

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

206



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 52, No. 206 abril-junio del 2023, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
DIRECTOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN Y
RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

FERNANDO FRANCISCO CORONADO FRANCO
DIRECTOR GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECTOR GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

206

RESU





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS · fcallirgos@anuies.mx
SERGIO CORONA · sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES
· horte@anuies.mx
TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63
· editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

Grado de ajuste entre el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón y el mercado laboral de los egresados de esta institución I
Degree of adjustment between the study plan of the pedagogy degree of the FES Aragón and the labor market of the graduates of this institution

MÓNICA MORALES BARRERA , MIGUEL ANGEL DEL RÍO DEL VALLE, ARACELI ROMO CABRERA, TAYDE A. PRIETO MONTI, XIMENA MEJÍA REYNA

Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México 17
Approaches to a proposal of humanistic political philosophy for public education in Mexico: elements from Baja California

RODOLFO GARCÍA GALVÁN Y RICARDO LINDQUIST SÁNCHEZ

Evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios de economía en Colombia 49
Proficiency-Based Assessment for Undergraduate Economics Majors in Colombia

ALEXANDER TOBÓN Y MARÍA ISABEL RESTREPO ESTRADA

Desarrollo de capacidades en estudiantes de un Instituto Tecnológico, en un contexto de pandemia y desigualdad 65
Capabilities development in students of a Technological Institute, in a context of pandemic and inequality

ANA CAROLINA VELARDE GAXIOLA Y JUDITH PÉREZ-CASTRO

Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior: una estrategia de autodiagnóstico para la transición a la sustentabilidad. Estudio de caso 87
Sustainability model for Higher Education Institutions: a self-diagnosis strategy for the transition towards sustainability. Case study

EDNA CRISTINA FIGUEROA GARCÍA, MANUEL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, LUIS LEONEL HEATH MONCADA

Incentivos compensatorios para mejorar desempeño en los Gobiernos Corporativos Universitarios 117
Compensatory incentives for performance improvement in university corporate governance

CLAUDIO MANCILLA, JUAN ABELLO-ROMERO, FRANCISCO GANGA-CONTRERAS, ADRIÁN ACOSTA-SILVA

Conciencia intercultural y movilidad estudiantil: Panorama desde una intervención pedagógica híbrida 137
Cross-cultural awareness and student mobility: Overview of a hybrid educational intervention

VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO, JOSEFINA GUERRERO GARCÍA, RICARDO VILLEGAS TOVAR

RESEÑA

Diseño de investigación cualitativa 149
Qualitative research design

JUAN MARIO MARTÍNEZ JOFRE

ARTÍCULO

Grado de ajuste entre el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón y el mercado laboral de los egresados de esta institución

Degree of adjustment between the study plan of the pedagogy degree of the FES Aragón and the labor market of the graduates of this institution

MÓNICA MORALES BARRERA, MIGUEL ANGEL DEL RÍO DEL VALLE,
ARACELI ROMO CABRERA, TAYDE A. PRIETO MONTI,
XIMENA MEJÍA REYNA

Facultad de Estudios Profesionales Aragón FES-UNAM. México
Correo electrónico: monicamoralesba56@gmail.com

Se agradece el patrocinio recibido por parte de el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica (PAPIIT) 2020 Clave: IN406020, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Nota del autor: Mónica Morales Barrera. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6400-7741>

Recibido el 24 de febrero del 2022; Aprobado el 9 de mayo del 2023

RESUMEN

El propósito de este artículo es observar el grado de ajuste que hay entre el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM y el mercado laboral donde se desenvuelven los pedagogos. Para ello se realizó un estudio de egresados a partir del cual se generó información primaria respecto a las actividades profesionales del pedagogo, sugerencias de

contenidos para la actualización del plan de estudios y una base de datos de empleadores, información que fue contrastada con el currículum de la licenciatura. Se contó con una muestra representativa de cinco generaciones (2011 a 2015), aunque también participaron otras anteriores y posteriores. Para el análisis y la discusión del tema se referenciaron otras investigaciones similares realizadas por diferentes autores e instituciones en el ámbito de la educación. Los resultados de esta investigación fueron satisfactorios para el fin de realimentar el plan de estudios de la carrera de pedagogía.

PALABRAS CLAVE Estudio de egresados; Actividades profesionales del pedagogo; Mercado laboral del pedagogo

ABSTRACT The purpose of this paper is to observe the degree of adjustment that exists between the study plan of the pedagogy degree of the Faculty of Higher Studies (FES) Aragón of the UNAM and the labor market where the pedagogues operate. For this, a study of graduates was carried out and from which primary information was generated regarding the professional activities of the pedagogue, content suggestions for updating the curriculum, the integration of a database of employers, among others, information which was contrasted with the career curriculum. There was a representative sample of five generations (2011 to 2015), although others before and after also participated. For the analysis and discussion of the subject, other similar investigations carried out by different authors and institutions in the field of education were referenced. The results of this research were satisfactory for the purpose of feeding back the curriculum of the pedagogy career.

KEYWORDS Study of graduates; Professional activities of the pedagogue; Labor market of the pedagogue.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo conforma la segunda parte de la investigación *La inserción laboral de egresados de licenciatura de pedagogía de la FES Aragón*, la cual está enmarcada dentro del proceso de evaluación externa del plan de estudios de la carrera. El camino elegido para efectuar esta pesquisa fue la realización de un estudio de egresados, Fresán Orozco (2003; Geeregat Vera, Cifuentes Gómez, & Villarroel Farías, 2016) menciona que este

tipo de estudios “son mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y sus valores” (p. 20). La primera parte de esta exploración permitió conocer el estatus académico en el que se encuentran los egresados de pedagogía de esta institución, sus condiciones laborales, las características de los centros de trabajo, las prácticas profesionales a las que más se allegan en el mundo laboral, bajo el manto de la indefinición de la disciplina pedagógica.

El propósito general fue observar *el grado de ajuste* entre los contenidos curriculares de la licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón y los campos profesionales en los que trabajan los egresados. Esta vinculación no fue fácil realizarla, si tomamos en cuenta el contexto de crisis económica mundial que vivimos provocada en parte por la pandemia, el creciente desempleo y la necesidad de buscar otros caminos para obtener ingresos; por otra parte, están los continuos procesos de automatización, la tendencia económica hacia la financiarización en detrimento de los procesos productivos, entre otros factores, que han generado, en general, la creación de nuevas prácticas profesionales. Estos momentos de incertidumbre y transición plantean enormes retos, donde la educación superior tiene un papel importante que cumplir.

En opinión del Dr. Gerardo Nieto López (2020) cuando los jóvenes eligen una carrera no deben dar un peso excesivo al lugar donde podrían laborar, pues no depende de la carrera que se estudia para conseguir un trabajo, sino de la macroeconomía que tiene su propia lógica y de los nuevos espacios laborales que se van abriendo en este contexto, por ello es preciso ir con cautela, pues mejorar la educación tan solo desde la perspectiva del mercado laboral es discutible.

Es necesario destacar que las universidades tienen sus propios lineamientos de formación académica, son promotoras de investigación y difusión de la cultura, sin embargo, no deben desligarse de la oferta y la demanda del mundo del trabajo, a fin de poder ofrecer a sus egresados una formación socialmente útil que les permita acceder a distintas oportunidades de empleo. Además, producto de estas vicisitudes será normal que ciertas profesiones desaparezcan, aunque otras de corte tradicional permanezcan por constituir servicios básicos terciarios como lo es el sector educativo, no obstante, éstas requieren innovación.

En concordancia con ello, existe en la actualidad un fuerte proceso de digitalización que afecta las condiciones de empleabilidad en los profesionistas que recién se incorporan en el mundo laboral, pues ellos deben ya hacer uso de estas herramientas y, concomitante a ello, se plantea el despunte del aprendizaje del inglés que permite a los egresados tanto el acceso a la Sociedad del Conocimiento como la migración profesional. Así, en este entramado, los modos de aprendizaje en el espacio áulico están mutando hacia el complejo mundo del autodidactismo, igualmente la docencia tiende hacia un esquema de enseñanza semipresencial por lo que las metodologías de enseñanza aprendizaje, de evaluación se están transformando (Nieto López, 2020) no sin dificultad.

Para finalizar presentamos en este escrito la valoración que los egresados hacen respecto a la institución en la que estudiaron, su plan de estudio, y las propuestas que ellos sugieren para realimentarlo. No está por demás enfatizar que los testimonios de los encuestados son de enorme valía, pues como sabemos *el trabajo se transforma*, por lo que constituye un *indicador* invaluable de las necesidades de formación profesional disciplinaria y las nuevas condiciones de empleabilidad para la actualización del plan de estudios.

ALGUNOS REFERENTES CONCEPTUALES

Pedagogía y/o Ciencias de la Educación

La disciplina pedagógica admite una gran variedad de denominaciones según los contextos socio-históricos donde se originaron. Claudio Suasnábar (2013) señala que en el mundo anglosajón la *pädagogik* se desarrolló bajo la influencia de la filosofía de Wilhlem Dilthey donde las formas de conocimiento son la explicación y la comprensión, diferenciándose con ello de las ciencias naturales. El autor menciona que en Francia se desarrollaron las *sciences de l'éducation* bajo la influencia del pensamiento de Emile Durkheim y Claude Bernard, estos autores llevaron la disciplina pedagógica hacia el campo de la ciencia experimental y se alejó del saber histórico filosófico, apoyándose en disciplinas afines como la psicología y la sociología. En Estados Unidos la investigación en el campo educativo se desarrolló en un clima de pragmatismo y empirismo donde participan disciplinas como la psicología, la sociología, la filosofía.

Suasnábar sostiene que en el mundo hispano se han recibido influencias tanto de la pedagogía como de ciencias de la educación, aunque, dice el autor que “en muchos países ambas denominaciones conviven y se confunden” (2013, p. 1285). En México, Furlán y Ríos Peña (2017) realizaron una investigación en cuatro universidades (dos públicas y dos privadas), en dos de ellas se imparte la licenciatura de Pedagogía y en las otras dos Ciencias de la Educación, los autores compararon tanto sus planes de estudio como sus perfiles de egreso. Los resultados de la investigación fueron que la propuesta educativa de las universidades mexicanas existe una “falta de claridad disciplinar entre las carreras articuladas en torno a la educación” (p. 216). Sin embargo, esto no parece importar en mucho al mercado laboral.

Del lado de los resultados que arrojó la encuesta aplicada a los egresados de pedagogía se percibe esta misma inespecificidad, ellos admiten que hay mucha competencia entre profesionistas provenientes de otras disciplinas afines. En un 62.34 % de los egresados opinan que la labor que desempeñan en su puesto de trabajo puede ser ejercida por otro profesionista de campos de conocimiento similares. Sólo el 10.44 % de los egresados piensa que su labor sólo puede ser ejercida por un pedagogo.

Diseño Curricular

Por otra parte, Frida Díaz Barriga (1999) señala que para diseñar un currículum a nivel superior es necesario tomar en consideración dos dimensiones: una disciplinar la cual constituye “un *cuero organizado de conocimientos* sobre un solo conjunto de casos o acontecimientos [...], para el cual se formulan reglas básicas o definiciones que delimitan qué cae fuera y qué dentro de su dominio” (Díaz Barriga, et al., 1999, p. 87), ello comporta aquello que el universitario debe alcanzar. La otra dimensión a considerar es *la práctica profesional*, la autora expresa que es “un conjunto de acciones que implican conocimiento, utilización de técnicas articuladas con una formación cultural científica y filosófica. Dichas acciones están encaminadas a determinar *las actividades ocupacionales y sociales que el futuro profesionista ejercerá en el campo laboral*” (Díaz Barriga, et al., 1999, p. 87). La diferenciación entre profesión y disciplina es de vital importancia, pues constituyen criterios indispensables de organización curricular y de elección de asignaturas en función de campos disciplinares o de prácticas profesionales. Combinar estas dos dimensiones es fundamental para aproximarse a un equilibrio en la formación profesional y el campo laboral.

Empleabilidad

Para observar el grado de ajuste entre el mundo académico y el mercado laboral conviene contar con una idea que viene creciendo desde finales del siglo xx, esta es la *empleabilidad*. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la define como: “de l’aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s’adapter au changement tout au long de la vie professionnelle” [La capacidad de todos para encontrar y mantener un trabajo, progresar en él y adaptarse a los cambios a lo largo de la vida laboral] (30 mai- 15 juin 2000). Para que ello suceda es necesario que el individuo gestione su propia formación profesional de forma continua, actitud que está asociada a sus aspiraciones más que al nivel de escolaridad y a su contexto sociocultural (Geeregat Vera, et al., 2016); un caso excepcional, no la regla, es el de Steve Jobs quien tuvo una actitud alta de autodidactismo inconmensurable y quien abandona los estudios universitarios para posteriormente fundar su propia empresa. Es menester aclarar que no es posible dejar a los potenciales profesionistas a sus propias fuerzas y que la universidad debe tomar cartas en el asunto.

Por otra parte, la noción de empleabilidad permite establecer un vínculo entre estos dos mundos. Hoy día hallamos un mercado laboral en continua transformación, con nuevas formas de contratación laboral que no aseguran al candidato al empleo un puesto de trabajo a perpetuidad, lo cual requiere de él esta nueva actitud hacia el desempeño profesional que lo mantenga vigente, que no tema a los cambios, que tenga ganas de saber, lo cual reeditaría en una satisfacción personal reconocimiento por los servicios profesionales prestados.

Desde la visión del empleador, los candidatos al puesto de trabajo, además de poseer los conocimientos disciplinares para el desempeño de la labor, deben manejar competencias digitales en áreas específicas como las Tecnologías de la Información de Comunicación y del Conocimiento (TICC), en las que se incluye la búsqueda de información para la resolución de problemas, el diseño de materiales didácticos digitales, el manejo de softwares y plataformas digitales, entre otras. Igualmente, las competencias genéricas de los egresados van adquiriendo importancia para ser viable su contratación, dependiendo del trabajo se demanda motivación, compromiso, capacidad de organizarse; capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo; capacidad de adaptarse, etc.

Desde la perspectiva de la formación de la educación superior esta directriz es un punto de convergencia desde donde se puede *potenciar la* empleabilidad, sin menoscabo de los intereses universitarios, a través de la inclusión de competencias transversales como las digitales; el incremento de prácticas profesionales tanto presenciales como virtuales, simulaciones, donde se toque más el terreno de juego. Asimismo, es pertinente considerar la ampliación, disminución e inclusión de nuevos contenidos disciplinares.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación fue de carácter exploratorio (Hernández Sampieri, 1997) la cual permitió examinar este tema poco estudiado, pero de vital importancia. Los resultados son tanto cuantitativos como cualitativos, a fin de obtener una mayor comprensión del objeto de estudio.

Las principales fuentes de información primaria que se utilizaron fueron: una encuesta aplicada a los egresados de pedagogía de la licenciatura de la FES Aragón en agosto de 2020, integrándose una muestra representativa de 499 encuestados, con la participación de las generaciones objetivo 2011-2015, y otras anteriores y posteriores, cabe señalar que no se encontró diferencia significativa entre los resultados de las generaciones estudiadas; la revisión del plan de estudios de la carrera; una base de datos de empleadores de 240 instituciones, esencialmente privadas, recabada desde febrero hasta finales de julio de 2021 y que se integró a partir de los buscadores de empleo por Internet (Bumeran; Indeed; OCCmundial), los cuales ofrecen puestos de trabajo para pedagogos en todo el país; asimismo, se completó una base de datos de empleadores derivada de la encuesta. Para el análisis y discusión de nuestro objeto de estudio se referenciaron otras investigaciones similares realizadas por diferentes autores e instituciones en el ámbito de la educación.

Entre estas fuentes de información se realizó un *balance* que mostró lo que se posee y las áreas de oportunidad que habría que atender en nuestro plan de estudios. En particular se entrecruzaron las siguientes variables: a) los campos de acción profesional que se sugieren en el vigente plan de estudios y cursos, talleres, laboratorios y seminarios que lo soportan; b) las tendencias profesionales de los egresados de pedagogía de la FES Aragón

en el mercado de trabajo, así como las sugerencias de formación académica que ellos señalan para la actualización del plan de estudios; c) las ofertas de trabajo que ofrecen los empleadores de pedagogos y los requisitos que solicitan para emplear al candidato; d) el grado de satisfacción de los egresados con respecto a la carrera estudiada. Todo ello tiene la finalidad de destejear los imaginarios sociales de formación profesional y de los escenarios laborales. Los resultados servirán como insumo para las propuestas curriculares para la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de investigación que se obtuvieron en el transcurso de este estudio de egresados son vastos, por lo que sólo se presentan los que consideramos pertinentes al objetivo de visualizar el grado de ajuste que existe entre el plan de estudios y el mercado laboral donde se desempeñan los egresados de pedagogía de esta Facultad.

Inclinaciones profesionales de los egresados de Pedagogía de la FES Aragón

Como regularmente sucede “en la práctica la teoría es otra”. Como se observa en la figura 1, las inclinaciones profesionales de los egresados de pedagogía de esta institución se dirigen hacia las actividades de la *docencia escolar* en un 40.5 % de recurrencia, y de este total, poco más de la mitad lo hace a nivel primaria. A la par, otros estudios de egresados en esta área disciplinaria muestran esta misma tendencia hacia la actividad de la docencia principalmente a nivel primaria (cfr. García Aguilera, tesis doctoral 2015 (García Aguilera, tesis doctoral 2015) Espinosa Jiménez, et al., 2017). Por otra parte, no está por demás advertir que las convocatorias en este periodo escolar que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) para desempeñar funciones de docencia en educación básica, se incluye a los profesionales de la pedagogía, pero sólo para ejercer la docencia a nivel primaria. Para atender los otros niveles de la educación básica, incluyendo este nivel, la SEP prefiere la contratación de egresados de Escuelas Normales Públicas, Universidad Pedagógica Nacional y de los Centro de Actualización del Magisterio y en segundo plano aparecen otras instituciones de Educación Superior (2021).

En este punto se pueden establecer algunas hipótesis explicativas, las cuales no son excluyentes entre sí, respecto a la predominancia de la docencia escolar, sobre todo a nivel primaria, tal como se presenta en la figura 1. Por un lado, los egresados encuentran que ser profesor de primaria, según algunos testimonios, brinda una mayor estabilidad laboral particularmente por el tipo de contratación, el tiempo de vacaciones y prestaciones que ofrecen los empleadores, no siendo así en el nivel secundaria, cuya contratación es por horas; por otro lado, puede existir en ellos esa disposición vocacional para enseñar que va

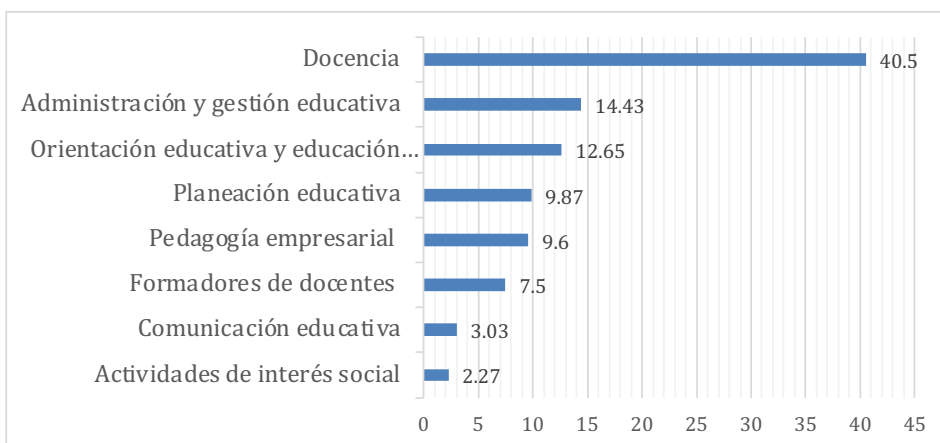


Figura I. Tendencias de actividades profesionales de los egresados de pedagogía de la FES Aragón

Nota: La categorización sobre las *Tendencias de actividades profesionales de los egresados de pedagogía* de esta institución se conformó a partir de lo sugerido en el currículum de pedagogía de la FES Aragón (Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), 2003).

más allá de cualquier conveniencia contractual, o bien su propio contexto socio-educativo y cultural genera este tipo de expectativas profesionales.

Pese a esta propensión profesional, el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de esta institución no prepara especialmente a sus estudiantes para ser profesores de primaria, de hecho, existe, como apuntamos anteriormente, otras instituciones que se dedican a esta tarea; no obstante, al parecer los egresados de pedagogía, no sólo de esta institución de educación superior, se inclinan por esta actividad profesional.

En contraparte, según revela la base de datos de empleadores, donde se incluyó el tipo trabajo que ofrecen, muestra que, a los contratantes del ámbito privado, les es indistinto emplear a pedagogos o a graduados de otras disciplinas afines para un mismo puesto de trabajo. Aunque el mercado laboral es en este sentido más flexible, suponemos que ellos confían en la capacitación que ofrecen a sus candidatos y que los profesionistas tienen el potencial de adaptarse a las labores para las cuales están siendo contratados. Este sector abre sus puertas tanto a pedagogos como a graduados de otras disciplinas afines para ocupar labores de docencia incluso a ciertas áreas de especialidad como idiomas, matemáticas, etc., previa certificación.

Para el análisis que estamos realizando es importante poner atención en la figura 1, donde se revela que hay un margen considerable entre el primer lugar y las subsecuentes ocupaciones laborales. Sin embargo, queremos resaltar en particular a *la pedagogía empresarial*, pese a que ésta ocupa el quinto lugar, pues es una práctica profesional emergente para los pedagogos. Esta apreciación se hace en función de la siguiente información:

- A través de los buscadores de empleo por Internet, se observa que la oferta de empleo en este rubro asciende a un 63.75 %.
- En la tabla 1, donde se consigan los contenidos sugeridos por los estudiantes para fortalecer el plan de estudios de pedagogía, aparece en segundo lugar –sólo por debajo de los contenidos de carácter didáctico asociados a la docencia– los que se refieren a la capacitación laboral.
- En consonancia con ello, de los 128 comentarios abiertos (tabla 3) que realizaron los egresados ocupó el primer lugar la necesidad de que el plan de estudios de la carrera aumente unidades de conocimiento (UC) enfocadas a la capacitación laboral y el uso de TICC.

Para la carrera de Pedagogía representa un área de oportunidad, pues sólo existe un *Taller de Capacitación laboral* en el 7º semestre de 48 horas de carácter obligatoria en la fase de formación profesional, además hay que considerar que dentro del currículo aparece como una salida profesional posible (Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), 2003).

Tabla 1. Contenidos sugeridos por los estudiantes para fortalecer el plan de estudios de pedagogía

CONTENIDOS DISCIPLINARES	Número de respuestas	Porcentaje
	Base 541	
1. Didáctica	78	14.41
2. Capacitación laboral	62	11.46
3. Psicopedagogía	52	9.60
4. Educación a distancia; diseño instruccional y diseño de materiales digitales	39	7.19
5. Experiencia laboral y prácticas profesionales del pedagogo/vínculo mercado laboral	38	7.02
6. Gestión administrativa	12	2.21
7. Socio-pedagogía (legislación y normas)	8	1.47
8. Investigación	8	1.47
9. Trabajo con adultos	3	.55
10. Varios	29	5.36
COMPETENCIAS TÉCNICAS		
11. Tecnología digital	152	28.09
12. Idiomas	19	3.51
ATRIBUTOS PERSONALES		
13. Habilidades personales: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo: toma de decisión, asunción de responsabilidades; negociación, etc.	37	6.83
14. Atributos personales	4	.73
Número de datos	541	99.90

Nota: Esta tabla fue producto de la categorización de preguntas abiertas. Los números 11, 1 y 2 ocupan los primeros lugares en cuanto a la sugerencia de contenidos que los egresados hacen para fortalecer el plan de estudios.

Tendencia hacia la digitalización

Hoy día, y desde mucho antes que brotara la pandemia, la tendencia hacia la digitalización ha sido vertiginosa. Las TICC llegaron para quedarse en casi todos los ámbitos de trabajo, y de hecho constituye actualmente *un factor de empleabilidad*; todos estamos pasando por una etapa de desconcierto, aprendizaje y crecimiento ante este tipo de paquetes informáticos. Por ello se considera imprescindible acoger y potenciar estas habilidades técnicas como contribución a la formación académica del pedagogo, considerando que la lógica del proceso enseñanza-aprendizaje se transforma.

Como es conocido, los empleadores solicitan de sus postulantes al empleo ciertos requisitos para ser contratados que van más allá de la formación propia de su campo disciplinario del que proceden, entre otras está: la experiencia medida en años, la edad, el manejo de ciertos atributos personales y habilidades técnicas entre las que se encuentran la tecnología digital, el manejo del inglés y en contadas ocasiones el sexo. La base de datos de empleadores muestra que poco más de la mitad requiere que sus candidatos operen algún tipo de tecnología digital, como lo es el manejo de diferentes plataformas, *softwares* educativos para la realización de materiales didácticos, paquetería office en especial Excel. Al igual demandan que los profesionistas dominen un cierto grado el idioma inglés para desempeñar su trabajo. En concordancia con ello, en la tabla 1 aparece en *primer lugar* de sugerencias de contenidos para fortalecer el plan de estudios “la tecnología digital”, esto de igual manera encaja con los datos de la tabla 2 donde se consignan los contenidos que debieran ampliarse.

Tabla 2 .Sugerencias de los egresados sobre contenidos que deben ampliarse en el plan de estudios

Rubros	Ampliar %	Mantener %	Reducir %
Contenidos teóricos	10.421	54.509	10.822
Contenidos prácticos (Saber hacer)	69.339	6.814	0.200
Contenidos técnicos	53.307	22.044	1.002
Enseñanza de TIC	72.144	4.008	0.200
Prácticas profesionales	64.529	11.623	0.200
Enseñanza de Idiomas	46.092	26.854	2.806

Nota: los mayores porcentajes aparecen en la primera columna donde se resalta la necesidad de práctica. En concreto se sugiere el incremento de saberes que comprendan las TIC; prácticas profesionales las cuales representan para los egresados un primer vínculo con el mercado laboral; contenidos técnicos y prácticos propios de la disciplina pedagógica y la enseñanza de idiomas.

Prácticas profesionales

La carrera de Pedagogía contempla en su currículum la realización de prácticas escolares (Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), 2003, pág. 60). Esto

es, sin duda, uno de los pilares en la formación del pedagogo, lo cual constituye, un acierto y un *eslabón* entre la formación que pretende propiciar el plan de estudios y el mundo laboral al que se enfrenta el profesional de la pedagogía. Sin embargo, estas prácticas escolares, aunque citadas en el plan, no están insertas en el mapa curricular (2003, pp. 66-70), es decir, no son ni obligatorias ni optativas, pues al no contar con un *lugar* medular en el mapa curricular, las prácticas escolares tienden a diluirse y quedan a merced de la buena disposición del profesor, como se observa en el currículum vivido.

Por su parte los egresados opinan que las prácticas profesionales debieran ser obligatorias. En la tabla 3, donde la voz de los egresados se expresa, ocupa el segundo lugar de sus inquietudes, y concuerda con: los datos categorizados de la tabla 1 *Contenidos sugeridos por los estudiantes para fortalecer el plan de estudios de pedagogía* y la falta de difusión de los campos laborales en los que se puede insertar el pedagogo (tabla 3).

Tabla 3. Comentarios abiertos de los egresados de pedagogía respecto al plan de estudios

Categorización de 128 comentarios abiertos/ lugares	1er lugar	2°	3er	4°	5°	6°	7°
Actualización disciplinar: capacitación laboral (diseño instruccional, gestión académico-administrativa)	32 %						
Prácticas profesionales obligatorias		20.3 %					
Otros, los egresados desean:			18.7 %				
<ul style="list-style-type: none"> • compartir su experiencia con las generaciones que están por egresar • que la universidad brinde más oportunidades para los recién egresados • participar en proyectos donde se actualice el plan de estudios. 							
Que los profesores de la licenciatura transmitan sus conocimientos sin tratar de ideologizar				11.72 %			
Los egresados agradecen su paso por la institución y la carrera. El nivel de conocimientos que se les brindó fue satisfactorio y no tuvieron dificultad alguna para encontrar empleo.					7.8 %		
Falta de difusión de los campos laborales del pedagogo						5.5 %	
Idiomas							3.1 %

Nota: Los comentarios abiertos de los egresados se dirigen en lo general al plan de estudios vinculados con el mercado laboral. En este rubro no consideramos de gran importancia el porcentaje obtenido sino los lugares que ocupan sus propuestas.

No obstante, la carrera de pedagogía cuenta desde 2011 con un *Programa de Vinculación, Prácticas Escolares y Profesionales* no obligatorio. El objetivo es brindar a los estudiantes la oportunidad de acercarse al ámbito profesional y laboral en espacios públicos y privados, por medio de experiencias de formación y aprendizaje que les permitan

intervenir profesionalmente. Para el estudiante de pedagogía es una experiencia única que le permite valorar y reflexionar sobre el nivel de desarrollo y madurez de sus habilidades y aptitudes, con miras al ejercicio y desarrollo profesional.

A lo largo de 11 años, el programa de prácticas ha realizado la vinculación con más de 90 organizaciones, para ofrecer a los pedagogos en formación una amplia gama de opciones, donde los estudiantes continúan su desarrollo, adquieren experiencia profesional. En algunos casos las organizaciones otorgaron algún tipo de apoyo económico lo que representa un estímulo adicional para los practicantes; en otros casos se llegaron a concretar ofertas laborales. Durante el semestre escolar 2021-1 participaron 20 alumnos para realizar sus prácticas a distancia por la pandemia, mismos que realizaron actividades de formación académica en las líneas eje del plan de estudios didáctica, socio pedagógico, psicopedagógica y de investigación.

El actual plan de estudios, sus debilidades y áreas de oportunidad

El actual plan de estudios consta de 316 créditos totales, distribuidos en dos fases de formación: básica y de formación profesional. Como se observa en la tabla 4, el 64.5 % de los créditos están destinados a la formación básica del estudiantado desatendiendo la formación de desarrollo profesional que debiera ser uno de los soportes del plan de estudios para encontrar un balance con el mercado laboral. El plan de estudios ofrece en el currículum siete salidas profesionales que son: Formación y práctica docente, Educación abierta y a distancia, Comunicación educativa, Capacitación para el trabajo; Administración escolar; Educación especial, Orientación educativa, vocacional profesional, Planeación y evaluación educativa, Educación de adultos, Educación indígena, Educación para grupos urbano-marginados, Extensión educativa y cultural, Investigación pedagógica y educativa. Esta información es de suma valía pues aquí tenemos un área de oportunidad para la actualización del plan de estudios.

Tabla 4. Créditos del plan de estudios de la carrera de pedagogía de la FES Aragón

FASE DE FORMACIÓN	CRÉDITOS
	Total de créditos de la carrera 316
Formación básica (1º a 5 sem)	204 créditos (64.5%) 174 cr. (28 UC* obligatorias) 30 cr. (6 UC optativas)
Formación de desarrollo profesional (6º a 8º sem)	112 créditos (35.7%) 62 cr. (11 UC obligatorias) 50 cr. (10 UC optativas)

Nota: la tabla se elaboró a partir Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (2003). *las siglas UC se refieren a las unidades de conocimiento las cuales son equivalentes a las asignaturas.

VALORACIÓN DE LOS EGRESADOS DE SU PLAN DE ESTUDIOS

La importancia de la valoración de los estudios universitarios por parte de los egresados radica en que de ésta depende la permanencia de los estudiantes en la licenciatura, en la institución formadora, el éxito escolar y las recomendaciones que ellos mismos hacen a sus pares respecto a lo estudiado (Sánchez Quintero, 2018). De esta manera las opiniones y testimonios de los encuestados fueron la principal fuente de información la cual reveló la confluencia entre la formación recibida por parte de la FES Aragón y su experiencia laboral.

A los egresados se les hicieron preguntas de tipo intención (Ander-Egg, 1995) las cuales tratan de averiguar lo que haría una persona si estuviera en determinado escenario. Así, se inquirió a los egresados a suponer que si tuvieran la oportunidad de cursar una licenciatura ¿elegirían nuevamente la carrera de pedagogía?, del mismo modo se formuló el mismo planteamiento respecto a la institución formadora.

En el supuesto de que pudieran reincorporarse nuevamente en la misma institución formadora, el 77.1 % de los participantes manifestó que si lo harían. Al preguntarles las razones por las que no la harían exteriorizaron que les resulta más atractivo otros programas universitarios, o porque en otras instituciones, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tienen mayor oportunidad de trabajo. En cuanto a si estudiarían la misma carrera el 69.9 % expresó que si elegirían la misma carrera; aunque la diferencia entre el primer y segundo dato es de 7.1 % en la satisfacción con la institución formadora, la explicación se encuentra en las razones que ellos expresaron, las cuales son que en otras carreras habría mayor oportunidad de trabajo con un mejor salario o por gusto.

Por último, se consideró pertinente indagar sobre si la formación recibida en la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón responde a las necesidades del contexto social o laboral donde se desenvuelve el egresado. De acuerdo con la metodología sugerida por el *Net Promoter Score* (NPS) el resultado es positivo con un 7.37 puntos, con lo que se interpreta que el camino formativo académico que ofrece la licenciatura de la FES Aragón es el correcto, aunque evidentemente perfectible.

CONCLUSIONES

1. Los estudios de egresados (Díaz Barriga, 1999; Fresán Orozco, 2003) representan para las instituciones de educación superior (IES) los pilares para la actualización de los planes de estudio basados en los objetivos que se persiguen y brindan una orientación efectiva que conduce a los egresados hacia el sector profesional. Particularmente nos permitió dar la voz a los egresados y asomarnos al mundo laboral donde ellos se desempeñan.

2. Acorde con los resultados de las fuentes de información utilizadas se interpretó que el acercamiento de los pedagogos al mercado laboral está condicionado por la oferta que hacen los empleadores a los pedagogos más allá de los campos profesionales propuestos por el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía. Sin embargo, esta afirmación abre la posibilidad de una nueva investigación centrada en las expectativas laborales que tienen los estudiantes de pedagogía antes de su egreso de la universidad, lo que permitiría corroborar esta hipótesis o matizarla.
3. En general la preocupación más evidente que observamos es que entre los egresados existe un sentimiento de que lo aprendido durante los años escolares no se aplica directamente en los espacios laborales, no obstante, sabemos que la experiencia se adquiere poco a poco y no hay manera de zanjarlo, la sensación es que siempre se siente precipitado enfrentar situaciones nuevas. Por otra parte, la teoría y la práctica es un tema complejo pues ambos polos debieran entrejarse para adquirir sentido, un camino potencial para tal encuentro es mediante la didáctica y ofreciendo al estudiantado *experiencias de aprendizaje* que les permitan ser activos en su propia formación. Si cada uno de estos términos se bifurcan el aprendizaje no llega a ser significativo.
4. Con la información obtenida en este estudio de egresados, la carrera de pedagogía cuenta con información valiosa para pensar la actualización del plan de estudios. Nuestra preocupación principal es encontrar un balance entre el mundo académico y el laboral. Damos las gracias a los egresados por participar y al equipo de trabajo que hizo posible esta actividad investigativa.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Díaz Barriga, F., Pacheco Pinzón, D., Elisa, S. D., & Rojas Drumond, S. (1999). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón). (2003). *Plan de Estudios de la licenciatura de Pedagogía* (Vol. 1). Estado de México: UNAM-ENEP Aragón.
- Espinosa Jiménez, M., Galbán Lozano, S., & Ortega Barba, C. (2017). *Estudio sobre las salidas profesionales del pedagogo de la Universidad Panamericana*. Recuperado el octubre de 2019, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C (COMIE): <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1339.pdf>
- Fresán Orozco, M. (2003). Los estudios de egresados. Una estrategia de autoconocimiento y la mejora de las instituciones de Educación Superior. *ANUIES*, 19-36.
- Furlán, A., & Ríos Peña, J. U. (mayo-agosto de 2017). La enseñanza de la pedagogía en México. *Espaço do Currículo*, 10(2), 213-230.
- García Aguilera, F. J. (tesis doctoral 2015). *Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales*. Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.

- Geeregat Vera, O., Cifuentes Gómez, G., & Villarroel Farías, M. d. (enero-abril de 2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de Pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19.
- Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia : Mcgrill.
- Nieto López, G. (13 de julio de 2020). *Sobre la elección de carrera y el mercado laboral*. Obtenido de <https://www.facebook.com/watch/?v=284323392785089>
- Organización Internacional del trabajo. (30 mai- 15 juin 2000). Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines Rapport Résolution Présentation, discussion et adoption. *Conférence internationales du Travail*, (pág. 88ª sesión). Genève.
- Sánchez Quintero, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior. Validez de su medición*. Bogotá, Colombia : Universidad Sergio Arboleda.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Convocatoria para el proceso de selección para la Admisión en la Educación Básica, Ciclo Escolar 2021-2022.
- Suasnábar, C. (oct-dic de 2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. Obtenido de <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART5>

ARTÍCULO

Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México

Approaches to a proposal of humanistic political philosophy for public education in Mexico: elements from Baja California

RODOLFO GARCÍA GALVÁN Y RICARDO LINDQUIST SÁNCHEZ

Universidad Autónoma de Baja California
Correo electrónico: rlindquist@uabc.edu.mx

Recibido el 15 de febrero del 2022; Aprobado el 1 de junio del 2023

RESUMEN:

En este trabajo se estableció como objetivo identificar los atributos y las implicaciones de una filosofía educativa humanista, dada la escasa comprensión y la falta de profundidad observadas en torno al tema. En un segundo momento, la caracterización del humanismo se contrastó con algunas de las prácticas políticas que, mediante la transformación, podrían conducir a un humanismo auténtico. Con relación al método empleado, además del análisis de contenido deductivo, se desarrolló un estudio cuantitativo exploratorio, empleando como técnica de recolección de datos una encuesta aplicada a los actores educativos de Baja California. Entre los resultados más sobresalientes, se identificó que existe un humanismo clásico en el que se contemplan prácticas como la inclusión y la equidad, así como un

humanismo crítico que incorpora prácticas emergentes como la conciencia ecológica y la apertura a la diversidad sexual. En el caso de México, se observa una educación más próxima al humanismo clásico, aun cuando sus atributos no se practiquen en su totalidad.

PALABRAS CLAVE: Humanismo clásico; Prácticas humanistas emergentes; Posthumanismo; Política transformadora.

ABSTRACT: En this work, the objective was to identify the attributes and implications of a humanistic educational philosophy, given the limited understanding and lack of depth observed around the subject. In a second moment, the characterization of humanism was contrasted with some of the political practices that, through transformation, could lead to an authentic humanism. In relation to the method, in addition to deductive content analysis, an exploratory quantitative study was developed, using a survey applied to educational actors in Baja California as a data collection technique. Among the most outstanding results, it was identified that there is a classic humanism in which practices such as inclusion and equity are contemplated, as well as a critical humanism that incorporates emerging practices such as ecological awareness and openness to sexual diversity. In the case of Mexico, an education closer to classical humanism is observed, even when its attributes are not fully practiced.

KEYWORDS: Classical humanism; Emerging humanist practices; Posthumanism; Transformative policy.

INTRODUCCIÓN

Quienes nos desempeñamos en el campo educativo, solemos cuestionarnos la finalidad de la formación educativa en sus diferentes niveles. Así, surgen preguntas sobre el modelo formativo más idóneo, los mecanismos para lograrlo y los actores que están llamados a participar en el proceso. Estas interrogantes, conducen de manera directa a reflexiones filosóficas y políticas, así como a la indagación sobre las bases simbólicas del fenómeno educativo. En el caso de México, nuestro acercamiento ocurre a través de la normativa básica y los documentos de prospectiva educativa (Constitución Política, leyes generales, leyes estatales, normas institucionales, planes y programas sectoriales y modelos educativos, entre otros). En este tipo de literatura, los esbozos de respuestas que podemos

encontrar tienden a ser retóricos, ambiguos, esquivos e incluso especulativos. Sin mayor preocupación, se sostiene que se persigue una educación humanista, aun cuando no se aclare, de forma precisa, lo que esto implica.

Dado lo anterior, en este artículo nos proponemos identificar los principales atributos de la filosofía educativa humanista y, con base en ello, contrastar su cercanía con las prácticas educativas en México. Asimismo, nos damos a la tarea de analizar la praxis política que, en general, tendría que conducir a una gran transformación de los ámbitos educativos con el fin de acercarlos a un humanismo auténtico.

A grandes rasgos, la filosofía educativa humanista se caracteriza por un conjunto de prácticas que pueden dividirse en clásicas, como la equidad y la inclusión, y emergentes, como la conciencia ecológica y la apertura a la diversidad sexual. Estas últimas pueden estar más asociadas al posthumanismo, postura que rechaza una interpretación antropocéntrica y falocéntrica de la realidad. Ahora bien, lo ocurrido con la educación humanista en México encierra una historia compleja y ambigua, cuyas características, llenas del folklor político nacional, están más cercanas a las prácticas humanistas básicas. De este modo, la concepción de los actores educativos del país (concretamente de Baja California) no trasciende el humanismo clásico, haciendo énfasis en la equidad y la inclusión. Aún así, en las decisiones y prácticas políticas del sistema educativo todavía no se observa una aplicación universal, en tanto que los docentes siguen relegados a un segundo término.

En lo que se refiere a los tintes humanistas de la política educativa, encontramos que la normativa nacional (y estatal) estipula atributos acordes con una educación y formación humanista. En efecto, parecería que no se trata de una limitación normativa, sino que el problema responde a la imposibilidad del Estado de cumplir con sus obligaciones. Por ejemplo, a pesar de los elocuentes discursos oficiales, los actores educativos perciben una falta de coordinación entre los diferentes niveles de gobierno, que se supone tienen como objetivo común resolver problemáticas endémicas como la inequidad y la falta de inclusión educativa. Los actores educativos también perciben una falta de compromiso con relación a la garantía de una cobertura universal en la demanda de educación superior. Por último, las opiniones de los actores educativo apuntan al rezago de la infraestructura escolar y el equipamiento tecnológico básico. Es claro pues que la persistencia de estas problemáticas educativas es un dique que impide avanzar siquiera a la consolidación de una educación humanista clásica.

En cuanto al método seguido en esta investigación para la colección de evidencias, y acorde con la aproximación teórica y conceptual, se trata de un estudio cuantitativo exploratorio, llevado a cabo en conjunto con la Secretaría de Educación del estado de Baja California, durante la primera mitad de 2021 para fundamentar el diseño de un modelo educativo estatal. El objetivo de la encuesta fue recoger las percepciones de los actores educativos (supervisores, directivos, docentes, asesores técnicos pedagógicos, estudiantes y padres-madres de familia) respecto a la dimensión filosófica y política de lo que implica un modelo educativo.

En lo que respecta a la estructura del documento, además de esta introducción y las conclusiones, el artículo está conformado por tres apartados principales. En el primero de estos, se configura una aproximación teórica y conceptual sobre la filosofía humanista aplicada al ámbito educativo, distinguiendo las prácticas humanistas clásicas de las emergentes, así como las particularidades del sistema educativo mexicano. En este mismo apartado, se llama la atención sobre una reivindicación política de la educación pública en México, acorde con la filosofía educativa humanista. En el segundo apartado, por su parte, se presenta el método seguido para la recolección de evidencias empíricas. Finalmente, en el apartado tres, se presentan los resultados del estudio empírico, dividido en el análisis de la dimensión filosófica y la dimensión política e institucional.

APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

Del humanismo a las prácticas humanistas

El humanismo goza de un prestigio innegable en América Latina. Como nunca, las instancias gubernamentales y los sistemas educativos convergen en el deseo de ser reconocidos como humanistas. Este deseo trasciende el discurso y se ha posicionado, en algunos casos, como un elemento específico dentro de las directrices normativas. La popularidad del humanismo es de tales magnitudes que pocos hoy se atreverían a pronunciarse, al menos públicamente, como no-humanistas o antihumanistas; pero esto coincide con un profundo desconocimiento sobre sus implicaciones. Sin embargo, lejos de producir un efecto disuasivo, la escasa comprensión de la filosofía humanista propicia, paradójicamente, una adhesión más inmediata.

