



LUIS ARMANDO GONZALEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHAVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMIREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADEMICO

JOSE AGUIRRE VAZQUEZ
COORDINADOR GENERAL DE PLANEACION Y BUENA GESTION



REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

208

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

Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica I
Reinventing 21st-century universities: challenges for a post-pandemic civilizational transition

JUAN CARLOS SÁNCHEZ ANTONIO Y VIRGINIA GUADALUPE REYES DE LA CRUZ

Cinco tesis sobre la sostenibilización curricular en los estudios universitarios 21
Five theses on curricular sustainability in university studies

LEIRE GUERENABARRENA CORTAZAR, JON OLASKOAGA LARRAURI, ERNESTO CILLERUELO CARRASCO

La educación disruptiva socioformativa y el uso de la tecnología para la formación integral y humanista de estudiantes universitarios 43
Use of socio-formative disruptive education and technology to achieve humanistic and integrative formation in undergraduate students

HERIK GERMÁN VALLES BACA, HAYDEÉ PARRA ACOSTA Y LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ

Diferentes y desiguales. El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México 65
Different and unequal. The myth in the process of homologation between normal schools and universities in Mexico

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

La admisión y retención universitaria: caso ecuatoriano en la universidad nacional de educación 87
University admission and retention: ecuadorian case at the national university of education

MONICA PATRICIA VELEZ RODAS, ANGEL HERNANDO GOMEZ, EFSTATHIOS STEFOS

Desafíos enfrentados por estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua por Covid-19 109
Challenges faced by students and teachers at the Universidad Autónoma de Chihuahua due to Covid-19

JOSÉ LUIS BORDAS BELTRÁN, ANA MARÍA DE GUADALUPE ARRAS VOTA, DAMIAN AARON PORRAS FLORES, ARWELL NATHÁN LEYVA CHÁVEZ

Currículo por capacidades: Opciones curriculares en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras 133
Curriculum by capabilities: Curricular options at the Universidad Nacional Autónoma de Honduras

JUAN MALTA

RESEÑA

Planificación y evaluación para los aprendizajes 161
Planning and evaluation for learning

MARÍA LORETO MORA OLATE

ARTÍCULO

Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica

Reinventing 21st-century universities: challenges for a post-pandemic civilizational transition

JUAN CARLOS SÁNCHEZ ANTONIO Y VIRGINIA GUADALUPE REYES DE LA CRUZ*

*Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Correo electrónico: zarathustra100@hotmail.com

Recibido el 15 de noviembre del 2021; Aprobado el 3 de noviembre del 2023

RESUMEN

En este artículo de reflexión intentamos analizar el estado situacional de la precariedad de las universidades del sur y la necesidad urgente de re-inventarlas en esta transición civilizatoria pos-pandémica. Mencionamos también algunas experiencias en México que están avanzando en la construcción de una educación que recupera el saber ambiental de las comunidades indígenas. Al final, revisamos los aportes de la epistemología ambiental y la propuesta de diálogo de saberes y su pertinencia en la configuración de un nuevo modelo educativo con perfiles trans-disciplinarios y nuevos esquemas de gobernanza y transparencia que permitan ver la educación como un bien público.

PALABRAS CLAVE: Epistemología ambiental; Diálogo de saberes; Universidad; Pueblos indígenas; Covid 19.

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 In this reflective article, we analyze the challenges faced by southern Universities. due to the pandemic and the urgent need to reinvent them in order to adapt to the changing times. We also highlight some initiatives in Mexico that are promoting environmental knowledge of indigenous communities. We discuss the significance of environmental epistemology and the knowledge dialogue proposal in shaping a new educational model with interdisciplinary perspectives, transparent governance, and accountability. The aim is to view education as a public good and facilitate its role in the post-pandemic civilizational transition.

KEYWORDS: Environmental epistemology; Dialogue of knowledge; University; Indigenous villages; Covid-19.

ESTADO SITUACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SUR Y CRISIS CIVILIZATORIA GLOBAL (DIAGNÓSTICO)

Hoy es indudable que la crisis ecológica y civilizatoria global viene acompañada de una crisis en “la cosmovisión de la ciencia moderna y posmoderna que fundamenta el modo de producción capitalista que ha privatizado todo” (Žižek, 1998; Bautista, 2014; Acosta, 2019). Los retos que se abren para la humanidad son realmente enormes, pues implica construir alternativas viables de solidaridad para mantener y asegurar la vida de todos en el planeta en medio de una crisis sanitaria mundial producida por el Covid 19. “Pero quizás otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global. (Žižek 2020: 22). Esto requiere no sólo superar el modelo económico capitalista, sino también la epistemología occidental que sustenta el individualismo, la competencia y la privatización de todo. En este punto, las universidades del mundo, particularmente las latinoamericanas, no pueden quedarse al margen de la configuración de un mundo pos-pandémico, en la medida que no podemos seguir en el mismo sistema capitalista neoliberal que ha privatizado todo. Pos-pandémico quiere decir aquí, imaginar y construir un nuevo mundo pos-capitalista y pos-occidental donde quepan muchos mundos.

En este sentido, estamos convencidos que el modelo neoliberal capitalista al mercantilizar todo, invadió y destruyó sistemáticamente los ecosistemas que hacen posible la reproducción y conservación de la vida. Es decir, el capitalismo neoliberal ha destruido las propias condiciones materiales y espirituales que hacen posible la vida de todos. Aunado a la epistemología antropocéntrica que piensa que la naturaleza es un recurso natural al

servicio del hombre, ha generado consecuencias catastróficas como la extinción de especies, insectos, animales y plantas, cuya respuesta inmediata es la puesta en peligro de la vida todos en el planeta. Un mundo pos-pandémico “implica superar el capitalismo que ha destruido el hábitat y el equilibrio de los ecosistemas” (Boff, 2000). Esto requiere ir más allá de las lógicas individualistas que fomentan el capitalismo neoliberal y su epistemología occidental centrada en el individuo. Pues ellas mismas al ser un producto de la construcción de la epistemología de la ciencia moderna-posmoderna hoy en crisis, no pueden escapar de este atolladero desde las alternativas ofrecidas por la razón occidental capitalista.

Tan es así que “las universidades del centro o del norte global, ligadas a una economía imperial de expansión capitalista, han marcado la agenda de gran parte de los centros de investigación” (Muñoz, 2011) en las universidades del sur global. Por ello es necesario “denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social” (Lander 1999: 43) desde las universidades. De modo que las políticas imperiales del capitalismo salvaje hoy expresadas bajo la ideología neoliberal, han condicionado en muchos sentidos en el modo en cómo las universidades del sur pueden proponer realmente alternativas a la crisis ambiental y civilizatoria. Esto no se puede lograr cuando gran parte del tiempo de “los profesores e investigadores es dedicado a la burocracia, evaluaciones y trámites constantes que a la larga resultan ser un obstáculo para la creatividad investigativa” (Samper, 2007).

Estamos pensando concretamente en los centros de producción del conocimiento en México. Existe en “nuestro país una gran brecha institucional y financiera entre las universidades del centro y las universidades del sur no sólo en cuanto a inversión, sino también en la infraestructura” (ANUIES, 2018) y las escasas atenciones gubernamentales que reciben por parte del Estado. “La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80” (Santos 2007, 26) en casi todo el mundo. De acuerdo con el reporte de los movimientos universitarios en el mundo, 2018, algunas de las principales causas por la que se generan movilizaciones son: la precariedad laboral, las reformas educativas, la violación a los derechos humanos, etc.

Podemos decir que la “caída del financiamiento público por el cambio de fisonomía del Estado ha sido uno de los factores más importantes traídos por la globalización para impulsar cambios en las políticas públicas y en el control de las instituciones” (Muñoz, 2011: 27). No es casual entonces, que las “universidades en América Latina se encuentren en crisis y sobre todo se resalte la falta de una contratación en la cual los derechos laborales de los trabajadores cada vez se vayan suprimiendo” (Samper, 2007) en peores condiciones

cada vez. Lo cual nos invita a pensar que son las empresas las que se dedicarán a realizar estas actividades sustanciales a la universidad, pasando de ser un bien público a ser un bien privado. “La influencia cada vez mayor del Banco Mundial suscita inquietudes en cuanto a la concentración del poder de decisión en las organizaciones donantes que pueden establecer agendas educativas en el ámbito internacional” (Torres, 2001: 17).

En este sentido, no es accidental, por tanto, que “el actual modelo neoliberal capitalista tienda a recortar los presupuestos de las universidades públicas de América Latina para abrirlas cada vez más a la inversión empresarial, convirtiéndolas en universidades corporativas sujetadas al mercado global” (Rodríguez-Gómez, 2003). Por ejemplo, en el caso de México, la “definición del rumbo de la Educación Superior ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento sólido del desarrollo, sino de las necesidades empresariales más crudas en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada” (Aboites, 2003: 59–60). Esto supone la injerencia inmediata, cada vez mayor, de los intereses del mercado en la producción y reproducción de la ideología que justifica la expansión del capitalismo y la aceleración del cambio climático. “Los constantes recortes y atenciones desiguales de las universidades del país, aceleran el colapso de al menos 11 universidades públicas en México” (ANUIES, 2018). El estado situacional sobre todo de las universidades del sur es realmente crítico y se debe de tomar muy en serio su *situación desigual* si queremos re-inventar las universidades en el siglo XXI. “Estamos asistiendo a la crisis de la universidad no sólo en los aspectos de la gestión, el financiamiento, la evaluación y el currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra una creciente crisis de identidades y supuestos básicos” (López-Segrega, 2003: 48).

La crisis de la epistemología de la ciencia moderna–posmoderna afecta también a todas las instituciones encargadas de producir el conocimiento. El reto para las universidades de América Latina es impresionante si realmente desean superar su herencia euro–norteamericana que justifica la expansión del capitalismo y con ello la crisis ambiental–civilizatoria. Para ello, consideramos que es necesario abrir sus formas de construir y hacer investigación que han legitimado el cambio climático a un diálogo de saberes desde las amplias filosofías y saberes que fueron negadas por la razón occidental. En tanto que el actual paradigma educativo de las universidades del país está arraigado en la cosmovisión de la tradición occidental, lo cual contribuye también a ser parte del problema. No olvidemos que la “crisis ambiental, no sólo es un resultado de la explotación económica que induce el capitalismo, sino que también está justificada desde una cosmovisión occidental que separa al pensamiento de la naturaleza” (Leff, 2011).

No podemos seguir ofreciendo alternativas euro–norteamericanas a la crisis mundial desde una racionalidad mono–occidental cómplice de la expansión imperial del capitalismo/colonial depredador de la vida.

Edgardo Lander explica:

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización líberel/ccoden- tal del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual [...]. la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regimenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistémica. reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte [...]. El intercambio intelectual con *el* resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas, es, en nuestras universidades, escaso o nulo. (1999: 43-44).

El diagnóstico de la situación de las universidades desde el sur, exige re-pensar el papel que puede jugar la revolución tecnológica para construir una conciencia ambiental-planetaria a favor de la diversidad y la vida de todos. Más ciencia y más tecnología desde una cosmovisión occidental de *acumulación* capitalista sería acelerar la crisis ecológica y con ella la extinción de la vida de todos. Los avances científicos y tecnológicos ofrecidos por la actual civilización moderna-posmoderna deben de ser *subsumidos* desde una nueva racionalidad pos-pandémico más plural, ecológica y compatible con la vida humana. Es decir, las actuales revoluciones suscitadas en los sistemas ciber-físicos, robótica, electrónica, nanotecnologías, etc., importantes para superar etapas de trabajo duro, deben de ser liberadas de la lógica depredadora del capitalismo occidental, para ser *reasumidas* éticamente por “una nueva racionalidad ambiental que no separe el pensamiento-cuerpo, ser y ente, en donde la naturaleza y la diversidad humana sean respetadas profundamente en coexistencia con la vida de todos” (Leff, 2004).

Consideramos que las nuevas universidades del futuro no pueden quedarse al margen de este nuevo proceso de construcción y diseño civilizatorio global pos-pandémico. De ahí que la intención de nuestro trabajo sea abonar argumentos para reinventar las universidades del futuro si es que realmente queremos contribuir en el diseño de una nueva matriz civilizatoria más plural y ecológica.

El debate que se abre es cómo superar la actual crisis epistémica-ecológica cuando la racionalidad occidental de nuestras actuales universidades son parte del mismo problema. Por ello intentaremos defender la tesis de la necesidad urgente de reinventar no sólo el modelo educativo, su función institucional y los nuevos perfiles profesionales de las universidades del futuro, sino el reto urgente de deconstruir el viejo paradigma de

investigación occidental que rige las universidades del país desde un diálogo de saberes para poder enfrentar las exigencias globales de un nuevo sistema civilizatorio menos agresivo con la diversidad y la vida.

