de la política desde la rectoría general.

La última de las características es el olvido de los costos de cada decisión tomada; cada decisión implica un ejercicio del presupuesto público que pudo haberse utilizado en otra estrategia pública. La baja cantidad de estudiantes por grupo de Jobs es una muestra de lo mencionado, adicional a ello se encuentra la falta de previsión de mecanismos de control para disminuir con ello la deserción de los docentes en los cursos ofertados. En ambos casos, los costos se asumieron sin la misma conciencia de los resultados que éstos tenían.

Si bien la política de lenguas de la institución identificó correctamente el problema público que había que abordar, diseñó el plan de acción de tres años y tenía recursos asignados para su puesta en marcha; al igual que otros programas, tiene un gran ausente que es la planeación de la implementación. A través de lo descrito por los diversos actores es evidente que los resultados insuficientes de la estrategia son atribuibles a la pantanosa implementación. La falta de comunicación sobre la política y sus estrategias, es una pequeña muestra de que el proceso de comunicación no se ha realizado adecuadamente. La dificultad de gestión de los espacios para la impartición de los cursos de Jobs, muestra que la planeación y previsión de las dificultades que podría presentar la coordinación en más de dos dependencias no fue anticipada; la falta de sensibilización de otros actores sobre su cooperación en el proceso son algunas muestras de los problemas.

Es tan complicado el proceso de la implementación, que la bibliografía al respecto es bastante amplia; de las tres generaciones de teorías tienen aportes importantes que no podrían pasarse por alto. Las teorías de la primera y segunda generación de esta fase pueden explicar lo que sucede con la gestión de la política y de la misma Coordinación de Lenguas Extranjeras. Del enfoque “de arriba hacia abajo” son rescatables tres

aspectos, el primero es que los ejecutores pueden entorpecer la puesta en marcha del programa al considerarlo en contra de sus intereses y no precisamente intereses privados, sino los intereses de su Centro Universitario. El segundo es que, al llegar la política a la realidad de aplicación, la población objetivo es tan heterogénea que la omisión de estas diferencias ha provocado que algunos actores, lleguen a percibir la política como incongruente y complicada de ejecutar. Por último, no ha existido un proceso de comunicación claro de los roles que cada ejecutor debe desempeñar, en consecuencia, tampoco existió un proceso de inducción a las nuevas formas de proceder.

Del anterior enfoque también son puntos de reflexión la importancia de dotar a las instancias de las atribuciones necesarias; por ejemplo que la política efectivamente tenía una instancia que se encargaría de su ejecución, objetivos y seguimiento, sin embargo a ésta coordinación no se le dotó de los mecanismos para influir sobre otros funcionarios y lograr que actuaran de acuerdo a los fines que se perseguían. En muchos de los casos la coordinación se enfrentó a la falta de vinculación con los propósitos de los centros, por lo que esos objetivos no fueron incluidos como prioridad. Finalmente, el compromiso en el éxito de la política por parte de algunos actores no estuvo presente; en más de una ocasión se pudo observar que cuando los responsables de los centros tenían la voluntad y afinidad con el programa, la cantidad de beneficiados aumentaba drásticamente.

Del enfoque “de abajo hacia arriba” más que reflexiones quedan enseñanzas que podrían implementarse para mejorar los resultados de la política. La primera de las mejoras de este enfoque es la discrecionalidad, si se les dotara de la posibilidad de hacer cambios en los procesos de registro a los encargados de los centros, podrían los estudiantes insertarse en el programa de forma más sencilla; cada centro universitario está inmerso en una realidad particular y flexibilizar el programa a estas particularidades lograría aumentar no solo la cantidad de beneficiados, sino también disminuir la deserción. Y la segunda es la importancia de centrar la mirada en los ejecutores del último nivel, es decir aquellos que logran ser el primer contacto con la población objetivo; son ellos los que conocen a la población y por lo tanto los que logran que los procesos sucedan, si ellos no se sienten parte de la estrategia o los procesos no son adaptados a sus características, la implementación podría entorpecerse hasta el grado de llegar a la

no implementación. Aunque es cierto que el exceso de particularidades provoca, que la política desvíe sus objetivos, una rigidez total también podría llegar tener el mismo efecto; por ello es importante no perder de foco la idea central y con ella el objetivo general, para que la discrecionalidad pueda darse en los aspectos periféricos sin desviar los centrales.

En la tercera generación encontramos los enfoques mixtos, que retoman aspectos importantes de las generaciones predecesoras y además añaden aspectos importantes omitidos hasta aquel momento. Tal es el caso de la teoría de la implementación integrada, al incluir el contexto en dicho modelo brinda una perspectiva mucho más compleja de la realidad, vista desde un panorama más extendido y sencillo que facilita el entendimiento de lo sucedido para en consecuencia, explicar los resultados.

Bajo este enfoque, se observó que en el diseño de la política y su plan de acción la coherencia no fue total entre el diseño, las estructuras requeridas para la implementación, las acciones y las necesidades que presentaban el grupo objetivo. Para el caso de *Jobs* el diseño pretendía lograr la cobertura del 25% de los estudiantes de pregrado, no obstante no fueron previstas las figuras administrativas requeridas para cubrir las acciones necesarias; las necesidades administrativas fueron resultado de un actuar sobre la marcha en la que fueron evidentes las deficiencias y los resultados fallidos. A lo largo de los tres primeros años de implementado el programa, se pudo observar que las necesidades del grupo objetivo que eran los estudiantes no fueron ni previstas ni analizadas; es cierto que la oferta para tomar cursos de idioma intensivos no era suficiente, pero la baja respuesta de los alumnos no solo respondía a ese factor, estaba también en función de su apretada agenda estudiantil a la que se le sumaba los compromisos laborales y se complementaba con la baja concientización de la importancia del idioma en su futura vida laboral. Este último factor parece ser el origen de otros resultados.

El desfase temporal entre la aprobación de la política y su ejecución, provocó que el inicio de los cursos fuera confuso, sin roles marcados por las atribuciones y por las obligaciones. La aprobación se dio en medio de un ambiente de desaprobación, no por las acciones sino por los detalles de la operación; cada rector de centro tenía claras sus

deficiencias, sus necesidades y fortalezas, para algunos de ellos era evidente que sus programas internos funcionaban, eran rentables y al conocer a su población objetivo, se adecuaban a sus necesidades. El implementar un programa sin flexiones en el diseño o ejecución obedeciendo a temas de calidad y eficiencia terminal, dejó de lado la heterogeneidad de la comunidad estudiantil, lo cual terminó desembocando en bajos ingresos y en una meta lejos de ser alcanzada. Complementariamente, para el caso de los perfiles deseables de los profesores de inglés, la falta de claridad de las atribuciones de la Coordinación de Lenguas, generó que los docentes no tuvieran incentivos ni mecanismos de control para el cumplimiento de lo establecido en la política. Bajo este escenario era evidente que se obtendría una baja respuesta y más baja aún a la continuidad y conclusión de los cursos brindados.

Los objetivos de la política en primera instancia apuntaban a la generación de acuerdos sobre la enseñanza y uso de las lenguas extranjeras, pero la realidad fue otra; la política se desarrolló con bajos niveles de consenso y por el contrario, importantes niveles de desaprobación. Aunado a lo anterior, la política se ejecutó sin proporcionársele las atribuciones administrativas necesarias para su funcionamiento; claro ejemplo de esto son los docentes de lenguas, para ellos se nombraron perfiles deseables, pero no se realizaron las adecuaciones en los esquemas de control, promoción y permanencia. La existencia de una sola lista de requisitos para contratación de los profesores, que no contempla ningún aspecto específico de lengua o pedagogía especializada, genera que las contrataciones se rijan bajo estándares que no son coherentes con la política ejecutada y que las promociones y permanencias se brinden con criterios fuera de los perfiles deseables.

Es común observar que la función pública se apoya de experiencias pasadas de éxito, replicándolas para poblaciones distintas. La experiencia del entonces rector, sobre PALE y su éxito en CUCEA le hizo pensar que dicho modelo sería exitoso en toda la Red Universitaria, dejando fuera que los resultados positivos de PALE se debieron también a cambios y negociaciones al interior del centro que no fueron procurados para la implementación de *Jobs*. Parece que se trató de un caso de una estrategia que funcionó para un tipo específico de población, con ciertas acciones también específicas en las

academias y con los profesores; pero que, al intentar replicarse a escalas mayores, dichas características que la hicieron exitosa se dejaron de lado, casi al grado de decir que se implementó un programa sin los brazos administrativos y académicos necesarios.