El desconocimiento sobre el sentido del humanismo no es fortuito. En el campo filosófico, aún se sostienen diversos debates con relación a su legitimidad teórica y sus beneficios y riesgos en la práctica (Baldwin, 2009; Chatelier, 2017; Cummings, 2006). Con todo, esfuerzos paradigmáticos como el del Diccionario Filosófico de Oxford (2005) brindan una visión panorámica sobre el carácter del humanismo, entendido como: “una filosofía preocupada por enfatizar el bienestar y la dignidad del ser humano, y que es también optimista sobre los poderes de la razón humana, o al menos insiste en que no tenemos alternativa salvo usarla de la mejor manera.” (2005:171). En esta definición están tres de las principales líneas analíticas del humanismo: 1) la predilección por el bienestar humano; 2) el secularismo, expreso en la confianza colocada en el hombre para resolver sus propios problemas, y no ya en complicidad con dioses, y 3) la ambivalencia de la razón, al tratarse del componente que genera los conflictos de la humanidad, pero que es también el único medio con el que pueden superarse.

En este apartado, atendemos solamente la asociación entre el humanismo y su contribución al bienestar humano. La tesis que subyace es compleja, aunque su enunciación resulta simple: solo pueden considerarse humanistas aquellos sistemas educativos que fomenten el bienestar humano (Zovko y Dillon, 2018). La secularidad y el racionalismo no son, en principio, elementos *sine qua non* del humanismo. Un sistema educativo puede reconocerse como cristiano de darse el caso y, mientras que fomente el bienestar humano, es válido catalogarlo como humanista. En cambio, un sistema educativo que no fomente el bienestar no puede ser clasificado como humanista, aun cuando sea secular.

En este punto, el matiz más relevante radica en la posición que se asuma frente al bienestar humano. Trabajos como el de Gressgård (2010), documentan la contradicción entre el discurso humanista y las prácticas de odio en contra de grupos minoritarios. Esta misma inquietud se refleja en críticas como las de Chatelier (2017) y Plummer (2021), en donde se demuestra que buena parte de las instancias autodenominadas humanistas suelen promover, en discursos latentes o prácticas poco visibilizadas, acciones violentas en contra de los seres humanos cuyo bienestar, hipotéticamente, defienden.

Para Seth (2011), esto es posible gracias a la concepción del humanismo como una postura y no como un conjunto de prácticas. Esta visión es respaldada por Higgins (2014), quien señala que “el humanismo no es una teoría, ni un constructo filosófico, sino una práctica, una estrategia, una intervención y un momento” (p.431). En el caso de los sistemas educativos, esto implicaría una superación del pronunciamiento clásico sostenido en el discurso. Es predecible que los sistemas educativos se enuncien como humanistas, pero menos común que sus políticas fomenten de forma auténtica el bienestar humano, y menos aún que sus prácticas organizacionales sean congruentes con las políticas delimitadas en el discurso.

Lo que resta, es definir qué tipo de prácticas pueden considerarse humanistas. Mediante la revisión de la literatura, identificamos que el humanismo está asociado con cinco prácticas básicas y cuatro emergentes. Entre las básicas se encuentran la equidad, la inclusión, la paz, la justicia y la interculturalidad; mientras que en las emergentes se agrupan la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Aunque de forma breve, rescatamos las definiciones de cada una de estas prácticas en las siguientes líneas.

La equidad educativa puede comprenderse como una práctica que garantiza que los estudiantes, especialmente los que viven en condiciones de vulnerabilidad, tengan acceso a los recursos necesarios para lograr un buen desempeño académico (Castro, 2015). Sin embargo, como apunta De La Cruz (2017), la práctica de la equidad no puede reducirse al acceso, sino que debe transitar hacia un enfoque sistémico, de tal manera que se consolide como un eje transversal de las políticas institucionales. Por lo que podría esperarse que sus efectos sean palpables en la dimensión áulica, curricular, convivencial y comunitaria, entre otras (Lara, 2010).

Como la equidad, la justicia educativa apela a la disminución de las desigualdades educativas entre los actores educativos, incluyendo a los docentes. En esta línea, Aguilar-Nery (2017) advierte que la justicia educativa encuentra mayor arraigo en los niveles macro-educativos, aunque sus directrices tienen un efecto directo en los niveles subyacentes. Entre los principales retos en materia de justicia educativa, encontramos aún vigentes los señalados por Schmelkes al comienzo de la década pasada: 1) escasa inversión en quienes más la necesitan; 2) contenidos curriculares poco relevantes; 3) injusticias con el gremio docente; 4) injusticias en el nivel áulico (prácticas de violencia, docente-estudiante y estudiante-estudiante); 5) corrupción en la gestión de recursos educativos (Schmelkes, 2013).

En la inclusión, se enraíza una práctica que pretende combatir las barreras económicas, culturales, psicológicas o contextuales que generan marginalización (Mendoza-Zuany, 2017). Una clasificación básica sobre sus ejes analíticos es esbozada por Ainscow et al. (2006), quienes reconocen, entre otras, el estudio de las siguientes problemáticas: a) estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; b) estudiantes con mala conducta que no logren integrarse; c) estudiantes que habitan en comunidades marginadas; d) estudiantes que forman parte de un grupo vulnerable. Desde luego, se trata apenas de una taxonomía inicial a la que puede incorporarse una expansión del sujeto —incluir, por ejemplo, a los docentes— y una ampliación del campo, trascendiendo así el nivel áulico.

Otra de las prácticas es la interculturalidad. No en vano, Leiva (2011:2) señala que “la gran idea del humanismo ha sido conciliar la universalidad de los valores con la particularidad de las diversas culturas”. En esta práctica, Velasco (2010) reconoce las potencialidades del humanismo latinoamericano frente al dominante en Estados Unidos y Europa, en tanto que nuestro humanismo nació con la conciencia de la pluralidad en una nueva tierra conformada por indígenas, españoles, criollos, mulatos y mestizos. Pese a esto, en Latinoamérica el humanismo se ha ceñido al discurso europeo de la interculturalidad, aún demasiado ajeno a nuestro contexto.

Para terminar con las prácticas básicas, tenemos a la paz. Sorprenderá, de entrada, que reconozcamos a la paz como una práctica y no como una meta o un propósito. Sin embargo, este desplazamiento es completamente intencional y responde al interés de movilizar los discursos y contribuir a que los sistemas educativos se comprometan al desarrollo de acciones evaluables. La paz no es el resultado de las prácticas humanistas, sino una práctica humanista en sí misma. En este punto, cobra relevancia lo señalado por Freire:

La paz no es un paraíso fijo al que la educación conduce. La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales opresoras. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. (Freire, 1975:61)

Aún así, el humanismo tradicional no está exento de críticas. Aunque el espectro puede ser más amplio si se analiza con detalle, es posible reconocer al menos dos corrientes

que le son adversas: el antihumanismo, en boga durante las décadas de 1960 y 1970 entre los exponentes del posestructuralismo —Foucault, Deleuze y Derrida—; y el posthumanismo, aparecido a inicios del siglo XXI, y con el que se ha intentado superar la crítica antihumanista en pos de la conformación de una propuesta posthumanista. Del posthumanismo, precisamente, recuperamos prácticas emergentes que pueden robustecer el alcance del humanismo tradicional

Más allá del humanismo, prácticas emergentes posthumanistas

Como decíamos, el antihumanismo representó la crítica más aguda al humanismo tradicional. Si se quisiera resumir su resistencia más fundamental, esta podría ser la condena al carácter normalizador implícito en el concepto de humano (Miernowski, 2016). Esta normalización implica, entre otros factores, que bajo el auspicio del discurso humanista las estructuras de poder tengan elementos para normalizar qué sí y qué no puede adscribirse a la categoría de lo humano; para después, en consecuencia, utilizar a las instituciones (educativas, psiquiátricas, médicas) y corregir así a quienes no se adaptan a esta categoría (Foucault, 1978).

El posthumanismo no niega su afinidad con el antihumanismo del siglo XX. Sin embargo, se preocupa por demarcar una distancia, en tanto que complementa la crítica con una propuesta de aplicación filosófica, ética y política. Aunque es difícil que sus postulados teóricos puedan resumirse en una sola definición, el retrato conceptual que esboza Pepperell (2003) captura bien sus intereses básicos:

El fin de un universo centrado en el hombre o, para decirlo menos falocéntricamente, un universo centrado en lo humano. En otras palabras, el posthumanismo trata sobre el fin del humanismo, de esa creencia largamente sostenida en la infalibilidad del poder humano y en la arrogante creencia en nuestra superioridad y singularidad. (Pepperell, 2003:161)

Como se observa, la frontera entre el humanismo y el posthumanismo es que este último rechaza una interpretación antropocéntrica y falocéntrica de la realidad. En consonancia con esta premisa, las prácticas emergentes del posthumanismo integran: 1) la convivencia armónica con otros seres vivos; 2) la conciencia ecológica; 3) la apertura a la diversidad sexual; y 4) la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Veamos a continuación, una breve delimitación de cada una de estas prácticas.

En principio, el posthumanismo plantea el fomento de la convivencia armónica con otros seres vivos. Con este propósito, Braidotti (2013), pionera de esta corriente, acuñó el término *zoe*. En un sentido amplio, *zoe* alude a la vida de las especies, por encima del *bios* que ha designado convencionalmente a la vida humana y a la vida vista *desde* lo humano.

Para los posthumanistas, es indispensable que los proyectos educativos, sin importar el nivel formativo o la región geográfica, asuman el compromiso de defender la vida de los seres no-humanos explotados y aniquilados para la supervivencia de la humanidad (Braidotti, 2013; Ferrando, 2019).

A este mismo interés responde la práctica de la conciencia ecológica. El conflicto ambiental, antes reducido a la contaminación de los recursos naturales, se ha convertido hoy en un fenómeno complejo que compromete la supervivencia de los seres vivos (Bocco y Palacio, 2014). Por esta razón, el posthumanismo advierte la necesidad de trascender la comprensión antropocéntrica del mundo —defendida incluso por el humanismo— en donde se coloca a la razón humana como la cúspide del mundo natural, con lo que se justifica, implícitamente, la dominación de otras formas de vida.

La tercera práctica emergente que aparece en los discursos posthumanistas es la apertura a la diversidad sexual. Aquí, observamos un emplazamiento que intenta combatir la visión no solo antropocéntrica sino falocéntrica del mundo. Esta lucha inicia con el fortalecimiento de la equidad de género, pero también con el reconocimiento, aceptación e integración de nuevas expresiones de sexualidad que superan la configuración sexual binaria. De esta forma, tanto las mujeres como los grupos sexualmente diversos comparten la necesidad de combatir el modelo patriarcal, que ha regido en las últimas décadas y que debe comenzar a cuestionarse desde los sistemas educativos (Lazarus et al., 2015).

La cuarta y última práctica emergente que hemos reconocido en el discurso posthumanista es la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Sin duda, se trata del componente que le ha valido más popularidad al posthumanismo en el ámbito internacional. Lo que esta práctica advierte de fondo es la necesidad de prepararnos para la interacción con entidades no humanas. En países como Japón, Corea del Sur y Holanda, ya es común la existencia de robots como pares educativos que monitorean y dan soporte a los estudiantes rezagados (Baxter et al., 2017), así como de asistentes robóticos instruccionales para el aprendizaje de idiomas (Van Den Berghe y Verhagen). Lo que se observa, advierte Ferrando (2019), es que en los países primer mundistas, especialmente los de gran capacidad tecnológica como Japón, China y Corea del Sur, existen entidades robóticas que ya desempeñan labores humanas en el campo industrial y de servicios, pero también en el educativo. Dado el rezago tecnológico de América Latina, quizá esta sea la más futurista de las prácticas emergentes. Sin embargo, debe considerarse como un desafío en el largo plazo.

Humanismo vs posthumanismo: las particularidades del sistema educativo mexicano

Si bien no en todos los casos existe una adscripción explícita hacia el humanismo, la mayoría de los sistemas educativos exitosos del mundo han implementado alguna de las

prácticas que citamos previamente. Un ejemplo de ello es el de las naciones nórdicas y, en menor medida, el de las asiáticas. Sin embargo, nos parece relevante hablar de sistemas educativos exitosos y no solo de aquellos países que se mantienen como punteros en los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales. En la discusión educativa, es común caer en la tentación de asociar el éxito con los buenos puntajes, cuando esto no necesariamente da muestra de una educación humanista. Por el contrario, en algunos casos el buen rendimiento académico se consigue a partir de la deshumanización de sus estudiantes. Prueba de esto, es el crecimiento inusitado de las tasas de suicidio juvenil entre los mismos países que aparecen como punteros en los rankings internacionales (Choo et al., 2017).

Un ejemplo claro del éxito de las prácticas humanistas es el representado por Suecia. Como apunta Wilborg (2009), el sistema educativo nórdico ha transitado, cada vez con mayor intensidad, a la priorización de resultados cualitativos del aprendizaje. A diferencia de lo ocurrido en otras zonas del mundo, el sistema educativo sueco ha desestimado la implementación de planes de estudio centrados en el rendimiento académico para fomentar, en su lugar, una escuela más democrática, en donde se enfatizan las prácticas de participación, justicia e inclusión (Blossing et al., 2014).

Algo similar ocurre en Finlandia, donde los niños acuden a las llamadas *escuelas comprensivas* de los 7 a los 16 años. En dichas escuelas, se les instruye en valores nacionales, educación emocional y cultura democrática. Una vez cursada esta etapa, que en México equivaldría a la formación básica, los estudiantes optan por una preparatoria académica o vocacional. Por lo que su primer examen —y con esto el primer contacto con una prueba de rendimiento académico de trascendencia para su vida personal— ocurre hasta el ingreso a la universidad (Kumpulainen, 2019). A lo anterior, habrá que agregar algunos rasgos posthumanistas que también se observan en aquellos países, como es el seguimiento de un humanismo en el que se privilegia el bien del Otro, sin importar que este sea o no un ente humano (Kwak y Standish, 2014).

A pesar de lo anterior, nos parece ocioso seguir el curso de otros trabajos en los que se aspira a *finlandizar* el sistema educativo mexicano. Como si bastara acuñar las mismas prácticas de los sistemas educativos de primer mundo, aun cuando se cuente con una décima parte de sus recursos económicos y con una población que tiene un nivel de vida más bajo que el promedio en aquella región. Nuestro propósito es, en cambio, advertir que las prácticas que hemos reconocido como humanistas —y también como emergentes o posthumanistas— ya han sido implementadas con éxito en sistemas educativos cuyos resultados se reconocen a nivel internacional.

La pregunta que nos planteamos ahora es: ¿debe el sistema educativo mexicano privilegiar el desarrollo de una educación de corte humanista o podría transitar, en su lugar, hacia una de carácter posthumanista? A juicio nuestro, México, como la mayoría de los países latinoamericanos, no se encuentra listo para afrontar de lleno una educación

posthumanista. Aunque atípica, una buena analogía puede reconocerse con el ejemplo de las curvas epidémicas. En México, el humanismo no ha llegado a ser siquiera una variable dominante. Más allá de su prevalencia en los discursos oficiales, no es factible sostener que el humanismo da sustento a las actividades educativas de nuestro país. En otras regiones, en cambio, el humanismo ha experimentado un cénit viral y, como consecuencia del mismo, se ha generado un periodo de desgaste teórico del que han surgido expresiones como el posthumanismo.

En México, el humanismo ha tenido una historia compleja pero breve. En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), por ejemplo, el humanismo no fue tratado como un eje prioritario de la Alianza por la Calidad de la Educación, proyecto educativo insignia de dicha gestión. En cambio, sí figuró en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), en donde se advierte la relevancia de una “ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero constitucional” (Acuerdo 592, Artículo 2, DOF, 2011). Algo similar ocurrió durante la gestión de Enrique Peña Nieto (2012-2018). En el Modelo Educativo de 2017 se advertía lo siguiente:

Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (Gobierno de México, 2017:60).

Sin embargo, es en el actual sexenio (2018-actualidad), encabezado por Andrés Manuel López Obrador, en donde se observa un acercamiento más intensivo hacia el humanismo. En principio, esto puede constatarse en los párrafos adicionados al artículo tercero constitucional en mayo de 2019, y en los que se identifica una afinidad clara con la propuesta humanista:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3, parr.3).

Este breve extracto del tercero constitucional es ilustrativo por lo que muestra, pero sobre todo por lo que no muestra. Como se aprecia, el humanismo que se concibe en la norma tiene una afinidad específica con las prácticas del humanismo tradicional, como

la convivencia armónica, el respeto a los derechos humanos, la paz y la solidaridad, por mencionar algunas. Sin embargo, se dejan de lado las prácticas emergentes del posthumanismo. Ninguna alusión se observa, por ejemplo, sobre el respeto al medio ambiente y los seres vivos que lo habitan, la formación en una cultura tolerante de la diversidad sexual y mucho menos sobre las implicaciones en el largo plazo del progreso tecnológico.

Con todo, podemos observar un avance con relación a las anteriores gestiones. De entrada, se ha dotado de un carácter constitucional al sentido humanista, cuando en otros periodos todavía era entendido como una aspiración programática. Sin embargo, sostenemos que del soporte constitucional se derivan, al menos, dos grandes retos. El primero consiste en lograr que las prácticas mencionadas en la norma tengan una influencia real en los sistemas educativos del país, y no se conviertan, como ha ocurrido en otros ámbitos, en un recurso incapaz de trascender el alcance discursivo. El segundo desafío, todavía más importante, radica en la necesidad de construir mecanismos de exterioridad frente a la visión de humanismo comprendida por el gobierno. Es positivo que el Estado reconozca la relevancia del humanismo, pero demasiado riesgoso que el humanismo se convierta pronto en un humanismo de Estado. Esto precisa, entre otros elementos, de un cambio profundo en la forma de entender la política educativa de nuestro país.

Una reivindicación política de la educación pública en México

La idea ordinaria que subyace sobre la política general es lo que podría sintetizarse en una frase “la acción para la transformación”, y en el ámbito de la política educativa es el despliegue de diferentes elementos y actores para llevar a cabo algún tipo de transformación o cambio en el campo educativo, sea que pensemos en la parte más abstracta como la ciencia política, o en la parte más cercana a la acción como las políticas públicas en educación. Esto es lo que se puede derivar e interpretar del contenido de la obra especializada compilada por Tello (2015). Si bien se parte de “la acción para el cambio”, ello implica poner en movimiento y coexistencia los intereses de los actores que gravitan el mundo educativo, pero sin dejar fuera los recursos materiales y económico-financieros que permitirían concretar las acciones propuestas. Simultáneamente, lo político también conlleva procesos y procedimientos implícitos que le dan sentido, institucionalidad y legitimidad a las demandas de los actores educativos diversos.

Un buen ejemplo de despliegue político para la transformación del ámbito educativo fue lo que se vivió en años recientes en la República Dominicana, país caribeño en que se registró un gran giro en la política educativa porque, en principio, hubo un consenso de los distintos actores, como los organismos multilaterales, ONG, empresarios, dirigentes sindicales, funcionarios del gobierno y políticos de distinto perfil ideológico (Caravaca et al., 2021). En este caso se dieron tres etapas fundamentales, la primera fue cuando todos los actores coincidieron en la necesidad de dar un giro de 180 grados a la situación educativa

del país, luego vino un diálogo intenso del que se desprendieron acuerdos y compromisos, y, finalmente, la serie de decisiones y acciones para sacudir el sistema educativo completo. Entonces, lo que importa aquí es cómo se logró ese momento de transformación, más allá del perfil ideológico de las decisiones.

Una lección que se deriva del análisis en la perspectiva política de la educación, es que primero exista un consenso o un gran acuerdo con relación a la educación por parte de los actores políticos y sociales que gravitan alrededor del campo educativo. *A posteriori* esto tiene que traducirse o reflejarse en hechos concretos que cambien el rostro del sistema educativo; por ejemplo, mejores condiciones laborales, mayores niveles de aprovechamiento, nuevas contrataciones; ampliación, mantenimiento y rehabilitación de la infraestructura escolar; mejora en la gobernanza y gobernabilidad. Asimismo, de acuerdo con MEJOREDU (2021: 3) otros aspectos clave de la transformación son la innovación institucional; la actualización y simplificación de los esquemas normativos y operativos; nuevos esquemas de financiamiento público; una mayor y mejor cooperación y articulación entre los diversos sectores y niveles de gobierno; y el reconocimiento del papel fundamental de las comunidades escolares.

Lo que puede desprenderse de Caravaca et al. (2021) y MEJOREDU (2021), es que el anhelo y la voluntad de cambio, se relacionan en buena medida con una gran voluntad política respecto a la educación y las respectivas decisiones económico-financieras desde el ámbito gubernamental.

En una sociedad democrática, los principales actores educativos, aglutinados alrededor de la escuela, tienen que concebirse como sujetos activos del cambio social, cultural y económico. En los niveles básicos, la educación tiene que garantizar una formación emancipadora y civilizatoria. En la educación media superior se requiere una formación más comprometida con las causas comunitarias, y en la educación superior es menester contar con instituciones que actúen como semilleros de ideas y propuestas para la solución de la diversa y compleja problemática que se enfrenta cotidianamente; es decir, concebir a las instituciones de educación superior (IES) como entes que transformen las condiciones de la sociedad, y no únicamente como receptáculos de presupuestos que aseguren una formación funcional al sector productivo y al *statu quo*. Las IES más que entes pasivos y subordinados a las políticas gubernamentales, deben actuar como socias del sistema educativo nacional para la solución de problemas y demandas sociales (García-Galván, 2021a: 128).

Es preciso un llamado a que las instalaciones escolares estén abiertas los siete días de la semana para propiciar el desarrollo cultural, deportivo y comunitario. Así, se puede pensar en los planteles escolares como nodos esenciales en el desarrollo social y cultural de comunidades, pueblos, barrios y colonias (García-Galván, 2021a: 121). Asimismo, que los planes y programas contemplen márgenes de autonomía para que se lleven a cabo propuestas educativas que respondan a contextos regionales y comunitarios específicos.

Las comunidades educativas también tendrían que ser sensibles a los problemas sociales y a su influencia en el aprendizaje de los alumnos. Por su contacto directo con las realidades cotidianas y la mejor comprensión de sus problemas, docentes, directivos, madres y padres de familia, y estudiantes se convierten en agentes de cambio social, con amplias posibilidades para construir soluciones (MEJOREDU, 2021: 20).

La escuela puede verse como ente transformador desde el nivel más elemental, dado que su papel es precisamente la formación de personas y ciudadanos que conforman las comunidades y las sociedades. Pero es específicamente en la formación e investigación que se genera en las universidades o en las IES de donde se podría esperar un mayor esfuerzo transformador en los ámbitos empresarial, gubernamental y social, como se ha sostenido en García-Galván (2021a, 2021b) y García-Galván y Lindquist (2020). En términos concretos, la escuela podría ser la plataforma para mitigar la desigualdad y la inequidad social. Para que esto ocurra, es preciso evitar tener escuelas pobres y precarizadas en cuestión de equipamiento básico y tecnológico. Incluso pensando en contar con servicios de alimentación (cuando así se requiera) y salud preventiva.

En la actualidad, se persuade por diversos frentes (gobierno, empresas y organizaciones sociales) para que las universidades participen en la solución de diversos y complejos problemas, haciendo uso de sus recursos y capacidades científicas, tecnológicas e innovadoras. Se tiene que reconocer a la universidad como un verdadero agente transformador. El sentido de la universidad no es el de recibir órdenes e instrucciones, sino el de suministrar conocimientos, propuestas y soluciones a los otros. Cada universidad tiene o podría tener una gran influencia política, económica, social y cultural en las regiones donde se asientan (García-Galván, 2021b).

Solo que como sostiene Brunner (2020: 37-38) retomando a José Medina Echavarría, se tiene que cuidar un delicado equilibrio. Si la universidad ha tendido a ser la institucionalización de la inteligencia, entonces en situaciones de crisis debe orientar y comprometerse con la búsqueda de salidas que permitan superarlas. Echavarría abogaba por una universidad “partícipe” –que forma parte de su sociedad y contribuye a la solución de sus problemas y crisis desde la razón científico-técnica–, sin dejarse llevar hacia los extremos de lo que él llamaba la “universidad enclaustrada” y la “universidad militante”. La apertura al mundo de la actividad universitaria –su única manera de influir sobre él– sólo cabe en la forma de “universidad partícipe”, es decir ni militante ni enclaustrada. La “universidad partícipe” es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir. Nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida que pueda situarlo a la distancia que exige su búsqueda permanente de la verdad.

Para Medina Echavarría, la responsabilidad de la inteligencia consiste, especialmente en tiempos de protestas y crisis, en un permanente “compromiso con las alternativas de salida” que deben ser buscadas desde la racionalidad comunicativa propia de la universidad.

Tiene que existir un total rechazo a cualquier intento por subordinar la vida interior de las universidades a lo que su entorno exterior considera políticamente correcto (Brunner, 2020: 40).

MÉTODO

Con relación al enfoque metodológico, se trata de un estudio cuantitativo en el que se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos, en tanto que posibilita la medición numérica del fenómeno a partir de análisis estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). No obstante, se trata de un análisis exploratorio, en tanto que no aspira a la inferencia.

En el marco del proyecto de investigación vinculada “Modelo educativo para Baja California acorde con la Nueva Escuela Mexicana”, durante el primer semestre de 2021 se aplicaron encuestas a seis diferentes actores educativos (supervisores, directivos, docentes, asesores técnicos pedagógicos (ATP), estudiantes y padres de familia), en los diferentes niveles de la trayectoria educativa según aplicara con base en la clasificación de los actores mencionados. Para la aplicación de las encuestas se contó con la colaboración de funcionarios educativos de Baja California. El objetivo de la encuesta fue recoger las percepciones de los actores educativos respecto a la dimensión filosófica y política de lo que implica un modelo educativo. El total de participantes se muestra en la tabla 1.

Se administraron seis cuestionarios conformados en su mayoría por reactivos de escala tipo Likert. Esto con la intención de que los actores educativos expresaran su grado de acuerdo (total acuerdo, de acuerdo) o desacuerdo (total desacuerdo, en desacuerdo), en cada enunciado de las dimensiones: filosófica (DF1 y DF2), contenidos transversales, pedagógica y política (DPol1). Dado el objeto de análisis, las dimensiones pedagógicas y de contenidos se excluyen del presente estudio.

El documento está conformado por dos ejes: las bases filosóficas y la política e institucionalidad. La información relacionada con estos ejes se recolectó, en la comunidad educativa, mediante seis cuestionarios conformados mayormente por ítems de escala tipo Likert. Nos referimos, concretamente, a enunciados con alternativa de respuesta

Tabla 1. Actores educativos bajacalifornianos que fueron encuestados

Actor educativo	Mujeres	Hombres	Edad promedio	Total
Supervisores	51 (66.2%)	26 (33.8%)	52.6	77
Directivos	573 (70.3%)	242 (29.7%)	45.8	815
Docentes	3,595 (68.1%)	1,685 (31.9%)	41.2	5,280
ATP	91 (74%)	32 (26%)	44.36	123
Estudiantes	10,423 (57.1%)	7,845 (42.9%)		18,268
Padres de familia	4,134 (81.3%)	951 (18.7%)	41.7	5,085

dicotómica (Sí — No); reactivos ordinales con rangos de 1 a 8 para valorar la importancia del enunciado (1, más importante y 8 menos importante) y tiempo para renovar el modelo educativo (3, 6 y 10 años).

Con la finalidad de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados a partir de los seis cuestionarios, se constató si los instrumentos reflejaban el grado en que la evidencia empírica y la teoría que fundamenta las dimensiones apoyan las interpretaciones de las puntuaciones obtenidas de las opiniones vertidas por los encuestados. Además, los cuestionarios pasaron por un proceso de validez de contenido (en el que participaron tres investigadores educativos externos al proyecto), y una vez aplicados se les determinó a los resultados la validez convergente, discriminante y la confiabilidad.

Dados los resultados de cada dimensión, se obtuvieron la validez convergente, discriminante y la confiabilidad (alfa de Cronbach y fiabilidad compuesta). Los coeficientes de estas cualidades psicométricas se recuperaron mediante distintos *software* estadísticos (Gaskin, 2021).

En la tabla 2, los índices de validez convergente (AVE) indican que los ítems se correlacionan muy bien dentro de cada constructo latente (dimensiones), dado que su valor supera el 0.5, umbral sugerido por Gaskin (2021), Forner y Larcker, 1981 (en Vila, Küster-Boluda y Aldás-Manzano, 2000). En este caso se cumple con el criterio, por tanto, se concluye que se tiene validez convergente. En otras palabras, la validez AVE, presentada en la tabla 2 prueba una relación entre los constructos o dimensiones.

En la tabla 2, se observa también una diagonal con ocho coeficientes en negritas, y debajo de cada uno hay otros coeficientes subyacentes; los señalados en la diagonal, muestran los coeficientes de validez discriminante, en los que se corrobora la no-relación entre los constructos delimitados. Asimismo, los datos de la tabla permiten sostener que cada una de las dimensiones tiene una validez general que podría catalogarse como “muy buena” (AVE más validez discriminante).

La tabla 3 muestra el coeficiente de confiabilidad para cada dimensión, representado con el alfa de Cronbach (μ) y la fiabilidad compuesta (CR). Para la interpretación adecuada

Tabla 2. Validez convergente y discriminante por dimensiones

Dimensiones	AVE	DF1	DF2	CT01	CT03	CT04	DP01	D903	DP01
DF1	0.858	0.926							
DF2	0.852	0.920***	0.923						
CT01	0.733	0.579***	0.613***	0.856					
CT03	0.743	0.212***	0.238***	0.362***	0.862				
CT04	0.749	0.229***	0.256***	0.376***	0.874***	0.866			
DP01	0.831	0.456***	0.474***	0.668***	0.303***	0.329***	0.912		
DP03	0.806	0.417***	0.453***	0.643***	0.315***	0.352***	0.769***	0.898	
DP01	0.672	-0.003	-0.003	-0.016	-0.004	-0.004	0.013	0.013	0.82

de los índices del alfa de Cronbach, así como la CR, se consideraron las recomendaciones de George y Mallery (2003, en Frías-Navarro, 2014: 3):

- Coeficiente $\mu > 0.9$ es excelente.
- Coeficiente $\mu > 0.8$ es bueno.
- Coeficiente $\mu > 0.7$ es aceptable.
- Coeficiente $\mu > 0.6$ es cuestionable.
- Coeficiente $\mu > 0.5$ es pobre.

De acuerdo a las recomendaciones, los coeficientes de la tabla 3 indican que hay excelente consistencia interna (>0.93) en el grado de acuerdo expresado por distintos actores educativos (supervisores, directivos, profesores y ATP). Esto demuestra precisión en el proceso utilizado para medir enunciados de la dimensión filosófica (DF1 y DF2), y la dimensión política (DPol1).

Tabla 3. Coeficiente de fiabilidad según las dimensiones

Dimensiones	CR	Alfa de Cronbach
DF1	0.98	0.98
DF2	0.97	0.97
DPol1	0.93	0.93

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE ENCUESTA APLICADA A DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS DE BAJA CALIFORNIA

La dimensión filosófica

Percepción sobre los principios de la Nueva Escuela Mexicana

Antes de ahondar sobre los elementos filosóficos esenciales para un modelo filosófico regional, nos pareció relevante llevar a cabo una indagación exploratoria sobre la percepción en torno a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). De forma específica, solicitamos a los participantes —supervisores, directivos, docentes, ATP y padres-madres de familia— que ordenaran, de mayor a menor importancia, los principios pedagógicos reconocidos por la NEM. Esta indagación tuvo dos propósitos. En primera instancia, reconocer si existían diferencias significativas en la percepción de los distintos actores y, por otro lado, constatar más adelante si estos principios guardan una relación estrecha con las prácticas reconocidas en el apartado teórico.

Tabla 4. Clasificación de los principios pedagógicos de la NEM por relevancia

Actor	Principios más importantes	Principios menos importantes
Supervisores	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Participación en la transformación de la sociedad 7. Promoción de la interculturalidad 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Directivos	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Profesores	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
ATP	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Padres de familia	1. Responsabilidad ciudadana 2. Promoción de la honestidad 3. Fomento del respeto de la dignidad humana	7. Participación en la transformación de la sociedad 8. Promoción de la interculturalidad

Como se puede apreciar en la tabla 4, existe consenso con relación a los principios pedagógicos de la NEM a los que se les atribuye una mayor importancia. En conjunto, el fomento del respeto de la dignidad humana se reconoce como el principio de mayor trascendencia, seguido por la responsabilidad ciudadana y la promoción de la honestidad. No obstante, se observa una ligera modificación del orden en la respuesta brindada por los padres de familia, en donde la responsabilidad ciudadana ocupa el primer lugar, seguida de la promoción de la honestidad y el fomento a la dignidad humana.

Asimismo, destaca que entre los principios de menor importancia se encuentren la promoción de la interculturalidad, la participación en la transformación de la sociedad y el fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. En buena medida, esto comprueba que la concepción pedagógica de los actores involucrados en el sistema educativo de nuestro país no trasciende el humanismo clásico. Sin embargo, también pone de manifiesto que, a diferencia de los países en los que el posthumanismo es ya una realidad, en México aún existen inquietudes más básicas —como el respeto a la dignidad humana, la promoción de la honestidad y la responsabilidad ciudadana— que aún no son satisfechas por los sistemas educativos.

Componentes filosóficos del Modelo Educativo de BC

En consonancia con lo señalado en el apartado teórico, los datos de la tabla 5 demuestran que los distintos actores educativos (supervisores, directivos, docentes, ATP y

padres-madres de familia), están totalmente de acuerdo con que el humanismo puede caracterizarse a través de las prácticas de equidad, inclusión, paz, justicia e interculturalidad, así como de acciones emergentes como la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas.

Dentro de esta primera dimensión, dos indicadores resultan de especial interés. El primero de ellos, es que la práctica de propiciar la equidad se mantiene como la actividad que mejor representa el humanismo —según los porcentajes de afinidad— para los actores educativos. Aunque nuestra intención no fue el establecimiento de una clasificación jerárquica, es válido afirmar que la equidad, y con ello la integración de todas las expresiones de humanidad, se constituye como la piedra angular del humanismo (Ellis, 2012).

El segundo indicador, es que la práctica de respeto a la diversidad sexual resulte la menos aprobada entre los padres de familia. Esto coincide con un fenómeno ya arraigado en México, en donde se manifiesta la resistencia entre algunos sectores de los padres de familia ante la posibilidad de que sus hijos estén expuestos a contenidos sobre educación sexual. Dicha problemática ha sido analizada, entre otros, por Díaz (2017), quien registra la disputa por los contenidos curriculares sobre educación sexual, propiciada, especialmente, por el conservadurismo. Este indicador también aporta evidencias sobre un contexto prematuro para la incursión del posthumanismo en México.

Tabla 5. Opinión de actores educativos acerca de los atributos que debe tener la educación humanista

	Actores educativos									
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres de familia (%)	
	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Una educación humanista debe:										
Propiciar la equidad	96.1	3.9	95.7	4.3	95.4	4.6	95.1	4.9	93.6	6.4
Fomentar la justicia social	94.8	5.2	95.4	4.6	95.2	4.8	95.9	4.1	93.6	6.4
Contribuir al desarrollo de una sociedad pacífica.	94.8	5.2	95.7	4.3	95.4	4.6	95.9	4.1	94	6
Promover las prácticas incluyentes	94.8	5.2	95.4	4.6	95.2	4.8	95.1	4.9	92.7	7.3
Respetar la diversidad cultural	96.1	3.9	95.4	4.6	91.5	8.5	95.1	4.9	93.9	6.1
Promover el respeto a los seres vivos	94.8	5.2	95.4	4.6	95.5	4.5	95.9	4.1	93.9	6.1
Impulsar el cuidado al medio ambiente	94.8	5.2	95.4	4.6	95.4	4.6	95.9	4.1	93.9	6.1
Respetar la diversidad sexual	97.4	2.6	94.8	5.2	93.5	6.5	95.1	4.9	91.7	8.3
Integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	89.6	10.4	94.8	5.2	94.7	5.3	94.3	5.7	93.5	6.5

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

Las mismas tendencias se mantienen cuando los actores educativos fueron interpe-
lados con relación a las prácticas humanistas que deberían orientar el modelo educativo
de Baja California (ver tabla 6). A excepción, sin embargo, de las percepciones de los
estudiantes. Uno de los primeros elementos que llaman la atención es la disminución del
porcentaje de aceptación de las prácticas entre los estudiantes. En términos generales, se
observa que mientras el resto de los actores se mantienen en una percepción promedio de
entre el 93% y el 99% de afinidad, los estudiantes no superan el 90%. Aunque se trate
apenas de una especulación, esto podría obedecer a un sesgo en la comprensión de los
reactivos.

Por su parte, en la tabla 7, en la que se agrupan los resultados sobre la evaluación
que los participantes realizan en torno a los fundamentos filosóficos actuales, se observan
tendencias de respuesta de mayor asimetría que en las dimensiones anteriores. En general,
se admite, aunque con menor contundencia, que los fundamentos filosóficos en los que
se basa la educación en BC son claros. No obstante, se observa mayor reserva respecto a la
proposición que sostiene que las prácticas educativas en BC tienen un sustento filosófico.
Lo mismo ocurre cuando ambas premisas se extrapolan al nivel nacional, en donde la

Tabla 6. Grado de acuerdo de actores educativos sobre los atributos del modelo educativo de Baja California

	Actores educativos											
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres fam. (%)		Estudiantes (%)	
	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
El modelo educativo de BC debe:												
Promover la equidad e inclusión	96.1	3.9	96.2	3.8	95.4	4.6	95.1	4.9	93.2	6.8	87.9	12.1
Fomentar la paz social	96.1	3.9	95.8	4.2	95.8	4.2	95.9	4.1	94.1	5.9	88.3	11.7
Considerar las problemáticas sociales del contexto.	96.1	3.9	95.8	4.2	95.4	4.6	95.9	4.1	93.2	6.8	86.7	13.3
Adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	96.1	3.9	96	4	95	5	95.1	4.9	93.2	6.8		
Fomentar la transversalidad de los contenidos curriculares.	96.1	3.9	96	4	95.2	4.8						
Generar las condiciones específicas en los contenidos básicos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.			97.4	2.6			95.1	4.9				

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

afirmación de que México tiene una educación humanista se contrapone con una afinidad más baja sobre la claridad de los fundamentos filosóficos de la educación.

Al margen de lo anterior, es posible observar una afinidad mucho más sólida sobre la importancia de que la educación esté comprometida con la mejora de la calidad de vida de los alumnos y los docentes. Esto, sin duda, ofrece indicios del interés de los propios actores de ser considerados el centro de las prácticas humanistas, más allá de las divergencias teóricas que puedan sostenerse con relación a los enfoques y matices del humanismo. Aún así, de forma comprensible, todavía se coloca por encima del docente el bienestar del estudiante. Esta es, sin duda, una de las tareas pendientes del humanismo. A saber, la de incluir en el centro de sus prácticas a los profesionales de la educación, que a menudo son

Tabla 7. Percepción de actores educativos en relación a los fundamentos filosóficos actuales

Percepción sobre los fundamentos filosóficos	Actores educativos											
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres familia (%)		Estudiantes (%)	
	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Los fundamentos filosóficos en los que se basa la educación en BC son claros.	85.7	14.3	86.9	13.1	83.7	16.3	86.6	13.4				
Las prácticas educativas en BC tienen un sustento filosófico.	83.1	16.9	86.3	13.7	82.6	17.4	86.6	13.4				
La educación debe estar comprometida con mejorar la calidad de vida de los:												
Alumnos			97.8	2.2	96	4	95.9	4.1	92.8	7.2	88.1	11.9
Docentes			96.7	3.3	95.3	4.7	95.9	4.1	91.7	8.3		
Los fundamentos filosóficos en los que se basa la educación mexicana son claros.			87.8	12.2								
La educación en México tiene un enfoque humanista			88.2	11.8								

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

deshumanizados laboralmente para cumplir con los criterios de calidad establecidos por su institución.

Con relación a la vigencia de la perspectiva filosófica de un modelo educativo, como se muestra en la tabla 8, también se observa una asimetría entre las tendencias de respuesta. En el caso de los supervisores y los directivos, la mayoría sostiene que los componentes de un modelo educativo deberían renovarse cada 10 años. En cambio, los docentes y los ATP, advierten que una periodicidad de 6 años sería más adecuada. Mientras que los padres de familia sugieren que los modelos educativos sean renovados cada 3 años. Esta gradualidad en la respuesta nos parece muy sugestiva. En principio, destaca que los actores más involucrados con el nivel político del sistema educativo —los directivos y supervisores— se decanten por una periodicidad más extensa, quizá a conciencia de la dificultad de una reforma de este tipo y de la relevancia de contar con resultados intergeneracionales. En el nivel intermedio se posicionan los docentes, a quienes les parece que una periodicidad de 3 años es demasiado prematura, pero una de 10 es todavía muy prolongada. Por su parte, los padres de familia, como usuarios —y a la vez financiadores— del sistema educativo consideran que los modelos deben actualizarse de forma constante, sin importar las agravantes político-pedagógicas que antes mencionábamos.

Tabla 8. Opiniones sobre el tiempo en que debe renovarse la filosofía de un modelo educativo

Actores educativos (%)	Renovación		
	3 Años	6 Años	10 Años
Supervisores	20.8	29.9	49.4
Directivos	22.6	38.2	39.2
Profesores	30.2	43.4	26.4
ATP	24.4	39	36.6
Padres familia	69.4	25.1	5.5

La dimensión política e institucional

Con relación a las percepciones que los actores educativos (supervisores, directivos y padres de familia) tienen sobre una serie de normas nacionales [Constitución política (2020), Ley General de Educación (2019) y Ley General de Educación Superior (2021)], misma normativa que tiene sus reflejos en las normas estatales, respecto a atributos de la educación como derecho humano, gratuidad, inclusión, derechos de los pueblos indígenas, y de los migrantes; estos agentes educativos registraron una amplia aprobación (en todos los casos más de 83% y en algunos hasta más de 95%), de lo que la normativa garantiza y reconoce. La tendencia cambió, en el caso de los supervisores, cuando se les cuestionó si en las normativas se promovía la movilidad estudiantil internacional, y si se

fomentaba la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones (un indicio de la percepción sobre el ambiente democrático), en este caso, la aprobación bajó a 71.4% y 75.3% respectivamente (ver tabla 9).

La convergencia entre lo que se estipula en las normas y lo que en la realidad sucede, es un asunto que suele identificarse como una brecha entre lo que sería ideal y las posibilidades de realizarlo, dada una serie de restricciones multidimensionales. En efecto, lo que suele suceder en México es que generalmente no tenemos problemas de normas que establezcan las reglas del juego en los diferentes ámbitos, y el campo educativo que nos ocupa no es la excepción. Los verdaderos desafíos suelen presentarse en el momento de concretizar la lista de derechos, deberes y obligaciones de parte del Estado. Entonces, la pericia técnica para contar con arreglos institucionales adecuados es una condición necesaria pero no suficiente, para observar hechos concretos en pro de un mejor desempeño de los sistemas educativos, las otras condiciones que suelen ser decisivas se relacionan con las restricciones económicas del gobierno y la voluntad política de los gobernantes.

Un asunto importante es cómo los mismos actores educativos (ATP y padres-madres de familia) perciben la relevancia de la labor docente en la sociedad y en el contexto del ámbito educativo. En este sentido, se reconoce mayoritariamente (96%) que existe claridad en los mecanismos para el desarrollo profesional docente (ingreso, permanencia y promoción); no obstante, cuando se preguntó sobre perfiles docentes específicos, más del 37% de los ATP señaló que el ingreso, la permanencia y la promoción de docentes en el

Tabla 9. Opinión de actores educativos bajacalifornianos sobre el marco jurídico nacional y estatal

	Actores educativos					
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Padres de familia (%)	
La normativa nacional y estatal:	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Garantizan la educación como derecho humano fundamental	93.5	6.5	95.7	4.3	92	8
Garantizan la gratuidad en todos los niveles educativos obligatorios	89.6	10.4	91.3	8.7	87.1	12.9
Garantizan la educación inclusiva en todos los niveles educativos	88.3	11.7	91.3	8.7	89	11
Reconocen plenamente los derechos educativos de los pueblos indígenas	87	13	91.5	8.5	83.3	16.7
Garantizan los derechos educativos de la población migrante	87	13	90.3	9.7	84	16
Promueven la movilidad estudiantil internacional	71.4	28.6	83.3	16.7	85.7	14.3
Fomentan la participación de todos los actores educativos en la toma de decisiones	75.3	24.7	90	10	86.6	13.4

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

ámbito de la educación especial no eran transparentes. En la misma dirección se manifestó el 35% en cuanto a los docentes requeridos para el desarrollo de actividades deportivas. Además, dentro del mismo ámbito, sólo el 75% de los ATP opinaron que en el sistema educativo se reconocía al docente como actor central, aunque dicha proporción sube más de diez puntos porcentuales cuando se cuestionó a los padres-madres de familia. Un aspecto adicional en este rubro es la situación laboral de los docentes por hora, así pues, más de 30% de ATP opinaron que el empeño y las aportaciones de este tipo de docentes no era reconocido de manera justa (ver tabla 10).