Las universidades del siglo XXI deberán contribuir ética y epistémicamente, mano a mano con las organizaciones civiles, comunidades y movimientos sociales antisistémicos de América Latina y el mundo, para abrir la “posibilidad de ir configurando la alternativa futura, hacia un nuevo sistema de equivalencia donde haya una gestión comunitaria del excedente, más allá de la modernidad, del capitalismo y aun del socialismo real del siglo XXI” (Dussel 2014: 9).

Las universidades -al menos en el contexto latino americano- deben abrirse a un nuevo proceso de investigación descolonial y participativa con enfoque de responsabilidad social que permita relaciones entre iguales con las comunidades y poblaciones que padecen los problemas ambientales, comprendiendo los problemas desde abajo, con la gente común que sufre y resiste los embates de la depredación capitalista. “Las universidades deben incorporar temas como el rescate de saberes autóctonos y populares, la amalgama de prácticas tradicionales y conocimientos tecnológicos modernos, así como la transmisión del saber ambiental y su asimilación por parte de las comunidades, para potenciar sus fuerzas productivas y la capacidad de autogestionar sus procesos de desarrollo” (Leff, 2013, pág. 243). En cualquiera de los casos, las universidades en América Latina podrán jugar un papel importante en este proceso de transformación del conocimiento hacia una nueva racionalidad ecológica, plural y de diálogos de saberes a favor de la vida.

Actualmente, en “nuestras Universidades, el modo de crear teoría, reprime el conocimiento propio y la propia ignorancia, deslegitima, desacredita, invisibiliza. Entonces de lo que se trata es de pensar las posibilidades emancipadoras de ciertas prácticas de producción de conocimiento, de ciertas prácticas de gestión de la ciencia, de ciertas prácticas de investigación–aprendizaje para y por un conocimiento emancipador. De lo que se trata entonces es de descolonizar la Universidad” (Alvarado, 2015: 6). Ello requiere de espacios universitarios dotados de autonomía académica e investigativa, libertad irrestricta del pensamiento para la maduración de nuevas teorías pos–occidentales y trans–capitalistas que permita la construcción y experimentación de nuevos métodos de investigación con los saberes populares y que ese conocimiento retorne realmente a la sociedad para su emancipación.

En esta puesta en marcha de cambiar el futuro de nuestras generaciones, las universidades han ido construyendo su visión del mundo desde sus contextos concretos, llegando en América Latina a posicionarse como un elemento fundamental para vincular la generación de conocimiento y el anhelado desarrollo compatible con la naturaleza; es decir, un desarrollo pensado desde lo que somos, con un sustento ambiental y con una visión desde los saberes locales. En México también existen experiencias ya en este sentido,

por ejemplo, el caso los estados como Yucatán, Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero principalmente, dónde se han tratado de impulsar acciones desde una universidad con sentido hacia las comunidades con una racionalidad ambiental.

En el caso particular de Oaxaca, existe el ejemplo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (<http://isia.edu.mx/>), el cual genera conocimientos para su desarrollo regional y prioriza su formación cultural de acuerdo a las necesidades que se van presentando generacionalmente en sus comunidades. Hay también asociaciones civiles, enfocadas a la recuperación de saberes, defensa del territorio y rescate de la cultura a través de la formación de su licenciatura y maestría. Con un modelo pedagógico vinculante entre los saberes comunitarios, saber ambiental y saber global. Asimismo, existe la experiencia de CEU_Xhidza (<https://www.ceuxhidza.org/>), como un nuevo modelo de educación superior, vinculado también a los saberes comunitarios, ambientales, rescate de la cultura, etc. Asimismo, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, cuenta con una población estudiantil diversa culturalmente hablando ya que se encuentra en un estado que presenta la mayor población de hablantes de una lengua originaria, debido a que la entidad tiene 17 grupos étnicos, lo cual la posiciona como una universidad multicultural.

En este sentido, actualmente se encuentra la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca -UABJO- desarrollando la propuesta de un nuevo modelo educativo que busca recuperar los saberes locales y vincularlos a los conocimientos que ella genera, colocando también un nuevo modelo pedagógico que sea pertinente a la realidad en la cual se encuentra y a los desafíos que como sociedad enfrenta (<http://www.uabjo.mx/media/1/2020/04/gaceta-especial-abril-2020.pdf>). Todos estos ejemplos de transformación y cambio que se han venido realizando en diversos espacios, universidades e institutos hacen alusión a la imperante necesidad que hoy tenemos que realizar como parte de los cambios fundamentales para generar condiciones de igualdad sustantiva, saberes ambientales y justicia social movilizados hacia una “ecología de saberes” (Leff, 2013; Santos, 2015) que son inaplazables para la sobrevivencia de la especie humana.

EPISTEMOLOGÍA AMBIENTAL, OTREDAD Y DIÁLOGO DE SABERES (POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO)

Las raíces históricas de nuestra crisis ambiental-civilizatoria se han ido desarrollando desde hace varios siglos de acuerdo con el concepto de los sistemas-mundos de Wallerstein (1998, 2007) pues llevan una lógica de depredación que ha variado en el tiempo y el espacio y que ha generado consecuencias como las que hoy estamos viviendo. Desde esta perspectiva, lo que hoy enfrentamos, ha traído toda una construcción filosófica y epistemológica que lo respalda. Recordemos que la forma en cómo hemos ido construyendo el

conocimiento de acuerdo con A. Comte (2017), se sitúa en los tres estadios mismos que abarcan desde la parte Teológica, Metafísica y el Estado positivo que es realmente cuando ya la razón occidental cobra su mayor expresión en la forma en cómo nos planteamos la construcción del conocimiento y el funcionamiento de la sociedad en sí.

En este sentido, *El discurso del método* (2011) de R. Descartes, seculariza la separación pensamiento/cuerpo y lo eleva a fundamento filosófico. La razón se *opone* a la naturaleza y ésta queda sometida a la tiranía de los conceptos antropocéntricos occidentales. El pensamiento que se sabe idéntico así mismo es el fundamento del conocimiento moderno. Esta operación epistémica y metodológica deja a la naturaleza del lado del no-ser, como una <<cosa extensa>> que tiene que ser dominada y controlada. El yo es el fundamento individual que tiene el derecho superior de *apropiarse* de todos los recursos naturales del planeta, incluyendo el cuerpo y la otredad (el negro, el indígena, la mujer, etc.) expulsadas de la razón como un no-ser.

F. Hegel, en su *Filosofía del derecho* (1975), lo expresa como mayor claridad al decir que la “persona [euro-norteamericana] tiene, para su fin esencial, el derecho de poner a su voluntad en cada cosa, lo que en consecuencia, es mía; no teniendo en sí misma un fin semejante, detiene a su determinación y ánima mi voluntad; el absoluto derecho de apropiación del hombre de todas las cosas” (Hegel 1975, 44). El fundamento de la razón occidental es la división mente/naturaleza que toma al individuo como fuente del derecho absoluto para la *apropiación* de todas las cosas. La raíz de la ideología liberal capitalista puede encontrarse aquí al poner en el centro el <<reino del individuo>> por encima de todas las cosas. La naturaleza, “el cuerpo y el *otro* es *cosificado* por la razón, *ser y ente* están ontológicamente escindidos. Lo cual convierte a la razón occidental en una pulsión de poder *contra natura*” (Leff, 2004), que rompe el desequilibrio de los ecosistemas generando los problemas que ahora ya conocemos (pandemias, cambio climático, extinción de insectos, animales, plantas, lenguas, etc.).

En este sentido la “crisis ambiental irrumpe en el momento en el que la racionalidad de la modernidad se traduce en una razón *anti-natura*. No es una crisis funcional u operativa de la racionalidad económica imperante, sino de sus fundamentos y de las formas de conocimiento del mundo” (Leff 2004, X). La razón occidental se constituye entonces como una voluntad de poder que constriñe, excluye y domina al *otro*, cosifica la naturaleza e instrumentaliza todo desde la *mismicidad* de su ser. La naturaleza y las culturas no-occidentales, quedan inmediatamente subalternizadas como lo atrasado. El único conocimiento válido es el conocimiento ofrecido por la razón de la ciencia moderna. Este “conocimiento [que] ha desestructurado a los ecosistemas, degradado al ambiente, desnaturalizado a la naturaleza” (Leff 2004, X). Superar esta crisis civilizatoria requiere entonces no sólo ir más allá del modelo individualista de la economía capitalista, sino de los supuestos filosóficos y epistémicos que sostienen la razón occidental. Ello requiere de

la construcción de una nueva matriz civilizatoria pos-occidental a favor de la vida y la diversidad. Es aquí en donde nosotros estamos proponiendo aportes importantes de la ecología política y la racionalidad ambiental como diálogos de saberes para perfilar los nuevos retos que encontramos para las universidades del siglo XXI.

Leff expresa que “La racionalidad ambiental emerge así del cuestionamiento de la sobre-economización del mundo, del desbordamiento de la racionalidad cosificadora de la modernidad y los excesos del pensamiento fragmentario de la posmodernidad” (2013). Retoma la importancia de la amplia experiencia y filosofías del sur global desperdiciadas por las ciencias moderna-posmodernas. La *otredad* siempre excluida de la conversación mono-lógica y multicultural de la racionalidad occidental ahora es un componente fundamental para los diálogos de saberes. Las universidades del futuro no pueden obviar este nuevo proceso que se abre para superar la actual catástrofe civilizatoria. Ellas si quieren sobrevivir y transformarse, necesariamente deberán de contribuir al debate pos-occidental y a los diálogos de saberes. Con esto, entendemos que la “clave para la solución de la crisis de la modernidad no se encuentra en el mismo pensamiento moderno. La superación de la crisis atañe a esos otros mundos que desde la tradición se oponen a los modelos económicos por medio de una relación armónica con la naturaleza” (Toledo, 2016: 27).

Es necesario contribuir a la construcción de una “nueva percepción que surge del carácter global de lo humano, así como de los límites biofísicos, hoy transgredidos, del planeta conducen a repensarlo todo, no sólo en términos de lo que concretamente se hace, sino de lo que se hizo y de lo que se hará” (Boada y Toledo 2018, 196). Las universidades de hoy tienen una enorme responsabilidad ética de formar parte de la solución global o seguir dentro del problema. Una nueva matriz civilizatoria y una racionalidad ambiental conlleva a reconsiderarlo todo en el campo educativo del siglo XXI. “Lo que hagamos por la ecología depende de nuestras ideas acerca de la relación hombre-naturaleza. Más ciencia y más tecnología no nos librarán de la actual crisis” (White 2007, 85). Necesitamos un cambio civilizatorio profundo del modo en cómo producimos el conocimiento, en la forma en como nos relacionamos y vemos a la naturaleza, el mundo y los otros.

En este sentido, una nueva racionalidad más diversa y ecológica, “se enlaza con los procesos de valorización y reinención de identidades culturales, de las prácticas tradicionales y los procesos productivos de las poblaciones urbanas, campesinas e indígenas; ofrece nuevas perspectivas para la reapropiación subjetiva de la realidad y abre un diálogo entre saberes y conocimientos en el encuentro entre lo tradicional y lo moderno” (Leff 2011, 52). El encuentro entre la racionalidad occidental capitalista cómplice de la crisis civilizatoria con los *otros* saberes locales juega aquí un papel primordial para los diálogos inter-epistémicos y proponer salidas al actual colapso medioambiental. En este sentido, el “diálogo de saberes abre el campo de lo posible en la construcción de un futuro sustentable, no como un consenso sobre un modelo uniforme que habría de conducir a la

humanidad hacia un equilibrio ecológico, sino como un destino forjado por la productividad creativa de la resignificación del mundo que emerge de las diversas formas de significación cultural de la naturaleza, y del encuentro de sus diferencias” (Leff 2011, 89). Es aquí en donde nosotros queremos abonar al proyecto de integrar el saber ambiental en las nuevas universidades del futuro.

No se trata de integrar el saber ambiental a las viejas estructuras epistémicas eurocéntricas y posmodernas que tienen las universidades. O que dichas estructuras occidentales del conocimiento integren o asimilen el saber ambiental que tienen las amplias culturas y comunidades de América Latina y del mundo. El diálogo de saberes requiere re-inventar las universidades del futuro en el sentido de que sean cada vez más plurales, abiertas a escuchar y aprender de los pueblos del sur en su amplio conocimiento filosófico y científico *otro*. Re-inventar para nosotros es deconstruir desde la raíz misma las bases filosóficas y epistémicas occidentales que sostienen nuestros actuales paradigmas de investigación, los modelos educativos y los perfiles profesionales de nuestras universidades para poder abrirlas, descolonizarlas e impensarlas desde la *otredad* (sujeto doliente) que siempre ha quedado fuera de la conversación y la construcción de conocimientos *otros*.