El diagnóstico realizado para el estatus de los profesores fue claro en el sentido de mostrar que las cualificaciones de los docentes de idiomas no eran las necesarias para su función docente, en consecuencia su tratamiento parece ser también coherente, no siendo así la ejecución de las acciones realizadas. Bajo la solicitud de información pública se pudo observar que la oferta de cursos de nivelación de lengua y de pedagogía especializada era amplia en cuanto a la variedad que se cubría, no siendo así la población a la que estaba dirigida⁸; dentro de la información revisada para este trabajo en los años de estudio (2016-2018) no hubo un solo profesor del sistema de educación media superior que participara en ellos. En el diagnóstico inicial se mostró que del 55% de los profesores que no contaban con las características necesarias para ser docente de idioma, de este total el 60% pertenecen al sistema de educación media superior. Es entendible la complejidad de las acciones para cubrir a los docentes de los bachilleratos debido a su dispersión, pero siendo el grupo con mayor rezago en el tema no se explica su abandono por parte de la estrategia. En consecuencia, el bajo avance en los perfiles deseables y su consecutiva falla en la meta, tiene aquí una de sus explicaciones.

Una premisa que es asumida por las tres generaciones de teorías de implementación, es que el primer requisito para que una política pública sea exitosa debe tener una teoría causal correctamente definida. Para el objeto de estudio de este trabajo, la discusión de la teoría causal es el primero de los dos grandes ausentes; si bien en la parte inicial de la política se realizó un estudio de las referencias literarias alrededor de las horas de estudio necesarias para lograr cada uno de los niveles del MCERL, esto no fue incluido en el diseño académico. Adicional a ello la parte medular de la teoría causal no fue estudiada a profundidad, planteamientos como: ¿Por qué los estudiantes de educación media superior al momento de su egreso no logran los niveles de conocimiento que deberían tener de acuerdo a la cantidad de horas de estudio por las que ya pasaron?

⁸ Ver anexo

¿Cuál es la modalidad de estudio que logrará los conocimientos necesarios para los estudiantes de pregrado? ¿Los estudiantes de todos los centros tienen las mismas necesidades e incentivos de estudio? ¿En qué medida los resultados de conocimientos de los alumnos se deben a las aptitudes pedagógicas de sus profesores? Al igual que estas preguntas existen otras que son parte esencial para que una modalidad de estudio sea definida como una estrategia a nivel institucional y para las cuales no hubo el análisis bajo los términos necesarios.

El segundo gran ausente es la estructura de la implementación; el camino que debe recorrer el estudiante para ser inscrito en el programa *Jobs* es el principal motivo de desaliento para su inclusión. Los alumnos deben llegar a una coordinación a pedir informes, adecuarse a calendarios muy anticipados y con lapsos de tiempo cortos, inscribirse en una página de internet de una dependencia distinta a la inicial en donde además de no estar seguros de su llenado, deben escoger un horario al que no saben si podrán asistir porque su horario del siguiente ciclo aún no ha sido definido, presentar un examen de ubicación, ser ubicado en un grupo y salón que probablemente no tenga el horario que él eligió desde el inicio y finalmente al inicio de clases, darse cuenta que sus asignaturas obligatorias no son compatibles con el horario en el que ha sido inscrito, por lo que debe decidir entre continuar con su asignatura o continuar en *Jobs*.

Este transitar con más de tres dependencias distintas es complejo y sumamente confuso. De parte del centro universitario, de FLIP y de Proulex también el proceso es desordenado, los roles no están claramente definidos entre las tres distintas dependencias, no han quedado claras las responsabilidades para que el programa funcione; por medio de las entrevistas se pudo constatar que la confusión de los alumnos en gran medida es derivada de la confusión de los propios ejecutores; cualquier inconveniente o pormenor a resolver se vuelve un curso de acción complicado y tardío.

Si bien dentro de la aprobación de la política también se aprobaron los perfiles deseables, éstos comenzaron a implementarse sin mecanismos de control o incentivos. Su ejecución quedó a cargo de una dependencia naciente y sin reconocimiento por parte de la administración central, por lo que el cumplimiento de los perfiles se volvió un asunto

de voluntad de todos los actores; si algún docente no se inscribía o no concluía un curso, no tenía repercusión alguna, de ahí que es posible observar que durante los tres años se hayan ofertado 45 cursos y solo 388 profesores los concluyeran.

Un aspecto que es importante no perder de vista es el ejercicio del presupuesto; en la solicitud de información se obtuvieron los datos de la cantidad de alumnos por grupo y nivel de *Jobs*, con lo cual se pudo constatar que se autorizó una gran cantidad de grupos con 2, 4 o 6 estudiantes⁹; dicha cantidad es menos de la mitad de la capacidad de un grupo (25). El problema de esta autorización es que se convierte en el reflejo, de que la gestión necesaria para insertar a los nuevos estudiantes es compleja y no logra realizarse a tiempo, de forma tal que los espacios se logran sin ocuparse por los estudiantes, aun cuando éstos tienen el interés de hacerlo. La aprobación de los grupos con baja cantidad de estudiantes, se realizó con la finalidad de que la continuidad de los niveles y los conocimientos de los alumnos no perdieran secuencia; aunque no se encuentra el dato preciso de si los estudiantes no se inscribieron a dichos grupos o si desertaron de ellos.

El comentario del entrevistado 6, sobre que el encargado de *Jobs* en su programa le mencionó que “CUCBA quedaba muy lejos y nadie de los maestro de Proulex quería ir para allá y que por eso no habían más niveles” (Entrevistado 6, 2019); muestra que el proceso de implementación es distinto en cada centro universitario y además, que en algunos casos los eslabones que componen el proceso administrativo se han roto. Sería aventurado afirmar que el centro en donde estudia el entrevistado 6 busca entorpecer el crecimiento y desarrollo de *Jobs*, sin embargo el testimonio presenta indicios de un conflicto de intereses, que puede estar siendo replicado en el resto de centros. Esto puede deberse a diversos factores y no necesariamente a los académicos.

Finalmente, para el caso de los cursos para los docentes, no han sido ofertados en los lugares donde más se necesitaban; aunque pareciera evidente que en educación media superior la carencia de los perfiles en los docentes era apremiante, que de mejorar las condiciones para los cursos de inglés en éste nivel o que de lograr conocimientos

⁹ Ver anexo

significativos, la enseñanza en pregrado sería más corta y con alcances también mayores; pareciera que la estrategia busca solo solucionar el problema de forma inmediata, olvidando que las estrategias deben emplearse en el origen del problema y no en las primeras consecuencias.

Si bien la política de lenguas era un esfuerzo importante y que representaba un gran avance para los estudiantes de la Universidad de Guadalajara, de no mejorar las condiciones de implementación y demás gestiones administrativas, muchos de ellos continuarán privados de competencias que les abrirían otras oportunidades, no solo laborales sino también académicas. Parece que los cortos resultados de las estrategias son consecuencia de decisiones complementarias que no buscan lograr los cambios en los espacios requeridos. Pensar que un pronunciamiento que no se acompaña de acciones, decisiones o estrategias adecuadas, no solo es irresponsable porque se emplea presupuesto público, sino que se trata de una ilusión que difícilmente sucederá. Esta política paso por momentos cruciales en donde eran necesarias decisiones clave y acuerdos que no se tomaron por motivos diversos, pero que dichas omisiones son las que ahora ponen en peligro la estrategia; en última instancia los perjudicados no son los ejecutores, sino los estudiantes a los que se les despojará de un beneficio que parece no ser eficiente, cuando se trata de un beneficio mal ejecutado.

Sin embargo, estos puntos de reflexión apenas son la punta de lanza para continuar con el estudio de lo sucedido a lo largo de los primeros tres años de la puesta en marcha de la política y de su plan de acción. Quedan pendientes el señalamiento y análisis de todos los aspectos enunciados en las teorías como partes fundamentales para lograr explicar los resultados.

Conclusiones

Tras sus primeros tres años de entrada en vigor y la conclusión de su primera fase de implementación, este trabajo analizó la Política Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara, bajo las diferentes generaciones de teorías de la implementación y fue posible hacer conclusiones en diferentes aspectos. En primer término que su diseño fue del tipo “de arriba hacia abajo” por qué fue creada desde las esferas administrativas mayores, lo que provocó que los Centros Universitarios no se sintieran acogidos dentro de la estrategia; para algunos de ellos, los programas implementados representaban una duplicidad de esfuerzos que hacía ineficiente la gestión académica y la administrativa. Los procesos requeridos para hacer que los cursos intensivos de inglés (*Jobs*), no fueron previstos desde su planeación, éstos fueron resueltos cuando se convirtieron en un problema. Por otro lado, los centros universitarios aun cuando pertenecen a una sola institución que es la Universidad de Guadalajara, cada uno de ellos posee autonomía y desde esta atribución desarrollan prácticas y dinámicas que no se ajustaban a las propuestas en diseño inicial de la política y que entorpeció el funcionamiento de los nuevos programas.