La fortaleza y el posicionamiento social de un sistema educativo implica el nivel de reconocimiento social sobre la labor docente; por lo tanto, si realmente hubiese el compromiso de relanzar y afianzar las prácticas educativas en el gran marco de las actividades culturales, pero también políticas y económicas, el trabajo docente tendría que estar entre los primeros lugares en la escala social. Al respecto, no sorprende que en sistemas educativos tan exitosos como el de Corea del Sur (García-Ruiz y Arechavaleta, 2011) y el de Finlandia (Sahlbert, 2013), el docente sea reconocido como un actor de la mayor relevancia no solamente en el mismo ámbito educativo, sino en toda la sociedad.

Por otro lado, tomando en cuenta la perspectiva de las políticas educativas (planeación nacional y estatal), si bien es cierto que poco menos de 77% de supervisores y directivos reconocieron que las estrategias de planeación educativa sí consideran el hecho de que el

Tabla 10. Opinión de los actores educativos en relación a la reconsideración del docente como agente clave

	Actores educativos			
	ATP (%)		Padres de familia (%)	
Reconsideración del docente como agente educativo clave:	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Los mecanismos para el ingreso, la permanencia y la promoción docente son claros.	95.9	4.1		
El sistema educativo cuenta con mecanismos transparentes para el ingreso, promoción y permanencia de personal capacitado para la educación especial.	62.6	37.4		
El sistema educativo cuenta con mecanismos transparentes para el ingreso, promoción y permanencia de personal capacitado para el desarrollo del deporte.	65	35		
El sistema educativo reconoce al docente como actor central	74.8	25.2		
La dedicación, el empeño y las aportaciones de los y las docentes de asignatura (desde el nivel de secundaria hasta el nivel superior) son reconocidos en su justa dimensión.	69.1	30.9		
La evaluación docente se observa como un proceso de retroalimentación para la mejora de sus habilidades docentes, más que un mecanismo coercitivo o punitivo.	73.2	26.8		
La política y el sistema educativo reconocen al docente como actor central.			86.1	13.9

contexto político-económico influye en la enseñanza-aprendizaje; en contraste, el promedio de 66% de supervisores, y poco más de 60% (en promedio) de directivos mencionaron que se observaba descoordinación entre los diferentes niveles de gobierno, que no se observaba colaboración con los actores del entorno a las instituciones educativas, que no había cooperación con el sistema educativo de California (EE. UU.), y que las dependencias gubernamentales no eran de mucha ayuda para canalizar las demandas y propuestas de los diferentes agentes educativos (ver tabla 11). Lo que demuestran estos resultados es una divergencia clara entre lo que proponen los instrumentos normativos (Ley General de Educación, 2019; Ley General de Educación Superior) y prospectivos (Plan Nacional de Desarrollo, 2019; Programa Sectorial de Educación, 2020; Plan Estatal de Desarrollo de Baja California, 2019), con lo que se vive realmente en las prácticas educativas cotidianas. Como sea, abatir o mitigar drásticamente las percepciones negativas de estos menesteres, es una tarea que no debe soslayarse en el diseño e implementación de políticas educativas.

Como se muestra en la tabla 12, supervisores, directivos, docentes y ATP tienen percepciones poco optimistas respecto a las estrategias gubernamentales para ensanchar la cobertura de educación superior, esto a pesar de que en la Ley General de Educación (2019) y en la Ley General de Educación Superior (2021) se establece que proveer de servicios educativos gratuitos y la cobertura total hasta el nivel superior es una obligación del Estado mexicano. Sin embargo, la ambigüedad resalta cuando se señala que el ingreso

Tabla 11. Opinión de actores educativos sobre las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa

	Actores educativos			
	Supervisores (%)		Directivos (%)	
En las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa:	SÍ	No	SÍ	No
Se reconoce que el contexto político-económico influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	76.6	23.4	76.7	23.3
Se observa coordinación entre los niveles de gobierno (federal, estatal y municipal)	35.1	64.9	41.7	58.3
Se observa cooperación entre los agentes educativos y los actores del entorno (organizaciones sociales, entes del gobierno, sindicatos, empresarios).	40.3	59.7	42.7	57.3
Se registra colaboración con el sistema educativo de California (EE.UU.), dada la situación fronteriza de Baja California.	31.2	68.8	30.8	69.2
A través de las instancias gubernamentales, se canalizan adecuadamente las principales demandas y propuestas de los actores educativos.	29.9	70.1	43.3	56.7
La misión y visión del sistema educativo atienden los intereses de los actores educativos	55.8	44.2	63.8	36.2
Se registra seguimiento y retroalimentación del avance de metas y objetivos.			68.8	31.2

Tabla 12. Opinión de actores educativos sobre las directrices de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Las directrices estratégicas de la NEM	Actores educativos							
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Son claras en las estrategias para ampliar la cobertura en educación superior.	61	39	63.6	36.4	54.4	45.6	59.3	40.7
Están bien delineadas las estrategias del sistema educativo para garantizar la educación de excelencia.	53.2	46.8	63.6	36.4	55.5	44.5	59.3	40.7
La infraestructura y el equipamiento en tecnología digital se pueden adaptar ante diversas contingencias (como la pandemia ocasionada por el COVID-19).	49.4	50.6	52.6	47.4	53.7	46.3	53.7	46.3
La administración y gestión educativas pueden adaptarse ante diversas contingencias (como la pandemia ocasionada por el COVID-19).	74	26	75.7	24.3	69.4	30.6	74.8	25.2

y la gratuidad de la educación superior dependerá de los criterios establecidos por las instituciones de educación superior. En estas normativas también se hace referencia a la necesidad de garantizar una educación de excelencia, entendida ésta como la plena formación integral de la persona y el logro educativo en concordancia con los máximos estándares internacionales; al respecto, los actores educativos mencionados, de la misma manera, se muestran poco optimistas. Igualmente, en lo que se refiere a la versatilidad y resiliencia de la infraestructura física escolar (IFE) y el equipamiento para adaptarse a diversas contingencias se registró una aprobación de alrededor de 50% en promedio.

En la tabla 13, se puede apreciar que dos de los principales agentes educativos (directivos y docentes) mostraron claramente su desacuerdo respecto a diferentes ámbitos de la IFE y el equipamiento de las escuelas. De este modo, los directivos mostraron su desacuerdo (54%) en que la IFE y su equipamiento sean adecuados para la educación integral; también estuvieron en desacuerdo (53%) en que se registre la existencia de canales institucionales para gestionar el equipamiento tecnológico e informático. Pero lo que representa un mayor desafío es que no se perciben procedimientos claros y oportunos para acondicionar la IFE y el equipamiento, así como para atender las necesidades de la educación especial, ya que poco menos de 60% mostró su rechazo a que esto sea positivo. Pero algo que resalta aún más es que hasta el 72% de directivos señalaran que no existen apoyos específicos en servicio de transporte para estudiantes en educación especial. Asimismo, cerca de 75% de directivos opinó que el financiamiento público para la educación especial es marcadamente insuficiente. Los directivos también opinaron sobre la estrechez del

Tabla 13. Opinión de actores educativos sobre la IFE y el equipamiento escolar

	Actores educativos			
	Directivos (%)		Profesores (%)	
En relación con la IFE y el equipamiento escolar	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Son adecuados para una educación integral, la cual incluye instalaciones y equipos para la realización plena de actividades deportivas, artísticas y de desarrollo humano.	46	54	46.4	53.4
Existen canales institucionales adecuados de gestión de recursos para la ampliación de la IFE.	54.7	45.3	61	39
Existen canales institucionales adecuados para la gestión de recursos de equipamiento tecnológico e informático.	46.5	53.5	56.6	43.4
Los canales institucionales garantizan una gestión oportuna de las necesidades de infraestructura y equipamiento para la educación especial.	40.7	59.3	48.7	51.3
Existen apoyos específicos de transporte para estudiantes que requieren educación especial.	28.2	71.8	36.1	63.9
Existe suficiencia de financiamiento público para cubrir las necesidades de la educación especial.	25.3	74.7	33.5	66.5
El financiamiento público es suficiente en relación con las necesidades educativas y los estándares internacionales.	26	74	35.6	64.4

financiamiento en lo referente a las necesidades educativas generales, y lo que implicaría la inversión para alcanzar estándares internacionales. De manera complementaria, por el lado de los docentes, se registraron las mismas percepciones generales, aunque ciertamente más moderadas como se muestra en la tabla.

Siguiendo con el asunto de la IFE y el equipamiento, contrario a la opinión general de directivos y docentes, los padres-madres de familia tuvieron una opinión más optimista en el ítem que indagó si estos eran adecuados para una educación integral real que implica la realización de actividades deportivas, artísticas y de desarrollo humano. Al respecto, tanto padres de familia como estudiantes estuvieron en total acuerdo y de acuerdo, en más de 86%.

Por otro lado, los padres-madres de familia mostraron su acuerdo (más de 90% en promedio) en que deben existir canales institucionales adecuados para gestionar recursos encaminados a la ampliación y actualización de la IFE, para el equipamiento, y para dar cause oportuno y transparente a las demandas acordes a las necesidades de la educación especial. Sin embargo, el grado de optimismo de estos actores educativos disminuyó hasta poco más de 70%, en promedio, cuando se les cuestionó sobre si existían apoyos específicos en transporte y financiamiento público complementario para estudiantes que requieren educación especial. En el mismo sentido se expresaron cuando se les inquirió sobre si el financiamiento público era suficiente para cubrir las necesidades educativas y estar a la par de los estándares internacionales.

Las percepciones vertidas por los actores educativos vienen a corroborar la pobreza y precariedad de la IFE y el equipamiento escolar. Y es que la atención a estos rubros es una

política necesaria que incluso ha reconocido el Banco Mundial (2020), como parte del menú de estrategias para mitigar los impactos negativos de la pandemia de COVID-19 y la crisis económica simultánea; es decir, lo que tiene que buscarse es una mayor igualdad y equidad. No obstante, como lo menciona Miranda (2018), el reto mayor para México, y sus distintas regiones, es corregir la enorme desigualdad e inequidad que existe, tanto en la IFE convencional como en el equipamiento tecnológico e informático de escuelas que se encuentran en entornos indígenas, rurales y comunitarios. Por su parte, MEJOREDU (2021: 11) reconoce que dos ámbitos clave para la inversión educativa son, por un lado, la infraestructura y equipamiento escolar, tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital; y por el otro lado, es necesario promover la inversión focalizada a partir de la identificación de los servicios educativos en mayores condiciones de vulnerabilidad, en un marco de colaboración entre las autoridades educativas federal y estatales, y con perspectiva territorial. Así pues, como se establece en García-Galván (2021a), esto amerita el diseño, implementación y monitoreo de una cruzada nacional y estatal en pro de la ampliación, actualización y equipamiento integral de la infraestructura.

CONCLUSIONES

En las páginas previas, nos dimos a la tarea de identificar los atributos de la filosofía educativa humanista, mismos que sirvieron de base para contrastar el acercamiento o el alejamiento de las prácticas educativas en México, en relación al ideal humanista. Además, se llevó a cabo un análisis de la política educativa nacional en cuanto a sus prácticas, decisiones, contornos y aspiraciones filosóficas humanistas.

La revisión documental y las evidencias empíricas sugieren que las prácticas humanistas en México y, más específicamente en Baja California, no trascienden la perspectiva tradicional (clásica), aún en una versión incipiente. Pero lo que es más preocupante es que la política educativa nacional y estatal, en los hechos, contribuye poco o nada para la consolidación tan siquiera del humanismo clásico, y todavía menos del posthumanismo. Y es que no termina por comprenderse que la finalidad de la política educativa es la transformación del campo educativo, en este caso, para acercarlo lo más al humanismo de vanguardia. Asimismo, las prácticas humanistas (equidad, inclusión, justicia, paz, interculturalidad, conciencia ecológica, apertura a la diversidad sexual y aceptación de la realidad tecnológica), para que tengan un mayor impacto y cimbrén las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, tienen que trascender el nivel aúlico y tener como campo de acción a la sociedad toda en su diversidad y complejidad. Aún así, se tiene que concebir a la escuela como una plataforma básica para la transformación, y en este sentido, esta institución social debe visualizarse como una instancia estratégica para el desarrollo y el bienestar social.

Por otro lado, es preciso que los actores educativos nos visualicemos como sujetos activos del cambio social, cultural y económico. Sin embargo, no hay espacio para la ingenuidad, pues la política en su praxis implica diálogo, acuerdos, consensos y, sobre todo, decisiones estratégicas que tendría que conducirnos a concretizar nuestras aspiraciones; en el caso que nos ocupa, de lograr una verdadera educación de base humanista, no sólo en el sentido clásico sino incorporar los atributos de vanguardia.

Pero, para trazar una trayectoria que nos acerque a las prácticas humanistas, incluidas las emergentes, es necesario primero comprender adecuadamente lo que implica una verdadera filosofía educativa humanista. En este sentido, se requiere superar las ambigüedades, los discursos retóricos y la poca seriedad cuando se enuncian el humanismo en los modelos educativos. Después de dar este primer paso, lo siguiente sería establecer una agenda programática, estableciendo plazos, para tener finalmente una verdadera educación humanista, que bien podría acercarse al modelo nórdico, aunque con las adecuaciones nacionales y regionales requeridas. De nueva cuenta, para que este ideal logre concretarse, es necesaria una estrategia política, en tanto que se precisa de una gran diálogo nacional del que deriven acuerdos y consensos, sin pasar por alto un verdadero compromiso político en la asignación de las inversiones públicas necesarias.

Por último, en cuanto a la agenda de investigación, sería pertinente vislumbrar la posibilidad de diseñar un gran modelo educativo nacional que resalte las tradiciones humanistas de la sociedad mexicana, que precise desde un principio las prácticas educativas humanistas, cómo lograrlas y cuál sería su finalidad social. Asimismo, como en este ejercicio empírico nos enfocamos en indagar las percepciones, impresiones y opiniones de los actores educativos de Baja California, sería recomendable que el ejercicio se replicara en todas las entidades federativas del país, haciendo los ajustes necesarios para la mejora de las encuestas. Esto abonaría, sin duda, a la realización de un gran diagnóstico nacional, pero sobre todo a dar los primeros pasos hacia la construcción de un diálogo nacional, que en lo sucesivo podría conducirnos a volver realidad un modelo educativo humanista adaptado a las condiciones de México.

REFERENCIAS

- Aguilar-Nery, Jesús. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1–11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Ainscow, Mel, Booth, Tony, Dyson, Alan. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Baldwin, Thomas. (2009). The Humanism Debate. En *The Oxford Handbook of Continental Philosophy*. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199234097.003.0020>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impactos en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial.

- Baxter, Paul, Ashurt, Emily, Read, Robin, Kennedy, James, Belpaeme, Tony. (2017). Robot education peers in situated primary school study. *PLoS ONE*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178126>
- Blossing, Ulf, Imsen, Gunn, Moos, Lejf. (2014). *The Nordic education model. "A school for all" encounters neo-liberal policy*. Países Bajos: Springer.
- Bocco, Gerardo, Palacio, José Luis. (2014). La contribución de la investigación geomorfológica en la cuestión ambiental en México. *Investigaciones Geográficas*, 83, 6–27. <https://doi.org/10.14350/rig.34421>
- Braidotti, Rosi. (2013). *The Posthuman*. United States: John Wiley & Sons.
- Brunner, José J. (2020). El desencanto de los chilenos. ¿Tiene la educación superior algo que ver? *Foro*, 4(2), 22-40.
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. México: DOF 30-09-2019.
- Cámara de Diputados. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF 06-03-2020.
- Cámara de Diputados. (2021). *Ley General de Educación Superior*. México: DOF 20-04-2021.
- Caravaca, Alejandro, Moschetti, Mauro, Edwards, Brent. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(128), 1-19.
- Castro, Erin. (2015). Addressing the Conceptual Challenges of Equity Work: A Blueprint for Getting Started. *New Directions for Community Colleges*, (172), 5–13. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/cc.20159>
- Chatelier, Stephen. (2017). Beyond the Humanism/Posthumanism Debate: The Educational Implications of Said's Critical, Humane Praxis. *Educational Theory*, 67(6), 657–67. Doi:10.1111/edth.12278
- Choo, Carol, Harris, Keith, Chew, Peter, Ho, Roger. (2017). What predicts medical lethality of suicide attempts in Asian youths? *Asian Journal of Psychiatry*, 29, 136–141. <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.05.008>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. México: MEJOREDUC.
- Cummings, Dolan. (2006). *Debating Humanism*. United States: Societas.
- De La Cruz, Gabriela. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159–178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- Díaz, Armando. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, 53, 70-88. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>
- Diccionario Filosófico de Oxford. (2005). *Humanismo*. (2da Ed.). Oxford University Press.
- Ellis, Brian. (2012). *Social Humanism*. United States: Routledge.
- Ferrando, Francesca. (2019). *Philosophical Posthumanism*. United States: Bloomsbury Publishing.
- Foucault, Michel. (1978). *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Frías-Navarro, Dolores (2014). *Apuntes de SPSS*. Universidad de Valencia. Disponible en <https://docplayer.es/22648856-Apuntes-de-spss-dolores-frias-navarro-universidad-de-valencia-2014.html>
- García-Galván, Rodolfo (2021a). Elementos de política, normativa y prospectiva para un nuevo modelo educativo en México (pp. 115-130). En E. Serna (Ed.), *Ciencia transdisciplinar*

- para el desarrollo y la supervivencia de la humanidad. Medellín-Antioquia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- García-Galván, Rodolfo (2021b). Una mirada crítica a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (;universidades?). *Educación futura*, 18 de mayo de 2021.
- García-Galván, Rodolfo, Lindquist, Ricardo (2020). Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política. *Revista de la educación superior*, 49(194), 87-111.
- García-Ruiz, María J., Arechavaleta, Carmen (2011). Razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 203-224.
- Gaskin, J. (10 de abril de 2021). *Estimands and plugins – Versión 26 or higher*. Disponible en <https://drive.google.com/drive/folders/1rj3FzmJ1a-mwK-b9DS7HWfhoMzAj7H8c>
- Gobierno de Baja California. (2020). *Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024*. https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan_Estatal_de_Desarrollo_de_Baja_California_2020-2024.pdf
- Gobierno de México. (2017). Modelo educativo para la educación básica y obligatoria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Gressgård, Randi. (2010). When trans translates into tolerance - or was it monstrous? Transsexual and transgender identity in liberal humanist discourse. *Sexualities*, 13(5), 539-561. <http://doi.org/10.1177/1363460710375569>.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw- Hill.
- Higgins, C. (2014). The Humanist Moment. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 29-36. <http://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12564-013-9294-5>.
- Kumpulainen, Kimmo. (2019). Insights into finnish early childhood education and care. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 24(3), 38-40 <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.660563168891035>
- Kwak, Duck, Standish, Paul. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 1-3. <http://doi.org/10.1007/s12564-013-9312-7>
- Lara, Rosamary. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 15-30. <https://doi.org/10.35362/rie5141821>
- Lazarus, Dafina, Renn, Kristen, Brazelton, Blue. (2015). *Gender and Sexual Diversity in U.S. Higher Education: Context and Opportunities for LGBTQ College Students*. United States: Jossey-Bass.
- Leiva, Juan José. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Miranda, Francisco (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 11(161), 32-52.
- Mendoza-Zuany, Rosa. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-70. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-inclusion-educativa-por-interculturalidad-implicaciones-para-la-educacion-de-la-ninez-indigena.pdf>
- Miernowski, Jan. (2016). *Early Modern Humanism and Postmodern Antihumanism in Dialogue*. United States: Palgrave Macmillan.

- Pepperell, Robert. (2003). *The Posthuman Condition. Consciousness beyond the brain*. United States: Intellect Books.
- Plummer, Ken. (2021). *Critical Humanism: A Manifesto for the 21st Century*. CPI Group.
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno Federal.
- Sahlbert, Pasi (2013). *El cambio educativo en Finlandia; ¿qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: DOF 6-07-2020.
- Seth, Sanjay. (2011). A dónde va el Humanismo. *Correo de La UNESCO*, (4), 6–9. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213081_spa
- Tello, César. (Comp.) (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: UNTREF, Ministerio de Educación, ReLePe.
- Van Den Berghe, Rianne, Verhagen, Josje. (2018). Social Robots for Language Learning: a Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–37. <https://doi.org/10.3102/0034654318821286>
- Velasco, Antonio. (2010). Humanismo iberoamericano y la Independencia de México. *Literatura Mexicana*, 21(1), 35-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/lm/v21n1/v21n1a3.pdf>
- Vila, Natalia, Küster-Boluda, Inés y Aldás-Manzano, Joaquín (2000). Desarrollo y validación de escalas de medida en Marketing. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/267725602_Desarrollo_y_validacion_de_escalas_de_medida_en_Marketing
- Wilborg, Susanne. (2009). *Education and social integration. Comprehensive schooling in Europe*. United States: Palgrave MacMillan.
- Zovko, Marie-Élise, Dillon, John. (2018). Humanism vs competency: Traditional and contemporary models of education. *Educational Philosophy and Theory*, 6, 554–564. <http://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>

ARTÍCULO

Evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios de economía en Colombia

Proficiency-Based Assessment for Undergraduate Economics Majors in Colombia

ALEXANDER TOBÓN Y MARÍA ISABEL RESTREPO ESTRADA

Universidad de Antioquia, Colombia
Correo electrónico: alexander.tobon@udea.edu.co

Recibido el 20 de enero del 2022; Aprobado el 12 de junio del 2023

RESUMEN

En los últimos años, la enseñanza de la economía se ha replanteado desde la perspectiva de la formación por competencias, en donde la evaluación de éstas últimas juega un papel muy importante. En este enfoque, Colombia ha recorrido ya un camino que es de interés para otros países. Este artículo presenta las bases metodológicas del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior en Colombia —Saber Pro— para el Módulo Específico en Análisis Económico, aplicado a los estudiantes del pregrado en economía. Por medio de una adaptación al Diseño Centrado en Evidencias, se establece un conjunto específico de conocimientos, habilidades y destrezas que definen la competencia en análisis económico, la cual configura una variable latente estimada a través de un modelo estadístico de la Teoría de Respuesta al Ítem. Los resultados de esta prueba para 2018 muestran

que la edad y el género del estudiante tienen una relación negativa con el puntaje, al igual que el hecho de tener un empleo y pertenecer a un pregrado afín.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa; Evaluación del estudiante; Evaluación basada en competencias; Competencias en economía; Habilidades en economía.

ABSTRACT In recent years, the teaching of economics has been rethought from the perspective of training by proficiencies where proficiency assessment is a very important piece. In this approach, Colombia has walked a path that could be of interest to other countries. This article presents the methodological basis of the State Examination on Higher Education Quality in Colombia —Saber Pro— for the specific Test in Economic Analysis, applied to students of an undergraduate economics major. Through an adaptation of the Evidence-Centered Approach to assessment design, a specific set of knowledge, skills and abilities that define a proficiency in economic analysis is established. This proficiency is a latent variable measured through a statistical model of the item response theory. The results for the 2018 test show that age and gender have a negative relation on the score, as does the fact that a student has a job and belongs to a related major.

KEYWORDS: Formative evaluation; Student evaluation; Proficiency-based assessment; Proficiencies in economics; Skills in economics.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los instrumentos más útiles para diseñar políticas que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación. Hoy en día, la evaluación basada en competencias está transformando la educación superior en todo el mundo. En Colombia, el Ministerio de Educación creó en 2009 el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, denominado Saber Pro, el cual es un instrumento de evaluación estandarizado y obligatorio para los estudiantes que están próximos a graduarse¹. El Saber Pro tiene por objeto comprobar en los estudiantes el grado de adquisición de unas competencias, tanto

¹ El ICFES es la organización gubernamental responsable de evaluar los estudiantes del sistema educativo colombiano y, por lo tanto, es responsable de la aplicación del examen Saber Pro.

genéricas (aquellas que son transversales a toda la educación superior) como específicas (aquellas que son propias de un pregrado o de un grupo de pregrados). Una distinción que se ha vuelto tradicional desde el proyecto Tuning para Europa.

En el Saber Pro, las competencias genéricas se evalúan en todos los estudiantes de la educación superior, independientemente del pregrado en el cual se encuentren inscritos. Esta evaluación se realiza a través de cinco módulos: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Comunicación Escrita, Competencias Ciudadanas e Inglés. Además, los estudiantes de economía son evaluados en una competencia específica en análisis económico, por medio del Módulo de Análisis Económico, en adelante MAE. Esta prueba se compone de un cuestionario de 50 preguntas de selección múltiple con cuatro opciones de respuesta y una única respuesta correcta, que cada estudiante responde en un tiempo máximo de 90 minutos.

Este artículo presenta la base metodológica del MAE. El marco de referencia de esta prueba se construyó siguiendo el Diseño Centrado en Evidencias propuesto por Robert Mislevy. El DCE es una alternativa a la famosa taxonomía de Bloom, la cual se utiliza en el *Test of Understanding of College Economics* (TUCE) para Estados Unidos (Walstad y Rebeck, 2008). A diferencia de la taxonomía de Bloom, el DCE establece una metodología que transforma una categoría cognitiva inobservable en un conjunto de categorías cognitivas observables y, por tanto, evaluables.

Basado en la experiencia colombiana con la aplicación del MAE, se espera que este artículo sea útil para orientar el diseño de evaluaciones basadas en competencias en economía en otros países.

LA EVALUACIÓN BASADA EL DISEÑO CENTRADO EN EVIDENCIAS

El Diseño Centrado en Evidencias, en adelante DCE, es la estructura formal que se utiliza como referente metodológico en la concepción del examen Saber Pro. En el DCE, una evaluación se construye siguiendo un razonamiento probatorio compuesto por los cinco estratos presentados en la Tabla 1. Al respecto, Mislevy, Almond y Lukas (2003:20)² señalan que:

“EL DCE se basa en tres premisas: (1) una evaluación debe basarse en los conocimientos importantes en el ámbito de interés y en la comprensión de cómo se adquieren y se utilizan esos conocimientos; (2) una cadena de razonamientos que van desde lo que los participantes dicen y hacen en las evaluaciones, hasta las inferencias sobre lo que saben, pueden hacer o deberían hacer. Se trata de una cadena basada en el

² Todas las traducciones del inglés son propias.

Tabla 1. Estratos del DCE

Estrato	
Análisis del dominio	Identificar y seleccionar la información sobre el ámbito de interés
Modelación del dominio	Construir el objeto de evaluación a partir de determinados aspectos del dominio
Marco conceptual de evaluación	Presenta los detalles operativos de la evaluación y contiene muchas de las herramientas del DCE: <ul style="list-style-type: none"> • El Modelo del Estudiante • El Modelo de la Evidencia <ul style="list-style-type: none"> · Reglas de evidencia · Modelo de medición • El Modelo de la Tarea
Ejecución de la evaluación	Se refiere al montaje de los cuestionarios de preguntas o ítems que componen la prueba
Entrega de los resultados de la evaluación	Se refiere a la administración y asignación de puntajes

principio del razonamiento probatorio; (3) el propósito de la evaluación debe ser la fuerza motriz que orienta su diseño, reflejando también las limitaciones, los recursos y las condiciones de utilización”.

En consecuencia, el DCE es un proceso complejo de diseño de evaluaciones con interrelaciones entre varios estratos, los cuales permiten inferir afirmaciones de las competencias de los estudiantes, con el fin de deducir evidencias sobre lo que ellos saben o pueden hacer en diferentes escenarios. A continuación, se revisa la aplicación de los tres últimos estratos del DCE en el MAE.

El Marco Conceptual de Evaluación

El Marco Conceptual de Evaluación, en adelante CAF (sigla en inglés de la expresión *Conceptual Assessment Framework*), contiene muchas de herramientas del DCE. En particular, “El nivel CAF expresa el objeto de evaluación en términos operativos, orientado para generar tareas y procesos asociados que informan sobre las inferencias objetivo de las competencias del estudiante” (Riconscente *et al.*, 2015:52). El CAF se compone de tres partes: el Modelo del Estudiante, el Modelo de la Evidencia y el Modelo de la Tarea. El MAE opera una adaptación del CAF introduciendo un modelo adicional: el Modelo de la Afirmación, que es intermedio a los Modelos del Estudiante y de la Evidencia.

El Modelo del Estudiante

El Modelo de Estudiante especifica el objeto de la evaluación. En el marco de referencia del MAE (ICFES, 2016), este modelo se define por tres aspectos. En primer lugar, el grupo

de referencia (es decir, la población objetivo) correspondiente a los estudiantes del pregrado de economía, pero también incluye a los estudiantes de los pregrados de economía y finanzas internacionales y de economía y negocios internacionales. En segundo lugar, los conocimientos se clasifican en los cuatro campos conceptuales propios de la economía: estadística y econometría, macroeconomía, microeconomía y pensamiento económico e historia económica. En tercer lugar, el desempeño profesional del economista se entiende como una tarea práctica, por lo que se relaciona con la competencia que se busca evaluar. Bajo estas consideraciones, el Modelo del Estudiante definido por el MAE es³:

El análisis económico es la competencia para comprender un fenómeno económico en un contexto específico mediante el planteamiento de problemas y soluciones que impliquen el uso de conceptos, teorías y herramientas cuantitativas de la economía.

Al respecto es necesario hacer dos observaciones. Por un lado, “comprender” es un verbo inobservable y, por tanto, no es evaluable directamente, por lo que la competencia en análisis económico es una variable latente o inobservable. Según Biggs y Tang (2007:74-76), “comprender” es el proceso cognitivo más importante de la educación superior. Por otro lado, el Modelo del Estudiante implica conocimientos económicos. En particular, los tres ámbitos conceptuales -conceptos económicos, teorías económicas y herramientas cuantitativas- están directamente relacionados con los cuatro campos conceptuales de la economía, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Conocimientos: relación entre ámbitos conceptuales y campos conceptuales en economía

	Estadística y Econometría	Macroeconomía	Microeconomía	Pensamiento económico e historia económica
Conceptos económicos		•	•	•
Teorías económicas		•	•	•
Herramientas cuantitativas	•	•	•	

Por último, la competencia en análisis económico se refiere a la capacidad del estudiante para aplicar específicamente los conocimientos económicos.

³ Un referente internacional sobre la ocupación del economista se encuentra en la categoría 2631 de la *International Standard Classification of Occupations* (ISCO), de la Organización Internacional del Trabajo. En Colombia, se adoptó por ley la Clasificación Única de Ocupaciones (CUOC), en la cual la ocupación de economista corresponde a la categoría 26310.

El Modelo de la Afirmación

Como se dijo arriba, este modelo no existe en el CAF. Sin embargo, en la prueba Saber Pro este modelo se crea como un estrato intermedio que ayuda a desagregar el Modelo del Estudiante. Según el ICFES (2018a), el Modelo de la Afirmación es todo lo que es posible decir sobre las habilidades y las destrezas del evaluado en alineación con los conocimientos. En esta perspectiva, el Modelo del Estudiante del MAE se desglosa en tres habilidades y destrezas inobservables de acuerdo con los tres ámbitos conceptuales: 1) comprender los conceptos económicos asociados a un fenómeno económico, 2) comprender las teorías económicas que explican un fenómeno económico, y 3) comprender las diferentes herramientas cuantitativas que permiten plantear un problema económico y su solución.

El Modelo de la Evidencia

Este modelo debe aportar pruebas de que los evaluados poseen efectivamente las habilidades y destrezas. Según el CAF, “los Modelos de la Evidencia proporcionan instrucciones detalladas sobre cómo debemos especificar nuestra información sobre las variables consignadas en el Modelo del Estudiante [...]. Un modelo de la evidencia contiene dos partes que desempeñan papeles distintos en el objeto de evaluación” (Mislev *et al.*, 2003:7): las reglas de evidencia y el modelo de medición.

Reglas de evidencia

Las reglas de evidencia son proposiciones que especifican el Modelo de la Afirmación, es decir, las habilidades y destrezas; y se redactan mediante verbos que traducen procesos mentales observables en el evaluado. El MAE establece que los verbos que satisfacen esta característica son: seleccionar, aplicar, interpretar y contrastar. En la Tabla 3 se relacionan las reglas de evidencia con sus respectivas afirmaciones y su alienación con los conocimientos.

Modelo de medición

Este modelo establece la forma de puntuar las preguntas o ítems que se construyen a partir de la regla de evidencia. De manera general, los puntajes miden el nivel de logro o de desempeño del evaluado respecto a los conocimientos, habilidades y destrezas, en adelante KSA (sigla en inglés de la expresión *Knowledge/Skills/Abilities*). Para obtener un puntaje se requiere utilizar un modelo estadístico, por ejemplo, uno de los que componen la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Esta teoría permite tener en cuenta las características psicométricas contenidas en los ítems y establecer una relación probabilística con los KSA, los cuales constituyen una variable latente, ya que no son aspectos que se pueden medir directamente y además no tienen una escala de medida definida de forma única (ICFES, 2018b).

Tabla 3. Conocimientos, habilidades y destrezas

Conocimientos (ámbitos conceptuales)	Modelo de afirmación o afirmación	Reglas de evidencia o evidencia
Conceptos económicos	Comprender los conceptos económicos asociados a un fenómeno económico	1.1. Seleccionar conceptos para la explicación de un fenómeno económico 1.2. Aplicar conceptos para la explicación de un fenómeno económico
Teorías económicas	Comprender las teorías económicas que explican un fenómeno económico	2.1. Interpretar las teorías y modelos que explican un fenómeno económico 2.2. Contrastar teorías y modelos para interpretar los fenómenos económicos
Herramientas cuantitativas	Comprender las diferentes herramientas cuantitativas que permiten plantear un problema económico y su solución	3.1. Aplicar las herramientas cuantitativas que permiten establecer relaciones entre variables económicas 3.2. Interpretar los resultados cuantitativos obtenidos de los estudios económicos

En el caso del MAE, el objetivo es medir el nivel de desempeño de los KSA considerados en la Tabla 3, basándose en las respuestas dadas a los ítems y sus características, denominadas parámetros. El MAE está compuesto por un cuestionario de 50 ítems independientes y cada uno está relacionado con una evidencia, es decir, una habilidad y destreza y a su vez con un conocimiento (el ámbito conceptual). Cada ítem se construye siguiendo la metodología de la selección múltiple, es decir que tienen un enunciado (que presenta una situación problemática o contexto), la formulación de una tarea de evaluación (lo que se pide al estudiante que haga), y cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una es la correcta. En estos términos, cada ítem tiene una respuesta dicotómica: correcta o incorrecta⁴.

En el MAE se utiliza un modelo logístico con tres parámetros o modelo 3PL: la dificultad del ítem, la discriminación del evaluado y la pseudo-adivinación. El parámetro de dificultad establece que cuanto más difícil es un ítem, mayor debe ser el nivel de desempeño del evaluado en los KSA. El parámetro de discriminación expresa la capacidad del ítem para diferenciar a los evaluados en función de los KSA. Por último, la pseudo-adivinación expresa la posibilidad de que un individuo adivine la respuesta correcta del ítem. Estos parámetros se calibran a partir de aplicaciones previas de la prueba o durante el mismo proceso, maximizando la función de verosimilitud de los datos, incluyendo respuestas correctas e incorrectas⁵.

⁴ Para un análisis de la técnica de selección múltiple en los pregrados de economía, véase Walstad (1998).

⁵ Véase De Ayala (2013) e ICFES (2018b) para una introducción más exhaustiva al modelo 3PL.

El Modelo de la Tarea

Es la instrucción que adoptan los constructores de los ítems. Una tarea es un ejemplo de una situación observable sobre la evidencia y, por lo tanto, sobre la afirmación. Es “un escenario, o entorno, generalmente problemático, que requiere una solución a través de una acción o producto observable que manifiesta la posesión de una competencia que pretende ser medida” (ICFES, 2018a:12). Las tareas también se redactan usando verbos que traducen procesos mentales observables y, por lo tanto, directamente evaluables. Para el MAE, se definieron dieciséis tareas para las evidencias de la Tabla 3, distribuidas de la siguiente manera: dos tareas para la evidencia 1.1; tres tareas para la evidencia 1.2; dos tareas para la evidencia 2.1; dos tareas para la evidencia 2.2; cuatro tareas para la evidencia 3.1; y tres tareas para la evidencia 3.2. Dado que el ICFES no divulga públicamente las tareas, en la Tabla 4 se presenta un ejemplo hipotético del modelo de la tarea.

Tabla 4. Ejemplo de tareas para el MAE

Afirmación	Comprender las teorías económicas que explican los fenómenos
Evidencia	Aplicar las teorías económicas en el contexto de un fenómeno económico
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante manipula conjuntos de datos numéricos utilizando una teoría económica. • El estudiante calcula magnitudes utilizando las ecuaciones derivadas de una teoría económica. • El estudiante muestra el impacto de una política económica mediante gráficos utilizando una teoría económica.

Aplicación de la evaluación

La aplicación de la evaluación describe cómo se articulan los modelos del Estudiante, de la Afirmación, de la Evidencia y de la Tarea. Esto se consigue mediante la construcción de ítems referidos únicamente a los KSA. El proceso de elaboración de los ítems para el MAE es el siguiente: el ICFES contrata a profesores expertos en los cuatro campos conceptuales de la economía (véase la Tabla 2). Adoptando las tareas, cada profesor debe construir un conjunto de ítems en la técnica de selección múltiple. Además, se les pide a los profesores redactar ítems de todos los niveles de dificultad (alta, media, baja), la cual se establece a juicio subjetivo del propio profesor. A continuación, se presentan algunos ejemplos de ítems siguiendo esta instrucción.

Evidencia 1.1. Seleccionar conceptos para la explicación de un fenómeno económico.

En un país, el índice del coste de vida aumentó un 3% en un año. El concepto económico asociado a este fenómeno económico es:

- A. Recesión
- B. Inflación*
- C. Revaluación
- D. Deflación

Evidencia 2.1. Interpretar las teorías y modelos que explican un fenómeno económico.

Entre 2001 y 2014, Colombia consiguió aumentar su tasa de ahorro del 14% al 19% del producto interno bruto (PIB). Si la economía colombiana hubiera operado durante ese periodo según los supuestos fundamentales de la teoría neoclásica del crecimiento (rendimientos constantes a escala, productividad marginal del capital positiva y decreciente y ausencia de progreso tecnológico), el aumento de la tasa de ahorro debería haber generado en el país:

- A. un aumento del nivel y de la tasa de crecimiento a largo plazo de la producción per cápita
- B. una disminución del nivel y de la tasa de crecimiento a largo plazo del capital per cápita
- C. un aumento del nivel de producción per cápita sin afectar a su tasa de crecimiento a largo plazo*
- D. una disminución de la tasa de crecimiento de la producción per cápita, pero sólo temporalmente

Evidencia 3.1. Aplicar las herramientas cuantitativas que permiten establecer relaciones entre variables económicas.

El Ministerio de Trabajo busca promover una política de creación de nuevos empleos en cuatro departamentos colombianos afectados por el conflicto interno: Bolívar, Cauca, Norte de Santander y Putumayo. Esta política establece que la inversión pública debe priorizar el departamento con mayor tasa de variación porcentual en su tasa de desempleo entre 2014 y 2015. La población económicamente activa (PEA) y el número de desempleados (U) para estos departamentos se muestran en la siguiente tabla:

Departamento	2014		2015	
	PEA	U	PEA	U
Bolívar	1200	120	1500	180
Cauca	800	200	850	255
Norte de Santander	1000	300	1300	520
Putumayo	200	70	200	70

El departamento más beneficiado y el menos beneficiado por la política social, respectivamente, es:

- A. Norte de Santander y Putumayo
- B. Bolívar y Cauca
- C. Norte de Santander y Bolívar*
- D. Cauca y Putumayo

Evidencia 3.2. Interpretar los resultados cuantitativos obtenidos de los estudios económicos.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, la carne de cerdo es el alimento de la canasta básica más consumido en el territorio nacional. Dada su importancia, se realizó un estudio, a través de un modelo de regresión lineal simple, para estimar el efecto de las variaciones en los precios de la carne de cerdo sobre su demanda. De este estudio se obtuvo la siguiente estimación:

$$\ln\hat{Y} = 0,023 - 0,78\ln X$$

Donde Y es la demanda de carne de cerdo en kilogramos y X es el precio de un kilogramo de carne de cerdo. De estos resultados se deduce que la demanda de carne de cerdo es:

- A. Elástica
- B. Perfectamente elástica
- C. Perfectamente inelástica
- D. Inelástica*

Una vez los ítems han sido revisados, corregidos y validados, pasan a un “banco de ítems” del MAE. Para el montaje de la prueba, el ICFES conforma un cuestionario con sólo 50 ítems de este banco en función de su diversidad, teniendo en cuenta su dificultad subjetiva y los KSA.

Entrega de los resultados de la evaluación

Para cada módulo del examen Saber Pro, los resultados de cada estudiante se califican en una escala de 0 a 300 puntos. Considerando el modelo 3PL, la calificación proviene de estimar la habilidad del estudiante que maximiza la función de verosimilitud de las respuestas a los ítems (correctos e incorrectos). Por lo tanto, se sabe que los ítems con mayores niveles de dificultad estadística tendrán un mayor peso en el puntaje.

Para el MAE se establecieron cuatro niveles de desempeño de acuerdo con los puntajes obtenidos en la prueba, con el fin de proporcionar a los evaluados una descripción cualitativa de las competencias en cada prueba. Estos niveles se caracterizan por una complejidad creciente, es decir, mientras que el nivel 4 es el más complejo, el nivel 1 es el menos complejo. Además, el evaluado que alcanza un determinado nivel demuestra competencias en todos los niveles anteriores. El estudiante que se ubica en el nivel 1 tiene un desempeño insuficiente en la competencia en análisis económico, mientras que el estudiante que se ubica en el nivel 4 alcanza el máximo desempeño en la competencia en análisis económico.

Los cuatro niveles de desempeño se fijaron utilizando el método *Bookmark*, el cual implica, primero, una organización jerárquica de los ítems por su nivel de dificultad estadística y, luego, donde se constata un salto estadístico, se pone una marca que debe ser validada por un panel de expertos, con el fin de darle una interpretación cualitativa. Las marcas finales constituyen los niveles de desempeño, cuya interpretación representa un descriptor general de las competencias demostradas por los estudiantes en ese nivel. La tabla 5 especifica lo que un estudiante “puede hacer” en análisis económico para cada nivel.

Tabla 5. Niveles de desempeño del MAE

Nivel	Puntajes en el MAE	Descriptor general
1	0-126	El estudiante podría reconocer conceptos e indicadores económicos de uso cotidiano, así como algunas generalidades de modelos y teorías económicas.
2	127-154	Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante identifica conceptos, teorías y modelos para la explicación de los fenómenos económicos.
3	155-203	Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante comprende los conceptos y teorías económicas, así como sus implicaciones y es capaz de contrastarlas para decidir su aplicación en un contexto concreto. Adicionalmente, el estudiante muestra capacidad analítica en el uso de herramientas cuantitativas para la especificación, estimación y validación de modelos econométricos.
4	204-300	Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante demuestra competencia en la comprensión y selección de conceptos, teorías y modelos relevantes para interpretar y explicar fenómenos económicos. Además, el estudiante plantea modelos matemáticos y econométricos, y formula, contrasta e interpreta resultados de hipótesis estadísticas.

Cada estudiante puede descargar su informe de resultados de la página web del ICFES, en el que aparecerá el puntaje obtenido y el nivel de desempeño correspondiente. Así mismo, las universidades pueden descargar los resultados de sus estudiantes.

ALGUNOS RESULTADOS DEL MAE EN 2018

Hasta 2018, el MAE se había aplicado en ocho ocasiones (2012, 2013-1, 2013-2, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018). En 2018, la prueba fue realizada por 3.926 estudiantes del pregrado de economía y pregrados afines (fuera del grupo de referen-

cia)⁶. El puntaje promedio fue de 132,70 con una desviación típica de 30,10. Como se muestra en la Tabla 6, el 77,40% de los evaluados alcanzaron los niveles de desempeño 1 y 2. De esos estudiantes, aproximadamente el 62% reconoce conceptos e indicadores económicos de uso cotidiano, así como algunas generalidades de modelos y teorías económicas, mientras que el 38% restante, adicional a esas competencias, identifica conceptos, teorías y modelos para la explicación de fenómenos económicos. En contraste, sólo el 2,04% de los evaluados alcanzaron el nivel 4 que significa que reconocen, identifican, comprenden y seleccionan conceptos, teorías y modelos para interpretar fenómenos económicos; también utilizan herramientas cuantitativas y proponen modelos matemáticos.