Los esfuerzos trans-disciplinarios y las teorías de la complejidad han contribuido al debate para re-integrar las revoluciones tecnológicas y digitales en el ámbito de la construcción del conocimiento desde una visión holística. Si bien esto es un avance importante en el sentido de que ya no podemos analizar la realidad en compartimentos disciplinados, claramente delimitados epistémicamente, ahora es necesario articular un esfuerzo conjunto inter-científico para explicar y comprender las realidades complejas y cambiantes. Esto nos permite pasar de las relaciones inter-disciplinarias a las trans-disciplinarias en la medida que “las disciplinas fragmentadas pueden deconstruir las bases occidentales que las han incomunicado, y que a su vez han contribuido a la destrucción del ecosistema global” (Leff, 2004).

Es decir, los diversos usos que podemos dar a la revolución tecnológica para favorecer el rompimiento de las disciplinas y facultades que compartimentan los conocimientos, debe ser a su vez pos-occidental y transmoderna en el sentido de que “la misma estructura epistémica de la ciencia moderna-posmoderna ha servido para impulsar el multiculturalismo transnacional del capitalismo” (Žižek, 1998) y con ello la depredación de los recursos naturales. El diálogo de saberes desde la *otredad* negada por la razón occidental es clave aquí para romper con la tendencia ecocida de torturar el planeta y la vida entera. No se trata sólo de relacionar las disciplinas entre ellas mismas y derrumbar sus cimientos desde la misma estructura de la razón occidental que las ha posibilitado, sino de ir más allá de ella partiendo del *otro* excluido, por lo general víctima del sistema, del sistema opresor.

De tal manera que, la re-inención de la universidad como aquella formadora de conocimiento, integre en sus planes y programas de estudio, la investigación y acción participativa que provoque una nueva forma de mirar las relaciones entre quienes aprenden

y quienes enseñan, que permitan generar nuevas formas de relacionarnos y de acceder a otros tipos de conocimiento desde un modelo pedagógico incluyente, participativo, igualitario, integral, entre otros aspectos que provoquen una construcción en un marco de equidad y pluralidad. Esto puede orientarnos a una ecología de saberes, que “cuestiona la monocultura del saber científico e identifica los otros saberes invisibilizados y otros criterios de validez y credibilidad contextual que den legitimidad suficiente a esos conocimientos al momento de entrar en debates\diálogos epistémicos con el saber científico. Aquí “el principio de incompletud de los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento” (Santos 2015, 115). Las nuevas universidades del siglo XXI en América Latina, deberán de apostar a estos cambios en el paradigma de la ciencia moderna y posmoderna, si es que quieren seguir subsistiendo. Esto requeriría de una amplia rebeldía epistémica que nos permita “recuperar pedagogías y experiencias otras pensadas por “las otras” de la colonialidad del saber, del poder y del género, parte de un deseo de pensar juntos desde el sur y con el sur los modos de hacer Universidad al asumir los procesos de traducción como proyecto–compromiso político, ético y epistémico” (Alvarado, 2015: 7).

Tal como diría Castro-Gómez la “universidad debería entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales” (Castro-Gómez, 2007: 90). Romper con las primacías epistémicas de la racionalidad occidental que constituye el corazón de las universidades conlleva también superar la herencia colonial euro–norteamericana que las acompaña. Sin embargo, la “descolonización de la dominación de los sistemas científicos y de conocimientos expertos en la universidad, no significa que la propuesta sea la simple eliminación de estos sistemas y conocimientos para colocar en su lugar los saberes sometidos” (Rastrepo, 2018: 19). De hecho, el “conocimiento científico y el experto constituirían unas modalidades de saber, que no estarían por encima (Rastrepo, 2018: 20) de los saberes que fueron descalificados por la expansión de la razón moderna. De lo que se trata es “desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad” (Ortiz *et al*, 2018: 79).

De ahí que la construcción de una nueva ética ecológica requiere también como ya se dijo, de un saber ambiental forjado desde las cosmovisiones de los pueblos del sur que fueron negados y contruidos como no–modernas, pero mano a mano con los movimientos sociales anti–sistémicos (ecologistas, anti–capitalistas, descoloniales, feministas, indigenistas, etc.) y las universidades comprometidas con la vida. Una nueva ética requiere de contribuir a generar cambios en nuestras actitudes, asociada a la transformación de los conocimientos teóricos y prácticos que posibiliten la existencia de todos en el planeta.

Todo esto requerirá del diseño de nuevos programas de investigación, nuevos modelos educativos, contenidos curriculares, métodos de enseñanza–aprendizaje y perfiles profesionales no eurocéntricos que realmente cuestionen las bases occidentales y capitalistas que han puesto en peligro la vida.

PERTINENCIA DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN EL DISEÑO DE PERFILES TRANS–DISCIPLINARIOS, INNOVACIÓN Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA (NUEVO MODELO EDUCATIVO)

Las transformaciones educativas generadas por esta exigencia ética de conservar y reproducir la vida de todos desde un saber ambiental más plural y abierto a la co–fertilización de los diversos conocimientos en los espacios universitarios requiere de un nuevo modelo educativo con un perfil trans–disciplinario realmente novedoso que subsuma desde este *principio normativo* la revolución tecnológica. No vamos a describir aquí el nuevo modelo educativo, sino más bien daremos algunas pistas que nos puedan ayudar a construir entre todos, desde abajo, los nuevos contenidos curriculares y los perfiles profesionales necesarios para generar una transformación profunda del conocimiento en el proceso educativo. Elemento que debe tener en el centro al medio ambiente, como una especie de proyecto educativo que lleve a integrar todas las disciplinas en un esfuerzo por comprender y analizar la realidad desde una dimensión compleja, a la vez que entreteja pilares fundamentales tales como comunidad, escuela e instituciones.

Esto exige que las nuevas universidades requieren “educar con enfoque de sustentabilidad; promover la atención y disminución de los impactos en el medio ambiente provocados por la globalización y el cambio social en cada país, para lo cual es menester tener un diálogo permanente con la sociedad” (Hernández *et al*, 2015: 209). Mismas que le permitan al estudiante de la nueva educación en México, “ser generador de nuevos conocimientos basados en el principio de incompletud” (Santos, 2015). La cuestión fundamental es generar una nueva educación ambiental transmoderna y pos–capitalista, misma que debe estar orientada en una pedagogía ecológica construida éticamente para generar perfiles académicos con nuevas actitudes más armónicas con el medio ambiente, con una perspectiva de justicia social, equidad, cuestionando profundamente las raíces históricas, económicas y epistémicas de esta crisis civilizatoria. Superar el actual ordenamiento disciplinar y binario de las ciencias, es un reto que debe ser revisado para proponer programas formativos rizomáticos. Es decir, imaginar programas y estructuras de conocimiento flexibles capaces de generar en diversos puntos y momentos conexiones y puentes con otras áreas del saber, hasta ahora incomunicadas para resolver los graves problemas ecológicos.

Vamos a tratar de proponer aquí algunas líneas generales que probablemente puedan ayudar a imaginar y crear propuestas educativas comandadas no por la razón del capital, sino por una ética ambiental pos-pandémica a favor de la vida.

- El nuevo modelo educativo debe avanzar hacia una “ecología de saberes que permita la interacción de los conocimientos locales y disciplinarios para construir alternativas contra hegemónicas al capitalismo colonial moderno occidental desde una amplia diversidad de experiencias y formas de entender el mundo” (Santos, 2015).
- La ecología de saberes puede contribuir a acelerar la construcción pluriversal de un “proceso transcivilizatorio construyendo una nueva civilización basada en la compatibilidad entre hombres (*humanidad*) y natura” (Torres-Carral, 2015), pensamiento/cuerpo, masculino-femenino, centro-periferia, etc.
- Re-valorar una epistemología holística/integral que permita explicar fenómenos no considerados en la ciencia occidental y recuperar la filosofía y formas de producción olvidadas de nuestras culturas originarias. Esto requiere inspirarse en “lo mejor de sistemas económicos pasados (primitivos, originarios, comunitarios, populares, sociales, cooperativas) [...]. Ese ideal es vivido ya de alguna manera y en ciertos aspectos por los pueblos originarios de nuestra América” (Dussel, 2014, p. 326)
- Los nuevos planes y programas de estudio deben estar diseñados desde una ecología del saber que permita al estudiantado tener como eje central al medio ambiente, una perspectiva de la cultura de los grupos que integren los procesos formativos dentro del plan de estudios.
- Es necesario “desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo colonial en América Latina” (Ortiz *et al*, 2018). Esto requiere de la elaboración de nuevos contenidos curriculares no eurocéntricos y ambientales “desde el nivel pre-escolar hasta los posgrados desde un horizonte del pensamiento complejo y rizomático” (Castro-Gómez, 2007) donde la preservación y reproducción de la vida del planeta sea la convergencia que los una en su diversidad.
- El perfil profesional debe dejar de ser eurocéntrico y borrar la *oposición* occidental mente-naturaleza para favorecer “una nueva percepción y actitud equilibrada de las relaciones entre procesos naturales, tecnológicos y sociales, en la que éstos últimos ocupan un lugar preponderante en su génesis y en sus vías de resolución” (Leff, 2013) desde el campo educativo.
- Las revoluciones tecnológicas suscitadas en los últimos años deben de ser subsumidas e integradas a la ética ambiental que procura articular los diversos esfuerzos provenientes de distintas culturas, disciplinas y ámbitos de conocimiento a la resolución de los problemas que afectan la sobrevivencia de todos.

- El empleo de los medios digitales y los recursos tecnológicos en este mundo pos-pandémico exige que las nuevas universidades subsuman los avances tecnológicos (plataformas digitales, bibliotecas digitales, redes de comunicación, etc.) en función de la reproducción, conservación y crecimiento de la vida los sistemas ecosistemas, las plantas, animales y el ser humano.
- Los saberes comunitarios y milenarios de los pueblos de América Latina y del mundo tienen una importancia de primer orden en tanto que pueden aportar elementos pos-civilizatorios y pos-pandémico para imaginar y concretizar formas de vidas que superen las lógicas de acumular capital a costa de la depredación de la naturaleza y la vida humana.
- Superar el “colonialismo inherente a la expansión de la razón occidental y la imposición en casi todo el mundo, requiere de una reconstrucción de sus efectos destructivos en un esquema de *larga duración* y la restauración epistémica y espiritual de la memoria humana vital que fue negada y hasta exterminada de la historia universal del pensamiento humano” (Santos, 2015; Fanon, 2016; Grosfoguel, 2018).
- El “nuevo sistema productivo debe también ser subsumido a la ética ambiental para poner como fundamento de la reproducción de la vida no el capital, sino la comunidad que producen para el bien común” (Dussel, 2014).
- Ir más allá del sistema patriarcal supone también deconstruir su historicidad para imaginar un “sistema de relaciones no dicotómicas en donde convivan las diferencias en las semejanzas y las semejanzas en las diferencias” (Dussel, 2015).
- Realizar curriculums flexibles no eurocéntricos que permitan vincular la escuela, comunidad e instituciones para impulsar nuevas formas productivas no depredadoras de la naturaleza.
- Por último, las universidades latinoamericanas deben “continuar asumiendo el desafío que representa la función central del proceso educativo: formar seres humanos libres, responsables, respetuosos y comprometidos con el cuidado y mejoramiento del medio ambiente, con capacidades interculturales, con conocimientos y destrezas para participar en la búsqueda de soluciones a los graves problemas mundiales y nacionales” (Hernández, Martuscelli, Navarro, Muñoz y Narro, 2015).

LA NUEVA EDUCACIÓN COMO UN BIEN PÚBLICO Y COMÚN, GRATUIDAD, GOBERNANZA, FINANCIAMIENTO Y TRANSPARENCIA (FACTIBILIDAD INSTITUCIONAL).

Desde 1990 diversas instituciones internacionales han venido abogando por la necesidad y urgencia de considerar a la educación como un bien público y común para poder contrastarlo con la tendencia economicista y utilitarista que ejerce el mercado en la educación.

Sin embargo, varias de esas propuestas quedan enmarcadas aún dentro de la lógica de la racionalidad occidental y no ponen en duda los fundamentos históricos y epistémicos que han contribuido al calentamiento global. Por eso, el sentido que le queremos dar a la educación como un bien público y común para todos, implica cambiar las lógicas de gobernanzas, financiamiento, gratuidad, autonomía y transparencia en la rendición de cuentas desde una nueva racionalidad alternativa a la razón occidental hegemónica.