La teoría causal de esta política en realidad no fue discutida o incluso definida; la iniciativa se trata más bien, del traslado un programa exitoso de una parte de la red universitaria (el CUCEA) hacia su totalidad. Sin embargo, a la luz de los hechos se comprueba que la acción de réplica del modelo sin adecuaciones ni fuertes sustentos dentro de su teoría causal dejó la estrategia debilitada; por lo que las características de las acciones que debían mantenerse por parte de los funcionarios cambiaron de sentido, generando que los resultados que antes fueron exitosos ahora estuvieran ausentes.

Por otro lado, el establecimiento de los perfiles deseables de los docentes de idiomas fue una gran evolución institucional. Sin embargo, la intención inicial fue minimizada al no proporcionarle a la Coordinación de Lenguas Extranjeras, las facultades para lograr que los perfiles deseables se posicionaran como obligatorios y que éstos fueran incluidos dentro de los requisitos de contratación de nuevos docentes. Parece que

el planteamiento inicial que al inicio parecía obligatorio, ahora se trata de una idea sujeta a la voluntad de los actores.

Por otro lado, parece que la respuesta de los estudiantes beneficiados ha sido positiva, lo que da pie a concluir que el proceso de gestión por el que deben transitar los alumnos es realmente el problema. En las teorías de implementación se reitera que es importante que el proceso de gestión se realice de la forma más directa posible y con la menor cantidad de eslabones e instancias involucradas; tras el análisis del diagrama de flujo que la Coordinación de Lenguas Extranjeras utiliza, es posible observar como la inscripción de un alumno que podría realizarse en dos o tres pasos, se convierte en una ruta confusa de más de seis eslabones, con tres dependencias distintas involucradas. Todo ello hace que la administración sea tediosa e ineficiente, lo que termina desmotivando a los beneficiados.

Aunque los alumnos entrevistados reconocían la calidad del programa, se mostraron interesados en cursar el programa, ninguno de ellos mencionó uno de los motivos que dieron origen a toda la estrategia; es decir los requisitos de egreso que se establecieron en términos de un segundo idioma, parecía que ninguno de ellos, era consciente de que su titulación estaba en riesgo si no adquirían los conocimientos de inglés. Esto puede explicarse desde dos perspectivas distintas, la primera es que los coordinadores de carrera e incluso los docentes no están informando estos requisitos de egreso con tal insistencia, que todos los alumnos logren ser conscientes de ellos; o como segundo argumento, que a raíz de la poca claridad con la que este requisito es plasmado en los dictámenes, se han encontrado mecanismos para cubrir este requisito y que no necesariamente están relacionados con la obtención de los conocimientos en el área.

La posibilidad de cursar clases de idioma de forma gratuita es un beneficio por demás motivante para los estudiantes de la universidad y sería erróneo que debido a los resultados poco alentadores, desapareciera la estrategia. Con la finalidad de aumentar los resultados positivos es importante rediseñar el proceso por el que los estudiantes acceden a los cursos de *Jobs*, lograr empatar el proceso de inscripción con el de las materias curriculares, haría eficiente el uso de los espacios y la permanencia de los

estudiantes en el programa, sino que además ayudaría a que los recursos se utilizaran óptimamente. Si bien la posibilidad de priorizar los planes educativos para que tomen estos cursos es complicada, esta decisión es crucial para que la deserción estudiantil disminuya y para que la cantidad de titulados aumente. Priorizar los planes educativos con requisito de egreso de inglés, podría ser el primer criterio para la toma de decisiones en este sentido.

Toda gran transformación dentro de la práctica docente requiere también una transformación en la norma y para éste caso de estudio no es la excepción; plantear que la calidad de la práctica docente depende de las cualificaciones de éstos, conlleva la responsabilidad de brindar el marco normativo para que la transformación suceda. Dicha transformación debe realizarse así, para garantizar que los incentivos y las sanciones sean conocidos y aplicados por todos. Si la política marcó los perfiles deseables para los docentes de idiomas, ahora es necesario que estos dejen ser una sugerencia para convertirse en una regla, que probablemente en el corto plazo sea difícil de alcanzar, pero que en el mediano o largo plazo podrán convertirse en realidad. Es muy probable que esta transformación se convierta en la punta de lanza para que se revisen los perfiles deseables del resto de los docentes y entonces la norma universitaria cambie las características y que los requisitos de contratación de docentes, no se limite a la posesión de un grado académico como principal requisito.

Es evidente que los resultados de la política están lejos de ser los esperados, pero dentro de estas conclusiones es necesario mencionar que los resultados son también consecuencia de una teoría causal no discutida y por tanto, un diseño alejado de la realidad de la población objetivo. A través de la lectura de la literatura del área se puede concluir que, si la teoría causal bajo la que se sustenta la política no es la correcta, aun con una excelente implementación los objetivos no serán alcanzados bajo ninguna circunstancia; existen errores de diseño que ninguna implementación podría subsanar. Es cierto que la implementación es el gran ausente, no obstante, sería interesante esclarecer en qué medida la omisión de la definición de la teoría causal resulta ser el motivo del no cumplimiento de las metas.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. (1992). Gestión Gubernamental y Reforma del Estado. En C. N. Publica, *Cambio Político y gobernabilidad* (págs. 131-147). Ciudad de México: CONACYT.
- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México, D.F, México: Miguel Ángel Purrúa.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2003). *La implementación de las políticas, Estudio introductorio y edición*. D.F., México: Miguel Angel Purrúa.
- Bardach, E. (2003). El juego de la implementación. En L. F. Aguilar Villanueva, *La implementación de las políticas* (págs. 61-78). D.F, México: Miguel Ángel Purrúa.
- Cervantes, S. (01 de febrero de 2011). Hay un déficit de personal biligüe en México. *El economista*.
- Dunsire, A. (1978). *Implementation in a Bureaucracy*. Oxford: MArtin Robertson.
- Elmore, R. F. (1996). Diseño retrospectivo: La investigación de la implementación y las decisiones políticas. En L. F. Aguilar Villanueva, *La implementación de las políticas* (págs. 251-280). México, México: Miguel Ángel Purrúa.
- Entrevistado 1. (septiembre de 2018). Jefe de la Unidad de Programas de la Coordinación de Lenguas Extranjeras. (L. Cortés Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 2. (agosto de 2018). Responsable del programa Jobs desde la Coordinación de Lenguas Extranjeras. (L. Cortés Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 3. (agosto de 2018). Jefe de la Unidad de desarrollo profesional de docentes de y en inglés. (L. Cortés Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 4. (septiembre de 2018). Entrevista al encargado de Jobs en el Centro Universitario. (L. Cortés Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 5. (octubre de 2019). Alumno de CUCSH que concluyó jobs. (L. C. Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 6. (octubre de 2019). Alumno de CUCBA que desertó de Jobs. (L. C. Chávez, Entrevistador)
- Entrevistado 7. (octubre de 2019). Alumno de CUCSH que desertó de Jobs. (L. C. Chávez, Entrevistador)
- Gunn, L. (1978). *Why is implementaion so difficult? Managment Services in Government*.

- Hogwood, B., & Gunn, L. (2018). Implementación. En M. Pardo, M. Dussauge Laguna, & G. Cejudo, *Implementación de políticas públicas, una antología* (págs. 29-60). Ciudad de México, México: CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Ley de Educación del Estado de Jalisco. (27 de julio de 2017). *Ley de Educación del Estado de Jalisco*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de Secretaría de Educación Pública: <http://sep.gob.mx>
- Meny, I., & Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas*. Barcelona, España: Ariel.
- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas*. México, México D.F, México: CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya.
- Moreno Jaimes, C. L. (2 de jul-dic de 2015). Empoderamiento económico y género. Un caso de implementación de política en el ámbito municipal. *Gestión y política pública*, XXI(2), 79-612.
- Pardo, M. d., Dussauge Laguna, M., & Cejudo, G. (2018). Estudio Introductorio. En M. d. Pardo, M. I. Dussauge Laguna, & G. M. Cejudo, *Implementación de políticas públicas, Una antología* (págs. 9-28). Ciudad de México, México: CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (01 de enero de 2013). *Gobierno de la república*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de Plan nacional de desarrollo: <http://www.pnd.gob.mx>
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1998). *Implementación, como grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Roth Deubel, a.-N. (2014). La implementación de las decisiones. En a.-N. Roth Deubel, *Políticas públicas, formulación implementación y evaluación* (págs. 187-222). Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Sabatier, P. (1993). Policy Change over a Decade of Move. En P. Sabatier, & H. Jenkins-Smith, *Policy Change and Learning: An Advocay Coalition Approach* (pág. 185). Westview Press.
- Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. A. (2003). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En L. F. Aguilar Villanueva, *La implementación de las políticas* (págs. 323-372). D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.