Tabla 6. Distribución de frecuencias, MAE 2018

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
1	1,881	47,92	47,92
2	1,157	29,48	77,40
3	807	20,56	96,96
4	80	2,04	100
Total	3,925	100	

Con los resultados del MAE de 2018 se ha querido evaluar la relación entre el puntaje y algunas características del estudiante y de su entorno familiar, la posibilidad de haber realizado actividades de refuerzo y en qué medida el puntaje está afectado por pertenecer a un pregrado afín. Se espera que el entorno familiar, medido a través de la educación de los padres, tenga un efecto positivo en el puntaje, así como la lectura diaria y las actividades de refuerzo. Así mismo, se espera que los estudiantes que pertenecen a pregrados afines obtengan peores resultados, al igual que los que tienen un empleo. Así pues, nuestro modelo de regresión de los puntajes del MAE adopta la siguiente forma:

$$ea_{scores} = \alpha + \beta_1 age + \beta_2 gender + \beta_3 parents_edu + \beta_4 stu_work + \beta_5 daily_read + \beta_6 reinf_act + \beta_7 pract_test + \beta_8 related_studies + \delta_i + \epsilon_i$$

Donde *age* es una variable de la edad del estudiante en años; *gender* es una variable dummy del género del estudiante (1= mujer, 0= hombre); *parents_edu* es una dummy (1 = si uno o ambos padres tienen un título universitario o superior, 0 = en caso contrario); *stu_work* es una dummy (1= para el estudiante que tiene un empleo, 0 = en caso contrario); *daily_read* es una dummy (1= si el estudiante lee dos o más horas al día, 0 = en caso contrario); *reinf_act* es una dummy (1= si el estudiante realizó alguna actividad de

⁶ Finanzas y comercio internacional, Finanzas y comercio exterior, Comercio internacional, Comercio y negocios internacionales, Comercio exterior, Marketing y negocios internacionales, Relaciones económicas internacionales y Administración de empresas.

refuerzo para el examen, 0 = en caso contrario); *pract_test* es una dummy (1= si el estudiante realizó un examen práctico, 0 = en caso contrario); *related_studies* es una dummy (1 = si el estudiante pertenece a cualquier pregrado afín; 0= si el estudiante pertenece a un pregrado de economía); α es un término constante, δ_i son efectos fijos por institución educativa y ε_i es un término de error.

La figura 1 presenta la distribución de densidad de los puntajes del MAE. Como se observa, los datos no parecen distribuirse como una normal, lo que se corrobora a partir de una prueba de asimetría y curtosis. Así, para la estimación del modelo econométrico utilizamos un Modelo Lineal Generalizado (GLM) que extiende la regresión lineal a modelos con una respuesta no gaussiana.

Basándonos en el análisis gráfico, se optó por evaluar dos familias distribucionales, la gaussiana inversa y la gamma. Finalmente, elegimos el modelo que utilizaba la distribución gamma porque mostraba el AIC (criterio de información de Akaike) y el BIC (criterio de información bayesiano) más bajos.

Para examinar la bondad de ajuste del modelo, se presenta una prueba de enlace para la especificación del modelo y una estimación de la densidad del Kernel para los residuos (Figura 2). Como se puede observar, el modelo supera la prueba de especificación y también cumple con el requisito de que los residuos se distribuyan aproximadamente de forma normal. Los resultados de la estimación se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados de la estimación

Variable dependiente: Puntajes en el MAE	Coficiente (error estándar)
	-.583*** (.654)
	-8.42*** (.070)
	2.45*** (.737)
	-1.65** (.715)
	2.76* (1.64)
	1.87 (2.08)
p	-3.26 (2.03)
	-19.4*** (1.39)
Link test para la especificación del modelo	
_hat	.726 (4.01)
_hatsq	.001 (1.60)

Niveles de significancia: * p<.1, ** p<.05, *** p<.01

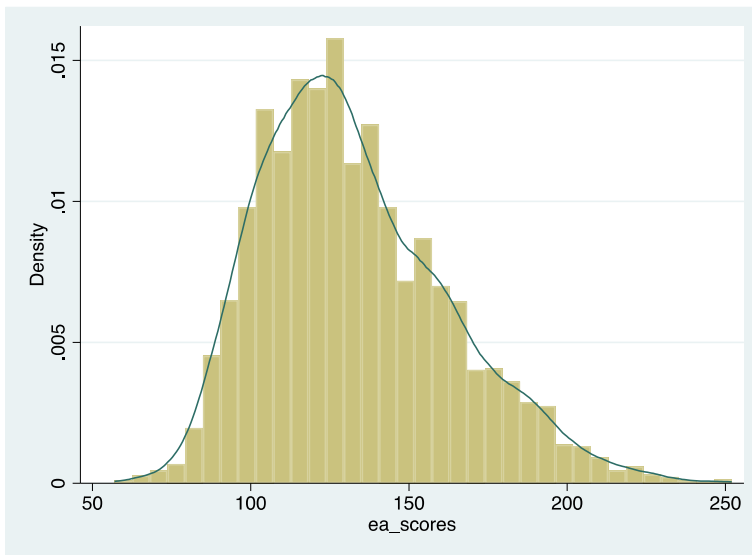


Figura 1. Distribución de la densidad de los puntajes en el MAE

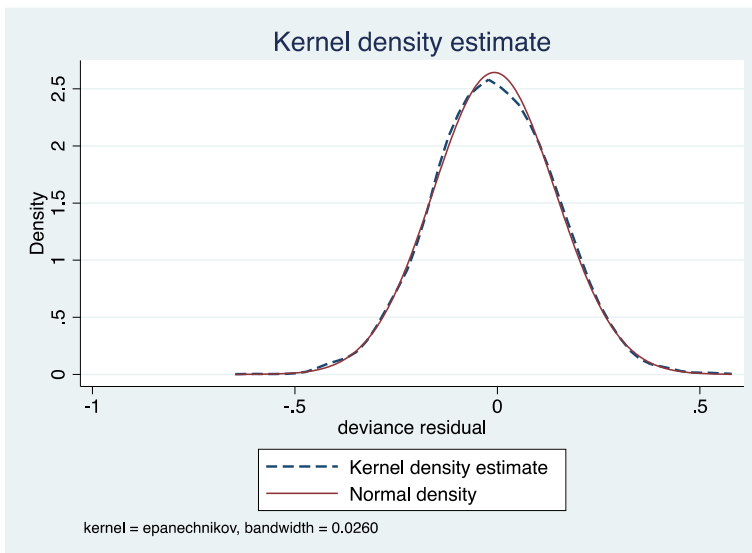


Figura 2. Estimación de la densidad del núcleo para los residuos de desviación

Según los resultados, la edad y el género tienen un efecto negativo en el puntaje, al igual que el hecho de que el estudiante tenga un empleo y pertenezca a un pregrado afín. Este resultado era esperado en el sentido de que la prueba está diseñada para evaluar

competencias específicas que se fomentan en un pregrado de economía. Aunque la dedicación a la lectura diaria de dos o más horas tiene un efecto positivo, sólo es significativa al 10%. Además, el entorno familiar, concretamente la educación de los padres, tiene un efecto positivo sobre el desempeño de los estudiantes en la prueba. Por último, las variables de actividades de refuerzo y prueba de práctica no resultaron estadísticamente significativas.

Finalmente, se explora si hubo alguna relación entre los puntajes del MAE y los puntajes en los módulos de Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica, que son dos pruebas que forman parte de la evaluación de competencias genéricas del examen Saber Pro. La hipótesis adoptada es que los estudiantes que tienen puntajes más altos en estos dos módulos deberían desempeñarse mejor en el MAE. Como se puede ver en la Figura 3, la relación es muy positiva, lo que muestra que promover el razonamiento cuantitativo y la lectura crítica podría mejorar el desempeño de los estudiantes en el MAE.

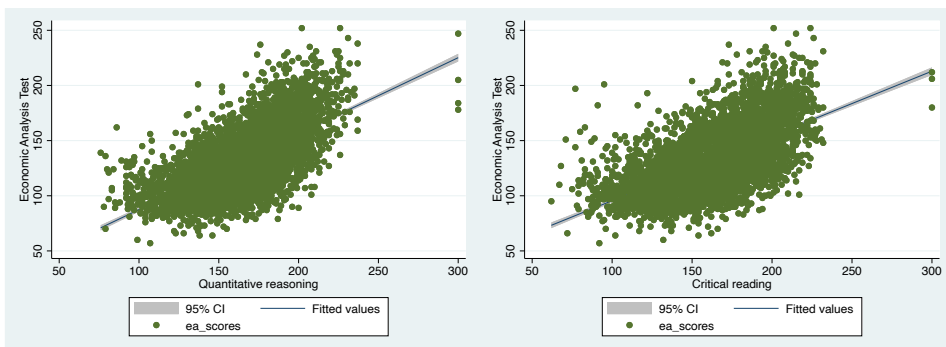


Figura 3. Gráficos de predicción lineal para el MAE y los módulos de Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica

CONCLUSIONES

Una de las formas de mejorar la calidad de la enseñanza de la economía es poder identificar y medir lo que los estudiantes pueden hacer con lo que han aprendido. Utilizando una adaptación del DCE, el MAE establece un conjunto específico de conocimientos, habilidades y destrezas que definen una competencia en análisis económico. Esta competencia es una variable latente medida a través de un modelo estadístico que forma parte de la TRI.

Con los resultados del MAE para 2018, se evaluó la relación entre el puntaje y algunas características del estudiante y de su entorno familiar, la posibilidad de haber realizado actividades de refuerzo y cómo pertenecer a un pregrado afín afecta el puntaje. Según los resultados, la edad y el género tienen un efecto negativo en el puntaje, al igual que el

hecho de que un estudiante tenga un empleo y pertenezca a un pregrado afín. También se encontró que promover las competencias en razonamiento cuantitativo y la lectura crítica podría llevar a una mejora en el desempeño de los estudiantes en el MAE.

Aunque el MAE prueba podría servir como un posible predictor del desempeño profesional futuro de un graduado en el mercado laboral, todavía hay algunos elementos que deben considerarse. Posiblemente, una evaluación por ítems de selección múltiple no sea la técnica más idónea. Sin embargo, es la técnica más común para evaluar grandes poblaciones. Además, hay una falta de claridad en la distribución de los resultados por niveles de desempeño, donde por ejemplo un estudiante que obtiene cero puntos se ubica en el nivel 1. Finalmente, dado que el MAE está diseñado para evaluar la competencia específica en análisis económico, la inclusión de estudiantes de los pregrados afines debería reconsiderarse.

REFERENCIAS

- Biggs, John and Tang, Catherine (2007) *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Third edition, Berkshire: McGraw-Hill Education, The Society for Research into Higher Education.
- De Ayala, R.J. (2013). *Theory and practice of item response theory*. New York: Guilford Publications.
- ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (2016) *Marco de referencia para evaluación Icfes: Módulo de Análisis Económico Saber Pro*, second edition, Bogota.
- ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (2018a) *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Reported by Luis Javier Toro y Manuel Alejandro Amado, Bogota.
- ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (2018b) ¿Cómo se generan los puntajes en las pruebas Saber del Icfes? *Saber al Detalle*, Boletín 01, Julio. Bogotá.
- Mislevy, Robert J, Almond, Russell G., and Lukas Janice F. (2003) *A Brief Introduction to Evidence-centered Design*, Research Report, RR-03-16, Educational Testing Service ETS, Princeton.
- Riconscente, Michelle M., Mislevy, Robert J., and Corrigan, Seth (2015) “Evidence-centered Design”, In: Suzanne Lane, Mark R. Raymond, Thomas M. Haladyna (editors), *Handbook of Test Development*, London: Routledge, chapter 3, 40-63.
- Walstad, William B. (1998) “Multiple Choice Test for the Economics Course”, *Teaching Undergraduate Economics: A handbook for Instructors*, William B. Walstad and Phillip Saunders (editors), Irwin/MacGraw-Hill, chapter 19, 287-304.
- Walstand, William and Rebeck, Ken (2008) “The Test of Understanding of College Economics”, *American Economics Review: Papers and Proceedings*, 98:2, 547-551.

ARTÍCULO

Desarrollo de capacidades en estudiantes de un Instituto Tecnológico, en un contexto de pandemia y desigualdad

Capabilities development in students of a Technological Institute, in a context of pandemic and inequality

ANA CAROLINA VELARDE GAXIOLA Y JUDITH PÉREZ-CASTRO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - UNAM

Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx

Recibido el 11 de noviembre del 2022; Aprobado el 28 de abril del 2023

RESUMEN

El propósito en este artículo es analizar el desarrollo de las capacidades en la formación profesional de los estudiantes de un Instituto Tecnológico, que enfrentan distintas desventajas sociales, las cuales se complejizaron con la pandemia de COVID-19. Retomamos la propuesta de la pedagogía de la capacidad de Walker, así como la teoría de las capacidades de Nussbaum y nos enfocamos en dos de ellas: integridad emocional e integridad corporal. La indagación consistió en un estudio de caso instrumental. En la integridad emocional, los alumnos señalaron problemas relacionados directamente con su formación profesional. Mientras que, en la integridad corporal, los aspectos más mencionados fueron la violencia e inseguridad que viven cotidianamente en sus contextos.

PALABRAS CLAVE: Capacidades; Educación superior; Estudiantes; Desigualdad educativa.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The purpose of this paper is to analyze the development of capabilities during professional education, in a group of students from an institute of technology, who face different social disadvantages that became more complex as a result of the COVID-19 pandemic. We draw on Walker's pedagogy of capabilities as well as on Nussbaum's capabilities approach, and, in the empirical outcomes, we focus on two of them: emotional integrity and bodily integrity. The research was based on an instrumental case study. Regarding emotional integrity, the interviewees pointed out difficulties related directly to professional education. Meanwhile, with respect to bodily integrity, the students mentioned the violence and insecurity they deal with in their immediate contexts.

KEYWORDS: Capabilities; Higher education; Students; Educational inequality.

INTRODUCCIÓN

El artículo que aquí presentamos es producto de una investigación en la que analizamos las posibles articulaciones entre la formación profesional y el desarrollo de capacidades. Los sujetos de estudio fueron los alumnos de un Instituto Tecnológico del estado de Puebla.

El texto está organizado en cuatro apartados. En los dos primeros exponemos los principales elementos de la pedagogía de la capacidad de Melanie Walker, quien a su vez se apoya en los desarrollos teóricos de Martha Nussbaum y Amartya Sen, y define una lista de 8 capacidades para la educación superior. Desde esta perspectiva, la educación es un funcionamiento que debe contribuir tanto al desarrollo humano de los estudiantes, como a la construcción de sociedades justas.

En el tercer apartado explicamos la ruta metodológica que seguimos en la investigación, la cual consistió en un estudio de caso instrumental. En el cuarto, presentamos los hallazgos más importantes, enfocándonos particularmente en dos capacidades: integridad emocional e integridad corporal. Por último, en las consideraciones finales, hacemos una valoración de los planteamientos de Walker de cara a las inquietudes señaladas por los educandos.

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

El enfoque de las capacidades es una propuesta teórica que tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones para la construcción de sociedades justas (Nussbaum, 2012); su principal argumento es que el desarrollo nacional no se alcanza únicamente a partir del crecimiento económico, sino, primordialmente, a través del fortalecimiento de la libertad

de los sujetos (Sen, 1995, 2000). Las capacidades constituyen lo que los individuos son capaces de hacer y de ser “[...] no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40).

No obstante, en el proceso de adquisición de las capacidades intervienen distintos factores individuales, contextuales y sociales que, a la larga, marcan diferencias en la conversión que las personas hacen de los bienes materiales en bienestar (Sen, 1995). Como consecuencia, la redistribución de los recursos materiales o económicos es insuficiente, si ésta no va acompañada de oportunidades para que los individuos obtengan resultados valiosos (Sen, 2000). Es aquí en donde la educación ocupa un lugar fundamental, porque ya sea que se dé formalmente en un centro escolar o de modo más informal al interior de la familia, permite desarrollar habilidades que eventualmente pueden convertirse en capacidades internas (Nussbaum, 2010). Por ejemplo, las personas que han recibido una buena educación tienen mayores probabilidades de obtener un mejor empleo, de participar en asuntos políticos o, incluso, de entablar relaciones sociales más ricas que las que no han tenido acceso a ella o que lo tienen de manera limitada.

La educación, entonces, es un funcionamiento fértil que permite alcanzar otros funcionamientos y capacidades, promover el desarrollo de los individuos y construir sociedades decentes y justas (Nussbaum, 2009, 2012). Esto no quiere decir que la enseñanza de contenidos disciplinarios o la capacitación para el mercado laboral no sean relevantes, por el contrario, uno de los objetivos de la educación también es hacer que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan obtener un empleo y mantener un buen nivel de vida. No obstante, su fin último debe ser la formación de verdaderos ciudadanos, que se interesen por los otros y por los problemas que aquejan a nuestro planeta (Nussbaum, 2007, 2009).

Con base en estas ideas, Melanie Walker (2005, 2007) desarrolla su propuesta de pedagogía de la capacidad para la educación superior o de educación para la vida, a la que define como un método de enseñanza en un sentido amplio que “Implica no sólo quién enseña, sino también a quién se enseña (y, por supuesto, está entrelazado con lo que se enseña: el currículo) y las condiciones del contexto bajo las cuales se lleva a cabo tal enseñanza y aprendizaje” (Walker 2005, p. 12) [Traducción propia].

Walker (2003) pugna por el desarrollo de una base teórico-explicativa sobre la justicia social, al igual que Sen (1995, 2000) y Nussbaum (2000), sólo que en su caso el objetivo es tener elementos para discernir cuáles son las acciones que contribuyen a lograr una educación más justa. Por ello, defiende una mirada crítica en la que reconoce que ésta es una práctica cultural no neutra, al contrario, en ella se priorizan determinados saberes, se moldean nuestras experiencias, elecciones y aspiraciones, y se legitima una cierta distribución del poder (Walker, 2003, 2005; Boni, Lozano y Walker, 2010). Dicha idea no

es nueva, de hecho, la autora recupera los aportes de diferentes autores de la pedagogía crítica, como Apple, Bernstein, Bourdieu y Passeron, Lynch, Cantillon y Walsh, porque, desde su perspectiva, brindan diferentes herramientas para analizar las inclusiones y exclusiones que se dan a lo largo de los procesos formativos, identificar las barreras que limitan la agencia y el éxito educativo, y comprender su relación con las desigualdades económicas, sociales y políticas (Walker, 2010). Una pedagogía para la capacidad, como la entiende Walker (2005, p. 12) es:

[...] un espacio interactivo, relacional entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes y estudiantes, en donde el conocimiento se mediatiza, el poder se circula y en el que las estructuras sociales e institucionales se penetran. Cómo enseñar (y qué enseñar) es además una expresión práctica sobre la reproducción o transformación de los patrones culturales, económicos y políticos que existentes en las sociedades. [Traducción propia]

La pedagogía para la capacidad es especialmente pertinente en la educación superior, la cual enfrenta un mayor riesgo de ser capturada por agendas interesadas únicamente en el crecimiento económico (Walker, 2012). Al igual que Nussbaum (2010), Walker (2010; Walker y Boni, 2013) hace una crítica a la educación para la renta, defiende la pluralidad de los valores, más allá de los que solamente se interesan por la utilidad económica, e insiste en la importancia de que el desarrollo se centre en el bien-estar de las personas y no solamente en el incremento de los recursos humanos. No obstante, al mismo tiempo, busca ir más allá de los planteamientos de Nussbaum y define a la educación superior como una libertad sustantiva (Walker, 2005, 2012), una capacidad por sí misma, porque incrementa las oportunidades educativas y sociales, promueve la toma de decisiones racionales y fortalece la libertad para optar por una vida valiosa.

Lo anterior impone la necesidad de reflexionar sobre este nivel educativo, de entender su especificidad, lo que la distingue como “educación”, en primer lugar, y como “superior”, en segundo, especialmente, por los alcances que tiene en el desarrollo de la vida adulta (Walker, 2007). Dicha reflexión permite que nos cuestionemos sobre el trabajo que se necesita hacer desde las instituciones para la distribución equitativa de capacidades valiosas, percatarnos si en este proceso hay personas que tienen más posibilidades de transformar sus recursos en capacidades, preguntarnos qué pasa con aquéllas que no lo consiguen o que tienen que hacer un mayor esfuerzo para lograrlo y discernir cuáles son las capacidades que favorecen la agencia humana.

Con este objetivo, Walker (2005) elabora un listado de ocho capacidades que deben desarrollarse en la educación superior y que, al mismo tiempo, pueden ser utilizados como parámetros evaluativos de lo que los estudiantes son capaces de llegar a ser y hacer a través de ella. Éstas son:

1. Razonamiento práctico, remite a la posibilidad de elegir de forma razonada, informada, crítica, independiente, socialmente responsable y atendiendo a fines prácticos y morales. Representa, además, la oportunidad de planear un proyecto de vida personal.
2. Resiliencia educativa, que comprende la capacidad para equilibrar los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el educando, principalmente, el personal, el educativo y el laboral. Contribuye a manejar el riesgo, vislumbrar las oportunidades educativas, librar los obstáculos y persistir académicamente. Implica que los alumnos tengan autoconfianza, aspiraciones y esperanzas de alcanzar un futuro mejor.
3. Conocimiento e imaginación. Representa la posibilidad de aprender sobre cualquier contenido de interés, desarrollar el pensamiento crítico y la imaginación para considerar los puntos de vista de los demás y realizar juicios imparciales. Incluye la posibilidad de adquirir conocimiento, ya sea para el desarrollo individual, las oportunidades laborales, la participación política, cultural y social, o bien, para estar presente en el mundo. Abarca desde el conocimiento disciplinario, los debates éticos y problemas morales, hasta el entendimiento sobre el lugar que la ciencia y la tecnología tienen en las políticas públicas.
4. Disposición para el aprendizaje, consiste en tener curiosidad y capacidad para cuestionar. Conlleva, además, la autoconfianza para aprender y el deseo constante por hacerlo.
5. Relaciones y redes sociales, significa tener la capacidad para aprender y trabajar en equipo, confiar en el otro y construir redes de amistad o de pertenencia para el aprendizaje colaborativo, el apoyo didáctico, o el esparcimiento.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento, como su nombre lo indica, significa tener respeto por uno mismo y por los demás, reconocer la dignidad de las personas y la propia; no ser discriminado por razones de género, condición social, raza, religión, o cualquier otro rasgo o condición. Implica ser empático, honesto, generoso y compasivo, sensible a las necesidades de los otros e incluyente, así como valorar la diversidad humana en sus diferentes expresiones. Comprende la competencia comunicativa intercultural, tener tanto facilidad de palabra, como la capacidad de escuchar.
7. Integridad emocional, apunta al desarrollo de las emociones que nos permite ser comprensivos, empáticos, imaginativos, adquirir conocimientos y tener discernimiento. Incluye no caer en la ansiedad o el miedo que impiden el aprendizaje.
8. Integridad corporal, representa la seguridad de no ser hostigado, ya sea en la institución, en el aula, en la interacción entre estudiantes o entre maestros y alumnos.

Walker (2005, 2007) aclara que esta lista no es limitativa, sino que puede modificarse de acuerdo con los diferentes contextos y el tiempo, tampoco tiene un orden jerárquico, su fin es servir de base para evaluar los alcances de la educación superior, sus condiciones de

equidad y de justicia. Finalmente, la autora advierte que existen múltiples factores históricos y culturales que pueden coartar el desarrollo de las capacidades en los educandos, sin embargo, a la par, sostiene que éstas pueden verse favorecidas por las opciones que terceras personas, ya sea profesores, tutores o compañeros, puedan ofrecer a los estudiantes, además de las oportunidades que les brinden las acciones institucionales y las políticas educativas.

LAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos dicho, la educación incrementa las posibilidades de alcanzar otros funcionamientos y capacidades valiosos, tanto a nivel individual como social, de ahí que en el enfoque de las capacidades se le considere un funcionamiento fértil o, como dice Walker (2005), una capacidad por sí misma. En particular, la educación formal o escolarizada aumenta las oportunidades de movilidad social, especialmente para aquellos que llegan a los niveles de enseñanza más altos. No obstante, en las últimas décadas, uno de los riesgos que acecha a la educación superior es la tendencia, impulsada desde algunos organismos internacionales, de centrar los esfuerzos en la capacitación de recursos humanos para el mercado laboral y el crecimiento económico, en detrimento de la formación humanística (Nussbaum, 2010; Walker, 2012).

A partir de ello, Walker (2007) se pregunta sobre el tipo de capacidades que se distribuyen en este nivel educativo, su relevancia para la agencia humana y las oportunidades que tienen los estudiantes para transformar sus recursos en capacidades. Su punto de partida son los conceptos de agencia y libertad (Walker, 2008; Walker y Fongwa, 2017), a partir de los cuales define a la educación superior como una libertad sustantiva, una capacidad que, además de ampliar las oportunidades sociales y económicas, ayuda a que los individuos aprendan a reflexionar cuidadosamente sobre sus decisiones y las consecuencias que éstas tienen en su propia vida y en las de los demás.

Desde esta perspectiva, tanto las capacidades como los funcionamientos deben estar presentes en los procesos formativos, por ejemplo, en el caso de las niñas y mujeres cuya educación puede verse limitada o incluso negada por diferentes razones de orden económico, social, cultural y familiar, es fundamental no sólo garantizar su derecho a la educación y ampliar el ingreso a la escuela, sino además brindarles las condiciones para que permanezcan y tengan trayectorias exitosas, para que participen plenamente en la vida institucional y sean escuchadas (Walker, 2004).

Pero, esto no siempre es tan sencillo, porque al interior de las instituciones prevalecen determinadas formas de relación pedagógica y arreglos sociales que, bajo ciertas circunstancias, pueden potenciar o inhibir las oportunidades de los estudiantes (Walker, 2008); más aún, en la educación intervienen otros factores que están fuera de su alcance, como las desigualdades sociales e interpersonales, que incrementan o restringen las capacidades individuales para la educación y en la educación (Flores, 2005; Walker y Unterhalter, 2007).

Lo anterior es ostensible en todos los sistemas de enseñanza, pero, particularmente, en aquellos en donde persisten enormes desigualdades tanto en el acceso como en la calidad educativa. En México, por ejemplo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, se dio un importante proceso de crecimiento de la educación superior, lo que favoreció el acceso a sectores de la población que anteriormente eran excluidos o subrepresentados (Taborga, 2003). Posteriormente, en el marco de las políticas de reordenamiento del sistema, se impulsó la diversificación de la oferta educativa a fin de responder tanto a la demanda estudiantil, como a las necesidades de las diferentes regiones del país (Arzate y Romero, 2007; Guzmán, 2014).

No obstante, esto sólo democratizó parcialmente al sistema, porque, aunque la cobertura ha crecido, las oportunidades de ingresar y el tipo de institución o carrera en el que se haga continúan estando fuertemente correlacionadas con el origen social y la situación económica del alumnado. De este modo, se observan claras diferencias entre las universidades públicas estatales y las universidades públicas federales, que no sólo absorben las proporciones más altas de la matrícula a nivel nacional, 44.5% y 16.8% cada una (SEP, 2022), sino que preponderantemente reciben estudiantes de las clases altas, medias altas y medias. Mientras que, en el otro extremo, se encuentran las universidades estatales de apoyo solidario y las interculturales, las cuales cubren el 2.3% y 0.5% de la matrícula respectivamente (SEP, 2022) y tienden a recibir a personas de los sectores económicamente desfavorecidos, así como de las comunidades indígenas.

Este escenario es concomitante con el que enfrentan otros países de América Latina (Didrikson, *et al.*, 2021) y, a la par, se cruza con otros problemas como el bajo rendimiento y la deserción estudiantil, la pertinencia de la formación profesional, las desigualdades de género y la limitada capacidad institucional para incrementar la participación de sectores sociales excluidos, como los indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad (UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

En este contexto, se encuentran los institutos tecnológicos superiores, los cuales son una opción educativa creada en 2014, que tiene como objetivo formar profesionistas e investigadores calificados para la generación y aplicación de conocimientos, con capacidad para la solución de problemas, pensamiento crítico y sentido ético, así como con actitudes para el emprendimiento, la innovación y la creatividad, que les permitan incorporar los avances científicos y tecnológicos que favorezcan al desarrollo nacional y regional (DOF, 2014). Para lograrlo, se plantea un modelo educativo dual, con el que se busca fortalecer la formación de los estudiantes a través de su incorporación tanto en el mercado laboral, como en los procesos productivos de las empresas.

Actualmente, el Tecnológico Nacional de México comprende un total de 254 institutos, de los cuales 126 son federales, 122 descentralizados y 4 son Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo. Incluye también al Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, así como al Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (TecNM, 2023). Los institutos tecnológicos concentran

la mayor parte de la matrícula de licenciatura, posgrado y técnico superior universitario, los federales tenían un total de 362,661 estudiantes, mientras que los descentralizados contaban con 253,812 alumnos (TecNM, 2020). La mayoría de la oferta educativa está orientada hacia las ingenierías. De los programas 45 vigentes, 38 son ingenierías y 7 pertenecen a otros campos de conocimiento (TecNM, 2020), lo cual es consecuente con el objeto que dio pie a su creación.

Los principales retos que tienen los institutos tecnológicos (TecNM, 2019) son incrementar la cobertura, reducir el índice de reprobación y deserción en el estudiantado, fortalecer la formación integral en los ámbitos cultural, cívico y deportivo, concientizar al alumnado en temas como la violencia, las adicciones y la prevención del delito, y fomentar la práctica de los valores universales, la identidad y la justicia social. Igualmente, el Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024 (TecNM, 2019) plantea que es necesario incrementar el número de programas acreditados y reforzar el vínculo entre la formación y la atención a los problemas regionales prioritarios.

Con base en lo anterior, en la investigación de la que desprende este artículo, nos interesaba indagar de qué manera la formación que se brinda en el instituto tecnológico puede contribuir al desarrollo de capacidades en los educandos y lo que ésta les aporta tanto a nivel personal como profesional. Especialmente, en una modalidad educativa que prioriza la formación para el mercado laboral y cuya población objetivo son los estudiantes de localidades aisladas y zonas urbanas marginadas (DOF, 2014).

Retomamos el enfoque de las capacidades principalmente por dos razones, la primera porque coloca al humanismo en el centro de la formación profesional para incorporar cuestiones como el reconocimiento de la dignidad y los derechos de las personas, las relaciones de género y étnico-raciales, la distribución de la riqueza y la igualdad social (Nussbaum, 2010). Lo anterior no es exclusivo de este enfoque, por el contrario, Nussbaum y Walker reconocen la influencia de otros humanistas en sus respectivos trabajos, no obstante, la diferencia radica en el lugar que le dan a la educación como una capacidad que contribuye tanto al florecimiento de la persona, como al mejoramiento de sus niveles de vida al ampliar sus oportunidades para encontrar un buen empleo, tener un lugar decente donde habitar y disponer de los medios suficientes para llevar una vida buena.

La segunda razón es porque el enfoque de las capacidades nos permite abordar el bienestar humano desde sus múltiples dimensiones y no desde un solo modelo o medida (Flores, 2007). Por esta razón, tanto Nussbaum (2012) como Walker (2007) insisten en que las listas de capacidades que ellas proponen no están cerradas, ni tienen un orden jerárquico, sino que constituyen una base evaluativa, que puede modificarse de acuerdo con las necesidades y circunstancias de cada contexto. Finalmente, esta propuesta teórica nos permite ver los avances y retrocesos en el logro de las capacidades, porque, a la par de la importancia que le concede a la educación, se reconoce que en ella intervienen múltiples factores que pueden facilitar u obstaculizar las capacidades y libertades de las personas (Flores, 2007; Walker 2012).

NOTAS METODOLÓGICAS

Los resultados que a continuación se exponen son producto de una investigación cualitativa, desarrollada a partir de un estudio de caso instrumental. Para su delimitación, con base en el planteamiento de Stake (1995, 1998), elaboramos tres ejes temáticos: 1) Modelo de formación profesional y desarrollo de las capacidades humanas, 2) Condiciones institucionales para el logro de las capacidades y 3) Elementos del contexto y capacidades humanas.

Estos ejes nos permitieron seleccionar un instituto tecnológico ubicado en la zona centro-oeste del estado de Puebla. En primer lugar, porque de acuerdo con la filosofía institucional, es una institución orientada al desarrollo tecnológico y regional comunitario, así como a la construcción de una sociedad humana y justa. Para lograrlo, se ha diseñado un modelo educativo basado en tres principios: a) Filosófico, a partir del cual el ser humano se concibe como un sujeto de aprendizaje y ciudadano del mundo, digno, libre, en constante evolución y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y la autorrealización; b) Educativo, con el que se busca lograr procesos enseñanza y aprendizaje para la formación integral del individuo, la socialización y la transformación social; y c) Normativo, cuya meta es la formación de profesionales que respondan a las demandas sociales y al desarrollo económico de su entorno.

En segundo lugar, con respecto a las condiciones, el instituto tecnológico a lo largo de su trayectoria ha implementado distintos programas y estrategias para apoyar el desarrollo personal y profesional de los educandos, como el modelo de tutorías, cursos extracurriculares de tipo cultural, deportivo o de formación cívica y proyectos integradores básicos, de investigación o vinculados con el medio social.

En tercer lugar, en cuanto a los elementos del contexto, el tecnológico se encuentra en un enclave que forma parte del corredor industrial Puebla-San Martín, lo que le da ciertas condiciones para el crecimiento económico. A pesar de esto, el municipio de San Martín Texmelucan enfrenta problemáticas importantes, por ejemplo, 65.3% de sus habitantes está en situación de pobreza, de los cuales 11.6% viven en pobreza extrema. Además, 14.7% es vulnerable por carencia social y 11.2% por ingresos (CONEVAL, 2020), es decir, sólo el 8.8% de su población no es pobre ni vulnerable. La localidad también registra la tasa más alta de incidencia delictiva en el estado (Gobierno de Puebla, 2019) y, como consecuencia, la percepción de seguridad entre sus pobladores es muy baja, tan sólo 14.5% de los hombres mayores de 18 dice sentirse seguro, mientras que en las mujeres la proporción baja a 10% (Gobierno de México, 2022).

De este modo, el caso seleccionado presenta condiciones complejas, con ciertos elementos y rasgos que pueden coadyuvar al desarrollo de las capacidades en los estudiantes, pero, al mismo tiempo, con otros que las limitan y que, incluso, bajo ciertas circunstancias, ponen en riesgo su integridad personal y la calidad de su formación profesional.

Técnicas de investigación

Para el abordaje del caso, seleccionamos dos técnicas: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Para la primera, revisamos las estadísticas institucionales a fin de conocer las características más importantes de la población estudiantil, la distribución por programa y grado de estudio, y la distribución de los apoyos académicos y económicos. Además, como ya se mencionó, analizamos la filosofía y normativas institucionales, así como el modelo educativo.

Para la entrevista, elaboramos un guion con base en las siguientes dimensiones:

1. Condiciones de los estudiantes. Aquí, consideramos el contexto socioeconómico del alumnado, sus circunstancias familiares y los motivos para ingresar a la educación superior, aspiraciones e intereses. También, incluimos algunos aspectos de su trayectoria escolar previa y sus apreciaciones sobre la relación entre educación profesional y desarrollo personal, así como sobre el vínculo vida-trabajo.
2. Capacidades humanas en la formación profesional. En esta dimensión quisimos recuperar las ideas de los educandos sobre las capacidades centrales, para analizar cómo las entienden, el significado que les atribuyen y su presencia o ausencia a lo largo de la carrera.
3. Educación superior y justicia social. En esta dimensión buscamos recuperar el conocimiento del estudiantado sobre los problemas más apremiantes de su comunidad, las oportunidades que tienen durante su formación para enterarse de ellos y lo que, creen, pueden aportar como profesionistas.

Los sujetos de estudio

Después de someter el instrumento a juicio de tres especialistas y pilotarlo, se dio paso a las entrevistas, las cuales se realizaron durante el primer semestre de 2021, es decir, en plena contingencia sanitaria. Por tal razón, esta fase de la investigación se hizo de manera virtual a través de la plataforma Zoom.

Para la selección de los participantes, se empleó el muestreo por cuotas (Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Los criterios utilizados fueron el género, la carrera y la situación laboral. Entrevistamos a un total de 58 estudiantes, 29 hombre y 29 mujeres. 40% era originario de San Martín Texmelucan y el resto venía de comunidades aledañas a la cabecera municipal o del estado de Tlaxcala. En cuanto a la edad, 48 participantes tenían entre 18 y 22 años, 7 estaban entre los 23 y los 27, 1 estaba en el rango de los 33 a los 37 y 2 tenían entre 38 y 42 años. Poco más de dos terceras partes recibía alguna beca, ya sea la de Jóvenes Escribiendo el Futuro, la de Manutención del Estado de Puebla o alguna otorgada por el instituto tecnológico. Finalmente, 58.6% de los participantes trabajaba para sostener sus estudios, principalmente en empleos no formales o familiares.

Tabla 1. Distribución de los entrevistados por programa y género

Programa	H	M	Total
Ingeniería Industrial	6	6	12
Contador Público	5	5	10
Ingeniería Electromecánica	6	6	12
Ingeniería en Gestión Empresarial	3	3	6
Ingeniería en Sistemas Computacionales	3	3	6
Ingeniería Ambiental	3	3	6
Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones	3	3	6
Total	29	29	58

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevistas

Consideraciones éticas

La investigación se apejó a tres aspectos importantes: 1) el consentimiento informado, que se presentó a los sujetos de estudio antes de comenzar la entrevista; 2) la participación voluntaria, para lo cual se les explicó que tenían la libertad de no responder alguna pregunta que les incomodara o de detener la entrevista si ellos lo consideraban pertinente; y 3) la protección de la privacidad, a través de la utilización de códigos para sustituir los nombres. De este modo, en E-58-H-IA, E corresponde a Estudiante, 58 es el número consecutivo de la entrevista, H se refiere al género, IA son las siglas de la carrera, en este caso Ingeniería Ambiental.

LAS CAPACIDADES HUMANAS DESDE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Desde la pedagogía de la capacidad de Walker (2003, 2012), la educación puede ser un medio para la transformación social, pero, al mismo tiempo, para la reproducción de las desigualdades. De este modo, no podemos dar por sentado que todo lo que se enseña o se hace en los procesos formativos será aprovechado de la misma manera por los estudiantes o que todos podrán alcanzar los mismos beneficios.

Con esta idea, la autora propone ocho capacidades que deben desarrollarse en la educación superior. En este artículo, nos enfocamos en dos: integridad emocional e integridad corporal, por la importancia que le dieron los propios entrevistados. La primera tiene un lugar relevante en el logro de los aprendizajes (Walker, 2007), de manera que cuando hay factores que la amenazan, sus efectos se hacen sentir en el rendimiento académico.

Para indagar sobre esta capacidad, preguntamos a los alumnos del instituto tecnológico cuáles eran los asuntos que más les preocupaban durante la carrera. Los resultados evidenciaron que los estudios profesionales son una importante fuente de tensión para

ellos; la mayoría dijo haber sentido ansiedad en diferentes momentos y por distintos motivos, situación que se incrementó durante el período de clausura ocasionado por el COVID-19. Las respuestas más señaladas se agruparon en cuatro rubros.

1. Herramientas tecnológicas. Para 19 de los entrevistados, las fallas en sus dispositivos o en la conexión a Internet fueron un motivo de estrés y en ocasiones de enojo y desesperación, principalmente porque no tenían equipos propios, sino que se los pedían prestado a familiares o los compartían con otros miembros del hogar, por lo que tenían que turnarse para tomar las clases y hacer sus actividades. Adicionalmente, gran parte de los jóvenes (24) se conectaban por medio del celular, en ocasiones, algunos (4) se quedaron sin saldo y no pudieron asistir a las clases. El siguiente testimonio, muestra las dificultades enfrentadas en este aspecto.

Yo creo que más que nada es la herramienta para hacer las tareas, bueno, es que cuento con una computadora y un teléfono, pero la mayoría de las veces ocupo el teléfono, porque la computadora para entrar, sé que sonará de verdad muy difícil de creer, pero la computadora que tengo para para encenderse y que agarre realmente Google, tarda media hora, y para apagarse tarda como otros diez minutos, es una computadora viejita... (E-OI-H-IE)

Durante la pandemia, las condiciones de los hogares fueron un factor crucial para la continuidad de los estudios (Wanderley, Losantos, Tito y Arias, 2020). Esto implicó un gran cambio en la dinámica familiar, lo que, sumado a la brecha económica y digital preexistentes, amplió las desigualdades educativas entre los educandos (Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo, 2020). Muchos jóvenes tuvieron que desarrollar sus propias estrategias para mantener un equilibrio entre su vida familiar, los compromisos laborales y los estudios universitarios. Una de las entrevistadas describió brevemente su situación durante la contingencia.

...en casa tenemos un cuarto, más bien es donde dormimos, ahí por ejemplo él [su hijo] se enfoca en su tarea y yo en la mía y, pues, cuento con mi computadora, porque cuando mis hijos estudiaban vi que era muy necesaria para ellos. Entonces, saqué una computadora y la fui pagando, así con pagos pequeñitos y, pues, escritorio no, la verdad, hasta ahorita no tengo, sólo tenemos un mueble viejito que tenía mi mamá por ahí. Es un poquito difícil porque, de repente, es incómodo, porque es un mueble muy pequeñito, en un pedacito metí mi CPU y en otro pedacito mi monitor. Entonces, tenemos lo básico para que tanto los niños como yo, pues saquemos adelante los trabajos, el estudio y, pues sí, a veces tiene uno que descuidar unas cosas para tener como prioridad lo que necesitan los niños. (E-33-M-CP)

La intersección de las múltiples diferencias personales y sociales amplió las desigualdades entre los estudiantes, lo que afectó las posibilidades para convertir sus funcionamientos en capacidades y viceversa (Walker y Unterhalter, 2007). Esto es aún más evidente en las mujeres a quienes tradicionalmente se les adjudica el cuidado del hogar y los hijos. Por esta razón, las instituciones necesitan preguntarse sobre las oportunidades de acceso y éxito educativo de las niñas y mujeres, pero primordialmente sobre su capacidad para ser educadas y llevar una vida valiosa para ellas (Walker, 2004).

2. Trabajos y actividades académicas. 15 estudiantes coincidieron en que las clases en línea aumentaron y diversificaron las responsabilidades, en ese sentido, su mayor preocupación fue en la entrega de los trabajos y el cumplimiento de las tareas, para que sus calificaciones no se vieran afectadas. Todo esto aparejado con sus diligencias en casa o sus compromisos laborales. Las tensiones producidas por las diferentes actividades hicieron que algunos jóvenes se preguntaran sobre la pertinencia de su carrera, así como sobre sus perspectivas de continuar en ella.

Me genera mucho estrés cuando siento que no me da tiempo realizar todas las obligaciones que tengo y no terminarlas a tiempo. Me enoja mucho el hecho de que, pues, nos dejan trabajos muy pesados y, como le mencionaba, a veces en algunas materias el tiempo que nos dan para la entrega no es suficiente para nosotros, y también el preguntarme si estoy en la carrera correcta o si tendré que ver de nuevo encajar en otra carrera... (E-25-M-ISC).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre las posibilidades reales que la educación remota implementada durante la pandemia brindó a los alumnos para aprender, tener conciencia sobre sus aprendizajes y sobre su propia situación (Walker, 2005). Sin duda, ante las condiciones de la emergencia sanitaria, las instituciones y los actores educativos buscaron continuar de la mejor manera con las actividades, pero, en medio de todo ello, se perdió de vista que acumular información no equivale a aprender y que el aprendizaje tiene que ser un proceso positivo para los individuos, que los ayude a la comprensión de ellos mismos, los otros y el mundo en el que viven (Walker, 2005).

3. La calidad de los aprendizajes. En general, las clases en línea produjeron mucha incertidumbre en el alumnado; 11 participantes manifestaron que no se sentían seguros de haber alcanzado los aprendizajes adecuados y que les preocupaba pensar sobre las consecuencias en su formación profesional, especialmente, cuando se comparaban con sus compañeros que habían cursado la carrera de manera presencial.