El concepto de bien común sugiere superar las viejas dicotomías de lo privado y público, pues la exigencia de mantener y conservar la vida de todos no es una cuestión dicotómica, que corresponda a los ricos o exclusivamente al Estado, sino que es una responsabilidad de todos como una conciencia ecológica planetaria. En consecuencia, el concepto de educación como bien común requiere del empoderamiento de todos los sectores interesados a los que debería asistir “el derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares para sí mismos y para los jóvenes” (Apple y Beane 2007, 8). Estas prácticas de participación directa y *democrática* conllevan a cuestionar en muchos sentidos los privilegios, las verticalidades y los abusos de poder por parte de las autoridades o directivos. En todo caso, la “creación de alternativas constructivas y sostenibles requiere que la educación sea considerada como un bien público y común. El concepto de bienes comunes promueve el desarrollo de instrumentos de democracia participativa y pone mayor énfasis en las redes de solidaridad entre los ciudadanos y los grupos para superar enfoques más utilitarios e individualistas de la educación” (Locatelli, 2018: 193) occidental y capitalista.

Las universidades y el cambio de paradigma como educación ambiental requieren de transformaciones institucionales diversas. Por un lado, están los cambios que se sugieren en el ámbito investigativo, curricular y de perfiles profesionales y, por el otro, dichos cambios deben de estar acompañados también de transformaciones institucionales que permitan encaminar los esfuerzos epistemológicos y políticas públicas a contribuir a la construcción de una nueva racionalidad plural, ecológica desde un diálogo de saberes a favor de la vida de todos. Ir más allá del modelo mercantilista conlleva generar cambios a nivel institucional, no sólo para la gobernanza, sino también para el rendimiento de cuentas, al ser la educación un derecho universal y un bien público que compete a todos. Estamos conscientes que esto no es un camino sencillo, pues implica el rompimiento no sólo de los paradigmas occidentales de investigación mediante el diálogo de saberes, sino al mismo tiempo de las actuales racionalidades de poder, autoridad y formas de gobernanza institucionales. “Todo ello, orientado a una búsqueda de una reorientación de la gestión universitaria que permita: obtener resultados pertinentes y útiles a la sociedad y con visión de largo plazo; considerar el contexto para definir estrategias de integración de la institución y de su medio externo; estilo participativo, con estructuras horizontales y unidades descentralizadas de autonomía relativa” (Orozco, 2004: 196) que permita una mirada pública y activa de las gestiones y transparencia financiera.

Es por eso que consideramos que es necesario restablecer lo público en la educación y de verlo como un bien común que nos compete a todos. Así, si la vida es el bien más valioso para todos, la educación también debe de ser concebida como un valor superior que no puede caer en manos de unos cuantos, puesto que nos afecta a todos. Ello implica, en un primer momento, “que el Estado mantenga un papel importante en la enseñanza a todos los niveles, y refuerce, sobre todo, la responsabilidad de garantizar el marco regulador en el que se imparte, financia y supervisa la educación. Se trata de la condición previa para salvaguardar los principios fundamentales de igualdad de oportunidades y justicia social” (Locatelli, 2018, 192). El Estado (público) debe de garantizar la gratuidad y el derecho absoluto de todo el acceso a la educación y la conservación de la misma como un valor público. “Convertir a la universidad pública en una prioridad del Estado, con financiamiento claro y suficiente –por supuesto, sujeto a la fiscalización y el escrutinio público– implica dotarla de los requisitos para su adecuado funcionamiento y su autonomía real” (Solís–Gadea, 2009: 9). La educación, por tanto, al emplear los recursos económicos del pueblo, requiere también de una nueva estructura administrativa que permita la absoluta transparencia del recurso económico desde una gobernanza pública interesada en mantener democráticamente el alto valor de la educación como un bien común.

En este sentido, los cambios se pueden realizar en los planes y programas de estudio, capacitar docentes, entre otros cambios pero, si no tenemos una gobernanza que nos lleve a lograr los objetivos, simplemente no podremos avanzar. Este ha sido uno de los elementos que nos han impedido lograr los objetivos del milenio. Se entiende por gobernanza ubicado en el campo de la política educativa el conjunto de arreglos formales e informales que permiten a las IES (Instituciones de Educación Superior) tomar decisiones y realizar acciones. “La gobernanza tiene que ver con la toma de decisiones, la distribución de la autoridad, la obtención de consensos, la resolución de conflictos, y la obtención de legitimidad, a través de sus fines básicos y de su misión” (Meléndez–Guerrero, Solís–Pérez y Gómez–Romero, 2010: 220). Diferenciando entre gobernanza externa, que tiene que ver con las relaciones entre las instituciones individuales y los órganos que las supervisan, y la gobernanza interna que se relaciona con las líneas de autoridad dentro de las instituciones. Definiendo como “buena gobernanza” la gestión eficiente y un gobierno eficaz que no pierda de vista los objetivos académicos.

El concepto de gobernanza universitaria, hace referencia a los procesos de gestión y administración universitaria y al análisis del papel directivo en la toma de decisiones dentro de las organizaciones universitarias. Como indica Guerrero, M., Pérez, P., y Romero, J. (2010, 213) “es un componente intrínseco (la gestión) de toda gobernanza, por lo que cambios en el proceso de gobernar se traducirán en modificaciones de normas, estructuras y conductas administrativas”. Los nuevos modelos de gobernanza de las universidades deben, cuando menos, estar estructurados “socio-políticamente, de modo tal, que todos los actores estratégicos se interrelacionan para tomar decisiones colectivas, y resolver sus

conflictos conforme a un sistema de reglas y de procedimientos formales o informales -que pueden registrar diversos niveles de institucionalización- dentro del cual, formulan sus expectativas y estrategias” (Meléndez–Guerrero *et al*, 2010: 221), de tal forma que exista una participación activa y democrática de los actores interesados en el proceso educativo. Esto nos obligaría a pensar que “la participación universitaria en la gobernanza democrática se sitúe en el compromiso de formar ciudadanos auténticos, conscientes de sus derechos y obligaciones, y dotados con la capacidad crítica suficiente para actuar con sentido de autonomía moral y política, pero también de forma socialmente solidaria” (Solís–Gadea, 2009: 9).

Ahora bien, con los argumentos hasta ahora expuestos nosotros vamos a proponer algunas líneas generales que pueden dar más o menos claridad sobre los posibles caminos que podríamos ir trabajando en el futuro:

- La educación como un bien público y común debe de ser un derecho absoluto para todos y todas.
- El Estado (público) es el primer responsable de garantizar el financiamiento (público) y la gratuidad absoluta de la educación.
- Las instituciones públicas que reciban financiamiento público estarán absolutamente obligados a buscar esquemas de gobernanzas que permita la participación democrática directa de los interesados para el rendimiento transparente de cuentas.
- La educación al asumir responsablemente los nuevos avances tecnológicos de la ciencia y la tecnología deberá esforzarse en *subsumir* dichos recursos (digitales, nanotecnológicos, etc.) con la finalidad interconectar saberes y de romper con los esquemas dicotómicos de las disciplinas científicas que la racionalidad occidental ha impuesto para impulsar una pulsión de dominio *contra natura*, la diversidad humana y la vida de todos.
- La educación asumirá como prioridad en su agenda educativa la necesidad vital de imaginar y proponer, codo a codo con los movimientos sociales antisistémicos, formas alternativas de superar la lógica capitalista y los fundamentos modernos–posmodernos que la han mantenido hasta ahora.
- El sistema de gobernanza permitirá en todo momento un esquema de participación democrática directa, con información clara y pertinente para salvaguardar el sentido público de la educación como un bien que nos compete a todos.
- La rendición de cuentas, deberá contribuir a la cultura del siempre servir y transparentar los recursos que son de todos en su uso y distribución.
- La educación como sistema epistémico e institucional deberá favorecer el diálogo de saberes en horizontalidad con los pueblos, culturas y movimientos sociales anti–sistémicos para alcanzar la justicia social (material mediante la superación del capitalismo) y cognitiva (simbólica y espiritual mediante la superación de la razón occidental).

REFLEXIONES FINALES

En este artículo de reflexión intentamos explicar un poco la relación que hay entre la crisis medioambiental y la racionalidad occidental que aun tienen gran parte de las universidades latinoamericanas. Argumentamos que es necesario reinventar las universidades si es que aun deseamos que sigan teniendo una función primordial en la sociedad. Sostenemos que si queremos cambiar la forma de relacionar humanidad-naturaleza, tenemos que cambiar el modelo educativo de cómo hemos construido el conocimiento, con rupturas epistemológicas que permitan re-inventar las universidades del siglo XXI en América Latina, los sistemas de gobernanza y transparencias, considerando una revolución cultural necesaria para afrontar la crisis en la que se encuentra nuestro sistema educativo universitario, reflejo de los retos de la sociedad en la cual nos desenvolvemos, emanados de una crisis civilizatoria mundial que nos interpela. Todo ello con la finalidad de generar mecanismos de cambio en pro de una nueva sociedad del conocimiento en la cual se articulen las disciplinas, se vincule la ciencia con la sociedad y sobre todo construyamos una nueva visión a través de una ecología de saberes en beneficio de la humanidad y del medio ambiente.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2003). “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”. En las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? la cosmética del poder financiero. Marcela Mollis (compiladora): 40 –59. Buenos Aires: CLACSO.
- Acosta, Yamandú (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía y teoría social*, (24): 28 – 42. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- Alvarado, Mariana (2015). “La educación superior en clave descolonial” *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos*, 4: 1–6. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42566>
- Apple, Michael.W. y Beane, James (1995). *Democratic Schools*. Virginia, USA: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bautista, Juan (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Madrid: Akal.
- Boada, Martí. y Toledo, Víctor (2003). *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. México: FCE.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México.
- Castro–Gómez, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial”, en *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Dussel, Enrique (2014). 16 *Tesis de economía política*. México: Siglo XXI.

- Fanon, Frantz (2016). *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Grosfoguel, Ramón (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade*, 21: 29–47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>.
- Guerrero Miguel Ángel; Pérez Pedro, Romero y José G. Ignacio (2010). En Carrasco González, A. 2017. Los nuevos modelos de gobernanza universitaria. El caso de la unión europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education*: 107 – 12. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>.
- Hegel, Friedrich. 1975. *Filosofía del derecho*. Madrid. Alianza Editorial.
- Hernández Héctor Hiram; Quintana Martuscelli; Jaime, Navarro David; Muñoz Humberto y Narro José (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos?, en *Perfiles Educativos*. 37 (147): 202–218. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012
- Lander, Edgardo (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos, nueva época*, (12-13): 25-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Leff, Enrique (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2013). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Locatelli, Rita. (2018). La educación como bien público común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos*. 40, (162): 178–196.
- López–Segrera Francisco (2003). “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe” en *Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis (compiladora): 39-58. Buenos Aires: CLACSO.
- Meléndez Guerrero, Miguel Ángel; Solís Pérez, Pedro C. y Gómez Romero, José G. Ignacio (2010). “Gobernanza y gestión de la universidad pública”. *Revista de Ciencias Sociales*, 21 (2): 210-225. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000200003
- Muñoz, Humberto (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles educativos*, 33 (especial): 21–33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000500003&lng=es&nrm=iso
- Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, Ma. Isabel y Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia\urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Orozco, Luis Enrique (2004). “Gestión y gobernabilidad de las instituciones de educación superior”. *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 4: 181–196.
- Restrepo, Eduardo (2018). “Decolonizar la universidad”. En *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira (compiladores): 9–23. Colombia: CECAR.
- Rodríguez–Gómez, Roberto (2003). “La educación superior en el mercado Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis (compiladora): 60–87. Buenos Aires: CLACSO.
- Samper, Sergio (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de estudios sociales*. 26: 148–157.

- Santos, Boaventura (2015). *Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural editores.
- Solís-Gadea, Héctor (2009). "Universidad pública y gobernanza (democrática): imaginando una conexión posible" *Acta republicana. Política y sociedad*, 8: 3–10. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n26/n26a12.pdf>
- Toledo, Victor (2018). *Ecosidio en México. La batalla final es por la vida*. México: Grijalbo.
- Torres-Carral, Guillermo (2015). *Educación ambiental para el desarrollo compatible*. México: Juan Pablos Editor.
- Torres, Carlos Alberto & Schugurensky, Daniel (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal. *Perfiles Educativos*. 23 (92): 6–31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200002
- Wallerstein, Immanuel (2007). *El universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI
- White, Lynn (2007). Las raíces históricas de nuestra crisis ecológica. *Revista ambiente y desarrollo de CIPMA* 23: 78–87.
- Žižek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales. Reflexiones el multiculturalismo*. (Trad. Moira Irigoyen). Buenos Aires: Paidós: 137–188.
- Žižek, Slavoj (2020). "Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo". En, *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias*, por Giorgio Agamben, Slavoj Žizek, Jean Luc Nancy, Franco "Bifo" Berardi, Santiago Lopez Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung- Chul Han, Raul Zibechi, Maria Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yanez Gonzalez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, 288 pp. [en línea]. Teología. 2020, 57 (131) Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>

ARTÍCULO

Cinco tesis sobre la sostenibilización curricular en los estudios universitarios

Five theses on curricular sustainability in university studies

LEIRE GUERENABARRENA CORTAZAR, JON OLASKOAGA LARRAURI,
ERNESTO CILLERUELO CARRASCO*

* Departamento de Organización de Empresas, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bilbao, España

Correo electrónico: jon.olaskoaga@ehu.es

Recibido el 14 de marzo del 2022; Aprobado el 8 de noviembre del 2023

RESUMEN

Este artículo desarrolla cinco tesis a propósito del proceso de sostenibilización curricular en la universidad española. Las tesis se refieren a diferentes aspectos del proceso, como su extensión y profundidad, la actitud de los docentes frente a él, los obstáculos que se le oponen o las medidas de política universitaria que se consideran más eficaces para acelerarlo. La aportación del trabajo se aleja del terreno doctrinal, y las tesis que se presentan en él están respaldadas por evidencia empírica obtenida en las universidades españolas. El artículo propone asimismo algunas vías por las que se puede extender la investigación en este terreno.