- Schofield, J. (2018). Un modelo de implementación basada en el aprendizaje. En M. Pardo, M. Dussauge Laguna, & G. Cejudo, *Implementación de políticas públicas* (págs. 205-246). México, México: Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).
- Universidad de Guadalajara. (julio de 2006). Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Política Institucional de Lenguas Extranjeras*. Guadalajara .
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Presupuesto de ingresos y egresos ampliado 2015*. Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2016). *Presupuesto de ingresos y egresos ampliado 2016*. Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2017). *Presupuesto de ingresos y egresos ampliado 2017*. Guadalajara.
- Van Meter, D. S., & Van Horn, C. E. (2003). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En L. F. Villanueva, *La implementación de las políticas* (págs. 97-146). D.F., México: Miguel Ángel Purrúa.
- Vancoppenolle, D., Sætren, H., & Hupe, P. (2018). Aspectos políticos del diseño y la implementación de política: Un estudio comparativo de dos programas belgas de vales de servicios. En M. Pardo, M. I. Dussauge Laguna, & G. M. Cejudo, *Implementación de Políticas Públicas. Una antología* (págs. 175-204). Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Docencia Económica CIDE.
- Winter, S. (1990). Integrating Implementation Research. En D. Palumbo, & D. Calista, *Implementation an the Policy Process. Opening up the black box* (págs. 19-38). Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press.
- Winter, S. (2018). Perspectivas sobre la implementación: Estatus y reconsideración. En M. Pardo, M. I. Dussauge Laguna, & G. M. Cejudo, *Implementación de políticas públicas, una antología* (págs. 61-90). Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Docencia Económica.

Anexo A: *Organismos acreditadores con los que colabora la Red Universitaria*

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO).
- Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA).
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI).
- Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA).
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA).
- Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física (CAPEF).
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).
- Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM).
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería (COMACE).
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM).
- Comité Mexicano para la Acreditación Agronómica (COMEAA).
- Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE).
- Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas (CONAECQ).
- Consejo Nacional de Educación Odontológica (CONAEDO).
- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET).
- Consejo Nacional de Acreditación de Informática y Computación (CONAIC).
- Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutrición (CONCAPREN).

Anexo B: Observaciones de los comités acreditadores a los CU

CU	ORGANISMO ACREDITADOR	OBSERVACIONES
CUAAD	CIEES, CAESA	Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
CUALTOS	CACECA, CONAEDO, COMACE, COMEAA, CIEES	Acreditaciones de idiomas
		Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Incentivar en los estudiantes el aprendizaje e importancia del inglés
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
CUCBA	COMEAA	Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
CUCEA	CACECA, CONACE, CONAET	Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Incrementar la cantidad de bibliografía en inglés
		Mayor capacitación a docentes de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Incentivar en los estudiantes el aprendizaje e importancia del inglés
CUCEI	CIEES, CAPEF,	Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
CUCIENEGA	CONAIC, CACEI, CONAECQ CIEES, CACECA	Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
CUCOSTA	CACECA, CIEES, CONAIC, CONAET, CNEIP	Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Incrementar la cantidad de bibliografía en inglés
		Mayor capacitación a docentes de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
		Incentivar en los estudiantes el aprendizaje e importancia del inglés
CUCS	CONAEDO, CONCAPREN, CIEES, COMAEM	Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Incentivar en los estudiantes el aprendizaje e importancia del inglés
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
CUCSH	CIEES, COAPEHUM, ACCECISO,	Incrementar la cantidad de bibliografía en inglés
		Acreditaciones de idiomas
		Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés

	CACSLA	Mayor capacitación a docentes de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Incentivar en los estudiantes el aprendizaje e importancia del inglés
		Incrementar los convenios y la cantidad de estudiantes en intercambio académico
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Elaboración de trabajos de titulación en inglés
CUCSUR	CACECA, CIEES, COMEAA, CONAET	Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
		Acreditaciones de idiomas
		Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
CULAGOS	CIEES	Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
CUNORTE	CACECA, CIEES	Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
CUSUR	CACECA, CIEES, CNEIP	Asignaturas de aprendizaje impartidas en inglés
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
		Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
		Incrementar la cantidad de bibliografía en inglés
CUVALLES	CACECA, CIEES	Programas de enseñanza del inglés con horarios y modalidades accesibles
		Establecer como requisito de egreso un nivel de dominio de inglés
		Establecer como requisito de ingreso un nivel de dominio de inglés
SUV	CIEES	Clase de enseñanza de inglés dentro de la maya curricular
SEMS	COPEEMS	Mayor capacitación a docentes de inglés

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Unidad de Evaluación y Acreditación de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP, 2017).

Anexo C: Niveles y escala global del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

USUARIO COMPETENTE	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002)

Anexo D: Programas Educativos (PE) con metas lingüísticas y requisitos de egreso

CONCEPTO	CANTIDAD
Total de PE de pregrado en la Universidad de Guadalajara	102
Con requisito de egreso	
Nivel Lecto comprensión	3
Nivel Intermedio	4
Nivel A2	9
Nivel B1	22
Sin meta lingüística específica	4
Con asignaturas de idioma (inglés)	25
Sin requisito de egreso	
Con asignaturas de idioma (inglés)	14
Sin requisito de egreso, sin asignaturas de idioma	21

Fuente: Elaboración propia con base en los dictámenes de los Programas Educativos de la Universidad de Guadalajara 2015

Anexo E: Requisitos de ingreso a Jobs de cada Centro Universitario

Requisito	CUAAD	CUALTOS	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCI	CUCOSTA	CUCS	CUCSH	CUCSUR	CUNORTE	CUSUR	CUTONAL	CUVALLES
Ser estudiante activo o regular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tener promedio mínimo 80	X		X	X	X		X			X		X		
Tener disponibilidad para cursar los 6 niveles		X		X			X		X	X			X	X
Comprar el material (libro)			X		X				X				X	
Ser estudiante sin inglés como materia obligatoria				X		X								
Tener disponibilidad en un horario en específico				X				X						
Presentar comprobante de ingresos y de domicilio						X						X		
Aprobar el curso	X													
Ser estudiante de un PE con meta lingüística como requisito de egreso								X						
Registrarse correctamente									X					
Asistir al examen de ubicación									X					
Mostrar interés, habilidades y aptitudes para aprender un segundo idioma												X		

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Anexo F: Guía de entrevistas

Responsable del programa de Formación docente de inglés en FLIP

- 1) Al inicio de la implementación de la política de Lenguas Extranjeras, ¿Cuáles eran los perfiles de los docentes de inglés, en cuanto a su capacitación pedagógica y su nivel de lengua?
- 2) Desde que iniciaron las estrategias de formación de docentes que lleva acabo la Coordinación de Lenguas Extranjeras ¿Cuántos docentes de inglés han logrado alcanzar la meta del perfil deseable?
- 3) ¿Han tenido inconvenientes para que los docentes completen el perfil deseable? ¿Cuáles son los principales o los más importantes?
- 4) ¿De qué forma la estrategia empleada para que los docentes logren el perfil docente deseable puede tener mejores resultados?
- 5) Los docentes de contenido que podrían utilizar como medio de instrucción el inglés ¿Por qué no han logrado aumentar la oferta de cursos? ¿Qué sería necesario hacer para lograrlo?
- 6) En su opinión, ¿Hay algún cambio en los perfiles deseables de los docentes de inglés que le gustaría hacer? ¿Por qué?
- 7) ¿Hay algún cambio o sugerencia para la política que le gustaría hacer?

Responsable de *Jobs* en la oficina de FLIP

- 1) Desde su perspectiva ¿Cuáles son los motivos por los que cree que el programa *Jobs* no ha cumplido la cantidad de beneficiados que se esperaba?
- 2) ¿Cómo ha notado usted, que los actores y responsables de los centros ven y cooperan con el programa? ¿La cantidad de estudiantes inscritos es un reflejo de la aceptación de los actores clave en los CU?