Esta preocupación no es infundada, la pérdida de aprendizajes es uno de los efectos más importantes del aislamiento durante la pandemia (Banco Mundial, 2021) y se estima

que los estragos podrían ser más profundos en aquellos que iniciaron un nuevo nivel educativo y no pudieron asistir a las instituciones educativas. Precisamente, uno de los entrevistados, que ingresó al Tecnológico al inicio de la pandemia, se preguntaba sobre lo que realmente había podido aprender y las repercusiones que esto tendrían al momento de ingresar al mercado laboral:

Pues, pensar que con estos semestres me he quedado muy atrás en comparación de otros estados de la República, donde hay personas mejor preparadas que yo, o aquí mismo en Puebla, hay muchas escuelas que tienen la misma carrera y cuando yo salga a la industria me voy a enfrentar con ellas y, no sé, que no pueda conseguir un trabajo porque hay personas que se prepararon más. (E-47-H-CP).

Las clases a distancia también redujeron los tiempos para la interacción entre el alumnado, la realimentación entre profesores y estudiantes, la realización de actividades para reforzar los aprendizajes y el trabajo colaborativo (Miguel, 2020). Al respecto, algunos jóvenes manifestaron que no siempre entendían los contenidos de las clases, lo que afectó su formación.

...a mí las cosas que me pueden generar preocupación, es el hecho de no aprender lo que se supone que debo de estar aprendiendo en alguna materia. Siento que, si no comprendí los puntos importantes, a la larga me van a hacer falta porque, incluso, lo he comprobado en algunas ocasiones al realizar los proyectos, que el no aprender o comprender por mi parte ciertos temas, hace que no pueda llevar a cabo cierta actividad, entonces, ésta es de las cosas que más me puede preocupar dentro de mi formación... (E-32-M-IA).

4. Otros aspectos de la formación. Además de aprobar las asignaturas del plan de estudio, los estudiantes del Tecnológico deben cumplir con otras actividades que no sólo complementan su educación, sino que tienen sus propios créditos y son un requisito para concluir la carrera. En los alumnos de semestre avanzados, una inquietud fue el tema de las residencias profesionales, que consisten en una estancia realizada en un establecimiento del sector productivo, durante la cual desarrollan un proyecto profesional. No obstante, con la pandemia, muchos no habían podido cumplir con dicho requerimiento; de los 16 entrevistados que cursaban el octavo semestre de sus respectivas carreras, la mitad tenía esta preocupación, porque estaban conscientes de los problemas que podrían tener para titularse:

Me causa preocupación que no me pueda titular, que a lo mejor mi proyecto integrador no pase, como que me da mucha ansiedad y, por mi residencia [laboral], que tampoco lo tenga. En lo personal, pues, por mis tareas, sí me da mucha preocupación

reprobar, porque desde que perdí el año, como que me puse de meta no reprobar una materia y, entonces, como que sí me da miedo que por esa materia no me pueda titular... (E-28-H-ITICS)

En ese mismo tenor, se encuentra el siguiente testimonio:

¡Uff! actualmente son muchas [preocupaciones], pero, creo que la primordial es dónde voy a hacer mis residencias laborales, porque, por lo que estaba escuchando, bueno, por lo que nos dijo nuestro director de carrera, se puede decir que, si reprobamos residencias, pues estaríamos dados de baja literalmente. Y, no voy a mentir, sí me da en cierto modo miedo, porque todavía no veo con quién voy a hacer mis residencias [...] Yo creo que esa es mi mayor preocupación, el encontrar una empresa para poder comenzar... (E-51-H-IGE).

Actividades como el servicio social, las prácticas profesionales y las residencias laborales tienen como objetivo que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos y fortalezcan su formación a partir de lo que viven en un ambiente laboral o lo más cercano a él. Sin embargo, para que esto ocurra, también necesitan condiciones, disponer de oportunidades y activos para ello (Walker y Unterhalter, 2007), de otro modo, lo que debería ser un espacio para enriquecer su experiencia se convierte en un motivo más de tensión o, en el peor de los casos, en un mero requisito que deben completar, pero que aporta poco a sus capacidades de ser y hacer. Las instituciones educativas, por su parte, necesitan diseñar estrategias pedagógicas y de gestión de los recursos que reconozcan las diferencias y necesidades de los educandos, sus fortalezas y limitaciones para transformar lo que aprenden en capacidades (Walker y Unterhalter, 2007), más aún en situaciones de contingencia, como las que experimentamos durante la pandemia.

La otra capacidad en la que profundizamos fue la de integridad corporal. Walker (2007) reconoce que ésta es quizás la capacidad más polémica de las incluidas en su propuesta, porque muchos de los factores que intervienen en la seguridad física de los estudiantes están más allá del rango de acción de las instituciones educativas. No obstante, si ellos se sienten en riesgo constante, ya sea en el medio en donde viven, en los alrededores o al interior de los establecimientos, se van creando obstáculos que repercuten en su formación.

En nuestra investigación, 30 alumnos, es decir, 51.7% del total de entrevistados, denunciaron la existencia de diversas situaciones que atentaban contra su integridad corporal. Todas las respuestas apuntaron a la inseguridad que viven cotidianamente, ya sea en su comunidad o en el trayecto al tecnológico. Los problemas más señalados fueron los asaltos (8 entrevistados), los robos a casa habitación (6), los riesgos existentes en sus colonias (5), el robo de combustible o “huachicol” (4) y la violencia, especialmente hacia las mujeres (3).

Uno de los estudiantes planteó que este problema se produce no sólo por los actos delictivos, sino también por la respuesta de las autoridades:

Pues, la inseguridad de que a veces aquí pasan las motos de huachicol y luego llega la policía, y luego quieren agarrar a una persona se les echa a correr, y luego van en su camioneta bien rápido y no se fijan si van personas delante de ellos, porque quieren agarrar a la persona... (E-49-H-II)

La integridad corporal comprende, entre otras cosas, la posibilidad de moverse libremente de un lugar a otro y de sentirse protegidos de cualquier acto violento (Walker, 2007). Además, esta capacidad y la de integridad emocional están estrechamente vinculadas, porque enfrentar constantemente situaciones peligrosas o sentirse amenazado, puede incrementar el miedo y la ansiedad. En el caso de nuestros entrevistados, no se trata de percepciones, sino de riesgos reales que han vivido ellos, sus compañeros, algún familiar o miembro de su comunidad:

...hablando de mi colonia, pues yo creo que sí está muy peligrosa, de hecho, ya hasta se creó un programa precisamente para tratar de prevenir los asaltos que hay, de hecho, van dos veces que me han asaltado. Me asaltaron y me quitaron el primer teléfono que me había comprado, ¡ni siquiera lo había terminado de pagar! Entonces, en ese momento y a lo mejor al día y a la semana siguiente, sí tienes un enojo y una ira por esa persona que te robó, que te quitó lo que te compraste, o lo poquito que tenías. (E-01-H-IE).

El peligro no sólo está en las zonas en donde habitan, sino también en los alrededores de la institución educativa:

Yo creo más que nada la inseguridad, pero no es tanto, donde vivo no se roban nada, porque sí se encuentra bien ubicada mi casa, desgraciadamente el Tecnológico se encuentra en una zona no muy agradable. (E-03-H-CP)

Tanto la integridad corporal como la emocional intervienen en el aprovechamiento de los aprendizajes y en las posibilidades que tienen las personas de crearse su propia concepción de la “buena vida” (Walker, 2003, 2004). Lo anterior apela a la responsabilidad que tienen los Estados de crear lugares en donde los individuos puedan vivir plenamente o, como plantea Nussbaum (2012), de generar condiciones sociales, políticas y económicas que permitan el funcionamiento de las capacidades internas. De poco sirven los esfuerzos por formar profesionistas altamente calificados, si éstos no disponen de espacios en donde se sientan seguros.

Al profundizar sobre esta capacidad, una vez más surgió el tema del COVID-19, ya que, para los entrevistados, el desempleo y la disminución de los ingresos en un importante sector de la población, se convirtió en un caldo de cultivo para las conductas delictivas:

...bueno, lo primero sería la pandemia. Eso creo que a mí me da mucho miedo, hasta ahorita, si regresamos a clases en un mes o en dos meses, porque todavía no es algo certero. Y otra cosa también es que, por cuestión de la pandemia, muchos perdieron trabajos, entonces, sí han incrementado mucho los asaltos y es lo que más me preocupa porque, sí están, aparte de asaltar, están secuestrando a muchas chicas. Entonces, lo que siento, como que más me siento más amenazada sobre eso. (E-52-M-II)

Otro de los jóvenes se pronunció sobre las consecuencias en la economía de las familias y su relación con la inseguridad

...actualmente por esto de la contingencia, vendría siendo la delincuencia. Porque ahora muchas personas están tan desesperadas por tener que llevar de comer a sus familias, que se les hace más fácil la delincuencia, y está aumentando mucho. A pesar de que el presidente ya subió el salario mínimo, hay personas que se dedican a estudiar y trabajar, pero hay personas que solamente roban porque quieren tener una vida mejor sin esforzarse. (E-I3-H-CP)

Si bien la contingencia sanitaria no es la única causa de la inseguridad, en países como el nuestro, con condiciones previas de desigualdad y pobreza, este fenómeno vulneró aún más la vida de las personas, principalmente de los sectores medios y bajos que enfrentaron la pérdida de sus empleos o su precarización (Beteta, 2020; Esquivel 2020), de manera que no es casual que los alumnos perciban el incremento de la delincuencia. Éste es un problema que, como ya señalábamos, no van a resolver las instituciones educativas, sin embargo, pueden contribuir en la creación de entornos más seguros en su interior y los alrededores con el apoyo de otras instancias, así como implementar acciones que ayuden a fortalecer la salud mental de los jóvenes, especialmente, en circunstancias de mayor vulnerabilidad, como las que se produjeron por la pandemia.

CONSIDERACIONES FINALES

La pedagogía de la capacidad es una propuesta pertinente para analizar los fines de la educación superior y una alternativa a los planteamientos que intentan reducirla a una mera capacitación para el mercado laboral. Desde esta perspectiva, la formación profesional puede y debe generar condiciones sociales justas a partir de lo que cada estudiante es capaz de ser y hacer. La lista de capacidades propuesta por Walker constituye una base evaluativa

para ponderar, por una parte, el desarrollo personal de cada estudiante y, por otra, el papel que la educación juega en el logro de la justicia social o, en su defecto, en la reproducción de las desigualdades.

En nuestra investigación, nos interesaba justamente acercarnos a estos dos aspectos en el contexto de un instituto tecnológico. Sin embargo, en este proceso intervino otro factor, la pandemia por COVID-19 que cambió radicalmente las condiciones en las instituciones educativas y en general en la vida de las personas. Los estudiantes del instituto tecnológico no fueron la excepción, de manera que no es casual que, de las 8 capacidades, la integridad emocional y la integridad corporal fueran las más importantes para ellos.

En el caso de la primera, las preocupaciones de los jóvenes giraron en torno a su formación profesional, el incremento de los trabajos y tareas, la calidad educativa, la disponibilidad de las herramientas tecnológicas y los obstáculos para cumplir con otros requerimientos de su formación. En todas, la contingencia sanitaria y las restricciones derivadas de ella fueron la constante. Estas inquietudes no sólo deben entenderse como asuntos personales, sino como temas pendientes y acciones que pueden emprender las instituciones educativas para impulsar las capacidades (Walker, 2003). Por ejemplo, el diseño de un programa para compensar la pérdida de los aprendizajes puede ayudar a la resiliencia educativa y la disposición para el aprendizaje; igualmente, la implementación de talleres para fortalecer las habilidades emocionales y sociales puede aportar a las capacidades de conocimiento e imaginación, así como a la de relaciones y redes sociales. Además, este tipo de medidas contribuye a la retención y al mejoramiento del desempeño del estudiantado.

Con respecto a la integridad corporal, las respuestas de los jóvenes reiteraron algunas de problemas que vive cotidianamente la población, como los asaltos, los robos, la violencia y otras conductas delictivas. En esta capacidad, una vez más surgió el tema de la pandemia, ya que los alumnos tienden a establecer un vínculo entre ella y la precarización de los niveles de vida de la población. Como hemos dicho, se trata de problemáticas estructurales, que requieren del trabajo conjunto de varias instancias de gobierno y en donde las instituciones educativas tienen una capacidad de intervención muy acotada, sin embargo, esto no significa que tengan que quedarse totalmente al margen. Por ejemplo, en nuestro país, algunas instituciones como la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, existen programas o estrategias para la prevención del delito con diferentes alcances, que pueden incluir pláticas, capacitaciones, protocolos para la sanción de la violencia, acoso y discriminación, o sistemas para la detección de prácticas de riesgo y violencia. Faltaría ver la efectividad de tales acciones y el conocimiento que de ellas tienen los miembros la comunidad, estudiantes, profesores, directivos y personal de apoyo, pero, esto puede ser un inicio para contribuir a la integridad corporal y emocional. Adicionalmente, las instituciones de educación superior deben ser más proactivas en la construcción de ambientes seguros y diseñar programas más eficaces de apoyo a las víctimas.

Finalmente, coincidimos con Walker en que tenemos que preguntarnos sobre la labor de la educación superior, no sólo en términos de lo que aporta al mercado laboral y al crecimiento económico, sino también sobre las capacidades que se distribuyen a través de ella, las oportunidades que brinda a los educandos para que transformen sus recursos en capacidades y los apoyos que ofrece para quienes tienen más dificultades para lograrlo. Si bien, como hemos dicho, hay múltiples factores como la desigualdad social, las carencias económicas o la inseguridad, que están fuera del alcance de las instituciones educativas, en su interior existen prácticas, rutinas y condiciones que necesitan transformarse para promover el desarrollo de los estudiantes y brindar una educación más justa para todos.

REFERENCIAS

- Arzate, J. & Romero, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de educar*, 8 (16), 277-303. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31181604.pdf>
- Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Beteta, H. (2020) ¿Cómo encontró la pandemia del COVID-19 a América Latina? *Economía UNAM*, 17 (51), 180-193. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.556>
- Boni, A., Lozano, J. & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3), 123-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214012>
- CONEVAL (2020). *Datos del avance municipal DATAMUN*. <http://sistemas.coneval.org.mx/DATAMUN/mapas?e=21&m=21217&csg=4&g=26>
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México (DOF 23/07/2014)*. Secretaría de Gobernación. https://www.tecnm.mx/archivos/anexos/decreto_tecnologico_nacional_mexico.pdf?pdf=224122
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., del Valle, D., Perotta, D., Caregnato, C. y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación superior y sociedad* 33 (2), 53-91. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-2/307>
- Esquivel, G. (2020). Los impactos económicos de la pandemia en México. *Economía UNAM*, 17 (51), 28-44. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.543>
- Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. ANUIES.
- Flores, P. (2007). Situating education in the human capabilities approach. En M. Walker & E. Unterhalter (eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 45-65). Palgrave MacMillan.
- Gobierno de México (2022). *Data México. San Martín Texmelucan*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/san-martin-texmelucan#seguridad-publica-percepcion-seguridad>
- Gobierno de Puebla (2019) *Plan estatal de desarrollo 2019-2024*. <http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, (59), 36-46. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547005.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Malo, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel, J. & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de educación superior en América Latina*, (8), 9-14. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (50), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211-215.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza editorial.
- Sen, A., (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- SEP (2022). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2021-2022*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taborga, H. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. ANUIES.
- TECNM (2019). *Programa de Desarrollo Institucional PDI 2019-2024*. Tecnológico Nacional de México. <https://www.fcomalapa.tecnm.mx/wp-content/uploads/2021/04/PDI-ITFC-2019-2024.pdf>
- TECNM (2020) Informe de autoevaluación de gestión correspondiente al primer semestre del ejercicio fiscal 2020. Tecnológico Nacional de México. https://www.tecnm.mx/menu/transparencia/informes_gestion_2020/Informe_de_Autoevaluacion_de_Gestion_correspondiente_al_primer_semestre_del_ejercicio_fiscal_2020.pdf
- TECNM (2023) Breve historia de los Institutos Tecnológicos. <https://www.tecnm.mx/?vista=Historia>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe>
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British journal of educational studies*, 51(2), 168-187. <https://www.jstor.org/stable/3122419>
- Walker, M. (2004). Human capabilities, education and ‘doing the public good’: towards a capability-based theory of social justice in education. Paper presented in the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education ‘Doing the public good: positioning education research’* (pp. 1-28). Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/wal04164.pdf>

- Walker, M. (2005). *Higher education pedagogies*. Nueva York: Open University Press.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 36 (2) (142), 103-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414206>
- Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in higher education*, 13 (4), 477-487. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802169764>
- Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational philosophy and theory*, 42 (8), 898-917. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
- Walker, M. (2012). Universities and a human development ethics: capabilities approach to curriculum. *European journal of education*, 47 (3), 448-461. <https://www.jstor.org/stable/23272466>
- Walker, M. & Boni, A. (2013). Higher education and human development: towards the public and social good. En A. Boni & M. Walker (eds.). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of twenty-first century* (pp. 15-29). Routledge.
- Walker, M., & Fongwa, S. (2017). *Universities, employability and human development*. Springer.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: its potential for work in education. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 2-18). Palgrave Macmillan.
- Wanderley F., Losantos M., Tito C. & Arias, A. (2020). *Los impactos sociales y psicológicos del COVID 19 en Bolivia*. Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento.
- World Bank (2020) *Closing the gender gaps in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/484401532010525429/pdf/Closing-Gender-Gaps-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

ARTÍCULO

Modelo de Sustentabilidad para
Instituciones de Educación Superior:
una estrategia de autodiagnóstico para
la transición a la sustentabilidad.
Estudio de caso

*Sustainability model for Higher Education Institutions:
a self-diagnosis strategy for the transition towards
sustainability. Case study*

EDNA CRISTINA FIGUEROA GARCÍA*, MANUEL ALEJANDRO
GUTIÉRREZ GONZÁLEZ*, LUIS LEONEL HEATH MONCADA**

*Universidad Tecnológica de Querétaro

**Universidad Politécnica de Santa Rosa Jaúregui

Correo electrónico: efigueroa@uteq.edu.mx

Recibido el 3 de junio del 2022; Aprobado el 12 de junio del 2023

RESUMEN

Este trabajo es una alternativa de acción que, desde las Instituciones de Educación Superior (IES), constituye una estrategia para su proceso de transición a la sustentabilidad. La investigación se realizó a través de un estudio de caso, cuya unidad de análisis fue una IES del estado de Querétaro. Se expone la aplicación del Modelo de Sustentabilidad para las IES, en cuatro ámbitos: sostenibilidad ambiental, responsabilidad social, viabilidad económica y pertinencia institucional, utilizado para cuantificar sus acciones de sustentabilidad.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE: Instituciones de Educación Superior (IES); Sostenibilidad ambiental; Responsabilidad social; Pertinencia institucional; Viabilidad económica

ABSTRACT This work is an alternative of action that, from Higher Education Institutions (HEI), constitutes a strategy for their transition process to sustainability. The research was carried out through a case study, whose unit of analysis was an HEI in Querétaro. The application of the Sustainability Model for HEIs is presented in four areas: environmental sustainability, social responsibility, economic viability and institutional relevance, used to quantify their sustainability actions.

KEYWORDS: Higher Education Institutions; Environmental sustainability; Social responsibility; Institutional relevance; Economic viability

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mundo vive una de las crisis más agudas y amenazantes de todos los tiempos: una crisis terminal, que pone, de manera acelerada, a un planeta finito al borde de sus límites, donde lo que está en juego es la supervivencia de la humanidad (Lander, 2015). Una crisis civilizatoria que no sólo se refiere al ámbito ambiental (cambio climático, contaminación del agua, pérdida de la biodiversidad, contaminación ambiental), sino que implica también problemas sociales (desigualdad, violencia, maltrato infantil, pandemias) y económicos (pobreza, inequidad laboral, endeudamiento) (Bohne García, Bruckmann Maynetto, y Martínez González, 2019; Carvajal, 2014; Lander, 2015; Ortiz Ayala y López Villareal, 2020; Rueda Rodríguez, 2022). En este desalentador horizonte, la sustentabilidad se ha presentado como una alternativa de acción que podría frenar dicha crisis civilizatoria. A lo largo del tiempo, diversas entidades internacionales han promovido acciones para la transición a la sustentabilidad: cumbres mundiales, reuniones regionales y nacionales; firmas de tratados internacionales y establecimiento de compromisos para frenar los efectos de la crisis ambiental, social y económica (Bohne García, et al., 2019).

En este contexto, uno de los grandes retos que la sociedad enfrenta para garantizar su subsistencia es la búsqueda de la sustentabilidad. Bajo esta consideración, en las últimas décadas, la sustentabilidad ha sido un concepto abordado desde perspectivas heterogéneas y para diferentes fines, donde las Instituciones de Educación Superior (IES) no han sido la excepción. Se reconoce que al ser formadoras de ciudadanos profesionistas sensibles, conscientes y éticos, las IES deben ser, como motor de cambio, colectividades que, de manera íntegra, promuevan en su comunidad una cultura sustentable desde diferentes

dimensiones: estratégica, estructural, técnica y social (Santa Ana, López y Moreno, 2017). Se constituyen como un referente frente a la sociedad, con un rol estratégico en su desarrollo, a partir de un nuevo significado y función, orientados a la sustentabilidad (Jiménez-Martínez, 2021), de hecho, en tanto que la IES realicen acciones para la sustentabilidad, serán un importante inspirador para su comunidad de influencia, interna y externa (González Gaudiano, Meira-Carrea y Martínez-Fernández, 2015). Asimismo, se espera que las IES respondan al contexto mundial, en la búsqueda de soluciones para la crisis civilizatoria, a través de la gestión sustentable y proactiva del conocimiento (Carvajal, 2014).

MARCO DE REFERENCIA

La primera vez que se incluye el tema de sustentabilidad en las IES fue en 1977, cuando el Centro Internacional de Ciencias Ambientales hizo público el primer inventario de programas de estudio relacionados con el medio ambiente en las universidades de América Latina y el Caribe (González, 2015, citado en Martínez-Fernández y González Gaudiano, 2015). Por otro lado, en 1990, en el encuentro celebrado en Talloires, Francia, las IES participantes manifestaron su compromiso con la sustentabilidad y el medio ambiente, proponiendo la coparticipación de los gobiernos y de la sociedad civil en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales y comprometiéndose a actuar de manera conjunta con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Este evento ha sido referente mundial del compromiso institucional de la educación superior con la sustentabilidad y ha servido como base para el diseño de políticas sobre el tema en las IES (Martínez-Fernández y González Gaudiano, 2015). Asimismo, y particularmente en América Latina, es de destacar el papel del seminario sobre Universidad y Medio Ambiente organizado por PNUMA y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se discutió el papel que juegan las IES en materia de sustentabilidad, a partir del análisis de *La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina* (González Gaudiano, et al., 2015). En dicho seminario se abordó la importancia de considerar la dimensión ambiental en las funciones universitarias, lo que promueve la generación de conocimiento en este ámbito, como parte de la afirmación de la responsabilidad que tienen las IES como co-partícipes en el desarrollo de los países de Latinoamérica y el Caribe.

Por otro lado, un referente para la actuación de las IES en términos de sustentabilidad, son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que fueron impulsados con la aprobación de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015, los cuales son un llamado mundial para la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y la mejora de la calidad y perspectivas de vida de las personas, que, a la espera de

la contribución de gobiernos, empresas y personas, se pretenden alcanzar en el 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2022b). De hecho, se considera que la participación de las IES en la consecución de los ODS es fundamental, puesto que el avance de los países en esta tarea dependerá de qué tanto logren desarrollar su sistema de ciencia, tecnología e innovación (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020). En este tema, la ANUIES ha planteado 5 objetivos estratégicos derivados de su propuesta para la renovación de la educación superior en México y que están alienados con dicha Agenda: 1) Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior; 2) ampliación de la cobertura con calidad y equidad; 3) Mejora continua de la calidad de la educación superior; 4) ejercicio pleno de la responsabilidad social; 5) certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior (p. 80). A pesar de que se ha estado trabajando como país en proyectos que aportan al cumplimiento de los ODS, el último informe de avances en esta materia a nivel mundial, realizado en 2020, concluyó que las acciones no han sido contundentes, pues los patrones de producción y consumo siguen siendo insostenibles y no se ha logrado detener el calentamiento global, la acidificación de los océanos, la degradación del suelo y el riesgo de extinción de las especies (ONU, 2022a).

En México se ha buscado la participación de las IES en el tema de la sustentabilidad desde diversas entidades gubernamentales. Tal es el caso, por ejemplo, de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) quien, a través del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu), convoca, cada año, al Premio al Mérito Ecológico, el cual está dirigido a quienes “hayan realizado y realicen acciones, proyectos y/o programas en materia ambiental con gran impacto y trascendencia para la sustentabilidad en México” (Secretaría el Medio Ambiente y Recursos Naturales [SEMARNAT], 2022, párrafo 3). En dicha convocatoria, se resalta el papel de las instituciones educativas en la categoría *Educación Popular Ambiental*, donde se evalúa la generación de acciones que contribuyan al buen vivir de las comunidades y pueblos de México, a través de programas o proyectos de educación. Desde otro flanco, y particularmente en Querétaro, a finales del mes de febrero de 2022, el gobernador del estado de Querétaro presentó su Plan de Desarrollo Estatal 2021-2027 (PEDQ), en el cual se encuentran seis proyectos estratégicos, a saber: seguridad, reactivación económica, agua, energía, movilidad y gobierno digital y mejora regulatoria. Éstos se alinean a los seis ejes rectores: Salud y vida digna; Educación, cultura y deporte; Economía dinámica y prosperidad familiar; Medio ambiente e infraestructura sostenible; Paz y respeto a la ley; y Gobierno ciudadano (Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2021). Como se ha mencionado, el Modelo aquí propuesto mide la sostenibilidad ambiental, responsabilidad social, viabilidad económica y la pertinencia institucional, ámbitos que coadyuvan a los seis ejes rectores del PEDQ.

Por otro lado, de acuerdo con la ANUIES (2020), existen en curso diversos proyectos de *Universidad Sustentable* en las IES del país, donde se incluyen acciones que responden a diferentes ejes temáticos: planes ambientales a largo plazo que incorporan ahorro de energía, cuidado de recursos, separación y reciclaje de residuos y creación y gestión de espacios verdes; compras sustentables; programas para sensibilizar y concientizar a la comunidad institucional e inclusión del tema ambiental en los programas de estudio. Asimismo, según Martínez-Fernández y González Gaudiano (2015), varias IES de nuestro país han participado en el diseño de políticas para la sustentabilidad, donde las primeras discusiones en esta materia, se fundamentaron en la generación de redes y la consolidación de instituciones educativas y de medio ambiente. Posteriormente se comenzó a incursionar en el diseño de planes estratégicos para la sustentabilidad que presentaron serios desequilibrios disciplinarios pues existía un fuerte énfasis en el tema ambiental, dejando de lado tanto el ámbito económico como el social. El esfuerzo que se ha registrado en esta materia corresponde principalmente al diseño de planes académicos derivados del trabajo de cuerpos colegiados, cuyas líneas de investigación tratan la temática ambiental y, en determinado momento, otras de índole social, no obstante, existe poca evidencia de qué tanto se ha logrado con este tipo de acciones en términos reales (Lander, 2015). Por otro lado, hablar del diseño de planes transversales integrales que involucren a la alta dirección y a todas las funciones sustantivas de las IES, ha resultado también una labor poco abordada, probablemente por la complejidad que implican por sí mismos (Martínez-Fernández y González Gaudiano, 2015).

En este tenor, la problemática que se ha presentado para la transición de las IES a la sustentabilidad se ha atribuido a la rigidez del modelo educativo, la complejidad de la creación de planes transversales, el grado de especialización de las disciplinas que convergen en la institución, la falta de vinculación entre las funciones esenciales, la resistencia al cambio de la comunidad y la falta de visión de los directivos para gestionar la sustentabilidad en los campus institucionales (Santa Ana, et al., 2017). En este sentido, Jiménez Martínez (2021) reconoce los retos y desafíos que se les presentan a las IES que promueven dicha transición entre sus comunidades, los cuales derivan de lo que la autora denomina *dimensiones de la universidad sustentable*: articular una respuesta que sea integral, creativa y oportuna, que se erija como una política universitaria y que considere la participación multidisciplinaria. Asimismo, como resultado de su análisis, señala que:

...centrar la atención en aquellos elementos que impiden los cambios y que atentan contra la construcción de una relación coherente entre la universidad y la realidad contemporánea, permite ubicar en los aspectos institucionales y organizacionales tanto obstáculos como facilitadores de la sustentabilidad universitaria (Jiménez Martínez, 2021, p. 9).

Apreciado desde un enfoque generalizador, podría decirse que dos de los retos que deben asumir las universidades en su papel de promotoras de la sustentabilidad son la congruencia (dar el ejemplo desde el interior de los campus) y la pertinencia (incluir la sustentabilidad en sus funciones esenciales enfatizando su compromiso social), lo cual implica un trabajo intenso de construcción curricular, en su desempeño como instituciones que consumen, generan servicios, construyen, ente otras actividades. Asimismo, requieren de la evaluación permanente, basada en sistemas de indicadores ambientales, sociales, económicos e institucionales que impliquen la sustentabilidad. Esto es, la sustentabilidad entraña cambios estructurales profundos y prácticas consistentes (Foro de Discusión en Educación Superior y Desarrollo Sustentable [FODESU], 2004), es por ello que el compromiso de los funcionarios de las IES se erige como condicionante del éxito de la transformación, pues de ellos depende que las dimensiones integral (docencia e investigación) e integrada (necesidades/realidad del contexto) converjan, y así convertir a los campus universitarios en un territorio fértil para la sustentabilidad (Jiménez-Martínez, 2021).

Ante este contexto, la necesidad de una educación para el desarrollo sustentable constituye un reto central para las IES, debido a que son muchos los elementos o factores que inciden, como se podrá verificar más adelante en este documento. Además, requiere transformaciones profundas, como la superación de las barreras entre las diferentes disciplinas, para permitir que se haga realidad un aprendizaje transformativo; una reforma profunda de los planes de estudio y la revisión curricular de sus contenidos, incorporando los grandes problemas globales, nacionales y su manifestación regional.

Derivado de esta realidad, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) en Querétaro, a través del Comité de Sustentabilidad liderado por la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ) y la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ), ha definido, desde sus experiencias, a la Institución de Educación Superior Sustentable como una entidad promotora de una cultura que fomenta valores, saberes, competencias y actitudes entre la comunidad universitaria, de manera que esta cultura trascienda a la comunidad y a sus grupos de interés. Derivado de esta conceptualización se desarrolló el Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior en Querétaro (SIES-Qro.), el cual es un conjunto de 122 indicadores que mide los esfuerzos de sustentabilidad en las IES en cuatro ámbitos: sostenibilidad ambiental, responsabilidad social, pertinencia institucional y viabilidad económica.

El Modelo SIES-Qro., surge tanto de la experiencia de las universidades líderes, como de la revisión y comparación de sistemas de diagnóstico de sustentabilidad en IES existentes en el mundo, información que fue adaptada al contexto regional. Este modelo se registró en el Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR) con el número de registro 03-2019-090912373800-01 y se ha divulgado en diversos foros interinstitucionales.

MODELO DE SUSTENTABILIDAD PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES-QRO.)

Se concibe entonces que ser sustentable en las Instituciones de Educación Superior (IES) implica reconocer las limitaciones y áreas de oportunidad que se tienen; entender que lograr una sustentabilidad al cien por ciento es imposible en el corto plazo y trazar un camino consensuado con la comunidad y las partes interesadas para buscar un equilibrio entre sus aspiraciones ecológicas, sociales, económicas e institucionales que se alcanzará paulatinamente y que permitirá la promoción de una cultura de sustentabilidad y la generación de una conciencia individual y colectiva en la necesidad de un cambio en el estilo de vida institucional, que se vea reflejado en acciones diarias como integrantes del hábitat institucional.

Reconocer que actualmente existen diversos problemas derivados de la degradación ambiental, del cambio climático y sus efectos sobre los ecosistemas globales, no es suficiente, es necesario incluir en la perspectiva la descomposición del tejido social y el grave avance en la desigualdad económica y social, como síntomas de una crisis del paradigma de desarrollo dominante que exige ser repensado. En este contexto, e incluyendo estos elementos, se desarrolla el Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior en Querétaro (SIES-Qro.).

En este tenor, como se ha comentado, se desarrolla un modelo de Sustentabilidad para las IES que se divide en cuatro ámbitos: Sostenibilidad Ambiental, Responsabilidad Social, Viabilidad Económica y Pertinencia Institucional (figura 1).

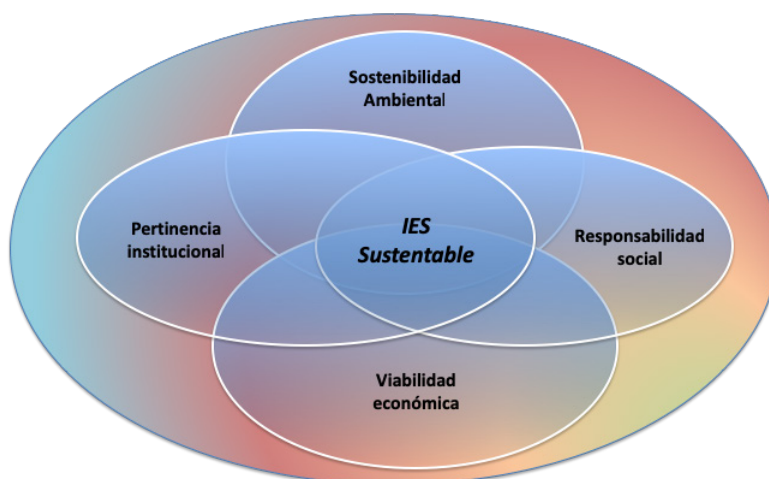


Figura 1. Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior (SIES-Qro.)

Fuente: Desarrollada por los autores

Cada uno de los ámbitos que forman este modelo, incluye un conjunto de variables que desglosan los temas. Dichas variables derivan en una serie de indicadores que son el resultado del análisis profundo de diversas propuestas ya existentes, como el GreenMetric, desarrollado por la Universidad de Indonesia, donde se establecen una serie de criterios para clasificar a las Universidades dando crédito a los esfuerzos para reducir su huella de carbono (UI GreenMetric, 2022); el Distintivo Ambiental UNAM (EcoPuma), que constituye una serie de créditos que dan seguimiento y reconocen los esfuerzos de las IES para reducir su impacto en el ambiente (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2022); el sistema de seguimiento, evaluación y clasificación de sostenibilidad (STARS por sus siglas en inglés), que provee un marco transparente y auto informado que mide el desempeño de sustentabilidad de las IES (Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education [AASHE], 2022). Asimismo, se consideraron como referencia criterios sociales y ambientales contenidos en los principios éticos fundamentales para construir en el siglo XXI una sociedad global justa, manifestados en la Carta de la Tierra (Carta de la Tierra, 2022); los criterios de la norma ISO26000 (Organización Internacional de Estandarización [ISO], 2010), que brinda directrices sobre aspectos relacionados con la responsabilidad social; el Programa Institucional de Desarrollo de la UTEQ (PIDE), que ya considera criterios dirigidos a encaminar a la Institución en la transición hacia la sustentabilidad (Universidad Tecnológica de Querétaro [UTEQ], 2011). Por otro lado, se observaron también aspectos incluidos en el desarrollo de índices de sustentabilidad en las IES (Medina y Garza, 2010), tomando como referencia el marco formulado en la Agenda para el Desarrollo Local (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal [INAFED], 2012).

Estas propuestas de partida se sometieron a un análisis de pertinencia que resultó en la adopción, adaptación y generación de nuevos indicadores, de acuerdo con las necesidades y realidades de las IES queretanas.

El ámbito Sostenibilidad Ambiental (figura 2), tiene como objetivo disminuir la huella de carbono de la institución y evalúa 6 temas principales: las características de la infraestructura en términos de la proporción de áreas verdes contra áreas construidas; el uso eficiente de la energía en todas las actividades de la institución; el manejo de materiales y residuos, que incluye la reducción, el reciclaje, la gestión de residuos tóxicos, el tratamiento de residuos orgánicos e inorgánicos y la eliminación de aguas residuales; la gestión del agua, que contiene un programa de conservación y reciclaje de agua; la movilidad sustentable como una alternativa para la reducción de los gases efecto invernadero; y la biodiversidad.

El ámbito de la responsabilidad social (figura 3) se relaciona con un mayor compromiso de las IES con su entorno, especialmente con los grupos de interés (estudiantes, empresarios, comunidad aledaña, familias, etc.), a partir de un cambio de paradigma en la manera en la cual se desarrollan sus funciones sustantivas de docencia, investigación,

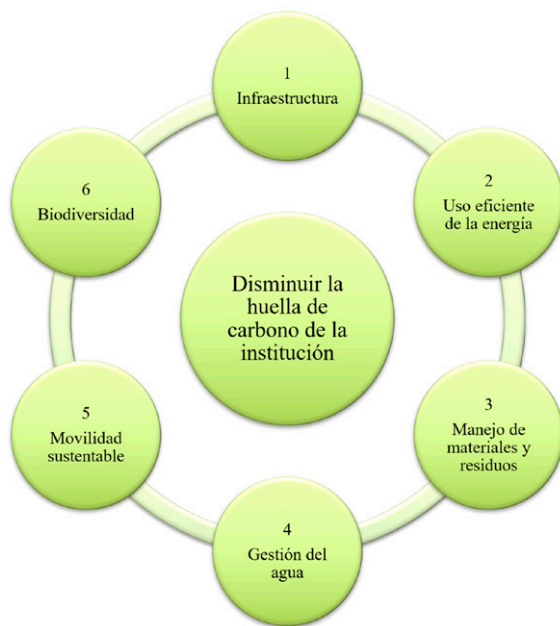


Figura 2. Ámbito de Sostenibilidad Ambiental

Fuente: Desarrollado por los autores

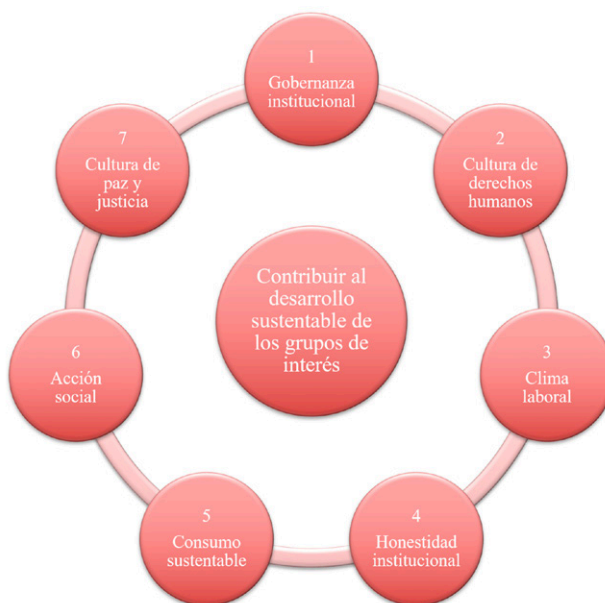


Figura 3. Ámbito de la Responsabilidad Social

Fuente: Desarrollado por los autores

vinculación y gestión del campus, relacionada con la permanente preocupación por los impactos del quehacer institucional en la sociedad. Este ámbito incluye: la gobernanza institucional, cultura de derechos humanos, clima laboral, honestidad institucional, consumo sustentable, acción social y cultura de paz y justicia con el propósito de contribuir al desarrollo sustentable de los grupos de interés.

Desde la perspectiva de la viabilidad económica, las IES deben estar comprometidas con su eficiencia como unidad económica en la realización de sus actividades sustantivas de docencia, investigación, vinculación y gestión del campus, de manera que se obtengan mejores niveles de eficiencia, efectividad y calidad en procesos y resultados para propiciar la sostenibilidad financiera institucional e influir directamente en el desarrollo sustentable de la región. Se incluyen los tópicos de eficiencia del gasto, diversificación de ingresos, diversificación de productos y servicios y cultura financiera sustentable (Figura 4).

Finalmente, el ámbito de pertinencia institucional incluye la necesidad de que las IES se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas; que mantengan una vinculación estrecha con el sector productivo; se enfatice la naturaleza social de la vinculación de la institución y su entorno; y, en un enfoque integral, se introduzca al currículo como un eje central de la pertinencia (Malagón Plata, 2003). En el modelo se incluyen los alcances

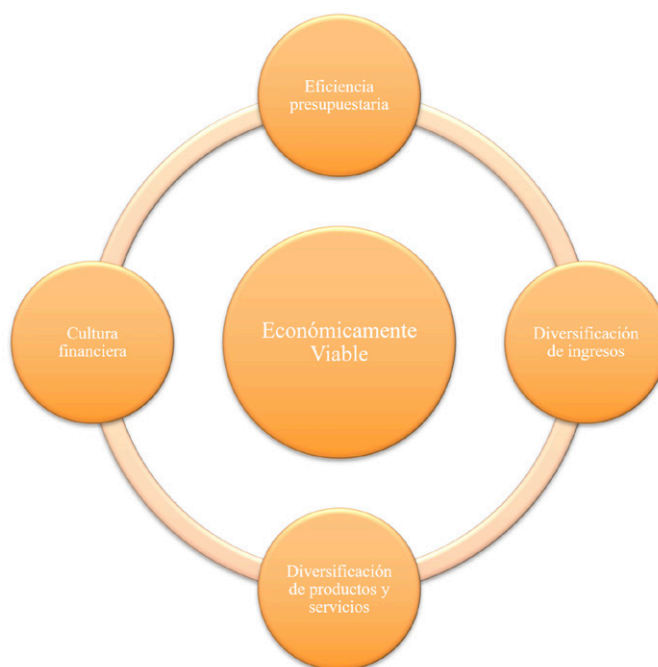


Figura 4. Ámbito de Viabilidad Económica

Fuente: Desarrollado por los autores

de: educación para la sustentabilidad, innovación y liderazgo, vinculación para la sustentabilidad y compromiso de la dirección, con el propósito de promover un estilo de vida institucional sustentable que trascienda el campus institucional (Figura 5).



Figura 5. Ámbito de la Pertinencia Institucional

Fuente: Desarrollado por los autores

Como se comentó, cada uno de estos ámbitos contiene una serie de criterios e indicadores derivados de un análisis comparativo entre diversos sistemas de evaluación para la sustentabilidad, a nivel mundial. A continuación, en las tablas de la 1 a la 4 se presentan los indicadores propuestos, desarrollados en cada uno de los cuatro ámbitos del modelo.