PALABRAS CLAVE: Educación para el desarrollo sostenible; Educación superior; España

ABSTRACT

This article develops five theses on the process of curricular sustainability in the Spanish university. The theses refer to different aspects

of the process, such as its length and depth, the attitude of teachers towards it, the obstacles that oppose it or the university policy measures that are considered most effective to accelerate it. The contribution of the work moves away from the doctrinal field, and the theses presented in it are supported by empirical evidence obtained in Spanish universities. The article also proposes some ways in which research in this area can be extended.

KEYWORDS: Education for Sustainable Development; Higher Education; Spain

INTRODUCCIÓN

Desde que UNESCO anunció el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2005), la sostenibilización curricular¹, es decir, la adaptación de los fines, los métodos y la organización de la enseñanza, así como sus contenidos y materiales, al objetivo de formar estudiantes dispuestos y capaces de enfrentarse a los retos que plantea el desarrollo sostenible, se ha convertido, por sí misma, en objeto de estudio. Las cuestiones que suscita son diversas y van, desde la formulación doctrinal (Cortese, 2003), hasta la identificación de las políticas más eficaces en la promoción del proceso de sostenibilización (Barth, 2013), pasando por los estudios de caso (Blake y Sterling, 2011) y la conexión con otros temas de por sí relevantes en sus respectivas disciplinas, como el cambio organizativo o el compromiso organizacional, por ejemplo (Akins *et al.*, 2019).

Este artículo se circunscribe al terreno de los resultados del proceso de sostenibilización curricular y el análisis de los factores que lo facilitan o, por el contrario, se oponen a él. En él se exponen cinco tesis sobre estas cuestiones. A diferencia de lo que sucede en otras aportaciones de formato similar (Sachs *et al.*, 2019), estas cinco tesis se apoyan directamente en la evidencia empírica y, más concretamente, en la observación del proceso de sostenibilización curricular en las universidades españolas. Metodológicamente, la investigación que sostiene estas cinco tesis se caracteriza por la diversidad de su enfoque metodológico y por la pretensión de que sus conclusiones fuesen extrapolables al conjunto de la universidad española.

En la investigación se adoptaron dos enfoques diferentes, cada uno de los cuales condicionó tanto las técnicas de investigación como las herramientas de análisis. El primer enfoque se tradujo en un sondeo destinado a conocer la opinión y las actitudes de los

¹ A lo largo del artículo se utilizarán las expresiones sostenibilización curricular y Educación para el Desarrollo Sostenible como si fueran equivalentes.

docentes con respecto a diferentes cuestiones vinculadas a la sostenibilización curricular. La consulta se realizó a 3 337 individuos seleccionados mediante muestreo polietápico. En cada etapa se introdujeron métodos para que la selección estuviese determinada por el azar. Se obtuvieron 1 094 respuestas que, de acuerdo con diversas pruebas (Olaskoaga-Larrauri, Guerenabarrena-Cortazar y Cilleruelo-Carrasco, 2021), constituyen una muestra razonablemente representativa de los docentes que trabajan en las universidades españolas con enseñanza presencial, tanto públicas como privadas. El segundo enfoque consistió en la revisión de 1 050 asignaturas de la rama de conocimiento de ingeniería y arquitectura (en adelante, nos referiremos a ella como estudios o rama de ingeniería) con el objetivo de medir el grado en que se había producido en ellas algún tipo de sostenibilización curricular. La muestra se tomó mediante muestreo aleatorio simple del total de 47 495 asignaturas, identificadas por los investigadores, que componen la rama. El análisis se llevó a cabo mediante la lectura de las guías docentes de las asignaturas seleccionadas. Una guía docente es un documento de carácter oficial que informa de las competencias, resultados de aprendizaje, temario, metodología y otros elementos de cada asignatura. En el análisis se siguieron las cautelas habituales de la investigación documental (Guerenabarrena-Cortazar, Olaskoaga-Larrauri y Cilleruelo-Carrasco, 2021a).

CINCO TESIS SOBRE LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Tesis No. 1

El proceso de sostenibilización curricular está siendo lento, desigual y superficial

La evaluación objetiva de cualquier estrategia, política o proceso de transformación sólo es posible cuando concurren dos condiciones:

- La existencia de un método estándar para la medida de los resultados que se desea evaluar.
- La elección de una referencia, un elemento de comparación, contra el cual se pueda determinar si los resultados alcanzados son satisfactorios o no. Esa referencia puede establecerse arbitrariamente, como cuando se establece un objetivo estratégico determinado (y mensurable) y después se valora el grado en que se ha alcanzado. La referencia también puede basarse en un modelo de comportamiento. Por ejemplo, los logros en sostenibilización curricular de una determinada institución pueden compararse con los de institución o sistema educativo que, por sus reconocidos logros, actúa como modelo.

Pues bien, en la valoración de los avances en materia de sostenibilización curricular generalmente no se verifica ninguna de estas dos condiciones. Los trabajos sobre sostenibilización curricular emplean indicadores y criterios diferentes para determinar el grado en que los estudios superiores preparan a los alumnos para afrontar los retos de la sostenibilidad, lo cual imposibilita cualquier tipo de comparación cabal de sus resultados. En cuanto a la evaluación basada en objetivos establecidos previamente, no nos constan, al menos en el sistema universitario español, iniciativas sistemáticas. En general, da la impresión de que los programas y objetivos estratégicos se establecen con la pretensión de enfatizar el compromiso de las instituciones con la sostenibilidad, más que con la de evaluar si las medidas adoptadas están siendo eficaces.

Ausentes las condiciones que permitirían una evaluación sistemática y objetiva, caben solo dos opciones:

- Proporcionar una exposición clara y detallada de los resultados del proceso de sostenibilización curricular para que sea el lector quien, en última instancia, los juzgue.
- Contraponer los resultados de las mediciones, por un lado, y los principios y objetivos generales que la doctrina atribuye al concepto mismo de sostenibilidad curricular, por otro.

De acuerdo con esta estrategia, la descripción puede comenzar revisando la prevalencia de los profesores que, según sus propias declaraciones, han abordado la modificación de las asignaturas que imparten. De acuerdo con nuestro sondeo, el número de docentes que considera la sostenibilidad en varios aspectos de su planificación docente (diseño de los contenidos, selección de los materiales, oferta de temas para trabajos de fin de grado y metodología docente) representa valores entre el 38% y el 43%.

Esos valores constituyen una aproximación a la *extensión* actual de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la universidad española y no parecen verse influidos por características personales de los académicos, como su sexo, interés por la ecológica, o preocupación por cuestiones como la justicia social o la desigualdad.

En cambio, hay factores de carácter profesional que sí provocan diferencias en la propensión a la aplicación de la EDS por parte de los docentes. Algunas sutiles diferencias corren a cargo de la rama de conocimiento o disciplina científica. La pertenencia a una u otra disciplina no influye en la frecuencia con que la sostenibilidad se incorpora a los contenidos de las asignaturas, o a la utilización de materiales específicos sobre desarrollo sostenible; pero sí a la oferta de trabajos de fin de grado sobre temas relacionados con la sostenibilidad, que alcanza su máximo en la rama de ingeniería y arquitectura; y a las innovaciones metodológicas en la enseñanza y su evaluación, que son más frecuentes en

el área de las ciencias sociales. Como se observa, las diferencias no operan siempre en el mismo sentido y podrían responder a cuestiones de índole práctica, como el hecho de que las carreras de ingeniería constituyen un terreno más propicio para el desarrollo de trabajos estudiantiles relacionados con asuntos como el impacto medioambiental de proyectos y tecnologías.

La actitud de los docentes hacia la EDS también influye positivamente, como era de esperar, en la efectiva aplicación de ese enfoque educativo. De acuerdo con nuestro sondeo, el 96% de los académicos que aplican EDS expresan una opinión favorable a su integración en la educación universitaria, mientras que, en el grupo de quienes no la aplican, el porcentaje se reduce al 75%. No obstante, y como argumentaremos más adelante, no sería prudente inferir de estos datos que el modo más eficaz de acelerar la aplicación de la EDS consista en convencer a los docentes de las ventajas de la EDS.

La formación del profesorado en materia de la EDS tiene un papel en cierto sentido más relevante. De acuerdo con nuestro sondeo, el 22% de los docentes que sí han adaptado los contenidos de sus asignaturas recibieron formación específica en esta materia. Esa cifra más que cuadruplica la de los docentes que han decidido no adaptar sus asignaturas, y el efecto es aún mayor cuando se considera la formación calificada como “útil” por parte del profesorado que la recibió. Si a esto se le agrega el hecho de que la formación específica sobre la EDS alcanza actualmente tan sólo al 13% del profesorado universitario en España, se concluye con facilidad que las políticas formativas tienen un impacto potencial en la sostenibilización curricular mayor que el de cualquier otra medida que las instituciones educativas puedan adoptar.

La *extensión* de la EDS es una faceta importante, pero no la única que debería evaluarse. La extensión alude a la prevalencia de los docentes que adaptan sus asignaturas, o al número de asignaturas que han sido adaptadas, pero no informa sobre la *profundidad* de dicha adaptación. La diferencia entre ambas dimensiones es notable y adquiere mayor relieve tras la reciente experiencia de renovación de los estudios universitarios en España como consecuencia de su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la transición hacia una enseñanza por competencias. Sobre el papel, esa transición ha sido completa y universal; sin embargo, a casi nadie que conozca la universidad española se le escapa que, en muchas asignaturas, la transformación no ha ido mucho más allá de la identificación formal de una serie de competencias en una guía docente.

Algunas evidencias obtenidas en nuestra investigación despiertan sospechas de que, en el campo de la sostenibilización curricular, podría estar sucediendo algo parecido. En este caso, la evidencia proviene del análisis, documental llevado a cabo en los estudios de ingeniería (Guerenabarrena-Cortazar *et al*, 2021a). En esta área de conocimiento se ha podido comprobar que, incluso en aquellas asignaturas cuyas guías docentes incorporan términos y significados asociados al desarrollo sostenible, el número de menciones es

escaso (el 80% de las guías incluyen dos menciones o menos). Además, los términos alusivos a la sostenibilidad se han incluido principalmente en el capítulo de las competencias, y su presencia es mucho menos frecuente en el que describe los contenidos impartidos o en el de los resultados del aprendizaje.

Finalmente, las alusiones a la sostenibilidad se refieren más frecuentemente a la dimensión socio-cultural de la misma (ocurre así en el 50% de las ocasiones, por un 14% de referencias generales a la sostenibilidad, un 33% de menciones vinculadas aspectos ambientales, y un 3% relativas a cuestiones económicas). Teniendo en cuenta el carácter técnico de los estudios analizados, estos datos dejan una impresión de extemporaneidad y la sospecha de que la inclusión es más forzada que natural. Esa misma impresión se extrae del hecho de que la competencia más repetida es mera trasposición (muchas veces literal) de una de las que sugiere el Real Decreto 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias.

Cada lector puede juzgar, a la luz de los anteriores resultados, si la extensión y la profundidad con la que se ha aplicado la EDS en la universidad española resulta, o no, satisfactoria, pero desde el punto de vista de los principios que impregnan la EDS sólo cabe una valoración. Cuando la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso la EDS como herramienta para optimizar la contribución de los sistemas educativos al logro de una sociedad más sostenible, siempre lo hizo pensando en que la EDS no sería simplemente un parche, sino un nuevo e integral enfoque educativo, que debería aplicarse transversalmente y verificarse en la totalidad de los estudios, las materias y las asignaturas; y también que su aplicación supondría una renovación completa de las competencias educativas, pero también de los sistemas de organización de la enseñanza, de sus contenidos, y de los métodos y las estrategias para lograr el aprendizaje y su evaluación.