- 3) ¿Qué tipo de cambios cree usted que contribuirían a elevar el número de estudiantes beneficiados?
- 4) Cree que sería mejor, plantear programas específicos para cada centro universitario ¿Deberían seguir todos los CU con el mismo programa?
- 5) ¿Tiene alguna propuesta de mejora que le gustaría hacer? ¿Por qué?

Responsable de *Jobs* en CUAAD (centro con un aumento considerable de estudiantes inscritos)

- 1) En el actual ciclo escolar (2018 A) los estudiantes inscritos a *Jobs* de CUAAD aumentó considerablemente, desde su perspectiva ¿Cuáles son los motivos por los que los estudiantes inscritos al programa crecieron?
- 2) ¿Cuáles son las prácticas que hicieron la diferencia?
- 3) ¿La continuidad de los estudiantes a lo largo del programa *Jobs* no es alta, a que crees que se deba? crees que el problema sea la sensibilización de los estudiantes, la oferta de horarios del programa, las modalidades de estudio o la gestión administrativa?
- 4) Desde su punto de vista ¿Un programa planteado de diferente manera funcionaría más los centros universitarios?
- 5) ¿Tiene alguna propuesta de mejora que le gustaría hacer al programa? ¿Por qué?

Jefa de la unidad de programas en FLIP

- 1) Desde la implementación del programa *Jobs*, los estudiantes inscritos al programa *Jobs* están por debajo de los esperados, en su opinión ¿A que podría atribuirse esto?
- 2) La cantidad de estudiantes de *Jobs* es distinta en cada centro universitario ¿A qué atribuiría la diferencia?

- 3) ¿Cree que las diferencias se deban a las gestiones administrativas o de publicidad en cada CU, la oferta de horarios disponibles, las modalidades de estudio o cual sería el motivo?
- 4) ¿El esquema de contenidos, la dosificación y las temáticas manejadas en *Jobs*, es el adecuado para los estudiantes a los que va dirigido?
- 5) Desde su perspectiva, ¿el esquema bajo el cual los estudiantes acceden al programa es el adecuado? Es decir, el sistema de inscripción, la publicidad de los cursos y horarios, el proceso en el CU, en FLIP o el de PROULEX.
- 6) Los estudiantes en varios centros no cursan todo el programa ¿Cuáles crees que sean los motivos para esta deserción?
- 7) ¿Cree que sería posible la implementación de programas diferenciados de *Jobs*, cada uno específico para las características y demandas de los estudiantes de los diferentes centros universitarios?
- 8) ¿Tiene alguna propuesta de mejora que le gustaría hacer al programa? ¿Por qué?

Alumnos de Jobs

- 1) En tu centro universitario ¿Existen otros programas extracurriculares en los que puedas estudiar inglés? ¿Los conoces? ¿Estuviste en alguno de ellos?
- 2) ¿Qué te motivó a ingresar a *Jobs*?
- 3) En comparación con otros programas ¿Cómo es *Jobs* en cuanto a calidad y horario?
- 4) ¿Cómo te enteraste de *Jobs* y los requisitos que necesitabas para ingresar?
- 5) Desde tu experiencia ¿Qué te parece la forma en que te registraste, te ubicaron y el de continuidad?
- 6) ¿Tuviste algún inconveniente para hacer tus trámites en *Jobs* o para continuar en él? ¿Cuáles?
- 7) ¿Cuál es el procedimiento que debes hacer para continuar en *Jobs*?
- 8) Si desertaste, ¿Por qué lo hiciste?
- 9) ¿Tienes alguna sugerencia de mejora que te gustaría hacer a *Jobs*?

Anexo G: Cursos ofertados para docentes de inglés y en inglés

2016				
	INSCRITOS	ASISTENTES	CONCLUYERON	
Language Proficiency Intermediate 1				
CUAAD	1	0	0	
Materials Development for Language Teaching				
CUCSUR	1	1	1	
New Trends in English Language Teaching				
CUAAD	3	2	2	
CUCEA	24	22	22	
CUCS	15	14	14	
CUCSH	9	8	8	
CUALTOS	1	0	0	
CUCIENEGA	3	3	3	
CUCOSTA	5	5	5	
CULAGOS	3	3	3	
CUNORTE	1	1	1	
CUSUR	13	12	12	
CUTONALÁ	2	1	1	
CUVALLES	3	3	3	
Proulex English Teacher Training Diploma				
CUCEA	1	1	1	
CUNORTE	2	1	1	
CUTONALÁ	1	1	1	
CUVALLES	1	1	1	
Remedial Grammar for Teachers				
CUCEA	2	1	1	
Teaching English for Academic purposes				
CUCSH	1	1	1	
CUALTOS	1	1	1	
Teaching Reading and Writing				
CUCEA	1	1	0	
CUCSH	1	1	1	
Teaching Speaking and Real Time Communication Online				
CUCEA	1	1	0	
CUCSH	1	1	1	
Testing evaluation and assessment				
CUCSUR	1	1	0	
CUVALLES	1	1	1	
TOEFL IBT Training for Trainers				
CUCEA	7	7	7	
CUCS	1	1	1	
CUCSH	1	1	1	
CUCIENEGA	1	1	1	
CUCSUR	1	1	1	
Training of trainers				
CUCEA	1	1	0	
Total	111	100	96	

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/067/2019.

2017				
	INSCRITOS	ASISTENTES	CONCLUYERON	
Professional Development Programme for Discipline-specific Professors				
CUAAD	2	1	1	
CUCEA	6	4	4	
CUCEI	13	10	10	
CUCOSTA	1	1	0	
CUCS	14	12	12	
Professional Development Programme for General Higher Education Professors				
CUAAD	2	2	1	
CUALTOS	3	3	1	
CUCBA	2	2	2	
CUCEA	20	4	17	
CUCEI	6	6	4	
CUCIÉNEGA	3	3	3	
CUCOSTA	3	3	2	
CUCSUR	4	3	2	
CUCSH	2	2	1	
CUCSUR	3	3	3	
CULAGOS	3	3	3	
CUNORTE	4	3	2	
CUSUR	3	3	2	
CUTONALÁ	3	3	0	
CUVALLES	3	3	3	
Academic Writing Skills				
CUCEA	3	2	2	
CUCSH	2	1	1	
CUCIENEGA	1	1	1	
CUVALLES	1	1	1	
Taller Writing 1 y 2				
CUCBA	8	7	7	
CUCEA	10	10	10	
CUCS	1	1	1	
CUCSH	1	1	1	
Certificate in English Language Teaching Secondary (CELT-S)				
CUCOSTA	1	1	1	
CUNORTE	1	1	0	
CUSUR	1	1	1	
Flipping and building learner's independence ELT				
CUAAD	1	1	1	
CUCEA	12	9	9	
CUCS	5	4	4	
CUCSH	5	5	5	
CUCOSTA	1	1	1	
CUNORTE	1	1	1	
CUTONALÁ	2	1	1	
Language Proficiency Advanced 1				
CUCSH	1	0	0	
CUVALLES	1	1	1	
Language Proficiency Advanced 2				
CUAAD	1	0	0	
CUCEA	4	3	3	
CUCEI	1	0	0	
CUCSH	4	2	2	
CUCIENEGA	1	1	0	
CUCOSTA	1	0	0	

CUNORTE	1	0	0
CUTONALÁ	1	1	1
CUVALLES	1	0	0
Language Proficiency intermediate 2			
CUCSH	2	1	
Material Development for Language Teaching			
CUCEA	3	3	3
Proulex English Teacher Training Diploma			
CUCEA	2	2	2
CUCEI	1	1	1
CUCSH	1	1	1
CUNORTE	1	1	1
CUSUR	1	0	0
CUVALLES	1	1	1
Remedial Grammar			
CUCBA	3	0	0
CUCEA	2	2	2
CUCSH	3	3	0
CUCIENEGA	1	0	0
CUNORTE	2	0	0
CUTONALÁ	1	0	0
Technology Assisted Language Learning			
CUCSH	1	1	1
Testing, Evaluation and Assessment			
CUCIENEGA	1	1	1
Total	200	148	141

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/067/2019.