Tabla 1. Indicadores para la sostenibilidad ambiental (A)

PROPÓSITO	Disminuir la huella de carbono de la institución
ALCANCES	INDICADORES
A.1.	Proporción de superficie al aire libre respecto a la superficie total
Infraestructura	Proporción de superficie al aire libre respecto a la población del campus (m ² por persona)
	Proporción de la superficie del campus cubierta de vegetación forestal respecto a la superficie total

Tabla 1. Continúa

PROPÓSITO	Disminuir la huella de carbono de la institución
ALCANCES	INDICADORES
A.1. Infraestructura	Proporción de la superficie del campus cubierta de vegetación cultivada respecto a la superficie total
	Proporción de la superficie del campus con capacidad para absorber agua, con respecto a la superficie total
	Porcentaje del presupuesto de la IES destinado a la sostenibilidad
A.2. Uso eficiente de la energía	Uso de aparatos energéticamente eficientes
	Implementación de edificios inteligentes
	Producción de energía renovable en el campus
	Proporción del consumo de electricidad total respecto a la población del campus Kwh/persona/año
	Proporción de producción de energía renovable respecto al consumo de energía
	Elemento de implementación de construcción ecológica
	Programa de reducción de emisiones de gases efecto invernadero
A.3. Manejo de materiales y residuos	Proporción de huella de carbono total respecto a la población del campus
	Programa para reducir el consumo de papel y plástico en el campus
	Programa de reciclaje de residuos de la institución
	Gestión de residuos tóxicos
	Tratamiento de residuos orgánicos
A.4. Gestión del agua	Tratamiento de residuos inorgánicos
	Eliminación de aguas residuales
	Programa de conservación de agua
	Programa de reciclaje de agua
A.5. Movilidad sustentable	Uso de aparatos con consumo de agua eficiente
	Consumo de agua tratada o de lluvia respecto al total
	Proporción de vehículos (coches y motocicletas) respecto a la población del campus
	Proporción de servicios de traslado respecto a la población del campus
	Proporción de bicicletas respecto a la población del campus
	Tipos de zonas de estacionamiento
	Iniciativas de transporte para limitar o reducir los vehículos privados en el campus
	Programa de transporte pensado para limitar o disminuir la zona de estacionamiento en el campus en los últimos 3 años (de 2018 a 2021)
Servicios de Traslado	
A.6. Biodiversidad	Política en materia de peatones y bicicletas en el campus
	Existencia de un Plan Maestro a largo plazo de la IES
	Existencia de un programa para las áreas verdes de la IES
	Se producen en el campus plantas para ser utilizadas en los jardines
	Los jardines y áreas verdes de la IES tienen criterios sustentables
	Existe una estructura organizada para el cuidado y mantenimiento de jardines
Se toman medidas para la conservación de la fauna	
Medidas extraordinarias para la conservación de la biodiversidad	

Fuente: Desarrollado por los autores

Tabla 2. Indicadores de responsabilidad social (S)

PROPÓSITO	Contribuir al desarrollo sustentable de los grupos de interés
ALCANCES	INDICADORES
S.1. Gobernanza institucional	Existencia un sistema de toma de decisiones para el logro de los objetivos que explicita en forma clara principios definidos.
	Existencia de un programa para estimular y reconocer sugerencias del personal administrativo, docente y los estudiantes para mejorar los procesos internos.
	Uso de la consulta a la comunidad institucional para la toma de decisiones de importancia.
	Existencia de políticas institucionales divulgadas que expliciten el respeto y cumplimiento de los aspectos definidos al interior de la institución.
	Políticas promovidas por el área administrativa, en las que se involucre a los estudiantes y comunidad en el cuidado y mejoramiento del campus, la participación en deporte y actividades culturales.
	Existencia de organizaciones estudiantiles que desempeñan actividades sociales, culturales y deportivas.
S.2. Cultura de derechos humanos	Alianzas de colaboración con instituciones relacionadas con la promoción, defensa o estudio de los derechos humanos.
	Existencia de un programa o política explícita de respeto a los derechos humanos.
	Existen actividades o contenidos que difundan el tema de derechos humanos en los programas educativos o carreras y en la comunicad de la IES.
S.3. Clima laboral	Relaciones laborales
	Condiciones de trabajo
	Diálogo social
	Salud y seguridad en el trabajo
	Desarrollo humano y formación en el lugar de trabajo
S.4. Honestidad institucional	Anticorrupción
	Participación política responsable
	Responsabilidad social en la cadena de valor
	Respeto a los derechos de propiedad
S.5. Consumo sustentable	Prácticas justas de mercadotecnia, información objetiva e imparcial y prácticas justas de contratación.
	Protección de la salud y la seguridad de los consumidores.
	Consumo sustentable
	Servicios de atención al estudiante y usuarios de los servicios tecnológicos y de educación continua, apoyo y resolución de quejas y controversias.
	Protección y privacidad de los datos de los consumidores.
	Acceso a servicios esenciales.
	Educación y toma de conciencia.
S.6. Acción social	Participación activa en la comunidad
	Educación y cultura
	Creación de empleo y desarrollo de habilidades
	Desarrollo y acceso a tecnología
	Generación de riqueza e ingreso
	Salud
Inversión social	

Tabla 2. Continúa

PROPÓSITO	Contribuir al desarrollo sustentable de los grupos de interés
ALCANCES	INDICADORES
S.7. Cultura de paz y justicia	Promoción de una cultura de tolerancia, no violencia y paz
	Contribución a erradicar la pobreza
	Promoción del desarrollo humano equitativo y sostenible
	Equidad de género como requisito para el desarrollo sostenible
	Defensa del derecho de todos a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los pueblos indígenas y las minorías
	Compromiso institucional por la paz y la justicia.

Fuente: Desarrollado por los autores

Tabla 3. Indicadores de viabilidad económica (E)

PROPÓSITO	Propiciar la sostenibilidad financiera institucional
ALCANCES	INDICADORES
E.1. Eficiencia del gasto	Costo Promedio por Alumno (miles de \$/alumno)
	Costo promedio de gasto anual en energía eléctrica per capita (Gasto anual en energía eléctrica/No. Total de personas de la comunidad de la institución, estudiantes, maestros y trabajadores)
	Costo promedio de gasto anual por consumo de agua per capita (Gasto anual en consumo de agua/No. Total de personas de la comunidad de la institución, estudiantes, maestros y trabajadores)
	Costo promedio de gasto anual por consumo de combustibles per capita (Gasto anual en gasolina, diesel o gas de vehículos de la institución/No. Total de personas de la comunidad de la institución, estudiantes, maestros y trabajadores)
	Costo promedio de gasto anual por compras verdes o ecológicas (Gasto anual en compras verdes/No. Total de personas de la comunidad de la institución, estudiantes, maestros y trabajadores)
	Porcentaje de gasto del último año que se destina a investigación
	Porcentaje de gasto del último año que se destina a extensión y vinculación para la sustentabilidad
E.2. Diversificación de ingresos	Incremento/decremento del porcentaje de ingresos de la universidad que provienen de fuentes propias diferentes a las cuotas de inscripción (servicios tecnológicos, investigación, donativos entre otros).
E.3. Diversificación de productos y servicios	Número de productos y servicios generados por año (libros, asesorías, oferta tecnológica, productos de investigación, patentes) que representan ingresos para la institución.
	Porcentaje del personal de la institución que participa proactivamente en la generación de nuevos productos y/o servicios.
E.4. Cultura financiera sustentable	Capacitación institucional a maestros, personal y alumnos en temas de cultura financiera como: finanzas personales, gestión de recursos, etcétera
	Existencia y aplicación adecuada de políticas de selección y evaluación de proveedores
	Existencia de un catálogo de proveedores de menor impacto ambiental o comercio justo
	Se promueve la oficina virtual como una medida para reducir papel y minimizar los costos de impresión y otros.
	Transparencia y rendición de cuentas.

Fuente: Desarrollado por los autores

Tabla 4. Indicadores de pertinencia institucional (I)

PROPÓSITO	Promover un estilo de vida institucional sustentable
ALCANCES	INDICADORES
I.1. Educación para la sustentabilidad	La institución cuenta con un modelo específico o una estrategia integral y transversal para la educación en sustentabilidad
	Proporción de asignaturas sobre sostenibilidad respecto al total de asignaturas/módulos (promedio)
	Actos académicos sobre sustentabilidad.
	Organizaciones de estudiantes relacionadas con la sostenibilidad.
	Sitios WEB sobre sostenibilidad.
	Capacitación institucional a maestros y funcionarios en el tema de sustentabilidad.
	Gestión con las autoridades educativas o personal involucrado, para la realización de actividades de índole ambiental que permitan reforzar los conocimientos adquiridos por los alumnos en las aulas de clase
	Política institucional para que todos los miembros de la institución colaboren en la implementación del proyecto de sustentabilidad
	Proyectos de desarrollo en colaboración con actores no universitarios para la solución de problemas sociales, como parte de sus estudios de carrera, poniendo en práctica sus conocimientos, afianzando su aptitud profesional e investigando para producir nuevos conocimientos
	I.2. Investigación, innovación y liderazgo en sustentabilidad
Existencia de estructuras interdisciplinarias o multidisciplinarias para la realización de investigaciones, enseñanza o políticas de desarrollo.	
Registro de RENIECYT vigente ante CONACYT	
PTC que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).	
Publicaciones científicas realizadas por dos o más investigadores.	
Proyectos de investigación, innovación o desarrollo tecnológico que involucran a investigadores de diferentes departamentos o áreas disciplinares al interior de la institución.	
Proyectos de investigación, innovación o desarrollo tecnológico que involucran a investigadores de otras instituciones.	
Proyectos de investigación relacionados con las comunidades de influencia de la institución.	
Títulos de publicaciones periódicas existentes en la biblioteca de la institución relacionados con la sustentabilidad.	
Prácticas institucionales de sustentabilidad que no se reconocen en ningún sistema de evaluación, por lo que se consideran innovadoras.	
I.3. Vinculación para la sustentabilidad	Certificación de terceros para algún programa de sustentabilidad.
	Participación en redes relacionadas con la sustentabilidad en otras instituciones de la región.
	Resultados, políticas y prácticas nuevas de sustentabilidad derivados de la investigación y el desarrollo tecnológico.
	Participación institucional en proyectos locales o nacionales relacionados con temas de sustentabilidad.
	Promoción de la cultura local y sustentable.
	Servicios estudiantiles de apoyo.
	Relación con el entorno y redes de colaboración.
	Difusión y comunicación.

Tabla 4. Continúa

PROPÓSITO	Promover un estilo de vida institucional sustentable
ALCANCES	INDICADORES
I.4. Compromiso de la dirección	Política para la sustentabilidad
	Código de ética
	Pertinencia de la oferta educativa
	Democracia
	Gestión sustentable del campus
	Desarrollo político

Fuente: Desarrollado por los autores

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó a través de un estudio de caso, cuyo alcance fue no experimental, transversal, de tipo descriptivo, y con diseño de un solo caso, donde se estudia la unidad de análisis completa (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). La unidad de análisis fue una Institución de Educación Superior, ubicada en el municipio de Querétaro, que a la fecha cuenta con una matrícula de 6,136 estudiantes, 409 docentes y 229 personas en el área administrativa, lo que la ubica como la segunda institución educativa con mayor población en el estado (Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro [USEBEQ], 2021).

Esta IES comenzó con su proceso de transición a la sustentabilidad en el 2011, cuando, a partir del reconocimiento de su responsabilidad en el deterioro ambiental de nuestro planeta, decide integrar en su planeación estratégica una visión sistémica que asegure una universidad ambientalmente sostenible, socialmente responsable, económicamente viable e institucionalmente pertinente. En este sentido, la universidad se compromete a realizar un ejercicio institucional, sostenido en el tiempo, que sirva de referente a otras IES del estado¹ En el periodo 2016-2020 continuó con su proceso de transición a la sustentabilidad, a través de dos proyectos estratégicos: *Universidad Sustentable* y *Desarrollo de una cultura ecológica*, incorporando acciones como el programa de formación como solución a oportunidades del medio ambiente, el fomento al desarrollo de proyectos que contribuyan a la sustentabilidad y acciones de sustentabilidad ambiental². En este contexto, en 2019, se creó en la institución el Centro para el Desarrollo Sostenible y el Bien Común (CEDS), el cual tiene la finalidad de trabajar en asuntos de sustentabilidad, industria 4.0 y bien común, desarrollando proyectos de investigación en estas materias, entre otras.

¹ Por motivos de confidencialidad, se omite la cita, sin embargo, se afirma que se tuvo acceso a los documentos institucionales.

² Ídem.

El objetivo de esta investigación es desarrollar el conjunto de indicadores que miden los esfuerzos de sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuatro ámbitos: Sustentabilidad Ambiental, Responsabilidad Social, Pertinencia institucional y Viabilidad Económica. Los instrumentos de recolección de la información fueron la entrevista personal y la observación *in situ*. En esta investigación, los indicadores del modelo se sometieron a verificación y registro, a través de 28 entrevistas con los miembros de la comunidad universitaria, responsables de cada indicador, quienes, además, proporcionaron evidencias del cumplimiento del indicador.

APLICACIÓN DEL MODELO DE SUSTENTABILIDAD PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo SIES-Qro. implica una base de datos en hoja electrónica, con un conjunto de indicadores que miden los esfuerzos de sustentabilidad en las IES, en los cuatro ámbitos ya descritos, con miras a promover un cambio institucional hacia la sustentabilidad.

La hoja electrónica cuenta con 122 reactivos agrupados en estos cuatro ámbitos, de manera que las IES puedan autoevaluar, en forma práctica, sencilla y con una inversión razonable de tiempo, sus esfuerzos de sustentabilidad. Algunos reactivos no proporcionan el puntaje directamente, ya que se requiere de la información de todas las IES para proporcionarlo, pues se trata de indicadores que se obtienen por comparación, en este sentido, por tratarse de una investigación cuyo diseño es de un solo caso, dichos indicadores no se verán reflejados en los resultados de este trabajo.

La hoja electrónica contiene los siguientes apartados:

1. INT	Introducción
2. Generales	Información general
3. Ámbitos	Ámbitos, propósitos, ponderación, alcances, puntaje e indicadores
4. IND Amb (A)	Indicadores Ambientales (A)
5. IND Inst (I)	Indicadores Institucionales (I)
6. IND RSoc (RS)	Indicadores de Responsabilidad Social (A)
7. IND Eco (E)	Indicadores de Viabilidad Económica (E)
8. IND Sust (IS)	Índice de Sustentabilidad y gráfica

Introducción

En este apartado se da información general para la aplicación del Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior, y se proporciona la información de los autores para resolución de dudas.

Generales

En este apartado se solicita información general respecto al contacto de la IES que llenará el formulario, el tipo de institución, el clima de la región, el número de campus con que cuenta y el entorno del campus principal. Además, se solicita la superficie total de la planta baja de edificios, de estacionamiento, de cubierta vegetal cultivada y de la superficie con capacidad de absorber agua. Por último, se solicita información sobre el número de estudiantes, el presupuesto y la movilidad en el campus. Estos datos generales se usan como variables para diferentes indicadores del formulario. En este caso, la información se omite por contener información confidencial para la institución.

Ámbitos

La tabla 5 describe cada uno de los ámbitos del modelo, incluyendo su propósito, su porcentaje de participación dentro del modelo general, sus alcances con la puntuación y el número de indicadores correspondientes. Las puntuaciones asignadas a cada uno de los indicadores, tienen una finalidad comparativa, más que evaluativa, es decir, representan únicamente una referencia para calificar cada criterio en términos del alcance de una meta. Lo anterior tiene la utilidad de valorar los avances de una IES contra sí misma, al paso del tiempo y como resultado de las estrategias implementadas a partir del diagnóstico. No obstante, para la determinación de estas puntuaciones, se utilizó como referencia, particularmente en el ámbito ambiental, la forma de evaluación del sistema GreenMetric (UI GreenMetric, 2022), así como opinión de un grupo de expertos en el tema de la sustentabilidad.

Con la finalidad de ilustrar la operación y estructura del modelo, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del Modelo en el caso de estudio.

INDICADORES AMBIENTALES

Índice de Sostenibilidad Ambiental

Se calcula un índice de sostenibilidad ambiental, integrado por el resumen y ponderación de cada uno de los indicadores de este ámbito (tabla 6), los cuales fueron evaluados en términos del nivel de cumplimiento de cada uno de ellos. Se puede observar una fortaleza de la institución en el ámbito del manejo de materiales y residuos, pues presenta un cumplimiento del 74% del indicador. Es importante destacar que el valor del indicador A.1, no puede calcularse, puesto que deriva de la comparación entre IES, y al ser un estudio de un solo caso, no fue posible realizar esta comparación.

Tabla 5. Valoración de los ámbitos del modelo

No.	ÁMBITO	PROPÓSITO	%	ALCANCES	Puntaje	Indicadores
1	Sostenibilidad ambiental (A)	Disminuir la huella de carbono de la institución	25%	A.1. Infraestructura	1500	6
				A.2. Uso eficiente de la energía	2100	8
				A.3. Manejo de materiales y residuos	1800	6
				A.4. Gestión del agua	1000	4
				A.5. Movilidad sustentable	1800	8
				A.6. Biodiversidad	1800	7
2	Pertinencia institucional (I)	Promover un estilo de vida institucional sustentable	25%	I.1. Educación para la sustentabilidad	2500	9
				I.2. Investigación, Innovación y liderazgo en Sustentabilidad	2500	9
				I.3. Vinculación para la sustentabilidad	2500	5
				I.4. Compromiso de la dirección	2500	6
3	Responsabilidad social (S)	Contribuir al desarrollo sustentable de los grupos de interés	25%	S.1. Gobernanza institucional	1450	6
				S.2. Cultura de derechos humanos	1450	3
				S.3. Clima laboral	1450	5
				S.4. Honestidad institucional	1450	4
				S.5. Consumo sustentable	1400	7
				S.6. Acción social	1400	7
				S.7. Cultura de paz y justicia	1400	6
4	Viabilidad económica (E)	Propiciar la sustentabilidad financiera institucional	25%	E.1. Eficiencia del gasto	2500	8
				E.2. Diversificación de ingresos	2500	1
				E.3. Diversificación de productos y servicios	2500	2
				E.4. Cultura financiera sustentable	2500	5
TOTAL:					40000	122

Fuente: Desarrollado por los autores

Tabla 6. Resumen de indicadores de sostenibilidad ambiental

No.	Indicadores de sostenibilidad ambiental	Max	Alcanzado	Máximo	Ponderado
A.1	Infraestructura (1500)	1500	0	100	0
A.2	Uso eficiente de la energía (2100)	2100	370	100	18
A.3	Manejo de materiales y residuos (1800)	1800	1323	100	74
A.4	Gestión del agua (1000)	1000	225	100	28
A.5	Movilidad sustentable (1800)	1800	449	100	25
A.6	Biodiversidad (1800)	1800	805	100	45
		10000	3172		
Índice de Sostenibilidad Ambiental = 3,172/10,000 = 0.3172					

Fuente: Caso de estudio

Gráfica de Sostenibilidad Ambiental

Una vez capturada la información en el formulario, se obtiene una gráfica que compara lo máximo (azul) con lo obtenido por cada uno de los indicadores del ámbito de sostenibilidad ambiental (rojo). Esta gráfica permite identificar visualmente los alcances en los que la IES cuenta con mayores fortalezas, así como las áreas de oportunidad, con la finalidad de diseñar estrategias para aprovechar las fortalezas y las áreas de oportunidad (figura 6) en materia ambiental.

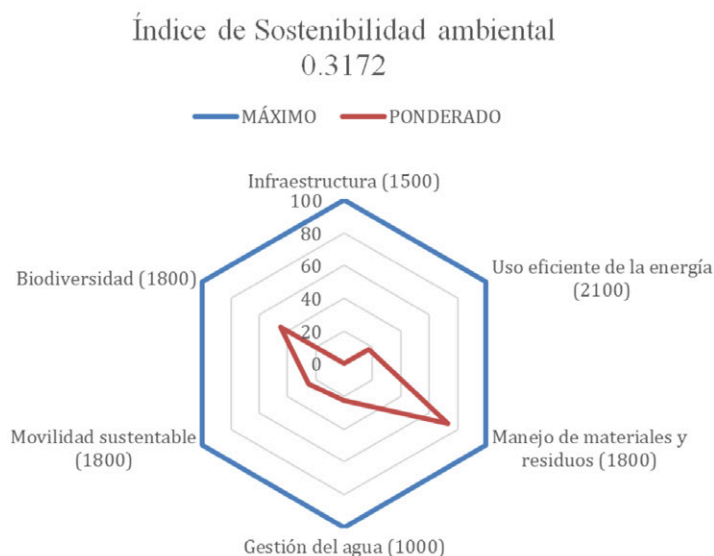


Figura 6. Gráfica de sostenibilidad ambiental

Fuente: Caso de estudio

INDICADORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Índice de Responsabilidad Social

En la tabla 7, el índice de responsabilidad social presenta también el resumen y la ponderación de cada uno de los indicadores de este ámbito. Las fortalezas de la institución se manifiestan en los indicadores de Honestidad institucional, Clima laboral, Consumo sustentable y Acción social. De hecho, en este ámbito, la institución alcanzó el mayor índice, en relación con las demás áreas.

Tabla 7. Resumen de indicadores de responsabilidad social

No.	Indicadores de responsabilidad social	Max	Alcanzado	Máximo	Ponderado
S.1.	Gobernanza institucional (1450)	1450	927	100	64
S.2.	Cultura de derechos humanos (1450)	1450	950	100	66
S.3.	Clima laboral (1450)	1450	1193	100	82
S.4.	Honestidad institucional (1450)	1450	1310	100	90
S.5.	Consumo sustentable (1400)	1400	1193	100	85
S.6.	Acción social (1400)	1400	1188	100	85
S.7.	Cultura de paz y justicia (1400)	1400	715	100	51
		10000	7476		

Índice de Responsabilidad Social = $7,476/10,000 = 0.7476$

Fuente: Caso de estudio

Gráfica de Responsabilidad Social

Igual que la anterior, la figura 7 compara las áreas de oportunidad, que se observan en el trazo marcado con rojo, con los parámetros ideales, los cuales se tendrían que alcanzar para cumplir con los criterios de responsabilidad social de este modelo.

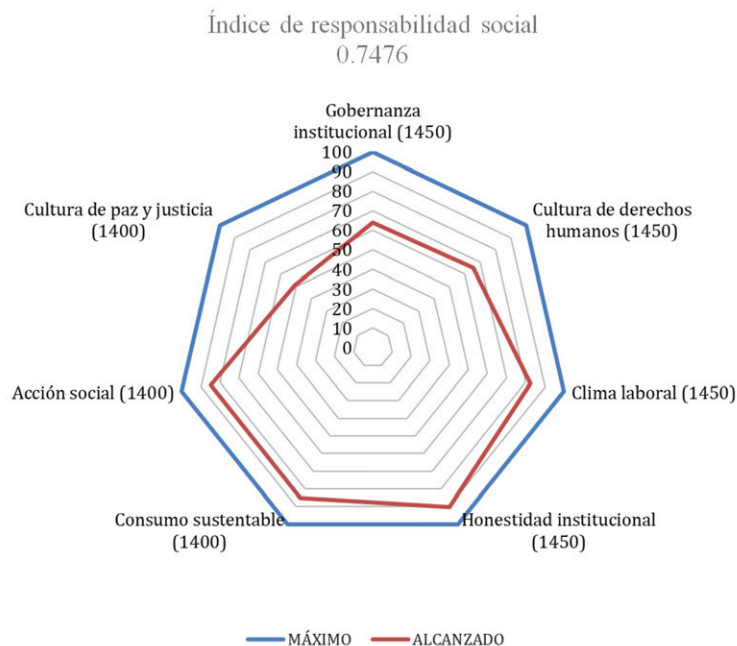


Figura 7. Gráfica de responsabilidad social

Fuente: Caso de estudio

INDICADORES DE VIABILIDAD ECONÓMICA

Índice de Viabilidad Económica

De la misma forma que los índices anteriores, el índice de viabilidad económica (tabla 8), muestra el resumen y la ponderación de cada uno de los indicadores de este ámbito. Se puede apreciar una fortaleza considerable del indicador Cultura financiera sustentable. En este caso, el valor del indicador E.2, no pudo calcularse, puesto que no fue posible obtener la información para evaluar el indicador.

Tabla 8. Resumen de indicadores de viabilidad económica

No.	Indicadores de viabilidad económica	Max	Alcanzado	Máximo	Ponderado
E.1.	Eficiencia del gasto (2500)	2500	1700	100	68
E.2.	Diversificación de ingresos (2500)	2500	0	100	0
E.3.	Diversificación de productos y servicios (2500)	2500	1250	100	50
E.4.	Cultura financiera sustentable (2500)	2500	2100	100	84
		10000	5050		

Índice de Viabilidad Económica = 5,050/10,000 = 0.5050

Fuente: Caso de estudio

Gráfica de Viabilidad Económica

Como se puede observar en la figura 8, los resultados de haber cargado la información requerida por el formulario, reflejan en el gráfico rojo las áreas de oportunidad en materia económica con respecto a lo que debería lograrse (gráfica azul), de acuerdo con los criterios establecidos para este ámbito en el modelo.

INDICADORES DE PERTINENCIA INSTITUCIONAL

Índice de Pertinencia Institucional

El resumen y la ponderación de cada uno de los indicadores del índice de pertinencia institucional, se muestran en la tabla 9. En esta ocasión, se observa la mayor fortaleza en la vinculación para la sustentabilidad, aunque también el indicador sobre investigación, innovación y liderazgo en sustentabilidad está bien evaluado.

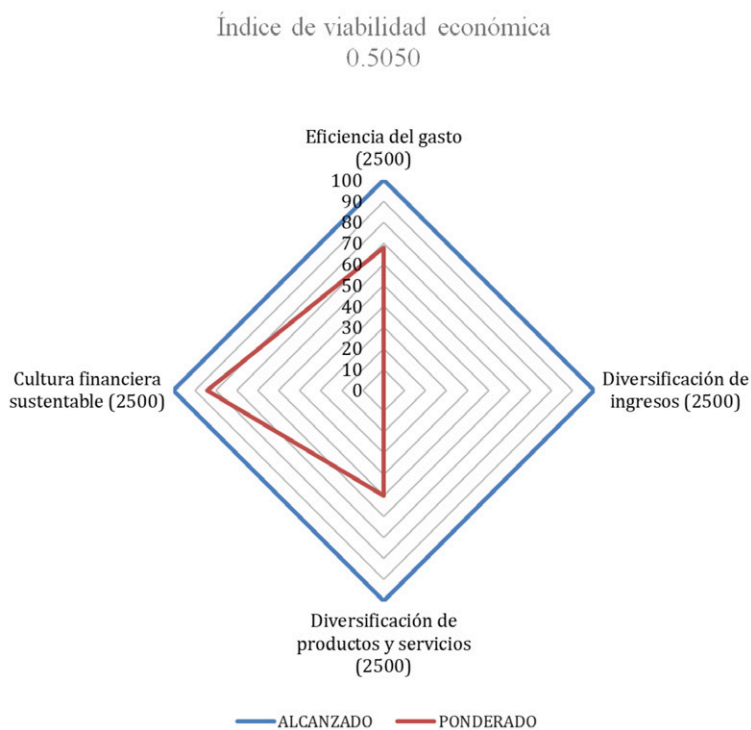


Figura 8. Gráfica de viabilidad económica

Fuente: Caso de estudio

Tabla 9. Resumen de indicadores de pertinencia institucional

No.	Indicadores de viabilidad económica	Max	Alcanzado	Máximo	Ponderado
I.1.	Educación para la sustentabilidad (2500)	2500	763	100	31
I.2.	Investigación, innovación y liderazgo en sustentabilidad (2500)	2500	1775	100	71
I.3.	Vinculación para la sustentabilidad (2500)	2500	1823	100	73
I.4.	Compromiso de la dirección (2500)	2500	1572	100	63
		10000	5933		
Índice de Pertinencia Institucional = 5,933/10,000 = 0.5933					

Fuente: Caso de estudio

Gráfica de Pertinencia Institucional

Así como el resto de los indicadores, la información es capturada en el formulario para obtener la gráfica comparativa entre lo máximo y lo real en el ámbito de la pertinencia institucional (figura 9).

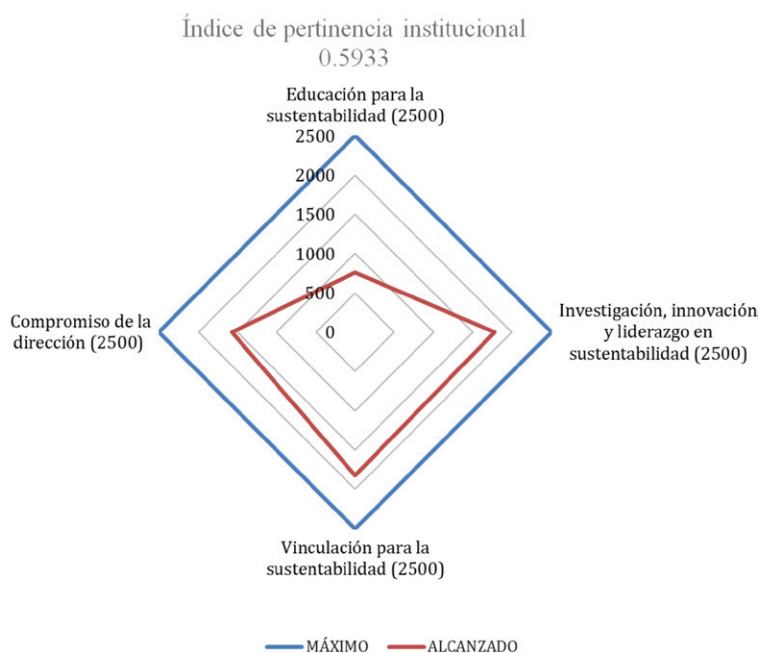


Figura 9. Gráfica de pertinencia institucional

Fuente: Caso de estudio

INDICADORES DE SUSTENTABILIDAD

Índice de Sustentabilidad

El modelo ofrece la posibilidad de generar un resumen de los cuatro ámbitos que contempla. A su vez, el índice de sustentabilidad presenta un resumen de los valores alcanzados con la ponderación correspondiente, en cada uno de los ámbitos, permitiéndole a la IES valorar sus esfuerzos en esta materia (tabla 10).

Tabla 10. Resumen de indicadores del modelo de sustentabilidad en las IES

No.	Ámbito	Max	Alcanzado	Índice	Factor	Índice ponderado
1	Sostenibilidad Ambiental (2500)	100	31.72	0.3172	0.0025	0.0793
2	Pertinencia Institucional (2500)	100	59.33	0.5933	0.0025	0.1483
3	Responsabilidad Social (2500)	100	74.76	0.7476	0.0025	0.1869
4	Viabilidad Económica (2500)	100	50.50	0.5050	0.0025	0.1262
Índice de sustentabilidad				0.5408		

Fuente: Caso de estudio

Gráfica de Sustentabilidad

La gráfica correspondiente al caso que se ha presentado a lo largo de esta sección (figura 10), permite observar las áreas de oportunidad que se generan a partir de la información que proporciona la IES en cuestión, comparada con los parámetros que plantea el modelo en cada ámbito.

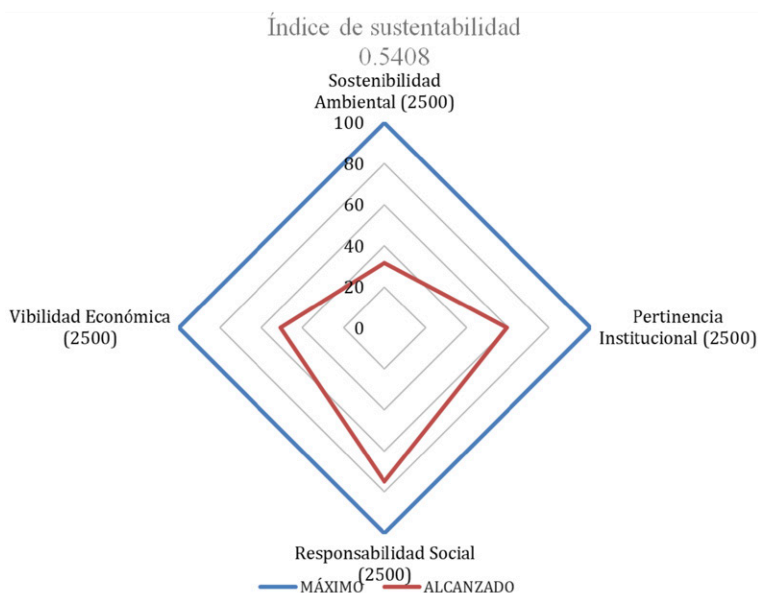


Figura 10. Gráfica de sustentabilidad

Fuente: Caso de estudio

INDICADORES DE SUSTENTABILIDAD POR ALCANCE

Gráfica de Sustentabilidad por Ámbito

Otra bondad del modelo, es la posibilidad de observar el comportamiento de cada uno de los diferentes alcances correspondientes a los cuatro ámbitos, lo que permite tener una visión general del comportamiento de la sustentabilidad en la IES (figura 11).

Asimismo, el gráfico de sustentabilidad por indicador proporciona a directivos y partes interesadas de la Institución de Educación Superior que aplicó el formulario, una imagen integral de la situación que guarda en materia de sustentabilidad, lo que permite diseñar estrategias en materia de responsabilidad social, sostenibilidad ambiental,

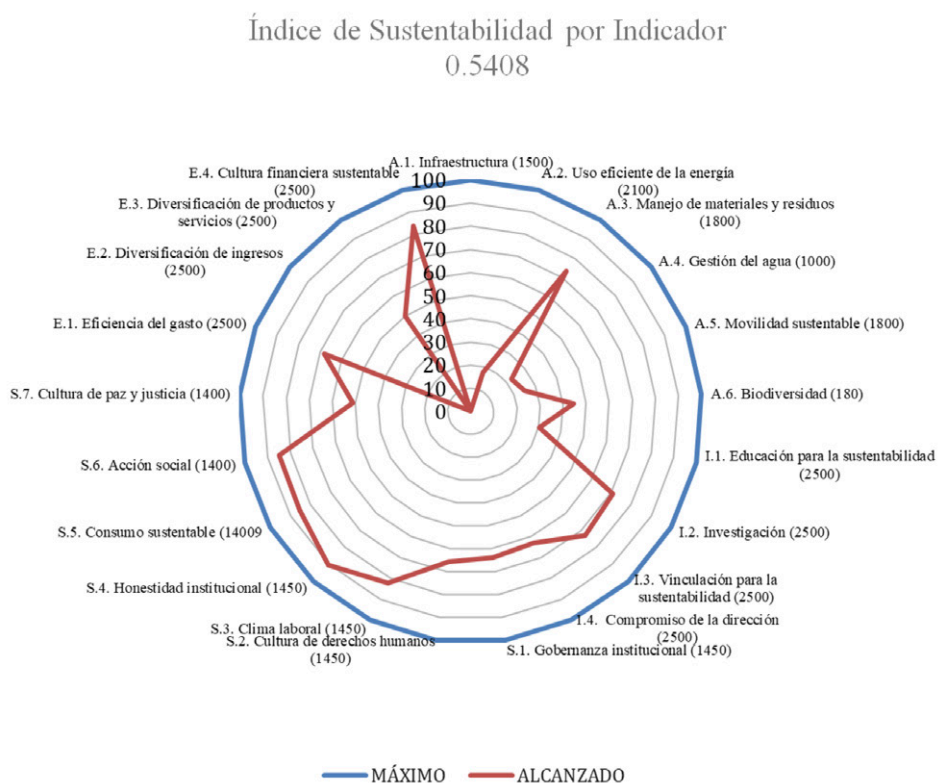


Figura 11. Gráfica de sustentabilidad por indicador
Fuente: Caso de estudio

viabilidad económica y pertinencia institucional. Al compararse con otras instituciones, puede ayudar a generar políticas públicas para mejorar la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior.

A partir de este diagnóstico, a partir de las áreas de oportunidad observadas en cada uno de los ámbitos del Modelo, se proponen las acciones listadas en la tabla 11.

CONCLUSIONES

Las universidades tienen el compromiso de reformar desde el interior los sistemas y estructuras actuales, rompiendo los paradigmas existentes y creando una comunidad de apoyo, a través de un diagnóstico crítico sobre las ventajas del cambio. Asimismo, deben promover la generación de una visión y una misión claras hacia la sustentabilidad, que generen un plan estratégico principal, y que posteriormente derive en acciones puntuales

Tabla II. Acciones para la sustentabilidad

ÁMBITO	ACCIONES PARA LA SUSTENTABILIDAD
Sostenibilidad Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Producir energía renovable en el campus. • Elaborar un programa para la reducción sostenida y paulatina de los gases efecto invernadero. • Elaborar un programa de reciclaje de residuos orgánicos e inorgánicos. • Utilización de aparatos ahorradores de agua en todo el campus. • Producción de plantas en el campus para sus jardines. • Establecer medidas para el cuidado y conservación de la fauna del campus. • Gestionar iniciativas de transporte para una movilidad más sustentable: programa auto compartido; convenios con transporte para el traslado de los estudiantes; promoción del uso de la bicicleta; reducción o restricción de espacios de estacionamiento.
Pertinencia institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un modelo específico o una estrategia integral y transversal para la educación en sustentabilidad • Desarrollar un sitio web institucional sobre sustentabilidad: foros, mesas de diálogo, noticias, trabajo comunitario, etc. • Capacitación institucional en el tema de sustentabilidad: es necesario involucrar a toda la comunidad de la institución en el tema. • Desarrollo de proyectos con actores no universitarios para la solución de problemas sociales: vinculación con los diversos sectores de la sociedad. • Actos académicos relacionados con la sustentabilidad donde exista la participación de todos. • Organizaciones estudiantiles relacionadas con la sustentabilidad.
Responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y promover la cultura de derechos humanos a través de programas, participación institucional y difusión de los grandes temas nacionales e internacionales en esta materia. • Dentro del tema de la gobernanza institucional, promover la participación de la comunidad en las decisiones estratégicas de la institución, en este tema y hacer partícipe a la comunidad de las acciones realizadas para la transición. • Para una cultura de paz y justicia, promover alianzas de colaboración con instituciones relacionadas con la promoción, defensa o estudio de los derechos humanos
Viabilidad económica	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la generación de ingresos para la universidad que provengan de fuentes propias diferentes a las cuotas de inscripción (servicios tecnológicos, investigación, donativos entre otros), que permitan la viabilidad económica de manera sostenida. • Promoción de una oficina virtual como una medida para reducir papel y minimizar los costos de impresión y otros. • Desarrollar estrategias para vigilar y procurar que el costo por alumno se mantenga estable o a la baja. • Fomentar la contratación de proveedores que mantengan una línea de operación sustentable: ambientalmente sostenibles, con responsabilidad social y operaciones económicas sustentables.

Fuente: Caso de estudio

de la comunidad. Es decir, se reconoce la importancia de realizar un diagnóstico que permita identificar las áreas de oportunidad y los aciertos que tienen las IES en su proceso de cambio para la sustentabilidad, lo cual sólo es posible con la participación activa de su comunidad, quienes podrán establecer prioridades y seleccionar acciones desde sus propias necesidades y posibilidades (Rueda Rodríguez, 2022).

La sustentabilidad, desde la perspectiva integral del concepto, emerge como una respuesta impostergable a los efectos del estilo de vida actual, que pone en peligro, especialmente a los más vulnerables, para la reconfiguración del proceso civilizatorio del que hemos sido partícipes y que, de seguir en las mismas condiciones, será el que condene a la humanidad a su destrucción (ANUIES, 2020; Lander, 2015). Siendo así, cuando hablamos de sustentabilidad como horizonte de vida en común, hablamos de cultivar y potenciar radicalmente cualidades y capacidades que nos permiten sustentar, realizar y sostener modos de vida dinámicos, con los que juntos podamos vivir bien de manera perdurable. Hablamos de la vida de todos los seres humanos de forma incluyente, corresponsable y equitativa, y también del conjunto de las especies, los ecosistemas y la naturaleza. Para lograr esta sustentabilidad en común, nuestro enfoque incluye procesos ecológicos, sociales, económicos, institucionales y culturales.

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior, como elementos clave en la creación de un nuevo paradigma de desarrollo, tienen la encomienda de formar ciudadanos comprometidos con la atención de los desafíos ambientales, sociales y económicos, a través de la generación de conocimientos, técnicas, habilidades y actitudes que supongan una profunda transformación en su propia vocación, en el marco del orden mundial contemporáneo y adaptando su actuar a la realidad regional (Bohne García, et al., 2019; Jiménez-Martínez, 2021). La educación, entonces, es concebida como un bien público que constituye uno de los pilares de la sustentabilidad (ANUIES, 2020), donde se promueva el trabajo colaborativo interdependiente, que acepta las diferencias de los individuos para convivir y contribuir con la transformación de las instituciones hacia la sustentabilidad (Carvajal, 2014). Siendo así, de acuerdo con Ortiz Ayala y López Villareal (2020), para que las IES participen en el desarrollo sustentable de sus comunidades deben observar los procesos de la docencia, la investigación, la gestión universitaria, la gobernabilidad, la vinculación y la difusión. Para ello, los procesos de diagnóstico permiten la construcción de estrategias pertinentes, bien estructuradas y que puedan mantenerse en el tiempo, para la cimentación de un proceso civilizatorio basado en la sustentabilidad. En este tenor, el Modelo SIES-Qro, además de permitir la autoevaluación, puede actuar como una estrategia comparativa para constituir un sistema de evaluación o certificación para las IES en materia de sustentabilidad.

En este contexto, el Modelo expuesto se construye como una alternativa de acción ante esta realidad, donde las instituciones de educación superior se erigen como protagonistas del proceso de transformación civilizatorio que se requiere para continuar disfrutando de los recursos, tal y como las generaciones pasadas lo previeron y las futuras tienen el derecho de disfrutar.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. México: ANUIES.
- Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE). (25 de 05 de 2022). *STARS home*. Obtenido de The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System: <https://stars.aashe.org/>
- Bohne García, Ana Catalina, Bruckmann Maynetto, Mónica, y Martínez González, Adrián. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10.
- Carta de la Tierra. (25 de 05 de 2022). *La Carta de la Tierra*. Recuperado el 24 de 11 de 2017, de Sitio Web de Carta de la Tierra: <http://cartadelatierra.org/invent/images/uploads/Text%20in%20Spanish.pdf>
- Carvajal, Beatriz Carolina. (2014). Gestión del conocimiento sustentable universitario Visión aproximada de experiencias latinoamericanas. *HALLAZGOS* 159-181, 11(22), 159-181.
- Foro de Discusión en Educación Superior y Desarrollo Sustentable. (2004). *Conclusiones*. Universidad Tecnológica de León. León, Guanajuato, México.
- González Gaudiano, Edgar. J., Meira-Carrea, Pablo Á., y Martínez-Fernández, Cynthia. N. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 3(175), 69-93.
- Gómez-Vargas, M., Galeano-Higuita, C., y Jaramillo-Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Hernández-Sampieri, Roberto, y Mendoza-Torres, Christian Paulina (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional del Federalismo. (2012). *Agenda desde lo Local*. Secretaría de Gobernación, México
- Jiménez-Martínez, Nancy Merary (2021). Sustentabilidad universitaria en México: avances y desafíos. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 4, 1-12.
- Lander, Edgardo. (2015). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. *Estudios Latinoamericanos, Nueva Época* (36), 29-58.
- Malagón Plata, Luis Alberto. (2003). La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la educación Superior*, (127), 113-134.
- Martínez-Fernández, Cynthia Nayeli y González Gaudiano, Edgar Javier,. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción. *Revista de la Educación Superior*, 2(174), 61-74.
- Medina Torres, Galo y Garza Gutiérrez, Rodolfo (2010). *La Sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior: Una Visión Holística*. Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Ed. La&Go.
- Organización Internacional de Estandarización (2010). *ISO 26000*. Copenhague, Países Bajos: ISO.
- Organización de las Naciones Unidas. (2022a). *Contexto*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022b). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. [Archivo PDF]. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

- Ortiz Ayala, Ricardo y López Villareal, Blanca Elvira. (2020). La sustentabilidad en instituciones de educación superior. *Recherches en Sciences de Gestion*, 6(141), 195-214.
- Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro. (2021). *Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2021-2027*. Querétaro: Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro.
- Rueda Rodríguez, Héctor Fernando (2022). Dimensiones culturales y sustentabilidad como factores de convivencia ciudadana. Un estudio comparativo entre países. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 14(1), 8-17.
- Santa Ana, Martha, López, Rutilo y Moreno, Hugo. (2017). El papel de las instituciones de educación superior en la formación de una cultura para la sustentabilidad. Reflexión y crítica. *Memoria del XI Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, (págs. 1087-1105).
- Secretaría el Medio Ambiente y Recursos Naturales. (16 de Mayo de 2022). *Convocatoria Premio al Mérito Ecológico 2022*. Obtenido de Educación Ambiental de la SEMARNAT: <https://www.gob.mx/semarnat/educacionambiental/documentos/convocatoria-premio-al-merito-ecologico-2022-300748?idiom=es>
- UI GreenMetric. (25 de 05 de 2022). *Rankings*. Obtenido de Sitio Web de UIGreenMetric: <https://greenmetric.ui.ac.id/>
- Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro [USEBEQ] (2021), *Estadísticas*. Querétaro, Gobierno del Estado, <<http://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/Directorios>>[Consulta: marzo de 2022].
- Universidad Nacional Autónoma de México. (25 de 05 de 2022). *EcoPuma*. Obtenido de Sitio Web de Ecopuma Universidad Sustentable: <https://ecopuma.unam.mx/>

ARTÍCULO

Incentivos compensatorios para mejorar desempeño en los Gobiernos Corporativos Universitarios

Compensatory incentives for performance improvement in university corporate governance

CLAUDIO MANCILLA*, JUAN ABELLO-ROMERO**,
FRANCISCO GANGA-CONTRERAS***, ADRIÁN ACOSTA-SILVA****

*Universidad de Lagos, Chile

**Universidad de Santiago de Chile, Chile

***Universidad de Tarapacá, Chile

****Universidad de Guadalajara, México

Correo electrónico: claudio.mancilla@ulagos.cl

Recibido el 19 de septiembre del 2022; Aprobado el 31 de mayo del 2023

RESUMEN

El artículo evalúa la valoración de la comunidad académica iberoamericana acerca de los incentivos compensatorios intrínsecos y extrínsecos para mejorar el desempeño de los miembros de los Gobiernos Corporativos Universitarios (GCU). Se analiza una encuesta aplicada a miembros de universidades iberoamericanas. Se describen valoraciones medias a través de diagramas de violín, y se analizan diferencias entre grupos por medio de una prueba no paramétrica. Los resultados indican que hay diferencias de valoración entre grupos, por tanto, se debe evitar incentivos estandarizados. Así, se deberían tener en cuenta estos resultados para establecer incentivos compensatorios para mejorar el desempeño de los GCU.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE: Gobiernos corporativos; Universidades; Incentivos compensatorios; Incentivos intrínsecos; Incentivos extrínsecos

ABSTRACT The article evaluates the Ibero-American academic community's assessment of intrinsic and extrinsic compensatory incentives to improve the performance of members of University Corporate Governments (UCG). A survey applied to members of Ibero-American universities is analyzed. Their mean ratings are described through the use of violin diagrams, and differences in the ratings of different groups are analyzed using a nonparametric test. Since differences were found between groups of experts, standardized incentives for UCG members should be avoided. The study's implication indicates that the results should be taken into account to establish compensatory incentives that allow for a better performance of the UCGs.