Tesis No. 2

Las barreras que se oponen a la sostenibilización curricular son de naturaleza diversa... y requieren soluciones diferentes

La utilización de las expresiones “barrera” u “obstáculo” en las investigaciones sobre sostenibilización curricular demanda una reflexión. En primer lugar, este lenguaje revela que el enfoque adoptado es esencialmente pragmático: las barreras objetivan las acciones que es necesario adoptar para alcanzar la meta de la sostenibilización curricular. Por otro lado, el auge de estos términos es consecuencia del carácter parsimonioso y dubitativo de los avances en la sostenibilización curricular (Cotton, Bailey, Warren y Bissel, 2009; Major, Namestovski, Horák, Bagány y Pintér, 2017), incluso en aquellas instituciones declaradamente comprometidas con ella (Nagata, 2017): si hay instituciones que dedican

un esfuerzo consciente a adaptar sus *curricula* y no lo logran, o no lo hacen con la eficacia prevista, ello quiere decir que hay algo, una barrera, que se interpone entre las políticas de dichas instituciones y sus objetivos. Por último, la expresión “barreras” delata el optimismo de quien la usa, ya que se sobrentiende que, eliminados todos los obstáculos, el camino hacia la sostenibilidad curricular queda expedito.

En la literatura se han dedicado más esfuerzos a la identificación de estos obstáculos que a su clasificación (Thomas, 2004; Velazquez, Munguia y Sanchez, 2005; Larrán, Herrera, Calzado y Andrades, 2015; Anyolo, Kärkkäinen y Keinonen, 2018). Nuestra propuesta en este sentido distingue dos grandes categorías en función de dónde se encuentra la causa de los impedimentos, separando las barreras que tienen que ver con los agentes involucrados de las que se deben a distintos factores contextuales.

Los obstáculos relacionados con los agentes pueden ser actitudinales o de otra naturaleza. Los primeros han sido los que más interés han suscitado entre los analistas (Velazquez et al., 2005), que no han dudado en culpabilizar a los académicos y a su falta de interés en la sostenibilidad y en la EDS. Una hipótesis interesante en este sentido es la que asocia la EDS con la enseñanza de valores y postula que las reticencias de los docentes a adoctrinar a sus alumnos dificultan la adaptación de los *curricula* a la EDS (Ashley, 2005; Gough, 2002; Wals y Jickling, 2002).

La influencia de los factores actitudinales en el diseño y el desarrollo de la docencia está fuera de toda duda. Las universidades son contextos en los que la organización del trabajo aporta un margen muy amplio de autonomía a los docentes (Dearlove, 1997) y en los que, por tanto, una actitud favorable por parte del profesorado es condición necesaria para cualquier cambio profundo en la enseñanza. Precisamente por esta razón, abundan en el campo de la educación superior los trabajos de investigación orientados a conocer las actitudes de los docentes hacia diferentes aspectos de su trabajo, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información, determinados tipos de enseñanza, o incluso hacia los objetivos mismos de la educación superior (Olaskoaga, Marún y Partida, 2015).

Sin embargo, la evidencia demuestra que, precisamente en el caso particular de la sostenibilización curricular, la actitud de los académicos es en general favorable (la expresa el 84% de los docentes consultados en nuestro sondeo) y, por eso, no es razonable atribuirle los fracasos, o los retrasos, en la sostenibilización de la enseñanza superior.

El segundo grupo de barreras es el que reúne a los factores de contexto. Estas barreras pueden ser circunstanciales, como la escasez de medios materiales y humanos para la revisión de las asignaturas y la reforma de las titulaciones; pero también pueden ser estructurales y estar ligadas a la propia naturaleza de las Instituciones de Educación Superior o sus peculiares características en materia de gestión y organización del trabajo académico (Velazquez et al., 2005).

El carácter circunstancial del primer grupo de barreras anticipa que su eliminación depende básicamente de si se pueden movilizar recursos suficientes. En lo que respecta

a los factores estructurales, en cambio, todo es diferente, porque transformar aspectos esenciales de la educación superior o del modo en que se organiza el trabajo en las Instituciones de Educación Superior abre la puerta a segundas oleadas de efectos indirectos, quizá indeseados, y plantea un escenario de incertidumbre en el que los términos “barrera” y “obstáculo” pierden su sentido original.

Tomemos por caso el modelo colegial de organización del trabajo en la educación superior, el cual, aunque sometido a una fuerte presión, sigue vigente en la mayoría de las universidades españolas (Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar y Díaz-De-Basurto-Uraga, 2019). En principio, la sustitución de este modelo por otro más burocrático y vertical dejaría sin efecto los obstáculos que se derivan de la autonomía del profesorado: la EDS se convertiría en norma de obligado cumplimiento y su aplicación sería supervisada en el marco de una jerarquía estricta. Sin embargo, la burocratización del trabajo académico se puede encontrar con sus propios obstáculos y suele tener efectos imprevisibles. En particular, las Instituciones de Educación Superior no vienen aplicando el modelo colegial por mero capricho histórico, sino porque es el modelo que históricamente mejor se ha adaptado al carácter complejo e incierto de las dos principales funciones de la educación superior: investigación y docencia (Bess, 1988). Negar la responsabilidad que ahora mismo tienen los docentes en el diseño de la enseñanza implicaría que, en adelante, cualquier innovación que se quisiera implementar debería prescindir del capital intelectual y de la iniciativa de los profesores, cuyas energías estarían ocupadas en aplicar las normas vigentes o, lo que suele ser más habitual, en encontrar el modo de sortearlas (Newton, 2002). La propia sostenibilización curricular, que necesita de grandes dosis de iniciativa y esfuerzo individual para transformar hasta el último resquicio de la actividad docente, sería imposible en esas condiciones.

Junto a los estudiantes, los docentes son los agentes más directamente involucrados en cualquier transformación que tenga lugar en la enseñanza universitaria y los que más información poseen acerca de las circunstancias y restricciones que operan sobre la docencia. Sobre estos asuntos, son los informadores más cualificados que podemos encontrar. Cuando se les pide que señalen cuáles son los obstáculos con los que tropiezan los intentos de incorporar la perspectiva de la sostenibilidad a los *currícula*, los profesores recurren a la mayoría de los sospechosos habituales que acabamos de clasificar. Sin embargo, no todos ellos son seleccionados con la misma frecuencia. Si esa frecuencia es indicativa del grado en que cada barrera se halla presente en la universidad española, entonces la más común es la falta de formación y la escasa experiencia de los docentes en materia de la EDS, circunstancia señalada por el 73% de los docentes consultados. Otros obstáculos identificados por más de la mitad de los docentes son factores que pueden calificarse de circunstanciales, como el exceso de trabajo del profesorado, 67%, la falta de apoyo de los órganos gestores de las instituciones en las que trabajan, 62%, o la escasez de material didáctico, 57%. Solamente dos factores fueron seleccionados por menos de la mitad de

los académicos consultados: la actitud del profesorado, 42%, y la del alumnado, 36%. Aplicando el mismo criterio interpretativo, se concluye que las barreras de carácter actitudinal no son las que más frecuentemente dificultan la sostenibilización de los estudios universitarios.

Lo anterior no quiere decir que debamos descartar del análisis los factores actitudinales, pero sí anima a establecer algunas prioridades. Por ejemplo, y dado que el propio profesorado achaca la lentitud de la transformación curricular a la falta de competencias de los docentes, una primera opción que debería contemplarse es la de las acciones formativas dirigidas al profesorado. Los efectos de la formación son múltiples, como demuestra la evidencia que hemos podido reunir. Los docentes españoles que han recibido formación específica en EDS no sólo tienden a recibir de manera más favorable este enfoque educativo; además, es más probable que se sientan capaces de aplicarlo en todas sus vertientes. Volveremos sobre este asunto en la tesis nº 5.

Tesis No.3

La actitud de los académicos con respecto a la incorporación del desarrollo sostenible en los currícula es mayoritariamente favorable, pero matizable

En los países occidentales, los ciudadanos han aceptado casi unánimemente que es necesario efectuar un esfuerzo consciente para preservar los niveles de bienestar social alcanzados y transmitírselos a las generaciones venideras, y los académicos participan de este consenso. De hecho, de los académicos que trabajan en la educación superior se debería esperar una actitud más informada y reflexiva, acorde con la naturaleza de su trabajo, con respecto a todos los aspectos de la vida; y, por tanto, también una mayor concienciación sobre los riesgos que afectan a la comunidad en la que viven. Por tanto, hay razones para prever que la sensibilidad hacia el desarrollo sostenible está al menos tan extendida entre los académicos como en el conjunto de la sociedad, si no más.

Lo mismo ocurre con la idea de que la educación puede, y debe, emplearse para lograr una sociedad más sostenible. Si hay un grupo que debe defender este planteamiento, ése es el de los profesores, aunque sólo sea porque ello otorga, al menos simbólicamente, un papel más importante y destacado tanto a su trabajo como a ellos mismos.

Los resultados de nuestro sondeo apoyan estas dos previsiones. En España, los profesores universitarios están mayoritariamente a favor de la acción gubernamental para la preservación del medio ambiente y, en general, del desarrollo sostenible, 97%; de las acciones para la erradicación de la pobreza y la promoción de la justicia social, 95%; de la defensa de los derechos fundamentales y la igualdad de género, 91%; e incluso de renunciar a determinadas comodidades asociadas al desarrollo económico para proteger el

medio ambiente, 89%. Y, por otro lado, también acogen favorablemente la idea de adaptar los contenidos y los métodos de enseñanza para que ésta contribuya más eficazmente a la sostenibilidad de nuestro mundo, 84%.

Por descontado, en éste, como en cualquier otro asunto, hay disidentes: individuos que, por razones intelectuales, emotivas o de puro interés personal, se oponen a la opción mayoritaria. Sin embargo, y siempre según nuestros datos, estos casos representan una ínfima minoría entre los académicos que trabajan en las universidades españolas. El profesorado que exhibe actitudes contrarias a la promoción del desarrollo sostenible no supera el 2%. En cuanto a los que se expresan abiertamente en contra de la sostenibilización curricular en la universidad, son una fracción ligeramente superior, aunque también muy minoritaria: algo más del 3%.

En general, por lo tanto, los académicos que pueblan las universidades españolas se muestran conformes con la doctrina que, sobre la EDS, han desarrollado agencias como la UNESCO. Es solo cuando se observa el detalle de sus planteamientos cuando se aprecia que esa adhesión no es del todo firme y completa, y que admite algunos matices y condiciones. Por ejemplo:

- La idea de que los estudios universitarios deben adaptarse a los principios y objetivos de la EDS es compatible, para una parte no despreciable de los profesores, en torno a un 9%, con la negativa a modificar las asignaturas que imparten ellos mismos.
- A pesar de que la mayoría de los académicos está de acuerdo con que la EDS se aplique en los estudios universitarios, el número de los que dejarían esta decisión en manos de cada profesor y el de los que impondrían la medida a todo el profesorado es bastante similar: en ambos casos en torno a un tercio de los consultados.
- Los docentes tampoco están unánimemente dispuestos a permitir que su trabajo se juzgue y sus posibilidades de desarrollo profesional estén condicionadas por la medida en que son capaces de integrar el desarrollo sostenible en sus asignaturas: al menos un 25% de los encuestados se manifestaron abiertamente contrarios a esta posibilidad.
- El 23% de los docentes admite que la EDS deba aplicarse en la totalidad de las asignaturas universitarias. Una opción mucho más extendida, que respalda el 80% de los docentes, consiste en lograr que la sostenibilidad impregne todas las carreras universitarias, pero no todas las asignaturas.
- Finalmente, aunque el sentir mayoritario, 83%, de los docentes es que su labor incluye la transmisión de valores a los estudiantes, una proporción significativa de profesores, 41%, percibe que ese aspecto de su trabajo no responde a una demanda de los estudiantes, y un 33% interpreta que no lo hace al interés de sus futuros empleadores.

Todos estos datos describen un panorama en el que una parte del profesorado universitario adopta una postura más pragmática que la de la propuesta doctrinal que proviene de la UNESCO y otros expertos. Una postura que, frente a una concepción “universalista”, que defiende un papel transversal y ubicuo para la sostenibilidad en los estudios universitarios, propone que deberían existir límites a la transformación curricular marcados por:

- El principio organizativo de la independencia del profesorado, que constituye un rasgo esencial de la organización tradicional del trabajo académico.
- Un principio práctico, tendente a soslayar las dificultades que entraña la influencia en los comportamientos éticos de unos estudiantes que no demandan que se les forme en valores.
- Un criterio económico, que invita a reservar los contenidos relacionados con la sostenibilidad para aquellas asignaturas o materias donde resultan más oportunos o fáciles de adaptar a su diseño actual.

Admitida la existencia de limitaciones que impiden una adhesión completa a la doctrina de la EDS, surge la pregunta de cuáles son los factores que determinan el grado de conformidad de cada docente.