2018			
	INSCRITOS	ASISTENTES	CONCLUYERON
Operating & Coordinating Academic Programs through English at UDG: Potential, Impact & Achieving Success			
CUAAD	3	3	3
CUCEA	4	3	2
CUCEI	6	6	4
CUCS	8	5	5
CUCSH	3	2	2
CUTONALA	1	1	1
CUVALLES	1	1	1
Professional Development Course for Remiss Professors			
CUAAD	2	2	2
CUALTOS	3	3	3
CUCEI	4	4	4
CUCS	2	1	1
CUCSH	2	2	2
CUCSUR	1	1	1
CUTONALA	1	1	1
Professional Development Course for General Professors			
CUAAD	5	4	2
CUALTOS	2	2	2
CUCBA	5	4	2
CUCEA	3	3	3
CUCEI	3	3	3
CUCI	3	3	1
CUC	2	2	2

CUCS	3	3	2
CUCSH	3	3	3
CUCSUR	2	2	2
CULAGOS	2	2	2
CUNORTE	2	2	2
CUSUR	2	2	2
CUTONALA	5	5	3
CUVALLES	2	2	2
Professional Development Course for specialized departments Professors			
CUCBA	18	15	13
CUCEA	5	1	2
CUCEI	1	1	0
CUCS	10	9	8
CUCSH	5	4	4
CUTONALA	6	6	3
How to produce videos with mobile applications			
CUCBA	1	1	1
CUCEA	3	3	3
How to create graphics with digital tools			
CUCEA	1	1	1
CUCEI	3	1	1
CUCS	1	1	1
CUCSH	1	1	1
Academic Writing			
CUCBA	3	3	en proceso
CUCEA	3	1	en proceso
CUCEI	1	1	en proceso
CUCIENEGA	3	3	en proceso
CUCSH	3	2	en proceso
CULAGOS	1	1	en proceso
CUSUR	1	0	en proceso
Academic Speaking			
CUCEA	1	1	1
CUCS	4	4	2
CUCSH	1	1	1
English Level Progression Program			
CUCEA	2	2	2
CUCSH	2	2	2
From teacher to trainer			
CUCEA	1	1	1
In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT)			
CUCS	3	3	pendiente
CUCIENEGA	1	1	pendiente
CUSUR	8	8	pendiente
CUTONALÁ	2	2	pendiente
Language Proficiency Advanced 2			
CUCEA	1	1	1
CUCSH	1	1	1
CUNORTE	1	0	0
Oxford Online Skills Program B2/C1			
CUCIENEGA	1	0	0
CUSUR	10	8	8
Proulex English Teacher Training Diploma			
CUCEA	1	1	1
Testing, Evaluation and assessment			
CUAAD	1	1	1
CUCEA	1	1	1
CUCS	1	1	1

CUCSH	1	1	1
CUCIENEGA	1	1	1
CUVALLES	1	1	1
TKT preparation course			
CUCEA	1	1	En proceso
CUNORTE	1	1	En proceso
TOEFL Preparation Course			
CUCEA	1	1	1
CUCSH	1	1	0
CUCIENEGA	1	1	1
Certificate in English Language Teaching Secondary (CELTS)			
CUCS	1	1	En proceso
CUCIENEGA	1	1	En proceso
DELTA			
CUCEA	6	6	En proceso
CUCS	1	1	En proceso
CUCSH	1	1	En proceso
CUCIENEGA	2	2	En proceso
CUVALLES	1	1	En proceso
Total	219	192	131

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/067/2019.

Anexo H: Grupos ofertados de Jobs en los Centros Universitarios 2016-2018

Grupos de Jobs CUAAD

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	22	1	1	27	1	1	22	1	1	23	1	1	18	1	1	22
2	1	15	2	1	22	2	1	17	2	1	19	2	1	17	2	2	28
3	1	16	3	1	22	3	2	25	3	1	23	3	1	17	3	2	24
4	2	25	4	1	23	4	2	21	4	1	24	4	1	24	4	2	20
5	3	13	5	1	25	5	2	22	5	2	22	5	2	16	5	2	25
			6	1	22	6	2	17	6	2	25	6	2	12	6	2	24
			7	1	24	7	2	16	7	2	16	7	2	11	7	2	16
			8	1	23	8	2	25	8	2	28	8	2	13	8	3	28
			9	2	21	9	2	24	9	3	15	9	3	20	9	3	26
			10	2	25	10	2	14	10	3	11	10	3	20	10	3	22
			11	2	20	11	3	26	11	3	13	11	3	15	11	4	20
			12	3	23	12	3	27	12	3	21	12	4	13	12	4	23
			13	3	21	13	3	16	13	3	20	13	4	12	13	5	13
			14	3	20	14	4	29	14	3	22	14	4	20	14	5	20
			15	3	18	15	4	7	15	3	18	15	4	13	15	5	14
			16	4	17	16	5	7	16	3	10	16	4	6	16	5	12
									17	4	12	17	4	9	17	6	10
									18	4	18	18	5	5			
									19	4	21	19	5	9			
									20	5	18	20	6	13			
									21	5	9						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCBA

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	9	1	1	23	1	1	17	1	1	21	1	1	20	1	1	23
2	1	18	2	1	22	2	1	17	2	1	21	2	1	20	2	2	21
3	1	12				3	1	23	3	1	25	3	2	25	3	2	13
						4	1	21	4	1	25	4	2	21	4	2	18
						5	1	13	5	1	25	5	2	11	5	2	23
						6	2	17	6	2	17	6	2	21	6	3	12
						7	2	17	7	2	25	7	3	17	7	3	18
						8	2	22	8	2	25	8	3	20	8	3	25
						9	2	16	9	2	22	9	3	28	9	4	14
						10	2	18	10	3	12	10	3	18	10	4	10
						11	2	22	11	3	25	11	4	13	11	5	14
						12	2	10	12	3	25	12	4	18			
									13	3	22	13	4	12			

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCEA

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	18	1	1	25	1	1	25	1	1	23	1	1	11	1	2	29
2	1	20	2	1	24	2	1	15	2	2	22	2	1	25	2	2	16
3	1	13	3	1	23	3	2	18	3	2	21	3	1	22	3	2	19
4	1	18	4	1	20	4	2	13	4	3	14	4	1	27	4	3	28
5	1	25	5	1	20	5	2	15	5	3	12	5	2	26	5	4	23
6	1	17	6	1	24	6	2	25	6	3	25	6	3	26	6	4	19
7	2	23	7	2	27	7	2	25	7	3	21	7	3	25	7	5	21
8	2	17	8	2	26	8	2	25	8	3	12	8	4	25	8	5	18
9	3	13	9	2	28	9	3	25	9	4	10	9	4	20	9	5	8
10	3	13	10	2	25	10	3	23	10	4	19	10	4	18	10	6	16
11	3	16	11	2	15	11	3	23	11	4	15	11	4	13			
			12	3	23	12	3	17	12	4	8	12	5	24			
			13	3	20	13	4	22	13	5	11	13	5	24			
			14	4	16	14	5	12	14	6	7	14	5	8			
			15	4	18				15	6	17						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCEI

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMINOS
1	1	22	1	1	20	1	1	25	1	1	20	1	1	23	1	1	22
2	1	22	2	1	20	2	1	25	2	1	24	2	1	20	2	1	18
3	1	23	3	1	25	3	1	24	3	1	20	3	1	18	3	1	26
4	1	24	4	1	24	4	1	24	4	1	20	4	1	25	4	1	23
5	1	25	5	1	24	5	1	25	5	1	20	5	1	25	5	1	23
6	1	22	6	1	23	6	2	24	6	1	20	6	1	24	6	1	22
7	1	18	7	1	24	7	2	23	7	2	21	7	2	26	7	1	21
8	1	20	8	1	25	8	2	24	8	2	21	8	2	25	8	1	21
9	1	25	9	1	24	9	2	25	9	2	24	9	2	18	9	2	20
10	1	22	10	1	24	10	2	24	10	2	20	10	2	21	10	2	12
11	1	24	11	1	24	11	2	23	11	2	20	11	2	23	11	2	20
12	2	15	12	1	14	12	2	24	12	2	24	12	2	24	12	2	15
13	2	25	13	1	25	13	2	25	13	2	25	13	2	17	13	2	15
14	2	25	14	1	22	14	2	25	14	2	22	14	2	21	14	2	15
15	2	25	15	2	25	15	2	24	15	2	23	15	2	24	15	2	25
16	2	25	16	2	21	16	2	25	16	3	24	16	3	25	16	2	22
17	2	23	17	2	25	17	3	23	17	3	23	17	3	22	17	2	22
18	2	24	18	2	25	18	3	22	18	3	22	18	3	23	18	2	21
19	2	24	19	2	25	19	3	20	19	3	20	19	3	21	19	2	16
20	2	24	20	2	25	20	3	25	20	3	25	20	3	25	20	2	16
21	2	24	21	3	25	21	3	25	21	3	25	21	3	24	21	2	25
22	2	21	22	3	25	22	3	25	22	3	25	22	3	21	22	3	23
23	2	19	23	3	25	23	3	25	23	3	25	23	3	14	23	3	22
24	2	16	24	3	25	24	3	25	24	3	25	24	3	22	24	3	25
25	3	22	25	3	21	25	3	24	25	3	24	25	4	24	25	3	21
26	3	24	26	3	25	26	3	24	26	3	24	26	4	20	26	3	24
27	3	24	27	3	25	27	3	18	27	3	18	27	4	20	27	3	24
28	3	25	28	3	25	28	3	17	28	3	17	28	4	14	28	3	26
29	3	25	29	3	25	29	4	22	29	4	22	29	4	13	29	3	26
30	3	8	30	3	25	30	4	25	30	4	25	30	4	24	30	3	26
31	3	25	31	3	24	31	4	21	31	4	21	31	4	19	31	3	21
32	4	25	32	4	20	32	4	20	32	4	20	32	4	23	32	3	19
33	4	25	33	4	22	33	4	22	33	4	22	33	4	25	33	3	16
34	4	24	34	4	21	34	4	21	34	4	21	34	4	18	34	3	15
35	4	25	35	4	19	35	4	19	35	4	19	35	4	22	35	4	26
36	4	25	36	4	24	36	4	24	36	4	24	36	4	18	36	4	19
37	4	23	37	4	16	37	4	16	37	5	15	37	5	15	37	4	18
38	4	8	38	5	13	38	5	13	38	5	13	38	5	13	38	4	23
39	5	20	39	5	26	39	5	26	39	5	26	39	5	26	39	4	22
40	5	13	40	5	18	40	5	18	40	5	18	40	5	18	40	4	21
41	5	12	41	5	19	41	5	19	41	5	19	41	5	19	41	4	19
42	5	20	42	5	18	42	5	18	42	5	18	42	5	18	42	4	19
43	5	17	43	5	21	43	5	21	43	5	21	43	5	21	43	4	25
44	5	15	44	5	7	44	5	7	44	5	7	44	5	7	44	4	12
45	6	10	45	6	10	45	6	10	45	6	10	45	6	10	45	4	21
46	6	12	46	6	12	46	6	12	46	6	12	46	6	12	46	5	22
47	6	11	47	6	11	47	6	11	47	6	11	47	6	11	47	5	26
48	6	21	48	6	21	48	6	21	48	6	21	48	6	21	48	5	20
49	6	10	49	6	10	49	6	10	49	6	10	49	6	10	49	5	12
50	5	29	50	5	29	50	5	29	50	5	29	50	5	29	50	5	29
51	5	29	51	5	29	51	5	29	51	5	29	51	5	29	51	5	29
52	5	24	52	5	24	52	5	24	52	5	24	52	5	24	52	5	24
53	5	15	53	5	15	53	5	15	53	5	15	53	5	15	53	5	15
54	5	14	54	5	14	54	5	14	54	5	14	54	5	14	54	5	14
55	5	24	55	5	24	55	5	24	55	5	24	55	5	24	55	5	24
56	5	20	56	5	20	56	5	20	56	5	20	56	5	20	56	5	20
57	6	12	57	6	12	57	6	12	57	6	12	57	6	12	57	6	12
58	6	13	58	6	13	58	6	13	58	6	13	58	6	13	58	6	13
59	6	25	59	6	25	59	6	25	59	6	25	59	6	25	59	6	25
60	6	23	60	6	23	60	6	23	60	6	23	60	6	23	60	6	23
61	6	11	61	6	11	61	6	11	61	6	11	61	6	11	61	6	11
62	6	25	62	6	25	62	6	25	62	6	25	62	6	25	62	6	25
63	6	26	63	6	26	63	6	26	63	6	26	63	6	26	63	6	26
64	6	27	64	6	27	64	6	27	64	6	27	64	6	27	64	6	27

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCS

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	27	1	1	18	1	1	22	1	1	19	1	1	8	1	1	12
2	1	20	2	1	23	2	1	9	2	1	25	2	1	25	2	1	23
3	1	33	3	2	17	3	1	20	3	1	16	3	1	21	3	1	25
4	2	22	4	2	19	4	1	21	4	1	15	4	1	10	4	1	15
			5	2	18	5	1	20	5	1	22	5	1	26	5	1	17
			6	3	22	6	1	21	6	1	16	6	1	15	6	2	23
						7	2	8	7	1	15	7	1	13	7	2	20
						8	2	21	8	1	16	8	1	20	8	2	20
						9	2	22	9	1	16	9	2	13	9	2	21
						10	2	13	10	1	22	10	2	13	10	2	18
						11	2	30	11	2	25	11	2	26	11	2	26
						12	2	25	12	2	23	12	2	19	12	2	26
						13	3	9	13	2	22	13	2	15	13	2	26
						14	3	20	14	2	18	14	2	26	14	2	26
						15	3	21	15	2	19	15	2	20	15	2	26
						16	4	12	16	2	16	16	2	21	16	2	20
									17	2	16	17	2	24	17	2	19
									18	2	16	18	2	18	18	3	20
									19	2	15	19	3	24	19	3	19
									20	2	14	20	3	16	20	3	32
									21	3	19	21	3	16	21	3	23
									22	3	10	22	3	12	22	3	24
									23	3	7	23	3	18	23	3	29
									24	3	17	24	3	27	24	3	26
									25	3	16	25	3	25	25	3	17
									26	3	16	26	4	19	26	4	14
									27	3	21	27	4	19	27	4	18
									28	3	13	28	4	15	28	4	24
									29	4	14	29	4	16	29	4	24
									30	4	18	30	4	11	30	4	20
									31	4	18	31	5	9	31	4	17
									32	4	19	32	5	16	32	4	29
									33	5	11	33	5	5	33	5	13
															34	5	20
															35	5	23
															36	5	29
															37	6	10
															38	6	18
															39	6	12

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCSH

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	17	1	1	28	1	1	25	1	1	18	1	1	27	1	1	24
2	1	25	2	1	20	2	1	25	2	1	14	2	1	26	2	1	10
3	2	22	3	1	22	3	2	25	3	1	29	3	1	25	3	2	26
4	3	21	4	1	26	4	2	12	4	1	29	4	1	11	4	2	27
			5	1	24	5	2	18	5	1	25	5	2	17	5	2	28
			6	1	25	6	2	25	6	2	18	6	2	21	6	2	26
			7	1	24	7	2	25	7	2	15	7	2	22	7	2	21
			8	1	25	8	2	25	8	2	25	8	2	26	8	2	15
			9	1	24	9	2	25	9	2	26	9	2	20	9	2	16
			10	1	25	10	2	24	10	2	12	10	2	17	10	3	15
			11	1	25	11	2	25	11	3	28	11	3	15	11	3	10
			12	1	20	12	2	25	12	3	18	12	3	28	12	3	26
			13	1	16	13	2	17	13	3	12	13	3	24	13	3	27
			14	2	20	14	3	13	14	3	25	14	3	5	14	3	25
			15	2	27	15	3	20	15	3	25	15	4	21	15	3	19
			16	2	28	16	3	20	16	3	25	16	4	17	16	4	17
			17	2	28	17	3	20	17	3	25	17	4	24	17	4	24
			18	2	24	18	3	24	18	3	26	18	4	23	18	4	25
			19	3	24	19	3	10	19	3	16	19	4	24	19	4	13
			20	3	26	20	4	9	20	3	15	20	4	20	20	5	16
			21	3	25	21	4	25	21	4	13	21	4	24	21	5	23
			22	3	23	22	4	18	22	4	25	22	5	7	22	5	23
			23	4	30	23	5	17	23	4	27	23	5	19	23	5	25
									24	4	21	24	5	21	24	5	11
									25	4	9	25	5	15	25	5	23
									26	5	9	26	5	4	26	6	15
									27	5	27	27	6	7	27	6	16
									28	6	12	28	6	16	28	6	10
															29	6	15
															30	6	15

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUALTOS

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	7	1	1	25	1	1	15	1	1	22	1	1	25	1	1	25
2	1	4	2	1	25	2	1	8	2	1	22	2	2	21	2	1	25
3	1	15	3	1	25	3	1	24	3	1	22	3	2	20	3	1	25
4	2	21	4	1	25	4	2	16	4	1	22	4	2	20	4	2	25
5	2	15	5	2	25	5	2	20	5	1	22	5	2	19	5	3	25
6	3	24	6	2	25	6	2	17	6	1	22	6	2	15	6	3	25
7	3	15	7	3	25	7	2	24	7	2	25	7	2	17	7	3	25
8	1	11	8	4	25	8	3	14	8	2	21	8	4	13	8	5	10
			9	4	25	9	3	11	9	3	15						
						10	4	22	10	3	16						
						11	5	4	11	3	24						
						12	5	7	12	3	18						
									13	4	13						
									14	4	12						
									15	5	18						
									16	6	8						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUTONALA

2016A			2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	22	1	1	25	1	1	15	1	1	25	1	1	21	1	1	27
2	1	15	2	1	25	2	1	20	2	1	25	2	1	27	2	1	26
3	1	20	3	1	25	3	1	25	3	1	25	3	1	27	3	1	27
4	1	18	4	1	25	4	1	25	4	1	25	4	1	25	4	1	27
5	1	18	5	1	25	5	1	24	5	1	25	5	1	27	5	1	27
6	2	29	6	1	25	6	1	11	6	1	25	6	1	27	6	1	25
7	3	25	7	1	25	7	1	18	7	1	18	7	1	27	7	1	25
			8	1	25	8	2	19	8	1	23	8	1	27	8	1	25
			9	2	25	9	2	19	9	2	20	9	1	22	9	1	27
			10	2	20	10	2	25	10	2	20	10	1	22	10	1	25
			11	2	18	11	2	25	11	2	20	11	2	27	11	1	24
			12	2	23	12	2	26	12	2	20	12	2	27	12	1	25
			13	2	20	13	2	26	13	2	20	13	2	24	13	2	27
			14	2	16	14	2	25	14	2	21	14	2	27	14	2	27
			15	3	18	15	2	22	15	2	22	15	2	27	15	2	27
			16	4	26	16	2	20	16	2	22	16	2	12	16	2	27
						17	2	19	17	2	13	17	2	15	17	2	26
						18	2	27	18	2	17	18	3	26	18	2	26
						19	2	26	19	2	12	19	3	31	19	2	27
						20	2	25	20	3	19	20	3	28	20	2	27
						21	3	14	21	3	20	21	3	20	21	2	27
						22	3	30	22	3	25	22	3	22	22	2	27
						23	3	26	23	3	25	23	3	20	23	2	27
						24	3	19	24	3	26	24	4	20	24	2	26
						25	4	24	25	3	25	25	4	20	25	2	27
						26	5	8	26	3	25	26	4	24	26	2	20
									27	3	25	27	4	24	27	3	27
									28	3	22	28	4	29	28	3	27
									29	3	23	29	4	27	29	3	27
									30	4	11	30	4	20	30	3	21
									31	4	23	31	5	12	31	3	27
									32	4	24	32	5	25	32	3	27
									33	4	25	33	6	8	33	3	27
									34	5	16				34	4	16
															35	4	21
															36	4	20
															37	4	18
															38	4	18
															39	4	11
															40	5	11
															41	5	25
															42	5	25
															43	5	20
															44	5	19
															45	6	14
															46	6	23

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de *Jobs* CUCIENEGA

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	20	1	1	14	1	1	21	1	1	19	1	1	20
2	1	20	2	1	18	2	1	14	2	1	17	2	1	20
3	1	20	3	1	10	3	1	20	3	1	11	3	1	20
4	1	20	4	1	12	4	1	31	4	2	21	4	2	13
5	1	20	5	1	25	5	1	18	5	2	16	5	2	15
6	1	21	6	1	8	6	1	11	6	3	16	6	3	19
7	1	28	7	1	14	7	2	10	7	3	13	7	3	11
8	1	22	8	1	25	8	2	19	8	4	17	8	4	11
			9	1	25	9	2	9				9	4	10
			10	2	8	10	3	12				10	5	14
			11	2	2									
			12	2	8									
			13	2	15									
			14	2	6									
			15	2	21									
			16	2	11									

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de *Jobs* CUCOSTA

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	23	1	1	24	1	1	11	1	1	22	1	1	25
2	1	23	2	1	25	2	1	10	2	1	22	2	1	27
3	1	23	3	2	20	3	2	27	3	2	22	3	1	18
4	2	30	4	2	18	4	2	25	4	2	22	4	2	25
5	2	29	5	2	21	5	3	31	5	2	29	5	3	23
			6	3	21	6	3	19	6	3	20	6	3	21
			7	3	15	7	4	11	7	3	23	7	4	12
						8	4	11	8	4	27	8	5	27

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CUCSUR

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	23	1	1	20	1	1	26	1	1	25	1	1	21
2	1	26	2	1	25	2	1	20	2	1	28	2	1	22
3	1	26	3	1	25	3	1	25	3	2	25	3	1	12
4	1	27	4	1	20	4	1	28	4	2	24	4	2	25
5	1	26	5	1	12	5	1	28	5	2	20	5	2	25
6	1	26	6	2	25	6	2	28	6	2	20	6	2	25
7	2	25	7	2	26	7	2	25	7	3	15	7	2	25
8	3	21	8	2	21	8	2	25	8	3	28	8	2	25
			9	2	25	9	2	20	9	3	14	9	3	20
			10	2	14	10	3	25	10	3	29	10	3	25
			11	2	12	11	3	25	11	4	17	11	3	21
			12	3	17	12	3	20	12	4	14	12	3	16
			13	4	26	13	3	20	13	4	13	13	4	15
						14	4	9	14	5	10	14	4	21
						15	5	12	15	6	10	15	4	25
												16	5	12
												17	5	8

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de Jobs CULAGOS

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	25	1	1	26	1	1	10	1	1	13	1	1	21
2	1	25	2	1	24	2	1	24	2	1	25	2	1	30
3	1	25	3	1	16	3	1	26	3	2	20	3	1	10
4	1	25	4	1	20	4	2	21	4	2	21	4	2	17
5	1	20	5	1	25	5	2	9	5	2	25	5	2	17
6	2	19	6	2	25	6	2	8	6	3	18	6	3	14
7	2	18	7	2	22	7	2	20	7	3	10	7	3	27
8	3	13	8	2	13	8	3	16	8	3	18	8	3	20
			9	2	18	9	3	11	9	4	25	9	4	18
			10	2	19	10	3	12	10	4	12	10	4	16
			11	2	16	11	3	25	11	4	22	11	5	12
			12	3	22	12	3	17	12	4	13	12	5	10
			13	3	13	13	3	17	13	4	12	13	5	18
			14	4	16	14	4	6	14	5	18	14	5	12
						15	4	14	15	6	8	15	6	11
						16	5	9						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de *Jobs* CUNORTE

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	26	1	1	15	1	2	10	1	1	25	1	1	27
2	1	27	2	1	13	2	2	9	2	1	25	2	1	26
3	1	28	3	1	16	3	2	18	3	1	25	3	1	25
4	1	27	4	1	24	4	2	9	4	1	25	4	1	25
5	1	25	5	2	21	5	2	15	5	1	25	5	1	24
6	1	25	6	2	22	6	2	10	6	2	25	6	2	14
7	1	22	7	2	25	7	3	7	7	2	25	7	2	33
8	1	18	8	2	14	8	3	8	8	2	23	8	2	32
9	1	21				9	4	14	9	3	11	9	3	12
10	1	21				10	4	9	10	3	15	10	3	17
						11	4	11	11	4	17	11	3	20
									12	4	18	12	4	11
												13	4	12
												14	5	11

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de *Jobs* CUSUR

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	19	1	1	25	1	1	11	1	1	21	1	1	15
2	1	19	2	1	25	2	1	14	2	2	25	2	1	19
3	2	24	3	1	25	3	1	14	3	2	14	3	2	13
4	3	18	4	1	25	4	2	18	4	2	27	4	3	14
			5	1	25	5	2	12	5	3	11	5	3	14
			6	2	25	6	2	10	6	3	19	6	4	7
						7	3	11	7	4	15	7	4	15
						8	3	8	8	5	10	8	6	14
						9	4	16	9	6	4			
						10	5	5						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.

Grupos de *Jobs* CUVALLS

2016B			2017A			2017B			2018A			2018B		
GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS	GRUPOS	NIVELES	ALUMNOS
1	1	20	1	1	7	1	1	10	1	1	13	1	2	13
2	1	23	2	1	12	2	1	31	2	1	13	2	2	13
			3	2	15	3	2	6	3	2	27	3	3	17
			4	2	22	4	2	12	4	4	8	4	5	10
						5	3	12						
						6	3	19						

Fuente. Elaboración propia con base en la respuesta de la Coordinación de Transparencia y Archivo General de la Universidad de Guadalajara bajo el folio CTAG/UAS/0042/2019.