KEYWORDS: Corporate governance; Universities; Compensatory incentives; Intrinsic incentives; Extrinsic incentives

INTRODUCCIÓN

Las universidades, en especial las públicas, se identifican como organizaciones complejas. Esta complejidad está asociada a sus distintas dimensiones misionales, a la heterogeneidad de los grupos de interés, a la confusa red de relaciones entre sus integrantes, y a la diversidad de funciones que permite la generación de bienes comunes (Guillaumín, 2001). Estos últimos bienes se generan a partir del esfuerzo colectivo y social; además, se caracterizan por su baja exclusión en el acceso y una alta rivalidad en el consumo (esto los diferencia de los bienes públicos) (Locateli 2018; Ostrom 1990; Merino 2014; Licandro y Yepes-Chisco 2018). Por tanto, y en este contexto, son necesarios mecanismos internos para desarrollar la gobernanza de estas instituciones. Los Gobiernos Corporativos Universitarios (GCU) son uno de ellos (Parodi, Rosilene y Bandeira de Mello, 2012), que cuentan con una serie de atributos, entre estos mecanismos están los de compensación o incentivos de los GCU.

Los mecanismos internos asociados a la gobernanza de las universidades, pueden afectar a una serie de aspectos relevantes en el funcionamiento, como son el desempeño de los Gobiernos Corporativos Universitarios (GCU), mencionado en el párrafo precedente, hasta la institución en su conjunto; por ejemplo pueden incidir en distintos ámbitos como: la financiación (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez 2018; Ganga-Contreras, Díaz-Barrios y Borjas, 2020), la imagen en redes sociales (Catalina-García, López de Ayala-López y Martínez, 2019; Calderón-Garrido, León-Gómez y Gil-Fernández, 2019;

Segado-Boj, Díaz-Campo y Navarro-Sierra, 2020), la cooperación (Cabrera-Espín y Camarero, 2016) o la aplicación de nuevas técnicas docentes (Sánchez-Marín, Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2019; Sánchez, Páez, Gómez, Narváez y Maiza, 2017; Ongallo-Chanción y Gallego-Gil, 2020); y de forma igualmente fundamental en factores más generalizados de la gobernanza y sus terrenos administrativos y legislativos diversos (Ganga-Contreras y Maluk, 2017; Lopez-Cepeda, Soengas-Pérez y Campos-Freire, 2019; Baladrón-Pazos, Correyero-Ruiz y Manchado-Pérez, 2020; Acosta-Silva, Ganga-Contreras y Rama-Vitale, 2021; Smolak-Lozano y Almansa-Martínez, 2021).

Desde la perspectiva de la teoría de agencia, los atributos de los GCU, reflejados en la composición, estructura del liderazgo y la compensación de directores y ejecutivos, son dispositivos que restringen los intereses de los ejecutivos (rector y equipo rectoral), pero que protegen los intereses del Principal (stakeholders de las universidades), exigiendo mayores niveles de divulgación de información y asumiendo el rol del control (Ganga-Contreras, Albort-Morant, Ramos-Hidalgo y Chavarria-Ortiz, 2020).

Algunos trabajos han abordado, teórica y empíricamente, los atributos de composición, dimensión y estructura de liderazgo de los GCU latinoamericanos (Ganga-Contreras y Burotto, 2012; Ganga-Contreras, Navarrete, Alt y Alarcón, 2016; Abello, 2018; Abello y Mancilla, 2018; Abello, Mancilla, Molina y Palma, 2018; Abello, Mancilla y Ganga., 2019). Los autores han demostrado la efectiva relación e incidencia de estos atributos sobre, por ejemplo, la divulgación de información por parte de las universidades hacia su entorno relevante.

Sin embargo, los trabajos antes indicados no consideran, desde el punto de vista empírico, el atributo de la compensación o incentivos de los GCU y existen escasas referencias que documenten análisis empíricos de este atributo. La compensación se divide en dos categorías: extrínseca e intrínseca. La primera retribuye la conducta obediente con incentivos atractivos, de esta manera lo que atrae no es la acción que se realiza, sino lo que se recibe a cambio de ella. La compensación intrínseca se evidencia cuando el individuo ejecuta una actividad por simple placer, sin que nadie, de manera obvia, le otorgue algún incentivo externo.

Por lo tanto, se podría afirmar que, al existir adecuados sistemas de compensación, las instituciones podrían establecer incentivos que permita que sus GCU incorporen miembros de buen nivel, lo que conduce a una mejora en su desempeño.

Así, el presente trabajo tiene por objetivo evaluar la valoración de la comunidad académica, de universidades iberoamericanas, acerca de los mecanismos compensatorios o incentivos intrínsecos y extrínsecos que podrían mejorar el desempeño de los Gobiernos Corporativos Universitarios. Lograr este objetivo no solo permite avanzar en el conocimiento de los sistemas de incentivos para los gobiernos corporativos de las organizaciones, sino que además, para el caso concreto de universidades, pueden contribuir en el diseño de un esquema de compensaciones para mejorar la gestión universitaria.

Para llevar adelante el estudio, se utilizan los datos generados por el proyecto de investigación denominado “Sistemas de gobierno de las universidades iberoamericanas: un análisis desde la teoría de agencia (Proyecto Fondecyt 1131134, Chile)”, a partir de un cuestionario denominado “Estudio sobre gobierno universitario” y que fue aplicado entre 2014 y 2016 a 854 expertos. De la base de datos se extrae la valoración de los incentivos compensatorios, tanto intrínsecos como extrínsecos, y se controla por características personales de los sujetos.

MARCO TEÓRICO

La universidad es un tipo de organización social, que se caracteriza por su hipercomplejidad y elevado dinamismo, características que le han dado viabilidad en el tiempo, permitiéndole ser las entidades a las cuales la sociedad le confía la generación y transferencia de conocimiento (Barnett, 2000; Scott, 2006; Alvarez-Arregui, y Arreguit, 2019; Diaz-Mendez, Paredes y Saren., 2019; Arias-Coello, Simon-Martin y Sanchez-Molero, 2020).

Las universidades en su condición de organizaciones complejas requieren Gobiernos Corporativos Universitarios (GCU) que adopten un conjunto de prácticas y principios para asegurar que sus partes interesadas formen parte del proceso de toma de decisiones de la institución; de esta manera, pueden contribuir a la creación valor sustentable en un marco de transparencia, ética y responsabilidad social universitaria (Ganga, Abello y Quiroz, 2014).

Los GCU idealmente deben contribuir a la creación de valor mediante el monitoreo y asesoramiento estratégico del equipo directivo (rector, pro-rector, vice-rectores), propiciando el acceso a recursos que permitan implementar el plan estratégico de desarrollo institucional (Abello y Mancilla, 2018). El GCU es un actor importante en el proceso de toma de decisiones y formalmente el órgano estratégico a nivel institucional (Larsen, 2001). De todas maneras, se requiere una mayor claridad respecto del GCU en relación con sus roles, liderazgo y capacidad de garantizar la calidad de las actividades académicas de las universidades (Baird, 2007).

La incorporación de las partes interesadas (stakeholders) al gobierno de las universidades se ha reflejado en los cambios de composición de los GCU, lo que ha garantizado una mayor colaboración y compromiso de los stakeholders (Langrafe, Barakat, Stocker y Boaventura, 2020). Al incorporar a diferentes partes interesadas en los GCU, se espera que las organizaciones sean más propensas a responder a intereses sociales más amplios, lo que es fundamental, ya que la existencia de una universidad estatal puede justificarse a través de sus relaciones con sus stakeholders (Donina, Meoli y Paleori, 2015). Cuanto más amplia sea la diversidad demográfica del equipo de alta dirección, mayor será la posibilidad de que este equipo utilice múltiples fuentes de información y perspectivas en el proceso de toma de decisiones (Elbanna, Thanos y Jansen, 2020).

Las universidades generalmente son entidades no lucrativas, la mayoría de los miembros de los GCU son voluntarios, las recompensas incluyen oportunidades para crecer profesionalmente, afán de logro, afiliación y autonomía. Es difícil evaluar las recompensas señaladas y dimensionar la incidencia de estas en la creación de valor de las instituciones. Por otra parte, existe el riesgo de que los voluntarios no tengan incentivos para ejercer acciones que permitan supervisar la toma de decisiones y el desempeño del rector y su equipo ejecutivo (Jamali, Hallal y Abdallah, 2010).

En una universidad estatal, el gobierno nacional o regional, como propietario, debe animar a los directores externos a participar más en los roles específicos; para ello, debe crear un entorno favorable que promueva comportamientos deseados (Yoshikawa, Zhu y Wang., 2014). El caso de agentes públicos, como consejeros independientes de las universidades, plantea dos problemas: en primer lugar, tendrán menos incentivos para promover el rendimiento universitario, debido a que poseen poca o ninguna inversión directa y personal en la institución; en segundo lugar, tenderán a perseguir objetivos que pueden estar políticamente justificados, pero no económicamente.

Algunos especialistas y reguladores indican que para una mejora del gobierno corporativo se debería limitar el plazo del tiempo de permanencia de los directores independientes, bajo la premisa de que los nuevos directores infunden ideas innovadoras y energía en los directorios y sería menos probable que se alineasen con el rector cuando llegue el momento de establecer la compensación y considerar los cambios de liderazgo (Dou, Sahgal y Zhang, 2015).

Los incentivos o refuerzos positivos tienen un papel que desempeñar en las investigaciones que pueden realizarse en múltiples terrenos, como por ejemplo: el de la motivación a electores (Sola-Morales, 2015; Mendieta-Ramírez, Caldevilla-Dominguez y González-Vallés., 2015), la propaganda (Fernández, Hellín, y Trindade, 2020), la investigación (Navarro-Molina y Melero, 2019) o como parte del enfoque educativo emocional (Mora-Mora-Fernández, Ortiz-Vizueté, Ávila-Solano, y Romero-Galarza, 2018; Barrientos-Báez, Caldevilla-Dominguez y Rodríguez-Terceño, 2020).

Los sistemas de compensación o incentivos por la realización de alguna actividad se diferencian en dos categorías: compensación extrínseca e intrínseca. La primera es principalmente económica (monetaria) (Kim y Oh, 2002), mientras que la compensación intrínseca se evidencia cuando el individuo ejecuta una actividad sin que nadie le dé algún incentivo externo de manera obvia. Es importante resaltar que el valor de este último tipo de recompensa es inherente y relacionada con el mismo trabajo.

En cuanto a las recompensas intrínsecas, se identifican tres formas: las relacionadas con el trabajo, las que el poder del trabajo otorga y las que derivan de la percepción de que el trabajo es parte de un esquema mayor que aspira a una misión más amplia. Se debe señalar que cada forma está presente en correlación con la percepción que cada uno tiene de su trabajo. Los elementos intrínsecos no son habitualmente tenidos en cuenta

por las compañías como parte del sistema remunerativo. Una de las teorías que recoge los elementos intrínsecos y le da valor es la teoría de los servidores (Francoeur, Melis, Gaia, y Aresu, 2017); como indica Wasserman (2006), su enfoque se centra en la administración desde un punto de vista psicológico y sociológico.

Dentro de los factores psicológicos vale mencionar la identificación con la institución; por ejemplo, los fundadores tendrán un mayor apego que los no fundadores y estarán más propensos a recibir compensación del tipo intrínseca. Otro factor psicológico es la motivación, de modo que aquellos ejecutivos con una motivación intrínseca tendrán un mayor nivel de pertenencia a la organización y estarán dispuestos a recibir una mayor compensación intrínseca (Pucheta-Martinez, Bel-Oms y Olcina-Sempere, 2016).

Desde un punto de vista sociológico, los comportamientos de los individuos en los contextos organizacionales obedecen a la configuración de “sistemas concretos” de acción colectiva que expresan reglas y códigos que determinan, influyen o explican a los comportamientos individuales (Crozier y Friedberg, 1990), formas de institucionalización de rutinas, hábitos y prácticas que legitiman la acción y el desempeño de las organizaciones (Goodin, 2003), o la articulación de las creencias, deseos y oportunidades de los individuos (Teoría del DBO por sus siglas en inglés) con las alternativas de acción/decisión que se presentan a lo largo de sus trayectorias en las instituciones (Hedström; 2006; Elster, 2010). Estas aproximaciones a la comprensión de los comportamientos individuales en contextos organizacionales específicos suelen coincidir en la crítica a las teorías derivadas del enfoque de la elección racional (rational choice theory), que consideran que son los comportamientos racionales maximizadores de los beneficios individuales los que explican las motivaciones para cooperar o no cooperar con el desarrollo de las instituciones (Stone, 2011).

Mayores compensaciones o incentivos, sean estos extrínsecos o intrínsecos, debieran permitir a las universidades atraer a miembros prestigiosos y altamente cualificados para integrar los GCU; esto posiblemente incida en una mayor reputación de la institución, reflejando mejores clasificaciones en los rankings universitarios, disfrutando de buena publicidad a bajos costos. Universidades con buena reputación son atractivas para el mercado de directores corporativos (Fama y Jensen, 1983), ya que esto les da la posibilidad de acceder a participar en otros directorios (Deschênes, Rojas, Boubacar, Prod'homme y Ouedraogo., 2015).

En el caso de los consejeros independientes, se recomienda que la remuneración o parte sustancial de ella no esté relacionada con el desempeño de la universidad, ya que limita la independencia (Mallin, Melis y Gaia, 2015). Para que los sistemas de compensación en las universidades sean efectivos, estos deben caracterizarse por ser transparentes, equitativos y que se pueda ejercer el control sobre ellos. La solidez y permanencia de los contratos de compensaciones se vinculan con la transparencia (Kalyta, 2009), la que va a depender de la comunicación y la complejidad. Un sistema transparente facilita la relación con académicos con aversión al riesgo y disminuye la incertidumbre (Buendía y Salas, 2020).

En el plano de la equidad, lo esencial es que exista una relación equitativa entre el esfuerzo realizado y la recompensa. En el caso del control, se entenderá como la capacidad que tiene el agente de intervenir y afectar el resultado. Estas características inciden principalmente en la motivación extrínseca. En concreto, en la transparencia, equidad y control deberían tener un efecto moderado en cuanto a la motivación intrínseca (Van Herpen, Van Praag y Cools, 2005).

En general, la adopción de modelos de compensación considera que el individuo actúa de una manera racional, oportunista y que prevalece su interés propio, aunque esto puede ser distinto para los miembros de un gobierno corporativo universitario como también para los académicos y no académicos de una universidad, ya que existen muy buenas razones para indicar que en este ambiente debería prevalecer la colaboración, el bien común, conductas pro-organizacionales y colectivistas; esto permite aseverar que las recompensas intrínsecas serán bien valoradas (Francoeur et al., 2017).

Kolb, Rubin y McIntyre (1980), indican que los individuos pueden tener distintas pretensiones al interior de las organizaciones, todo esto condicionado según sus aspiraciones y etapa de la carrera profesional en la que se encuentran, mientras que Zarco, Rodríguez y Martón (2004) indican que existe una transformación y construcción mutua entre las organizaciones y los individuos que la integran. Para otros autores, muchos de los gobiernos corporativos universitarios en América Latina son la expresión de las relaciones de poder que configuran las redes académicas y políticas universitarias, en las cuales la historia institucional, el contexto político y de políticas de educación superior, los grados de autonomía universitaria, y los “mapas” de articulación del poder académico y el poder político de las universidades, se reflejan en la composición, orientación y tipos de desempeño de los gobiernos universitarios (Acosta, 2010; 2020).

Hay múltiples trabajos que muestran cómo diversos aspectos y peculiaridades influyen sobre distintas dimensiones en la gobernanza universitaria (Mancilla, Abello-Romero y Ganga-Contreras., 2020; Abello *et al.*, 2019; Ganga-Contreras y González-Gil, 2020; Acosta-Silva y Gómez-González, 2021). De esta manera, se espera encontrar que características individuales y el entorno organizacional en el que se desenvuelven las personas, influirán sobre sus preferencias y/o valoraciones de los distintos incentivos o compensaciones.

MÉTODO

Para abordar el objetivo de la presente investigación, se hace uso de una base de datos generada por el proyecto de investigación denominado Sistemas de gobierno de las universidades iberoamericanas: un análisis desde la teoría de agencia (Proyecto Fondecyt 1131134, Chile), el cual utiliza como herramienta de recolección de información un cuestionario denominado “Estudio sobre gobierno universitario”.

El cuestionario fue aplicado entre los años 2014 y 2016 a 854 expertos de 19 países (18 países latinoamericanos más España), quienes pertenecen a más de 200 universidades. Desde el cuestionario se extrajeron preguntas en torno a la edad, el sexo, el grado académico, la experiencia universitaria, el grado académico y el cargo dentro de la institución.

La pregunta esencial del cuestionario para el presente trabajo corresponde a la siguiente: “De todos los tipos de incentivos que se enumeran a continuación, determine el grado de importancia que Ud. le atribuye a estos en el desempeño de la gestión universitaria”.

Con la pregunta anterior, los expertos tuvieron que valorar 5 incentivos intrínsecos y 4 extrínsecos. Cada incentivo debió ser valorado en los siguientes términos: nada importante, poco importante, indiferente, importante, muy importante. Para efectos de este trabajo, se le asignó a cada respuesta el valor de 1 (uno) para “nada importante”, y de manera ascendente hasta el valor de 5 (cinco) para “muy importante”. La siguiente tabla 1 tanto los incentivos y la valoración promedio de cada uno de ellos.

Tabla 1: Incentivos y valoración promedio

Incentivos	Valoración promedio
Incentivos intrínsecos	
• Autorrealización o desarrollo profesional	4,68
• Ampliación de relaciones personales	4,20
• Responsabilidad (ampliación de tareas, enriquecimiento del puesto)	3,98
• Seguridad en el empleo	3,86
• Estatus	4,00
Incentivos extrínsecos	
• Financiamiento de viajes, pasantías y otros	3,68
• Formación	4,15
• Incremento del salario fijo	4,08
• Retribución variable	3,29

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la valoración de los incentivos, se realizó una comparación de dicha valoración entre diferentes grupos. Así, se analizan las diferencias de medias, utilizando la prueba de U-Mann Whitney (análisis para dos grupos). La naturaleza de los datos y las respuestas (contar con variables dicotómicas, por ejemplo) determinó que haya sido necesario utilizar esta prueba, por cuanto no todas las variables se distribuyen estadísticamente como una normal; sin embargo, si los datos tuvieran dicha distribución, los resultados serían igualmente válidos (Levin y Rubin, 2010).

Para comprender cómo se distribuyen las valoraciones, en la sección resultados se incorporan dos diagramas de violín, uno para las compensaciones intrínsecas y otro para

las extrínsecas, los cuales son una combinación del diagrama de cajas y bigotes, y un diagrama de densidad para mostrar la distribución de los datos. Los puntos centrales de cada figura, de color rojo y en cada incentivo, corresponden al valor promedio correspondiente. El punto más elevado en cada figura, en cada incentivo, representa el valor más alto, que en este caso es 5; caso contrario para el punto más bajo, que refleja la valoración más baja (valor 1). El ancho de cada figura representa, para esa valoración, una mayor cantidad de académicos que en aquellas secciones donde la figura es más delgada.

Los grupos que se analizan, en cuanto a sus valoraciones para los mecanismos compensatorios, son:

- Edad. Esta variable se dividió en 4 grupos a comparar:
 - Los menores de 35 años versus los mayores
 - Los de entre 35 y 45 años versus otras edades
 - Los de entre 46 y 60 años versus otras edades
 - Los de 61 más versus otras edades
- Grado académico. Esta variable se dividió dos grupos: quienes tienen algún grado académico (magister o doctorado) versus quienes no lo tienen.
- Sexo. Grupo de hombres versus grupo de mujeres.
- Experiencia universitaria. Grupos que están bajo la mediana de la muestra versus los que están sobre la mediana)
- Cargo dentro de la universidad (quienes tienen un cargo versus quienes no ocupan un cargo intermedio o superior).

RESULTADOS

Se puede observar, en la última columna de la tabla 1, que detalla la valoración de los incentivos intrínsecos, que la compensación que tiene la más alta valoración (4,68), tanto de los incentivos extrínsecos como intrínsecos, es la de autorrealización. Visualmente, se puede apreciar en la figura 1 que casi la totalidad de la comunidad académica, o expertos, valora este incentivo entre un 4 y 5 (léase la nota al pie de la figura para interpretar su forma).

Observando las tablas 1 y 2, se aprecia que casi todos los incentivos/compensaciones propuestos muestran ser relevantes, con valoraciones cercanas al 4, es decir, valoradas como importantes. Destaca el incentivo extrínseco de retribución variable, que es el que posee la más baja valoración, un 3,29, es decir cercano a una valoración de indiferentes.

También se observa, en las figuras 1 y 2, que existen algunos extremos en las valoraciones, es decir hay individuos, o parte de la comunidad académica, que consideran que dichos incentivos son muy importantes para ellos, mientras que otros los valoran como nada o poco importantes.

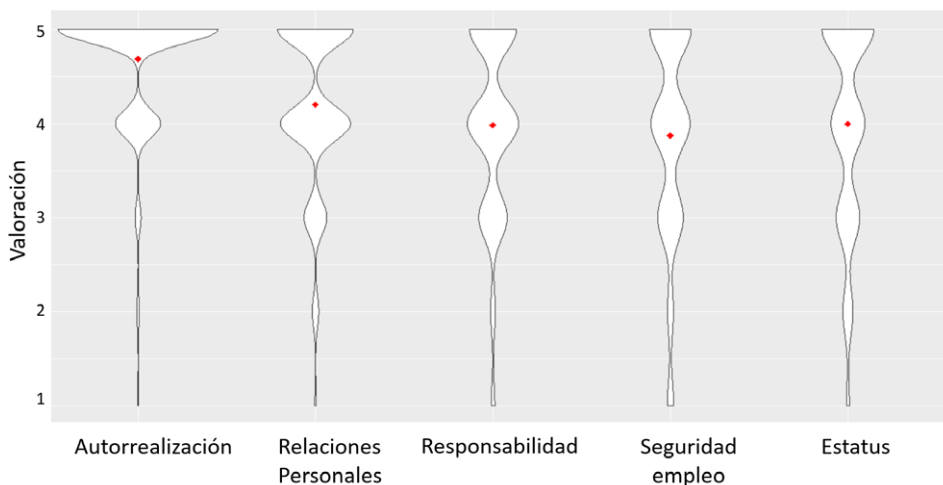


Figura 1. Gráficos de distribución de la valoración de incentivos intrínsecos

Fuente: elaboración propia.

Nota: los puntos centrales de cada figura, de color rojo y en cada incentivo, corresponden al valor promedio correspondiente. El punto más elevado en cada figura, en cada incentivo, representa el valor más alto, que en este caso es 5; caso contrario para el punto más bajo, que refleja la valoración más baja (valor 1). El ancho de cada figura representa, para esa valoración, una mayor cantidad de académicos que en aquellas secciones donde la figura es más delgada.

Como se indicó previamente, en el caso de la figura 1, es bastante claro observar que la compensación de autorrealización tiene la valoración más alta (que está dada por el punto al interior de la figura de violín), y se observa que existe un consenso relativamente claro, ya que la mayoría de las valoraciones fluctúan entre 4 y 5. En los otros incentivos intrínsecos (responsabilidad, seguridad en el empleo y el estatus) se observa que hay una mayor dispersión y, por lo tanto, un relativo menor consenso.

En la misma línea, la figura 2 muestra cómo se distribuyen las valoraciones para las compensaciones extrínsecas. Se observa claramente que el financiamiento de actividades y la existencia de una retribución/salario variable, tienen la menor valoración promedio. Destaca el resultado de la compensación *retribución variable*, en la que se observa que, comparativamente, hay una importante cantidad de miembros de la comunidad académica que creen que este incentivo no tiene importancia (indiferente) para mejorar la gestión universitaria.

En la tabla 2 no solo se observan las valoraciones promedio de cada uno de los tipos de compensación, sino que, en distintos grupos, también se observan las valoraciones para cada una de las compensaciones intrínsecas para la mejora de la gestión universitaria. En la tabla 3 aparecen los incentivos extrínsecos.

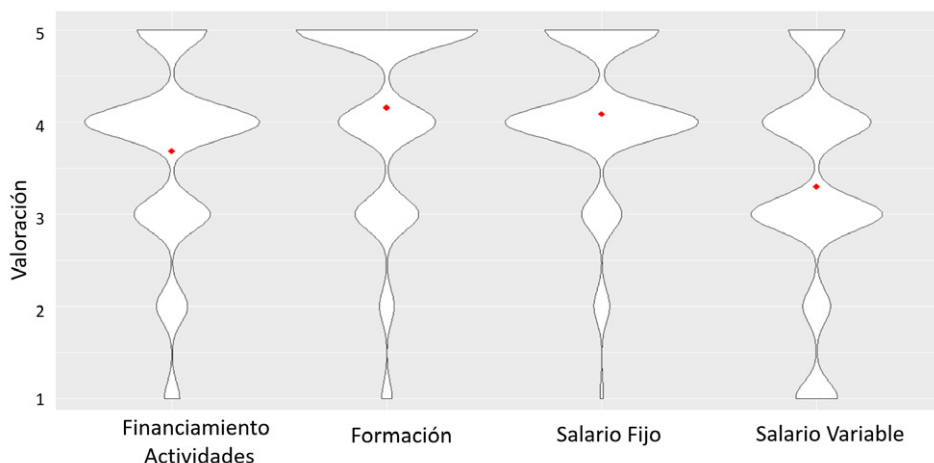


Figura 2. Gráficos de distribución de la valoración de incentivos extrínsecos

Fuente: elaboración propia.

Nota: los puntos centrales de cada figura, de color rojo, en cada incentivo corresponden al valor promedio correspondientes. El punto más elevado en cada figura en cada incentivo representa el valor más de la valoración, que en este caso es 5, caso contrario para el punto más bajo, que refleja la valoración más baja (valor 1). El ancho de cada figura representa, para esa valoración, una mayor cantidad de académicos que en aquellas secciones donde la figura es más delgada.

En relación con la edad, destaca en términos de significancia estadística, que los menores de 35 tienen una mayor valoración para seguridad en el empleo. Esto puede estar dado por el hecho de que son personas que están comenzando su carrera académica, mientras que el grupo de entre 35 y 45 años representa a quienes más valoran el estatus. En el caso de los incentivos extrínsecos, los menores de 35 años son quienes más valoran el acceso a la formación, que va en la misma sintonía de la argumentación para seguridad en el empleo.

Por el lado del grado académico, destaca que quienes poseen grado de magíster o doctor valoran comparativamente más, frente a quienes no lo tienen, la autorrealización y la ampliación de redes personales. Ambos grupos, con y sin grado académico, tienen una baja valoración respecto de la retribución (extrínseca) de salarios o retribución variable; sin embargo, quienes no tienen grado académico la valoran un poco más.

Quienes tienen más carrera académica en términos de años (individuos con mayor experiencia universitaria), le dan menos importancia a los incentivos extrínsecos de la formación y retribución variable que quienes tienen menor experiencia universitaria. Por el contrario, los de mayor experiencia, en general, valoran más las compensaciones intrínsecas (a excepción de la seguridad en el empleo).

Tabla 2: valoración promedio de incentivos intrínsecos

Variables	Edad Menor a 35			Edad Entre 35 y 45			Edad 46 a 60			Edad 61 o más			Sexo		
	Otra edad	<35	p	Otra edad	35 a 45	p	Otra edad	46-60	p	Otra edad	61 o más	p	Mujer	Hombre	p
Autorrealización o desarrollo profesional	4,69	4,56		4,67	4,71		4,65	4,71		4,69	4,59		4,72	4,66	
Ampliación de relaciones personales	4,23	3,80		4,16	4,29	**	4,13	4,26		4,23	4,00	***	4,20	4,21	
Responsabilidad	3,95	4,16		3,99	3,91		4,01	3,93		3,94	4,10		4,15	3,89	***
Seguridad en el empleo	3,82	4,25	***	3,82	3,95		3,92	3,79		3,89	3,68	**	3,98	3,81	***
Estatus	4,04	3,42	***	3,93	4,15	***	3,92	4,06		4,03	3,75	**	3,86	4,07	

Tabla 2. Continúa

Variables	Grado académico			Experiencia Universitaria			Cargo dentro de la universidad			Valoración
	Con grado	Sin Grado	p	Menor	Mayor	p	Con Cargo	Sin Cargo	p	Promedio Total
Autorrealización o desarrollo profesional	4,76	4,57	***	4,65	4,72		4,67	4,70		4,68
Ampliación de relaciones personales	4,31	4,04	***	4,10	4,29	***	3,89	4,45	***	4,20
Responsabilidad	3,95	4,03		3,99	3,93		4,24	3,76	***	3,98
Seguridad en el empleo	3,80	3,94	**	4,09	3,63	***	3,97	3,77	***	3,86
Estatus	4,08	3,87	***	3,84	4,16	***	3,60	4,31	***	4,00

Fuente: elaboración propia.

Nota 1: p=p-valor.

Nota 2: ***, **, * indican nivel de significación del 1%, 5% y 10% respectivamente. La valoración promedio, corresponde a un promedio entre los valores 1 a 5 para cada uno de los incentivos.

Los miembros de la comunidad académica que ocupan cargos directivos, intermedios y superiores, versus quienes no ocupan cargos, valoran más las compensaciones intrínsecas como la responsabilidad y seguridad en el empleo, mientras que por el lado de los incentivos extrínsecos valoran más la formación.

Finalmente, destacan los resultados por sexo, ya que se encuentran diferencias interesantes, siendo la comparación entre grupos (hombre-mujer) en que más diferencias de valoración promedio existen. Desde el punto de significancia estadística, y en comparación con los hombres, desde el punto de vista intrínseco las mujeres valoran más la seguridad

Tabla 3. Valoración promedio de incentivos extrínsecos

Variables	Edad Menor a 35			Edad Entre 35 y 45			Edad 46 a 60			Edad 61 o más			Sexo		
	Otra edad	<35	p	Otra edad	35 a 45	p	Otra edad	46-60	p	Otra edad	61 o más	p	Mujer	Hombre	p
Financiamiento de viajes, pasantías y otros	3,69	3,70		3,65	3,77		3,68	3,69		3,72	3,48	**	3,76	3,64	**
Formación	4,12	4,53	***	4,12	4,24		4,24	4,07	**	4,17	4,04		4,30	4,06	***
Incremento del salario fijo	4,09	4,01		4,05	4,17		4,09	4,08		4,10	3,97		4,15	4,05	
Retribución variable	3,27	3,50		3,28	3,33		3,36	3,23		3,29	3,33		3,41	3,23	**

Tabla 3. Continúa

Variables	Grado académico			Experiencia Universitaria			Cargo dentro de la universidad			Valoración
	Con grado	Sin Grado	p	Menos	Mayor	p	Con Cargo	Sin Cargo	p	Promedio Total
Financiamiento de viajes, pasantías y otros	3,68	3,68		3,75	3,56		3,61	3,72		3,68
Formación	4,14	4,16		4,27	4,05	**	4,37	3,97	***	4,15
Incremento del salario fijo	4,09	4,07		4,08	4,05		3,94	4,20	***	4,08
Retribución variable	3,15	3,48	***	3,50	3,08	***	3,48	3,12	***	3,29

Fuente: elaboración propia.

Nota 1: p=p-valor.

Nota 2: ***, **, * indican nivel de significación del 1%, 5% y 10% respectivamente. La valoración promedio, corresponde a un promedio entre los valores 1 a 5 para cada uno de los incentivos.

en el empleo y la responsabilidad, y por el lado de las compensaciones extrínsecas valoran más el acceso a pasantías, formación y retribución variable.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que los incentivos o mecanismos de compensación intrínsecos y extrínsecos de los GCU pueden afectar el funcionamiento tanto de las universidades como de los mismos gobiernos corporativos, este trabajo analizó la valoración de distintos mecanismos compensatorios, considerando diferentes variables de control que permitieron construir diferentes grupos de expertos en la comunidad académica.

En general, los resultados mostraron que todos los incentivos considerados en este trabajo son relevantes y, por tanto, pueden contribuir a ser parte de un esquema de

compensaciones para mejorar la gestión universitaria; sin embargo, también existen diferencias entre grupos, lo que deja de manifiesto que una probable estandarización de los incentivos podría no ser adecuada. En este orden de cosas, parece pertinente monitorear las compensaciones y la valoración de ellas por parte de los distintos grupos en función de sus características personales.

En promedio, los incentivos intrínsecos tienen una valoración más alta (4,14) que los extrínsecos (3,8). Este resultado es particularmente relevante porque las compensaciones intrínsecas no son habitualmente tenidas en cuenta por las compañías como parte del sistema remunerativo. Destaca, en este sentido, la compensación *autorrealización* que, de un lado, es la que tiene la más alta valoración y demuestra tener una baja dispersión, es decir, un alto consenso entre los expertos, especialmente valorable para quienes poseen grados académicos. Esto último debe tenerse en cuenta, ya que muchos de los miembros de los GCU poseen grados de magíster o doctor.

Dada las diferencias encontradas en las valoraciones de los mecanismos compensatorios, detallados en la sección de los resultados, se sugiere que para la mejora de los GCU, tanto en la atracción y retención de integrantes bien calificados, como en la motivación para ejecutar bien sus actividades de gestión, las instituciones deben, en primer lugar, construir esquemas de compensación con incentivos extrínsecos e intrínsecos; en segundo lugar, considerar que los mecanismos compensatorios son valorados de diferente forma según los diferentes grupos, tales como hombres y mujeres con y sin post-grado.

Respecto de los incentivos intrínsecos, que de acuerdo a este estudio son muy importantes, cabe señalar que su implementación dentro de un esquema de compensaciones pudiera no llegar a ser; no obstante, la teoría de servidores proporciona luces acerca de que los incentivos intrínsecos están en el orden de las variables del tipo psicológico y sociológico. Dicho lo anterior, las acciones institucionales deben pasar entonces por medidas que incidan en el entorno y desarrollo organizacional universitario para proporcionar valor y pago (compensaciones intrínsecas) a quienes son parte de los gobiernos corporativos.

Los hallazgos permiten avanzar en la comprensión en uno de los atributos de los GCU, que es la compensación, identificando la valoración que existen por distintos tipos de incentivos. Uno de los desafíos pasa por identificar si existen otros tipos de incentivos que no hayan sido aquí abordados.

Este trabajo también permitió conocer las diferencias que existen en la valoración de diferentes compensaciones entre distintos grupos de individuos. El desafío en esta línea pasa por comprender si todos los incentivos son adecuados para todos los tipos de universidades; solo a modo de ejemplo, eventualmente pudieran existir mecanismos de compensación más adecuados en organizaciones cuya propiedad sea estatal, en comparación con universidades privadas. Adicionalmente, es preciso conocer con mayor profundidad las trayectorias de acceso a los puestos y responsabilidades del funcionariado de los gobiernos corporativos universitarios para comprender de mejor manera cómo los

itinerarios formativos de los directivos influyen en la explicación de los comportamientos, motivaciones y cálculos de los individuos en la conducción de organizaciones complejas como la universidad.

REFERENCIAS

- Abello, J., Mancilla, C. & Ganga, F. (2019). Factores que influyen en la preferencia por el tipo de estructura de liderazgo del máximo cuerpo colegiado de universidades iberoamericanas. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 23-43. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.710>
- Abello, J. (2018). *Impactos de los atributos de los gobiernos corporativos universitarios sobre la divulgación de información: el caso de las universidades latinoamericanas*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Santiago de Chile.
- Abello, J., y Mancilla, C. (2018). Análisis multi-teórico de los gobiernos corporativos universitarios sobre la divulgación de información. *Revista Opción*, 34(86), 358-392.
- Abello, J., Mancilla, C., Molina, C. & Palma, A. (2018). Relación entre divulgación de información y características de universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 67-89.
- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Acosta-Silva, A. & Gómez-González, S. (2021). Régimen de políticas, gobernanza y desempeño institucional en las universidades públicas en México. En F. Ganga Contreras, E. González-Gil, L. Ostos Ortiz, & A. Hernández Merchán (Editores Académicos), *Nuevas experiencias en gobernanza universitaria* (pp. 175-208), Ediciones USTA.
- Acosta-Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la educación superior*, 49(193), 1-23. Epub 21 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1025>.
- Acosta-Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México* (2da edición). ANUIES
- Alvarez-Arregui, E. & Arreguit, X. (2019). The future of the University and the University of the Future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48(4), 447-479. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. & Sanchez-Molero, J.L.G. (2020), Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>
- Baird, J. (2007). Taking it on board: quality audit findings for higher education governance. *Higher Education Research & Development*, 26(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/07294360601166844>
- Baladrón-Pazos, A., Correyero-Ruiz, B. & Manchado-Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 265-287. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.

- Barrientos Báez, A., Caldevilla-Dominguez, D. & Rodríguez-Terceño, J. (2020). Integración de la Educación Emocional como Nuevo eje Conformador en el Grado Universitario de Turismo. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 197-219. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3>. p.197-219.
- Brunner, J., Ganga-Contreras, F. & Rodríguez, E. (2018). Gobernanza del Capitalismo Académico: Aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 11-35.
- Buendía, A., y Salas, A. (2020). Mirar la transparencia desde el discurso: Un acercamiento a las universidades públicas mexicanas. *Gestión y Política Pública*, XXIX(1), 3-35
- Cabrera Espín, S. & Camarero, E. (2016). Comunicación de la ciencia y la tecnología en las universidades ecuatorianas: estudio preliminar del impacto y percepción entre la población universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 40, 27-47. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.40.27-47>
- Calderón-Garrido, D., León-Gómez, A. & Gil-Fernández, R. (2019). El uso de las redes sociales entre los estudiantes de grado de maestro en un entorno exclusivamente online. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 147, 23-40. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.23-40>
- Catalina-García, B., López de Ayala-López, M. & Martínez Pastor, E. (2019). Usos comunicativos de las nuevas tecnologías entre los menores. Percepción de sus profesores sobre oportunidades y riesgos digitales. *Mediaciones Sociales*, 18, 43-57. <https://doi.org/10.5209/meso.64311>
- Crozier M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza.
- Deschênes, S., Rojas, M., Boubacar, H., Prod'homme, B. & Ouedraogo, A. (2015). The impact of board traits on the social performance of canadian firms. *Corporate Governance*, 15(3), 293-305. <https://doi.org/10.1108/CG-08-2014-0097>
- Díaz-Mendez, M., Paredes, M. R. & Saren, M. (2019), Improving Society by Improving Education through Service-Dominant Logic: Reframing the Role of Students in Higher Education. *Sustainability*, 11(19), 5292. <https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Donina, D., Meoli, M., & Paleori, S. (2015). The new institutional governance of Italian state universities: what role for the new governing bodies? *Tertiary Education and Management*, 21(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.994024>
- Dou, Y., Sahgal, S. & Zhang, E. (2015). Should Independent Directors Have Term Limits? The Role of Experience in Corporate Governance. *Financial Management*, 44(3), 583-621. <https://doi.org/10.1111/fima.12091>
- Elbanna, S., Thanos, I., & Jansen, R. J. (2020). A Literature Review of the Strategic Decision-Making Context: A Synthesis of Previous Mixed Findings and an Agenda for the Way Forward. *M@n@gement*, 23, 42-60. <https://doi.org/10.3917/mana.232.0042>
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.
- Fama, E. & Jensen, M. (1983). Agency Problems and Residual Claims. *Journal of Law and Economics*, 26(2), 327-349.
- Fernández, A., Hellín, P. & Trindade, E. (2020). Una casa para todos. Uso propagandístico de la vivienda en NO-DO durante la dictadura de Franco (1939-1975). *Historia Y Comunicación Social*, 25(2), 539-550 <https://doi.org/10.5209/hics.62320>
- Francoeur, C., Melis, A., Gaia, S. & Aresu, S. (2017), "Green or Greed? An alternative look at CEO compensation and corporate environmental commitment. *Journal Business Ethics*, 140, 439-453.

- Ganga, F., Abello, J., & Quiroz, J. (2014). Gobernanza Universitaria: Una mirada histórica y conceptual. En F. Ganga, J. Abello, & J. Quiroz (Eds.), *Gobernanza Universitaria: aproximaciones teóricas y empíricas*. Editorial CEDAC Universidad de Los Lagos.
- Ganga-Contreras, F. & Burotto, J. (2012). Dimensión de los máximos cuerpos colegiados de las universidades de Chile: una mirada de agente y principal. *Revista de la educación superior*, 41(162), 47-66. Recuperado en 31 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200003&lng=es&tyt=es.
- Ganga-Contreras, F., Navarrete, E., Alt, C. & Alarcon, N. (2016). Percepción de los estilos de liderazgo: el caso de un campus universitario: el caso de un colegio ubicado en el norte de Chile. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. IV(1), 1-35.
- Ganga-Contreras, F. & Maluk, S. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 22-37. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.866>
- Ganga-Contreras, F., Díaz-Barrios, J. & Borjas, C. (2020). Políticas de generación de recursos financieros en la universidad pública venezolana. *Revista Interciencia*, 45(4), 176-182.
- Ganga-Contreras, F., Albort-Morant, G., Ramos-Hidalgo, A. & Chavarria-Ortiz, C. (2020). Antecedentes del desempeño investigador de las Universidades Iberoamericanas; un análisis empírico a partir de la teoría de la agencia. *Revista Interciencia*, 45(4), 192-200.
- Ganga-Contreras, F. & González-Gil, E. (2020). Tipología de las Universidades Colombianas y Características de su gobierno corporativo, una revisión desde sus estatutos. *Revista Fronteira*, 9(3), 220-238. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p220-238>
- Goodin, R. (2003). Las instituciones y su diseño. En Goodin, R. E. (Ed.), *Teoría del Diseño Institucional* (13-73). Gedisa.
- Guillaumin, A. (2001). Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad. *Polis: Revista Latinoamericana*, 1, 1-15.
- Hedström, P. (2006). Explaining Social Change: An Analytical Approach. *Papers* (80), 73-95.
- Jamali, D., Hallal, M. & Abdallah, H. (2010). Corporate governance and corporate social responsibility evidence from the healthcare sector. *Corporate Governance*, 10(5), 590-602. <https://doi.org/10.1108/14720701011085562>
- Kalyta, P. (2009). Compensation transparency and managerial opportunism: a study of supplemental retirement plans. *Strategic Management Journal*, 30(4), 405-423. <https://doi.org/10.1002/smj.737>
- Kim, B. & Oh, H. (2002). Economic compensation compositions preferred by RyD personnel of different RyD types and intrinsic values. *RyD Management*, 32(1), 47-59. <https://doi.org/10.1111/1467-9310.00238>
- Kolb, D., Rubin, I. & McIntyre, J. (1980). *Psicología de las organizaciones, problemas contemporáneos*. Editorial Sossat S.A.
- Langrafe, T., Barakat, S., Stocker, F., y Boaventura, J. (2020). A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*, 33(4), 297-313. <https://doi.org/10.1108/BL-03-2020-0021>
- Larsen, I. (2001). The role of the governing board in higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 7(4), 323-340. <https://doi.org/10.1080/13583883.2001.9967063>
- Levin, R. & Rubin, D. (2010). *Estadística para administración y economía* (Séptima Edición). Pearson Educación.