En la investigación que respalda esta tesis, los modelos econométricos que se han especificado (Olaskoaga-Larrauri et al., 2021) para responder a esta pregunta están forzosamente limitados por la gama de preguntas incluidas en un cuestionario diseñado específicamente para tratar asuntos relacionados con la EDS. Sin embargo, se derivan de dichos modelos algunas conclusiones interesantes.

- En primer lugar, no pudo rechazarse la hipótesis de que las actitudes del profesorado hacia la transmisión de valores en el ejercicio de la enseñanza superior están relacionadas con sus actitudes hacia la EDS, lo cual no debería extrañar teniendo en cuenta el importante componente ético que contienen las definiciones más amplias, y actuales, del desarrollo sostenible.
- También es destacable la influencia del sexo en las posturas del profesorado: las profesoras están, en general, más alineadas que los profesores con la EDS.
- Por último, la influencia de la rama de conocimiento no parece tan clara ni consistente. La significatividad conjunta de esta variable depende de la concreta especificación de los modelos econométricos. Esta falta de robustez en los resultados genera dudas sobre el papel que puede ejercer la disciplina académica en la postura de los profesores con respecto a la EDS, lo cual no debe interpretarse en el sentido de que dicha actitud se presenta igualmente en todas las disciplinas.

Tesis No.4

Una actitud favorable hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible por parte del profesorado es condición necesaria, pero no suficiente, para la sostenibilización curricular

La evidencia reunida en esta investigación es compatible, en cierto sentido, con la tesis de que las actitudes insensibles con el desarrollo sostenible y contrarias a la aplicación de la EDS constituyen obstáculos en el proceso de sostenibilización curricular. En nuestro análisis, las actitudes favorables se relacionan positivamente con la aplicación de la EDS por parte del profesorado. Sin embargo, el tipo o modelo de relación entre estas dos variables resulta al menos tan interesante como el sentido de la relación.

Según nuestros datos, casi la totalidad de los profesores, 93%, que declaran haber diseñado sus asignaturas conforme a los principios de la EDS son individuos con una actitud favorable hacia la sostenibilización curricular. En cambio, entre los docentes que no han realizado ese esfuerzo podemos encontrar, alternativamente, personas con actitudes favorables, 79%, y con actitudes no favorables, 21%. Estos datos son compatibles con un modelo de relación entre estas dos variables (actitudes hacia la EDS y su aplicación efectiva) sencillo y habitual en las ciencias humanas: en el reino de la voluntad, para que un comportamiento tenga lugar han de darse simultáneamente las condiciones de voluntad (o deseo) y posibilidad. En el asunto que nos ocupa, cada docente elegirá aplicar la EDS dentro de los límites de su dominio particular (su departamento, su materia o su asignatura) solo si lo considera deseable, es decir, si su actitud hacia la sostenibilización es favorable, y además entiende que hacerlo es factible. Ambas condiciones son necesarias para que se produzca el efecto de la sostenibilización curricular, y lo seguirán siendo mientras la implantación de la EDS quede al arbitrio de cada profesor. Lo interesante es que cada una de estas dos circunstancias responde a factores diferentes y puede, a priori, alcanzar a proporciones diferentes del profesorado. En España, la primera de estas condiciones está tan extendida entre los profesores universitarios, que prácticamente no restringe las posibilidades de extensión de la sostenibilización curricular.

Por otro lado, la relación entre actitudes y comportamiento del profesorado con respecto a la EDS debería interpretarse de un modo un poco más sutil que el que insinúa la mera correlación estadística entre ambas variables. Por ejemplo, las actitudes del profesorado hacia la EDS pueden estar mediatizadas por el desconocimiento del profesorado sobre el verdadero significado de la EDS. Esto explica el interés de la literatura por cuantificar el grado en que los diferentes agentes están familiarizados con la EDS (Reid y Petocz, 2006; Cotton, Warren, Maiboroda y Bailey, 2007). La ignorancia de los profesores en esta materia también se ha postulado como una de las barreras que se oponen a su generalización (Dawe, Jucker y Martin, 2005). Por otro lado, el problema

quizá no se encuentre en la falta de información, sino en la simple contraposición de planteamientos sobre el modo de introducir la sostenibilidad en las aulas universitarias. Hay profesores que pueden sentirse incómodos ante la idea de adoctrinar a sus alumnos, pero que no desean que eso se confunda con una negación de la necesidad de instruir a sus estudiantes, por ejemplo, sobre la manera de calcular el impacto medioambiental de determinadas tecnologías y proyectos. Es muy probable que esos docentes reclamen para sí la etiqueta “EDS”, aunque no estén completamente de acuerdo con la doctrina que se esconde tras ella, o incluso la ignoren.

Tesis No.5

La formación del profesorado constituye el instrumento más eficaz para impulsar la sostenibilización curricular

Siguiendo el esquema de la tesis anterior, puede afirmarse que la efectiva aplicación de la EDS en las universidades españolas depende de que los profesores que trabajan en ellas cumplan dos condiciones: que su actitud hacia el proceso sea favorable, y que lo consideren factible. Esta última condición está directamente emparentada con una de las evidencias que se han reunido en esta investigación: la de que la aplicación de la EDS es más probable por parte de aquellos docentes que se ven capaces de afrontar las dificultades que implica.

Conviene recordar aquí que, según los resultados obtenidos, las actitudes positivas están muy extendidas entre el profesorado; por ejemplo, algo más del 84% de los docentes consultados declara expresamente su conformidad con que la enseñanza universitaria incorpore los principios de la EDS. La segunda de las condiciones, en cambio, no es tan frecuente. Los profesores que se sienten capaces de modificar los contenidos y las metodologías de sus asignaturas para adaptarlas a la EDS representan el 46% y el 49%, respectivamente, de los encuestados. El resto de las adaptaciones que requiere la aplicación de la EDS conlleva una dificultad mayor, según el profesorado, y el porcentaje de los docentes que se considera capaz de llevarlas a cabo es menor, sobre todo en el caso de la adaptación de los sistemas de evaluación de las asignaturas, una tarea que sólo el 31% del profesorado se ve capaz de realizar adecuadamente.

De acuerdo con estos datos, la falta de capacitación del profesorado constituye una circunstancia más limitante que su actitud hacia los cambios, lo cual debería animar a las instituciones universitarias que desean avanzar en la sostenibilización de sus estudios a desarrollar políticas de capacitación de su profesorado. Sin embargo, tales políticas no son tan comunes en las universidades españolas como cabría esperar. Actualmente, apenas un 13% de los docentes en universidades españolas ha recibido cursos de formación

específicos en esta materia y, de ellos, un tercio no los consideró útiles. Por tanto, el número de docentes formados en la EDS es aun relativamente pequeño, habida cuenta de las declaraciones de compromiso de los órganos gestores de las universidades españolas para con la sostenibilidad. No obstante, la experiencia acumulada sí es suficiente para hacerse una idea del potencial de las políticas de formación. De esa experiencia se pueden extraer las siguientes conclusiones (Guerenabarrena-Cortazar, Olaskoaga-Larrauri y Cilleruelo-Carrasco, 2021b):

- Los docentes que han recibido formación son, en general, más favorables a las medidas de sostenibilización curricular (93%, frente al 83% de los que no han recibido formación), aunque no se puede descartar que la relación entre estas dos variables actúe en sentido contrario al que se sugiere, es decir, que sea la inclinación de determinados docentes por la sostenibilización curricular lo que les empuje a solicitar y recibir formación específica en la materia.
- Es más probable que los docentes estén dispuestos a adecuar el contenido, la metodología y la evaluación de sus asignaturas a la EDS si han recibido formación, 76%, que, si no la han recibido, 60%.
- Los docentes que han recibido formación suelen sentirse capaces de rediseñar sus asignaturas para adaptarlas a la EDS con mayor frecuencia, 66%, que los que no han recibido formación, 43%.
- Pero la prueba más definitiva se encuentra en que los docentes que han recibido formación muestran una mayor propensión a modificar efectivamente los *curricula* de sus asignaturas. El 58% de los profesores formados incluyen contenidos relacionados con la sostenibilidad en sus asignaturas, mientras que solo el 35% de los que no han recibido formación lo hacen.

De acuerdo con estas evidencias, es inmediato recomendar a las instituciones universitarias españolas que el modo más directo y eficaz de acelerar el proceso de sostenibilización de sus titulaciones consiste en fortalecer sus políticas de formación del profesorado.

EXTENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR

La investigación sobre sostenibilización curricular en la educación superior aún se encuentra en fase de maduración, lo mismo que el objeto de sus pesquisas. Abundan en esta incipiente literatura los estudios de caso y las buenas prácticas, así como las aportaciones de carácter doctrinal (Kearins y Springett, 2003). Recientemente, también se han llevado a cabo un buen número de trabajos, de corte empírico, orientados a describir el grado de sostenibilización que se ha alcanzado en diferentes instituciones o sistemas de educación

superior (Muñoz-Rodríguez, Sánchez-Carracedo, Barrón-Ruiz y Serrate-González, 2020; Teruel-Serrano y Vinals, 2020; Sánchez-Carracedo, Moreno-Pino, Romero-Portillo y Sureda, 2021).

Como área de conocimiento en expansión, la sostenibilización curricular ofrece opciones inexploradas tanto desde el punto de vista de la temática como de la metodología. Hay que añadir a esto el interés práctico del tema y su conexión con varias líneas de investigación (educación superior, sostenibilidad, cambios organizativos en las instituciones educativas) para obtener la imagen de un terreno sumamente atractivo para el avance científico.

Con la referencia de las cinco tesis expuestas en este artículo, este apartado selecciona y describe tres rutas para la extensión de la investigación sobre sostenibilización curricular, y justifica el interés de cada una.

Ruta 1. Reforzar la evaluación de la extensión y la profundidad de la sostenibilización curricular en la educación superior

La descripción comparada y la evaluación de los avances en sostenibilización curricular es una línea de investigación que se ha desarrollado mucho en los últimos años y en la que se ha producido un viraje metodológico, desde la evaluación de los avances a través de las opiniones de los agentes, hasta la revisión sistemática de pruebas documentales, que representa una solución aparentemente superior por su objetividad. Sin embargo, el carácter disperso de estas investigaciones merma su valor práctico, porque imposibilita el establecimiento de estándares de medición. Como se ha argumentado más arriba, la ausencia de estándares es un pesado hándicap para la evaluación institucional de los logros en el área de la sostenibilización que podría superarse mediante la colaboración entre grupos de investigación con experiencia en este terreno y determinadas instancias que han adquirido el papel de promotores de la sostenibilidad, como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en el caso de España, o UNESCO, en el ámbito internacional. Previsiblemente, una colaboración de esta naturaleza presentaría ventajas para ambas partes (los agentes promotores se beneficiarían de la experiencia de los investigadores y, a su vez, aportarían respaldo institucional) y otorgaría la posibilidad, hoy inexistente, de realizar un seguimiento estricto y riguroso de los avances que tienen lugar en cada institución educativa.

Por otro lado, sería interesante que las futuras investigaciones consideren otras dimensiones además de la mera *extensión* de la EDS (ver tesis nº 1) y valoren también la *profundidad* de la transformación. De hecho, existen actualmente interesantes propuestas en este sentido. Una de ellas, por ejemplo, se basa en combinar el cómputo de las titulaciones y las asignaturas que incorporan competencias vinculadas al desarrollo sostenible, con

la cuantificación del grado en que cada grupo de competencias es efectivamente trabajado en los *curricula* (Sánchez-Carracedo, Moreno-Pino, Sureda, Antúnez y Gutiérrez, 2019).

También se debería explorar la vía que consiste en combinar varios enfoques metodológicos y diversas fuentes de información; por ejemplo, el análisis de las opiniones de los agentes (profesores, estudiantes, gestores) y el análisis de los documentos que describen los estudios. Este tipo de investigaciones aporta posibilidades de triangulación de los resultados y, por tanto, les dota de mayor rigor y precisión.

Ruta 2. Avanzar en el análisis de los determinantes de las actitudes de los docentes hacia la aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible

La literatura sobre los procesos de sostenibilización curricular y sus barreras sufre una aparente contradicción. Evidentemente, las aportaciones de los autores, en ésta como en cualquier otra temática, no tienen por qué ser plenamente coherentes entre sí, y no es esto lo que estamos denunciando. Lo que queremos exponer es que, en su conjunto, la literatura sobre este particular es bastante unánime a la hora de achacar el decepcionante progreso de la sostenibilización curricular a una actitud de desinterés por parte de los académicos y, sin embargo, esa misma literatura ignora, también de manera consistente, el análisis de los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia dicho proceso de transformación curricular, cosa que no ocurre en otros ámbitos, como el de la aplicación de las tecnologías de la información a la enseñanza (Tabata y Johnsrud, 2008), las transformaciones derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior (Fernández Díaz, Carballo Santaolalla y Galán González, 2010) o las innovaciones organizativas en la enseñanza (Zhu y Engels, 2014).