- Licandro, O. D. & Yepes-Chisco, S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.715>.
- Locatelli, R. 2018. La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo, N° 22*. París, UNESCO. Recuperado el 05/05/2019, disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa?posInSet=5&queryId=03dead74-3a41-471a-acdf-297587a6dd83.
- Lopez-Cepeda, A.-M., Soengas-Pérez, X. & Campos-Freire, F. (2019). Gobernanza de las radiotelevisiónes públicas europeas: poder estructural centralizado y politizado. *Profesional De La Información*, 28(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.18>
- Mallin, C., Melis, A. & Gaia, S. (2015). The remuneration of indepent directors in the UK and Italy: An empirical analysis based on agency theory. *International Business Review*, 24(2), 175-186. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2014.07.006>
- Mancilla, C., Abello-Romero, J. & Ganga-Contreras, F. (2020). Factores que influyen en la percepción de asimetría de información en los gobiernos corporativos universitarios. *Interciencia*, 45(8), 390-396.
- Mendieta-Ramírez, A., Caldevilla-Dominguez, D. & González-Vallés, J. E. (2015). Pros y contras del voto obligatorio en la formación de la cultura política colectiva: electopartidismo. *Perspectivas de la Comunicación*, 8(2), 171-187
- Merino, L. (2014). Perspetivas sobre la gobernanza de los bienes y la ciudadanía en la obra de Elionor Ostrom. *Revista Mexicana de Sociología*, 76, 77-104.
- Mora-Fernández, J., Ortíz-Vizueté, F., Ávila-Solano, B. & Romero-Galarza, A. (2018). La LOC y la educación en principios mediante la mediación social ecuatoriana en las prácticas comunicativas digitales. *Mediaciones Sociales*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.5209/MESO.58406>
- Ongallo Chanción, C. & Gallego Gil, D. (2020). El 'emofeedback': la inteligencia emocional y el feedback en los procesos de acompañamiento. *Revista de Ciencias de la Comunicación E Información*, 25(2), 1-22. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(2\).1-22](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(2).1-22)
- Navarro-Molina, C. & Melero, R. (2019). Motivación, barreras e incentivos para la compartición y reutilización de los datos de investigación. Visión de los investigadores. *Profesional De La Información*, 28(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.16>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Parodi, S., Rosilene, M. & Bandeira de Mello, R. (2012). Political connections and performance: a study of girms listed on the BM y Bovespa. *RAC - Revista de Administração Contemporânea (Journal of Contemporary Administration)*, 16(6), 784-805.
- Pucheta-Martinez, M., Bel-Oms, I. & Olcina-Sempere, G. (2016). Corporate Governance, female directors and quality of financial information. *Business Ethics: A European review*, 25(4), 363-385. <https://doi.org/10.1111/beer.12123>
- Sánchez Machado, J. E., Páez Quinde, M. C., Gómez Alvarado, H. F., Narváez Rios, M. M. & Maiza Vayas, L. G. (2017). Un portal de magia con la matemática. Comprensión de textos. *Revista De Comunicación de la SEECI*, 43, 1-13 <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.1-14>
- Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C. & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 147, 87-108. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>

- Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J. & Navarro-Sierra, N. (2020). Emociones y difusión de noticias sobre el cambio climático en redes sociales. Influencia de hábitos, actitudes previas y usos y gratificaciones en universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 245-269. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1425>
- Scott, J.C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>.
- Smolak Lozano, E. & Almansa-Martínez, A. (2021). Estudio de la producción científica sobre social media. El caso de las revistas españolas de comunicación en JCR y SJR. *Revista de Ciencias de la Comunicación E Información*, 26, 15-38. <https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e124>
- Sola Morales, S. (2015). Abstención electoral y nuevas formas de participación política de los jóvenes chilenos. *Perspectivas de la Comunicación*, 8(2), 143-170. www.perspectivasdelacomunicacion.cl/144
- Stone, D. (2011). *Policy Paradox. The Art of Decision Making*. WW Norton & Company.
- Van Herpen, M., Van Praag, M. & Cools, K. (2005). The effects of performance measurement and compensation on motivation an empirical study. *De Economist*, 153, 303-329.
- Wasserman, N. (2006). Stewards, agents, and the funder discount executive compensation in new ventures. *Academy of Management Journal*, 49(5), 960-976.
- Yoshikawa, T., Zhu, H. & Wang, P. (2014). National Governance System, Corporate Ownership, and Roles of Outside Directors. *Corporate Governance: An International Review*, 22(3), 252-265. <https://doi.org/10.1111/corg.12050>
- Zarco, V., Rodríguez, A. & Martón, M. (2004). Introducción a la psicología de las organizaciones, la psicología en el estudio de las organizaciones y la conducta laboral. En A. Rodríguez (Coordinador). *Psicología de las organizaciones*, (19-67). Editorial UOC.

ARTÍCULO

Conciencia intercultural y movilidad estudiantil: Panorama desde una intervención pedagógica híbrida

Cross-cultural awareness and student mobility: Overview of a hybrid educational intervention

VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO,
JOSEFINA GUERRERO GARCÍA, RICARDO VILLEGAS TOVAR

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Correo electrónico: viviandelcarmen.cuevascaballero@viep.com.mx

Recibido el 30 de mayo del 2022; Aprobado el 15 de junio del 2023

RESUMEN

La presente investigación presenta los resultados preliminares de la creación e implementación de una intervención pedagógica apoyada en recursos virtuales, enfocada en generar una mayor conciencia intercultural y fomentar procesos de reflexión en estudiantes universitarios respecto a la importancia de tener interacciones interculturales efectivas a nivel personal y profesional. Dicha intervención se encuentra inicialmente contextualizada para Instituciones de Educación Superior (IES) con matrículas menores a diez mil estudiantes, sin embargo, puede resultar de igual utilidad para instituciones con un mayor número de alumnos.

PALABRAS CLAVE: Competencia intercultural; Recursos virtuales; Movilidad

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The following research present the preliminary results of a technology-enhanced pedagogical intervention, focused on generating a deeper intercultural awareness and understanding among students, regarding the importance of having effective intercultural interactions on a personal and professional level. This intervention is initially contextualized in Higher Education Institutions (HEIs) with enrollments of less than ten thousand students, however, it can be useful for bigger institutions.

KEYWORDS: Intercultural competence; Virtual resources; Study abroad

INTRODUCCIÓN

Las Universidades han sido consideradas como espacios idóneos para la transmisión e intercambio de conocimientos, de diversidades de pensamiento y de experiencias; este intercambio se ha establecido tanto de forma interna, mediante la interacción de docentes y estudiantes, como a través de distintas colaboraciones interinstitucionales, las cuales se han llevado a nivel local, nacional y, en las décadas más recientes, en grado internacional. Estos vínculos han promovido la realización de actividades relacionadas con la internacionalización institucional, dentro de los procesos de docencia, investigación e intercambio, con el fin de que miles de estudiantes enriquezcan su experiencia universitaria.

La internacionalización de la educación superior puede ser entendida bajo diversas acepciones (De Wit, 1995; Van der Wende, 2007; Knight 2006), pero una de las conceptualizaciones más comúnmente utilizadas refiere a la misma como un proceso constante de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y el quehacer de una institución educativa (Knight, 2006).

De forma general, entonces, la internacionalización ha permitido a las instituciones educativas promover el prestigio, la diversidad, la comprensión intercultural y la competitividad, al insertar la dimensión internacional al interior de la gestión educativa (Knight, 1993). De igual manera, este proceso ha favorecido el brindar a los individuos al interior de las instituciones (docentes, estudiantes y personal administrativo, por ejemplo), la oportunidad de adquirir no solamente conocimientos técnicos o específicos y/o perfeccionar una formación lingüística, sino también para volverlos más interculturalmente competentes y con una visión más amplia sobre la globalización y los diferentes contextos culturales que se viven. Es precisamente en relación a este último aspecto que la presente investigación se enmarca, pues entre uno de los principales beneficios, que surgen a raíz de estos procesos de internacionalización, se encuentra el desarrollo la denominada competencia intercultural.

El concepto de competencia intercultural, al igual que el de internacionalización, es interpretado desde diversas aristas y que, sobretodo, continúa en constante evolución, sin embargo, de manera general podría entenderse como un conjunto de habilidades y actitudes que tiene un individuo para conocerse a sí mismo, comunicarse y desarrollarse en ambientes multiculturales por un lado y por el otro reconocer, comprender y aceptar en otros ciudadanos aspectos culturales como identidades, valores, creencias y comportamientos (Bennett, 2008; Chen y Starosta, 1997; Deardorff, 2006). La competencia intercultural, como cualquier otra competencia, consta de tres dimensiones, como se puede ver en la figura 1.

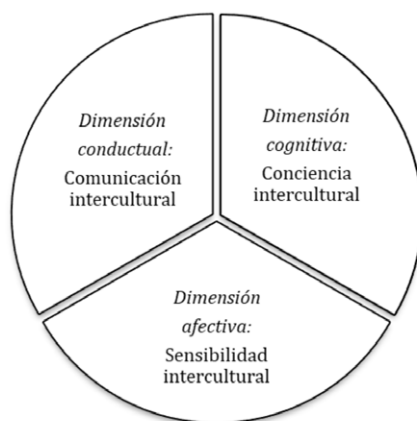


Figura 1. Dimensiones de la competencia intercultural.

Elaboración propia.

De forma general, la *conciencia intercultural* puede entenderse como el conocimiento y auto-conciencia de nuestras propias características culturales, así como de las normas, valores, datos (geográficos, económicos, sociopolíticos) y aspectos culturales de individuos originarios de países (Rodrigo Alsina, 1997; Gudykunst 1991 citado en Sanhueza et al, 2012). La *sensibilidad intercultural*, por su parte, comprende la motivación y apertura mental para conocer y aprender sobre otras culturas (Chen & Starosta, 2006; Hammer et al., 2003; Deardorff, 2004; Gudykunst 1991 citado en Sanhueza et al, 2012). Finalmente, la tercera dimensión, relativa al aspecto conductual, se plantea a través de la llamada *comunicación intercultural*, entendiendo la misma como la flexibilidad conductual y adaptabilidad del comportamiento para comunicarse y lidiar con situaciones de estrés y ambigüedad relacionados a la interacción intercultural (Bhawuk and Brislin, 1992; Deardorff 2004; Gudykunst 1991 citado en Sanhueza et al, 2012).

La presente investigación se enfoca en analizar el impacto que tiene una intervención pedagógica apoyada con recursos virtuales en términos de coadyuvar en la mejora de la denominada conciencia intercultural, que de manera o conocimiento sobre otras culturas.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El desarrollo de la competencia intercultural constituye puede verse como una de las competencias no solamente deseables sino necesarias hoy en día, en especial en el contexto histórico y social en que se vive, donde la interconexión, la digitalización, la pronta respuesta y el alto nivel de competitividad influyen en el actuar de los individuos.

De manera general puede decirse que el ser ciudadanos interculturalmente competentes promueve la empatía, el entendimiento entre las personas. Adicionalmente, a nivel laboral brinda ciertos beneficios y ventajas. Por ejemplo, en el informe *Culture at work*, realizado por el British Council durante el año 2013 a un grupo de más de 900 empresas, en el que se les preguntó sobre las habilidades deseadas en los profesionistas, se encontró que las organizaciones encuestadas reconocen como un valor comercial la presencia de individuos interculturalmente competentes. En ausencia de dicha competencia, pueden presentarse conflictos organizacionales, pérdida de clientes y daño a la reputación corporativa derivado de problemáticas que se suscitan por limitaciones lingüísticas y culturales (Pressley y Beall, 2013).

Dentro de este informe, adicionalmente, se establecieron algunas recomendaciones de empleadores hacia las instituciones educativas con el fin de mejorar el desarrollo de las competencias de los futuros profesionistas. La figura 2 presenta de forma gráfica las recomendaciones, así como la frecuencia con la que dicha recomendación fue mencionada, respecto a la muestra encuestada:



Figura 2. Recomendaciones de empleadores hacia las instituciones educativas
Elaboración propia. Fuente: Reporte “Culture at Work” (Pressley y Beall, 2013).

En contraste con lo mencionado anteriormente, la ausencia de esta competencia o el desarrollo incipiente de la misma puede producir a nivel personal situaciones como malentendidos debido a diferencias culturales, perpetuación de estereotipos y prejuicios, y en casos extremos situaciones de violencia por actitudes racistas o xenofóbicas (Deardorff, 2006; Spencer-Rodgers y McGovern, 2002 y Szóke, 2018).

Al ser la competencia intercultural algo que se desarrolla paulatinamente a lo largo de la vida (Deardorff, 2020), gracias a la construcción del conocimiento y a la interacción entre las personas de diferentes bagajes culturales, las Instituciones de Educación Superior (IES) representan espacios propicios e incluso idóneos para apoyar el desarrollo de la misma, mediante diversas estrategias e intervenciones que se valgan de recursos físicos, humanos, educativos y, hoy más que nunca, tecnológicos y virtuales, cuyo objetivo sea la inserción de la dimensión internacional e intercultural en el proceso de enseñanza, aprendizaje y gestión educativa.

VIRTUALIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Contextualizándose en el uso de recursos tecnológicos como apoyo al proceso educativo, ante el aislamiento de las actividades presenciales, es importante destacar que la virtualidad ha incrementado su importancia, más esto no es exclusivamente a partir del año 2020. Ya desde hace poco más de una década, investigadores como Rama (2012) hablaban acerca de que la virtualización de la educación constituía un factor clave a resaltar entre el conjunto de determinantes para la internacionalización de la educación, al facilitar que el fraccionamiento de los procesos educativos a distancia adquiriera dimensiones internacionales (Rama, 2012).

La actual contingencia sanitaria trajo consigo diversas afectaciones y adaptaciones en diferentes sectores y, por supuesto, el ámbito educativo no ha sido la excepción. De acuerdo con Tufan (2020), la llegada del SARS-Cov-2 incrementó la importancia del rol que jugaba esta virtualidad, causando una profunda transformación al interior de los procesos educativos en las instituciones alrededor del mundo y, por supuesto, los procesos de internacionalización no son la excepción.

La popularmente denominada “nueva normalidad” ha en cierta medida influenciado a que las Universidades innoven en términos de manejar modelos educativos más flexibles, pensando, por ejemplo, en las ventajas que pueda brindar una experiencia de aprendizaje parcialmente complementada con enseñanza semi-presencial o completamente en línea. Asimismo, se vuelve en cierta medida necesario que las instituciones realicen una adaptación de la gestión de educación internacional y recurran al involucramiento de los recursos virtuales para dar continuidad a sus actividades.

De acuerdo con Rizvi (2020), en el intento de re-imaginar el significado de los procesos de internacionalización en la era SARS-Cov-2, la pedagogía digital tiene un gran potencial, siempre y cuando las Universidades se comprometan no únicamente a reproducir viejos modelos de enseñanza (Rizvi, 2020). Es así como, aun a pesar de las diversas complicaciones existentes que se han dado en los últimos dos años, se debe ver a la todavía actual contingencia sanitaria como una ventana de oportunidad para incentivar estrategias e intervenciones que promuevan la internacionalización bajo una visión más endógena, a través de actividades que vayan desde lo local y curricular, y en donde la virtualidad juegue un papel crucial.

Realizando una breve revisión de literatura de los últimos años, entre algunos ejemplos del uso de recursos tecnológicos y virtuales para incentivar la internacionalización institucional se encuentran diversas iniciativas. Entre ellas están la interacción en tiempo real a través de clases en línea y ambientes de aprendizaje virtuales (Swartz et al., 2020), las actividades síncronas que se realizan en colaboración interinstitucional tales como seminarios y/o congresos virtuales (Warner-Ault, 2020), la capacitación en temas relacionados al aprendizaje de culturas e idiomas (Vaccarino and Li, 2018), así como los proyectos en línea de aprendizaje colaborativo internacional o COIL por sus siglas en inglés (Andone et al., 2019) y, por supuesto, la movilidad estudiantil virtual (Ruiz-Corbella et al., 2014), entre otros. Finalmente, los recursos tecnológicos se convierten en aliados de las instituciones para promover la creación y el sostenimiento de redes internacionales de investigación entre docentes e investigadores de las mismas.

Adentrándonos en la actividad relacionada con capacitación relacionada con el aprendizaje sobre otras culturas o en comunicación intercultural, si bien diversas iniciativas han sido promovidas por algunas instituciones en el mundo (Jackson et al., 2012; Berg et al. 2009; Martirosyan et al., 2015; Vaccarino and Li, 2018; Swartz et al., 2020), lo cierto es que, para el caso de instituciones mexicanas con matrículas relativamente pequeñas, menores a 10,000 estudiantes, la posibilidad de gestionar este tipo de acciones de capacitación con el apoyo de herramientas educativas se ve reducida. Esto se debe en buena medida a que pocas de estas instituciones optan por invertir esfuerzos en materia de formación de competencias transversales como la intercultural; asimismo, las gestiones de las oficinas de cooperación internacional al interior de las mismas suelen limitarse a coordinar la movilidad estudiantil, brindar seguimiento a convenios de colaboración y promover el aprendizaje de idiomas (Gacel-Ávila, 2000).

METODOLOGÍA

La presente investigación toma en cuenta el uso de la teoría socio constructivista propuesta por planteada por Vygotsky (citado en Díaz-Barriga et al., 2002) y la teoría conectivista de Siemens (2004), como marco teórico de referencia bajo la premisa de que a través de intervenciones pedagógicas (en este caso, apoyadas con el uso de recursos virtuales), la

interacción social presencial y virtual entre los estudiantes y el acceso a recursos educativos virtuales, los estudiantes asumen el rol de responsables de su propio aprendizaje y construyan los saberes dado su propio grupo cultural

Dada esta fundamentación teórica, el enfoque metodológico a seguir es el cualitativo, el cual implica el analizar el lenguaje natural y la forma de expresión de los individuos involucrados, presentando hallazgos en un contexto específico (Merriam, 1998; Creswell, 2009; Levitt, 2020).

Considerando el contexto previamente mencionado se planteó una intervención consistente en un seminario enfocado a estudiantes, cuyo objetivo fue el de apoyar en el desarrollo de la dimensión cognitiva de la competencia intercultural, así como invitar a la reflexión por parte de los estudiantes participantes respecto a la importancia de desarrollar efectivas interacciones sociales en entornos multiculturales. La intervención fue planteada para implementarse al interior de dos instituciones educativas con matrículas menores a diez mil estudiantes en el sur de México.

La implementación de la intervención contempla dos fases. La primera fue una etapa diagnóstica cuyo objetivo es brindar un panorama inicial de los avances que las dos instituciones educativas han tenido en materia de internacionalización y su incidencia en la formación de la competencia intercultural. Esta fase consideró entrevistas a diez individuos que han participado en programas de movilidad y cuatro docentes que han fungido como tutores de dichos estudiantes. Se contó para tales fines con el apoyo de guías de entrevista, elaboradas específicamente para la investigación y sujetas a validación por parte de un experto.

La segunda fase contempló el diseño instruccional y la implementación de un seminario, que trata temas relacionados con la interacción social entre personas de diferentes nacionalidades y antecedentes culturales. En términos de instrumentación pedagógica, el seminario sigue un enfoque de enseñanza-aprendizaje constructivista como marco teórico de referencia (Díaz-Barriga Arceo et al., 2002). En cuanto a su estructura, consideró una duración de 4 semanas y contempló actividades de acompañamiento, reflexión y diálogo haciendo uso de recursos virtuales. La intervención se implementó a manera de un pilotaje a un grupo de ocho estudiantes que estaban por iniciar estancias de movilidad internacional. La modalidad del mismo fue mixta, con sesiones síncronas presenciales y virtuales.

RESULTADOS

Estado del avance en materia de internacionalización

En relación a las particularidades de las estrategias de internacionalización seguidas por dos de las instituciones educativas pertenecientes a la muestra, es importante señalar el hecho de que éstas se han caracterizado por un fuerte énfasis en promover los programas

de movilidad internacional saliente y en menor medida la recepción de estudiantes internacionales para realizar estancias cortas (semestrales) o para obtención de un grado académico. De manera adicional, pero incipiente, se han realizado actividades enfocadas a promover el aprendizaje de idiomas y de forma casi puntual, algunas acciones encaminadas a difundir oportunidades de estudios en el extranjero a través de ferias educativas.

Percepciones sobre la preparación en competencia intercultural

Uno de los hallazgos fue el hecho de que los entrevistados (docentes y estudiantes) destacaron que, al interior de las dos instituciones, son pocas las intervenciones preparativas enfocadas a optimizar la experiencia educativa en el extranjero, sean éstas dirigidas a fortalecer el desarrollo de la competencia intercultural, a prepararles a los estudiantes para el potencial shock cultural al que se enfrente o para conocer el sistema educativo huésped. Es decir, si bien las instituciones involucradas tenían el antecedente de haber implantado algunos seminarios para estudiantes que iban a realizar movilidad; éstos han sido mayoritariamente de carácter informativo y enfocados en la gestión administrativa y logística que antecede a una experiencia de movilidad.

En consecuencia, la mayoría de los estudiantes que fueron entrevistados, mencionaron haber seguido estrategias individuales y hecho uso de los recursos que ofrecen las instituciones anfitrionas extranjeras durante sus estancias de movilidad, con el fin de tener una transición y adaptación cultural fluida en el nuevo entorno educativo. Adicionalmente, destacaron el hecho de que sería de utilidad que las instituciones de origen brinden orientación respecto a los desafíos personales cada día a los que se enfrentarán los alumnos a realizar una movilidad, tales como el desenvolverse dentro de un nuevo idioma (o en caso de modismos, si acuden a estancias de movilidad en instituciones de habla hispana), el estilo de vida, los hábitos cotidianos, los valores predominantes en la cultura huésped, entre otros.

Hallazgos preliminares durante el pilotaje de la implementación de la intervención

Ahora bien, en relación a la intervención pedagógica implementada apoyada con recursos virtuales, como se ha mencionado con anterioridad, la transición a la que se sometieron la mayoría de las Universidades a partir de la llegada del SARS-Cov-2, ha provocado que el uso de los recursos virtuales tome una relevancia muy significativa, como una herramienta para dar continuidad a las acciones no solamente de docencia, sino también en materia de colaboración interinstitucional.

En ese sentido, la implementación de estrategias e intervenciones apoyadas por recursos virtuales, que estén enfocadas a promover el entendimiento y conocimiento sobre otras culturas, resulta de gran utilidad, pues permite no solamente responder a la actual

necesidad de una educación bajo un enfoque flexible, sino también bajo una visión inclusiva, permitiendo poder beneficiar a un mayor número de estudiantes de los que pudieran experimentar una experiencia de movilidad física. La figura 3 presenta de forma resumida a los hallazgos preliminares que han surgido a raíz del pilotaje del seminario

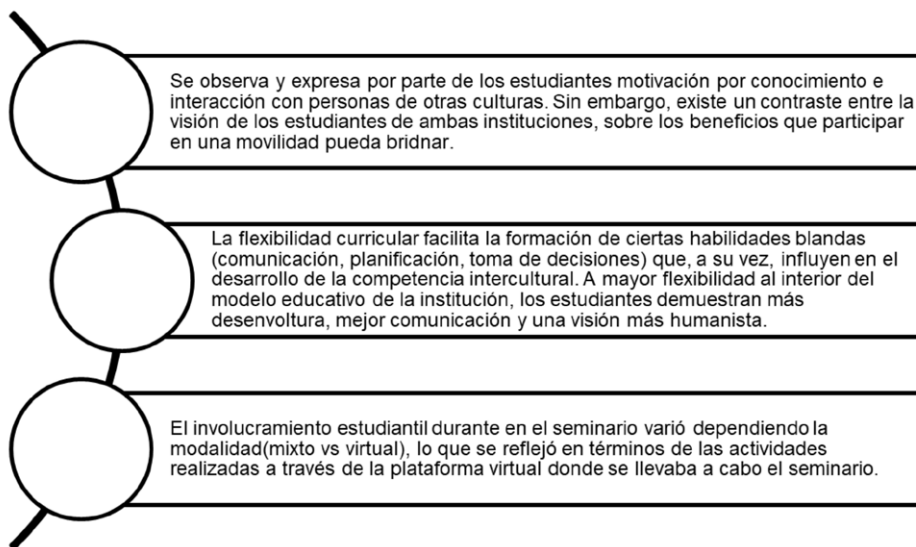


Figura 3. Principales hallazgos del pilotaje de la implementación.

Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La intervención pedagógica, a través de un seminario intensivo, resulta de especial beneficio para el caso de estudiantes que participen en programas de movilidad virtual o presencial, ayudándoles en su proceso de adaptación cultural y académico y mejorando su experiencia de aprendizaje; la implementación de la misma puede coadyuvar a que sus estancias de movilidad se optimicen, que su periodo de adaptación cultural y académico tenga una transición adecuada y, sobretodo, que la experiencia de aprendizaje sea benéfica, no sólo para los estudiantes involucrados, sino para la continuidad de las relaciones interinstitucionales.

De manera adicional, a mediano plazo se pretende trabajar en conjunto con las Universidades, para realizar la implementación de dicha intervención a la plantilla de estudiantes en general, permitiendo que los jóvenes que no pueden por alguna razón participar en programas de movilidad, puedan tener la posibilidad de sensibilizarse sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural.

Para finalizar, es importante resaltar el hecho de que la implementación de esta intervención, por sí sola no es suficiente para promover el desarrollo de la competencia intercultural, puesto que esta es una competencia que los individuos van fortaleciendo a lo largo de su vida, a través de diversas actividades. Así mismo, no se debe olvidar que, si bien la presente propuesta es de carácter interno, la colaboración interinstitucional virtual o no, es necesaria para promover un campus más internacional, pues a través de esta se pueden ayudar no solamente a compartir buenas prácticas entre instituciones, sino a generar nuevos espacios de reflexión donde el conocimiento rebase las fronteras.

REFERENCIAS

- Andone D., Ternauciu A., Mihaescu V., and Vert S. (2019). *Developing the Open Virtual Mobility Learning Hub*.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436.
- Bennett, J. M. 2008. *Transformative training: Designing programs for culture learning*. In *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, ed. M. A. Moodian, 95-110. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berg, M. V., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Edición: Fourth). SAGE Publications, Inc.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). "A review of the concept of intercultural sensitivity." *Human Communication*, vol. 1, 1997, pp. 1-16.
- De Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam. European Association for International Education.
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Doctoral dissertation. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. (2020). Defining, Developing and Assessing Intercultural Competence. In G. Rings & S. Rasinger (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 493-503). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Barriga Arceo F. Hernández-Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 3er edición. McGraw-Hill.

- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las Universidades mexicanas (The International Dimension of Mexican Universities). *Revista Educacion Global*. Volumen 6. AMPEI. Guadalajara, Mexico.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J., Wisemann, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (2003) 421-443.
- Jackson, D. S. 1., & Nyoni, F. P. 2. (2012). Reflections on study abroad education: Guidelines on study abroad preparation and process. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(2), 201-212.
- Knight, J. (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: International Association of Universities.
- Levitt H. M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology: How to Meet APA Style Journal Article Reporting Standards*, Revised Edition.
- Martirosyan, N. M. 1., Eunjin Hwang1, e. e., & Wanjohi, R. (2015). Impact of english proficiency on academic performance of international students. *Journal of International Students*, 5(1), 60-71.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2nd ed. Jossey-Bas Inc.
- Organización de las Naciones Unidas. O.N.U. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Francia. Sustraído de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- Pressley, D. L., y Beall, J. (2013). Culture AT WORK; The value of intercultural skills in the workplace. www.britishcouncil.org. Sustraído de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf>.
- Rama C. (2012). La internacionalización de la educación a distancia en América Latina. *Cuestiones de sociología*. N°8. Argentina. (Pp. 1-14).
- Rizvi F. (2020) Reimagining recovery for a more robust internationalization, Higher Education Research & Development, 39:7, 1313-1316.
- Rodrigo Alsina M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, núm. 36, pp. 11-21.
- Ruiz-Corbella, M., Álvarez-González, B. (2014). Virtual Mobility as an Inclusion Strategy in Higher Education: Research on Distance Education Master Degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative and International Education*.
- Sanhueza H. S., Paukner N. F., San Martín V., Friz C. M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2020). PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. DOF: 06/07/2020.
- Siemens, G. (2004) *Connectivism: a theory for the digital age' eLearningSpace*. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Spencer-Rodgers, J. y McGovern, T. (2002) Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609-631.

- Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57–79.
- Szöke, Júlia. (2018). *The effect of intercultural competence on intercultural communication*. Conference: 42nd International Academic Conference.
- Tufan, Z. K., (2020). COVID-19 diaries of higher education during the shocking pandemic. *Gazi Medical Journal*, 31(2 A).
- Vaccarino, F., and Li, M. (2018). Intercultural communication training to support internationalisation in higher education. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 540-563.
- Vande Berg, M., Paige, R. M., & Lou, K. H. (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Van der Wende, M. (2007). Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 274–289.
- Warner-Ault, A. (2020). Promoting Intercultural Learning through Synchronous Video Exchange: A Talk Abroad Case Study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 10(1), 1-14.

Diseño de investigación cualitativa

Qualitative research design

Maxwell, J. (2004). *Diseño de investigación cualitativa*. Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.

JUAN MARIO MARTÍNEZ JOFRE*

*Doctor en Ciencias, graduado del Doctorado en Ciencias Administrativas, por el Instituto Politécnico Nacional, Doctorante en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
Correo electrónico: dr.mario.jofre@gmail.com

El libro de Maxwell “Diseño de investigación cualitativa” publicado por la editorial Gedisa, hace varios años, es un referente que permite a los lectores interesados tener un acercamiento a la investigación cualitativa de una forma diferente al que normalmente ofrecen otros libros convencionales de metodología.

El libro de Maxwell enfoca al lector a identificar el paradigma cualitativo. El autor define a la investigación cualitativa como aquella que proporciona al hombre una mayor comprensión, significado o interpretación de algún aspecto de su interés. Se divide en siete capítulos, en ellos el autor presenta de forma clara cómo planear un proyecto de investigación, comenzando desde el modelo de diseño cualitativo, objetivos, marco de referencia conceptual y las preguntas de investigación, hasta llegar a los métodos, validez, presentación y justificación de un estudio cualitativo.

El autor logra en cada capítulo que el lector reflexione sobre su propia investigación a través de diferentes temáticas. La lectura permite comprender que cada una de las fases de la investigación precisa de la reflexión, en la que el propio investigador pueda cambiar o modificar algo, pero que también al mismo tiempo le permita aprender en todo ese proceso. Para Maxwell, los intereses y experiencia del investigador son esenciales; las metas personales y académicas también son fundamentales. Cada componente de la

investigación guarda una relación entre sí, desde la formulación del problema de investigación hasta llegar a las conclusiones finales.

En el capítulo 1, *Un modelo para el diseño cualitativo de la investigación*, Maxwell inicia refiriéndose a un barco llamado Vasa del siglo XVII, con el cual hace una analogía entre el barco que se hunde por falta de un diseño apropiado y un proyecto de investigación que, desde su inicio, debe tener una fundamentación sólida y argumentación apropiada. El investigador debe volverse el experto en su propia investigación, tener presente y actualizado todo el conocimiento sobre el tema y problema que aborda, para así argumentar y defender su estudio. El autor destaca que se deben considerar cinco componentes esenciales para consolidar una investigación: los objetivos, el marco de referencia o contexto conceptual, las preguntas de investigación, los métodos y la validez.

Respecto a la fundamentación y argumentación de la que hace referencia Maxwell, Fernando Leal, profesor de la Universidad de Guadalajara (UdeG), sostiene que existen tres posibles grupos de lectores que consultarán la investigación: los investigadores especializados en el tema, con el mismo nivel académico del autor de la tesis; los investigadores que poseen menos experiencia en el campo; y un tercer grupo de investigadores con un nivel de mayor especialización. Maxwell y Leal coinciden en que la fundamentación debe ser sólida y el tesista debe dominar su tema. Sin embargo, no se debe olvidar que puede haber un grupo de lectores no experto en el tema y el investigador debe escribir, sobre todo, para esas personas de forma comprensible, para la audiencia no especializada y sin experiencia.

En el capítulo 2, el autor hace referencia a los Objetivos y comienza con una pregunta “¿Por qué estás haciendo este estudio?”. Inicia con tres diferentes clases de objetivos que están presentes en la investigación: los personales, prácticos y académicos o intelectuales. Para realizar una investigación, todo investigador parte de sus experiencias profesionales o académicas que sirven de base para identificar el tema y problema que desea investigar.

Sin embargo, no debe olvidar de consultar las investigaciones publicadas sobre su tema, para conocer lo que se ha escrito y lo que falta por investigar, porque una investigación no concluye, da pauta a que surjan nuevas líneas de investigación.

La pregunta que plantea Maxwell es fundamental para todo investigador. El capítulo desafía la idea de los paradigmas como sistemas de pensamiento de lógica consistente en los que están basadas las prácticas de investigación. En los siguientes dos capítulos el autor afirma que el investigador parte de objetivos con una importante base de experiencias y conocimientos teóricos, que generan preguntas al respecto.

El capítulo 3 se enfoca en el Marco de referencia. Maxwell plantea una pregunta inicial dentro del propio título, ¿qué crees que está sucediendo? El marco de referencia se construye e integra conceptos y teorías. El capítulo presenta cuatro fuentes que se

emplean para construir el marco de referencia conceptual para la investigación: la primera es el conocimiento experiencial, lo que implica vincular la investigación con la propia experiencia del investigador; la segunda radica en las teorías e investigaciones previas, que constituyen una fuente importante porque proporcionan un modelo base para entender el contexto de donde surge el problema a investigar; la tercera estriba en los usos de la teoría existente, el investigador debe seleccionar aquella que le sirva para fundamentar su investigación; la cuarta se constituye por los mapas conceptuales, que son representaciones visuales donde se presentan a través de imágenes o círculos interconectados (por medio de líneas o flechas) la teoría y el fenómeno que se estudia.

Maxwell señala que leer las investigaciones publicadas sirve de referente al investigador para conocer qué es lo que se ha escrito sobre su problema de investigación o qué falta por investigar. Reidi Martínez, del área de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), afirma que el marco de referencia conceptual es realmente una investigación bibliográfica, la cual hace referencia a las variables que se emplearán para la investigación o de la relación que guardan unas de otras, que se han utilizado utilizarán en investigaciones previas o posteriores.

En el capítulo 4, titulado *Preguntas de investigación ¿qué es lo que quieres comprender?*, el autor subraya la relevancia que tienen las preguntas para fortalecer la investigación. Las preguntas centran la investigación, además de que sirven de apoyo al investigador para identificar lo que se busca comprender, presentan lo que se quiere aprender. Identificar las preguntas más relevantes para la investigación que se pretende realizar. Al igual que Maxwell, Hernández Sampieri sostiene que la pregunta de investigación es el aspecto central de la investigación. El planteamiento de la misma proviene de la idea que el investigador se formula para dar inicio a su investigación.

En el capítulo 5, Maxwell habla acerca de los Métodos e inicia con una pregunta central “¿qué harás en verdad?”. El autor presenta aspectos relacionados con la planeación que el investigador debe llevar a cabo durante su investigación. Esa planeación tiene que ver con preguntas relacionadas con la búsqueda e interpretación de los datos que se requieren para la investigación. Entran aquí las preguntas cómo, cuándo, dónde y quién, que se pueden aplicar a través de entrevista u observación, sin embargo, también surgen de las propias relaciones con la muestra de participantes seleccionados para la investigación. Se menciona que el investigador debe involucrarse como el propio instrumento de investigación porque la experiencia que tiene en el problema que aborda es fundamental.

Planificar y llevar a cabo una investigación debe contener una estrategia para recolectar la información de manera no formal, en la que presente observaciones incidentales, entrevistas, conversaciones, ideas adquiridas durante el proceso de la investigación, entre otras. Habla de la relación que se establece durante la investigación con el objeto que se

estudia. Destaca también el ejercicio que lleva a cabo el investigador en la selección de sus fuentes de información, la muestra que observa o a quiénes entrevista. Señala el ejercicio de recolección de datos y el análisis de éstos.

Otro de los puntos que destaca es la negociación del interesado con las personas que seleccionó para su investigación en el trabajo de campo. El investigador puede llegar a volverse parte del grupo al que aplica sus instrumentos de investigación. En este sentido Maxwell se refiere a realizar una continua y permanente negociación en la relación con quienes están aportando información ética que permita dar respuesta a todas y cada una de las preguntas de la investigación. Para el investigador, el nivel de relación que establezca con la muestra seleccionada o fuentes de información será fundamental para la recolección de datos y análisis de los resultados.

Destaca en éste capítulo que hay tres tipos de muestreo, el primero es de selección aleatoria o probabilístico; el segundo es el conocido por conveniencia, crear muestras a partir de la disposición de las personas para participar; el tercero es la selección intencional, se eligen participantes capaces de proporcionar cierta información específica, que sirva para responder las preguntas de investigación planteadas. Es importante dar a conocer la investigación y presentar los resultados a los entrevistados.

Dentro del capítulo 6, nombrado *Validez ¿Por qué podría estar equivocado?*, Maxwell hace referencia al concepto de validez. En investigación cuantitativa, por ejemplo, Maxwell señala que se diseñan controles para afrontar posibles amenazas previsibles o imprevisibles para la validez, aquello que es verdadero o que se acerca a la verdad de lo que se investiga. La propia experiencia del investigador, teorías, enfoques, valores y expectativas son relevantes en todo el proceso de la elaboración de su investigación hasta llegar a sus conclusiones finales. Maxwell menciona de la reactividad o reflexividad, que es la influencia del que lleva a cabo la investigación sobre la muestra o población estudiada. La influencia del investigador se verá reflejada por la respuesta que dé el informante.

Las vivencias y reflexiones del propio investigador son fundamentales para el proceso de investigar. Todo ello le brindará elementos claros al momento de identificar las áreas de interés que tenga, la razón por la que selecciona el tema, establecer los alcances de la investigación, espacio y tiempo, entre otros. Hace referencia a la “Búsqueda de evidencia inconsistente y casos negativos”, aquello que no puede explicarse o interpretarse y omitir aquellos datos o información que no se ajustan a las conclusiones. Habla de la “Triangulación” y los “Números”. El primero se refiere a utilizar o emplear métodos para recolectar datos de la muestra de personas seleccionadas. El segundo destaca que en muchas ocasiones, las conclusiones en una investigación de corte cualitativa, lleva de forma inherente un componente cuantitativo, de números. Por último, Maxwell habla de la “Comparación”, la cual pretende descifrar la relación que hay o no entre dos variables, para documentar similitudes o diferencias observadas a lo largo de la investigación.

En el último de los capítulos, el cual lleva por nombre *Propuestas de investigación, presentación y justificación de un estudio cualitativo*, el autor ofrece un panorama visual que el investigador debe construir mentalmente respecto al diseño de su investigación. Para Maxwell, el tener una idea clara antes de comenzar a escribir, es una parte importante que debe considerar el investigador, misma que evolucionará conforme avance la investigación. El propósito de generar una propuesta de investigación no implica seguir una serie de pasos o reglas preestablecidas, sino el de establecer, explicar y justificar el estudio a una audiencia, que en muchas ocasiones no tiene experiencia en el tema.

Maxwell determina la importancia que tiene para el investigador explicar con claridad a los futuros lectores la razón de llevar a cabo la investigación. La justificación debe plantearse de tal forma que los lectores entiendan el por qué conduces el estudio de esa manera. Es importante explicar de forma detallada a lo largo del escrito, la lógica subyacente de la investigación propuesta para que los lectores puedan seguirla. Maxwell sostiene que debe existir un vínculo entre el diseño de investigación y la propia argumentación del estudio que se investiga y deben conectarse con tres preguntas fundamentales ¿qué se sabe ya del tema?, ¿cómo se relacionan las preguntas con aquello que ya se conoce?, ¿por qué utilizar un método en particular? Formula tres preguntas fundamentales que los lectores se plantean al leer una investigación ¿qué aprendizaje se adquirirá que no se conozca aún?, ¿por qué sería significativo conocerlo?, ¿cómo garantizar que las conclusiones a las que llega el autor son válidas?

El autor habla de iniciar con un resumen, que proporcione al lector una perspectiva general de la investigación y le permita interesarse en la investigación. Posteriormente continuar con la introducción, para poder plantear el escenario o contexto de la investigación donde se incluya lo que efectuó el investigador y los motivos que lo llevaron a hacerlo. Aquí se presentan además los objetivos, problemas, preguntas y metodología utilizada. El resumen y la introducción deben captar la atención del lector porque es lo que le generará interés en leer o no el texto. El resumen es conciso y plantea la esencia de la investigación, es parecida a una síntesis pero debe ser más directa para el lector, porque son las primeras líneas con las que se encontrará la persona interesada en la lectura.

En la introducción se señalan aspectos referentes al por qué se llevó a cabo el estudio, qué se quería lograr, qué ofrece esa lectura que algún otro libro no pueda brindar al lector, entre otros aspectos más. El marco de referencia conceptual es importante, porque presenta la revisión exhaustiva de las referencias, teorías e investigaciones previas. Todo ello para fundamentar la investigación. Las preguntas de investigación son fundamentales, porque ellas son las que guiarán al lector a un nuevo conocimiento. Las preguntas deben tener relación directa con la teoría que se utiliza, experiencia del investigador, objetivos y por supuesto, la investigación. Justificar y validar los métodos cualitativos de la investigación. Respecto a los resultados preliminares pueden justificar la viabilidad del estudio

y aclarar los métodos utilizados. La conclusión incorpora los que se ha hablado en los capítulos anteriores y puedes incluir propuestas.

Por último, habla de las referencias en donde se incluye el material consultado y el apéndice, el cual puede incluir el cronograma, cuestionarios, entre otros. El libro de Maxwell me resulta un referente importante, porque a diferencia de otros libros de metodología, el autor me ofrece una perspectiva diferente para realizar la investigación sin tener que seguir una suma de pasos o reglas preestablecidas en investigación.

Es un texto valioso que aporta herramientas teóricas para la investigación, y un referente para todo alumno de posgrado interesado en conocer aún más respecto a la metodología cualitativa.

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 52, N° 206

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2023,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. GUILLERMO DE ANDA RODRÍGUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. VÍCTOR ALEJANDRO ESPINOZA VALLE
PRESIDENTE DE EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR Y PRESIDENTE EJECUTIVO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. FERNANDA LLERGO BAY
RECTORA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA- IPADE
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

M.C. CARLOS TIBURCIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. CARLOS FAUSTINO NATARÉN NANDAYAPA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DR. SERAFÍN ORTIZ ORTIZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. SANDRA YESENIA PINZÓN CASTRO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTO. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Grado de ajuste entre el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón y el mercado laboral de los egresados de esta institución

Degree of adjustment between the study plan of the pedagogy degree of the FES Aragón and the labor market of the graduates of this institution

MÓNICA MORALES BARRERA , MIGUEL ANGEL DEL RÍO DEL VALLE, ARACELI ROMO CABRERA, TAYDE A. PRIETO MONTI, XIMENA MEJÍA REYNA

Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México

Approaches to a proposal of humanistic political philosophy for public education in Mexico: elements from Baja California

RODOLFO GARCÍA GALVÁN Y RICARDO LINDQUIST SÁNCHEZ

Evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios de economía en Colombia

Proficiency-Based Assessment for Undergraduate Economics Majors in Colombia

ALEXANDER TOBÓN Y MARÍA ISABEL RESTREPO ESTRADA

Desarrollo de capacidades en estudiantes de un Instituto Tecnológico, en un contexto de pandemia y desigualdad

Capabilities development in students of a Technological Institute, in a context of pandemic and inequality

ANA CAROLINA VELARDE GAXIOLA Y JUDITH PÉREZ-CASTRO

Modelo de Sustentabilidad para Instituciones de Educación Superior: una estrategia de autodiagnóstico para la transición a la sustentabilidad. Estudio de caso

Sustainability model for Higher Education Institutions: a self-diagnosis strategy for the transition towards sustainability. Case study

EDNA CRISTINA FIGUEROA GARCÍA, MANUEL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, LUIS LEONEL HEATH MONCADA

Incentivos compensatorios para mejorar desempeño en los Gobiernos Corporativos Universitarios

Compensatory incentives for performance improvement in university corporate governance

CLAUDIO MANCILLA, JUAN ABELLO-ROMERO, FRANCISCO GANGA-CONTRERAS, ADRIÁN ACOSTA-SILVA

Conciencia intercultural y movilidad estudiantil: Panorama desde una intervención pedagógica híbrida

Cross-cultural awareness and student mobility: Overview of a hybrid educational intervention

VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO, JOSEFINA GUERRERO GARCÍA, RICARDO VILLEGAS TOVAR

RESEÑA

Diseño de investigación cualitativa

Qualitative research design

JUAN MARIO MARTÍNEZ JOFRE

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO



ANUIES