La investigación de los determinantes de las actitudes del profesorado exige una aproximación multivariante que contemple variables incomprensiblemente ignoradas hasta el momento, como las actitudes de los individuos en el terreno de la política, cuya influencia en la aplicación y el respaldo de políticas medioambientales se viene investigando desde los años setenta del siglo pasado (Dunlap y Allen, 1976). Por idénticas razones, es urgente la inclusión de variables de carácter profesional, como la antigüedad, la categoría profesional o la ocupación de cargos académicos en los modelos explicativos de las actitudes de los académicos hacia la sostenibilización curricular. Además de su evidente valor científico, el valor práctico de este tipo de análisis reside en la posibilidad que ofrecen de modular las acciones de promoción de la sostenibilización en función de los perfiles de los individuos a los que van dirigidas.

Por otro lado, en las investigaciones sobre las actitudes del profesorado hacia la EDS (incluyendo la que ha derivado en las tesis enunciadas en este artículo), el detalle suele ser bastante pobre y casi siempre se trabaja en una única dimensión que abarca dos categorías:

las actitudes favorables y las desfavorables hacia la EDS en su conjunto. Sería productivo un abordaje que contemple lo que en la literatura sobre el comportamiento político y la aceptación de determinadas políticas se denomina “creencias específicas”, y que en los modelos que explican el comportamiento político adoptan el papel de variables mediadoras (Jagers, Harring y Matti, 2018). Son variables como la percepción de la justicia implícita en los efectos de las políticas, la percepción de sus efectos en la libertad individual, o la percepción de su eficacia (Harring, Jagers y Matti, 2017; Schade y Schlag, 2003). Estas categorías se han diseñado para superar la habitual categorización de las actitudes políticas, más sencilla, que las separa en actitudes de derecha y de izquierda. Aplicado este esquema al ámbito de las actitudes hacia la sostenibilidad, el análisis podría considerar creencias específicas de los docentes con respecto a la eficacia de la EDS, pero también sus convicciones sobre la libertad de cátedra o la legitimidad de la transmisión de valores en el ámbito de la educación superior.

Ruta 3. Diseño de modelos explicativos de la adopción por parte del profesorado de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Más allá del estudio de las actitudes, se percibe la necesidad de abordar modelos que expliquen la efectiva adopción de la EDS por parte de los docentes. Las tesis expuestas en este artículo subrayan la influencia que tiene, en este sentido, la valoración que efectúa cada profesor de su propia pericia en la aplicación de los diferentes atributos de la EDS. Los cursos de formación dirigidos al profesorado se convierten, de acuerdo con esta evidencia, en el mecanismo más eficaz para la promoción de la sostenibilización curricular.

Estas conclusiones sugieren que sería útil aplicar a la EDS el modelo TAM (por *Technology Acceptance Model*), originalmente ideado para explicar la adopción individual de determinadas tecnologías de la información (como, por ejemplo, las aplicaciones más habituales de la ofimática) (Venkatesh y Davis, 1996; Venkatesh, Morris y Davis, 2003) en diversos contextos laborales. En este modelo, la propensión de cada individuo a utilizar una tecnología determinada depende de la utilidad y de la facilidad de uso que atribuye a dicha tecnología. La EDS tiene el mismo carácter instrumental que cualquiera de las tecnologías que se consideran en los modelos TAM: si las tecnologías de la información son herramientas que mejoran el rendimiento del trabajo individual, la EDS también puede considerarse un instrumento, en este caso al servicio de la transformación de la enseñanza y la introducción en ella de la perspectiva del desarrollo sostenible. Por lo tanto, no es en absoluto descabellado aplicar el modelo TAM a las decisiones individuales de los docentes sobre si utilizar o no la EDS en sus asignaturas.

En cierto modo, ya existe evidencia de la oportunidad de aplicar modelos TAM en el campo de la adopción de la EDS: una de las tesis expuestas más arriba se refiere precisamente

a que la propensión de los docentes a adoptar la EDS es mayor o menor dependiendo de su confianza en que podrán aplicarla correctamente en todas sus facetas. Es razonable interpretar esa confianza como facilidad percibida de uso de la herramienta y, admitido esto, ya se puede afirmar que el modelo TAM se verifica, al menos en parte, en el caso de la adopción de la EDS en la educación superior.

Sin embargo, para diseñar un modelo TAM completo sería necesario medir e introducir en el modelo la utilidad atribuida a la EDS. Además, los modelos TAM se suelen extender para reconocer los antecedentes de las dos variables clave del modelo, lo cual arroja nuevas posibilidades en una investigación que permitiría discernir el efecto de diferentes características actitudinales del profesorado o el de las políticas institucionales, como la intensidad de las políticas de formación o el apoyo institucional a la sostenibilización curricular.

A MODO DE EPÍLOGO

En este artículo se han presentado cinco tesis sobre la sostenibilización curricular en la enseñanza universitaria basadas en una investigación empírica llevada a cabo en la universidad española. Esta formulación del trabajo es incompatible con una convencional exposición de conclusiones. No obstante, el artículo se puede entender también como una invitación a extender la investigación en este terreno y, desde ese punto de vista, cabe una última reflexión sobre la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo y sobre las posibilidades que ofrece.

La investigación sobre la sostenibilidad curricular es esencialmente pragmática. Su objetivo, no siempre explícito, consiste en identificar los mejores métodos para favorecer una determinada transformación de los enfoques y los procesos educativos, y carecería de sentido si no existiera la voluntad de llevar a cabo dicha transformación... o si ésta ya se hubiera realizado. En otras palabras, su pertinencia es, desde el punto de vista del investigador, decepcionantemente circunstancial y pasajera. Sin embargo, existe un modo de dotarla de una mínima trascendencia, y éste consiste en ampliar la mirada hacia el estudio de los mecanismos que protagonizan las grandes transformaciones en el ámbito de la educación y de las circunstancias que inciden en ellas, sea en uno o en otro sentido. Con una perspectiva más amplia, el cuerpo de literatura que trata la sostenibilidad curricular hará frontera con otros como el del análisis de las actitudes y sus determinantes, el del impacto de las actitudes en el comportamiento individual, el del gobierno y la gestión de las instituciones educativas, el de la difusión de las doctrinas y los relatos y su impacto en el comportamiento organizativo, el de la estructura y el cambio organizacional, etcétera.

REFERENCIAS

- Akins, Edwin; Giddens, Elizabeth; Glassmeyer, David; Gruss, Amy; Kalamas Hedden, Maria; Slinger- Friedman, Vanessa & Weand, Matthew. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(2), 501, 1-17. doi:10.3390/su11020501
- Anyolo, Eveline O.; Kärkkäinen, Sirpa & Keinonen, Tuula. (2018). Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School Teachers' Perceptions and Teaching Practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 64-81. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0004>
- Ashley, Martin. (2005). Tensions between indoctrination and the development of judgement: the case against early closure. *Environmental Education Research*, 11(2), 187-197. <http://dx.doi.org/10.1080/1350462042000338351>
- Barth, Matthias. (2013). Many roads lead to sustainability: a process-oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2)160-175. <https://doi.org/10.1108/14676371311312879>
- Bess, James L. (1988). *Collegiality and bureaucracy in the modern university*. Mc Graw Hill.
- Blake, Joanna & Sterling, Stephen. (2011). Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environmental Education Research*, 17(1), 125-144. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.486477>
- Cortese, Anthony D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22.
- Cotton, D. R. E., Warren, M. F.; Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*, 13(5), 579-597. <https://doi.org/10.1080/13504620701659061>
- Cotton, Debby, R.E.; Bailey, Ian; Warren, Martyn & Bissel, Susie. (2009). Revolution and second-best solutions: education for sustainable development in higher education. *Studies in higher education*, 34 (7), 719-733. <https://doi.org/10.1080/03075070802641552>
- Dawe, Gerald; Jucker, Rolf & Martin, Stephen. (2005). *Sustainable Development in Higher Education: Current Practice and Future Developments. York: A Report for the Higher Education Academy*. York: Reino Unido. <https://bit.ly/2UIaW9z>
- Dearlove, John. (1997). The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation. *Higher Education Review*, 30(1), 56-75. <https://bit.ly/2SKJVQ6>
- Dunlap, Riley E. & Allen, Michael P. (1976). Partisan differences on environmental issues: acongressional roll-call analysis. *Western Political Quarterly*, 29(3), 384-397. <https://doi.org/10.1177/106591297602900305>
- Fernández Díaz, María José; Carballo Santaolalla, Rafael & Galán González, Arturo. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Guerenabarrena-Cortazar, Leire; Olaskoaga-Larrauri, Jon & Cilleruelo-Carrasco, Ernesto. (2021a). Integration of Sustainability in Engineering and Architectural Studies in Spanish Universities. *Sustainability*, 13 (14), 8044, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13148044>

- Guerenabarrena-Cortazar, Leire; Olaskoaga-Larrauri, Jon & Cilleruelo-Carrasco, Ernesto. (2021b). Obstáculos a la sostenibilización curricular en la universidad española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(94), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5390>
- Harring, Niklas; Jagers, Sverker C. & Matti, Simon. (2017). Public support for pro-environmental policy measures: Examining the impact of personal values and ideology. *Sustainability*, 9(5): 679. <https://doi.org/10.3390/su9050679>
- Jagers, Sverker C.; Harring, Niklas & Matti, Simon. (2018). Environmental management from left to right – on ideology, policy-specific beliefs and pro-environmental policy support. *Journal of Environmental Planning and Management*, 61(1), 86-104. <https://doi.org/10.1080/09640568.2017.1289902>
- Kearins, Kate & Springett, Delyse. (2003). Educating for sustainability: Developing critical skills. *Journal of management education*, 27(2), 188-204. <https://doi.org/10.1177/1052562903251411>
- Larrán, Manuel; Herrera, Jesús; Calzado, María Yolanda & Andrades, Francisco Javier. (2015). An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.035>
- Major, Lenke; Namestovski, Zolt; Horák, Rita; Bagány, Ágnes & Pintér, Valéria. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.03.163>
- Muñoz-Rodríguez, José Manuel; Sánchez-Carracedo, Fermín; Barrón-Ruiz, Ángela & Serrate-González, Sara. (2020). Are we training in sustainability in higher education? Case study: Education degrees at the University of Salamanca. *Sustainability*, 12(11), 4421. <https://doi.org/10.3390/su12114421>
- Naciones Unidas. (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- Nagata, Yoshiyuki (2017). A critical review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: Beyond the practice of pouring new wine into old bottles. *Educational Studies in Japan*, 11, 29-41. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.11.29>
- Newton, Jethro. (2002). Barriers to effective quality management and leadership: case study of two academic departments. *Higher Education*, 44(2), 185-212. <https://doi.org/10.1023/A:1016385207071>
- Olaskoaga, Jon; Marúm, Elia & Partida, Inés. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(1): 85-102. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.003>
- Olaskoaga-Larrauri, Jon; González-Laskibar, Xabier & Díaz-De-Basurto-Uraga, Pablo. (2019). Spanish University Reforms and Job Satisfaction: Is There only One Way Out? *Educational Policy*, 33(2): 291-318. <https://doi.org/10.1177/0895904817691839>
- Olaskoaga-Larrauri, Jon; Guerenabarrena-Cortazar, Leire y Cilleruelo-Carrasco, Ernesto. (2021). Academic staff attitudes and barriers to integrating sustainability in the curriculum at Spanish universities. *Culture and Education*, 33 (2), 373-396. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1905957>
- Reid, Anna, & Petocz, Peter. (2006). University lecturers 'understanding of sustainability. *Higher Education*, 51, 105-123. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6379-4>

- Sachs, Jeffrey D.; Schmidt-Traub, Guido; Mazzucato, Mariana; Messner, Dirk; Nakicenovic, Nebojsa & Rockström, Johan. (2019). Six transformations to achieve the sustainable development goals. *Nature Sustainability*, 2(9), 805-814.
- Sánchez-Carracedo, Fermín; Moreno-Pino, Francisco M.; Sureda, Bárbara; Antúnez, Miguel & Gutiérrez, Ibon. (2019). A methodology to analyze the presence of sustainability in engineering curricula. Case of study: ten Spanish engineering degree curricula. *Sustainability*, 11(17), 4553. <https://doi.org/10.3390/su11174553>
- Sánchez-Carracedo, Fermín; Moreno-Pino, Francisco M.; Romero-Portillo, Daniel & Sureda, Bárbara. (2021). Education for sustainable development in Spanish university education degrees. *Sustainability*, 13(3), 1467, 1-24. <https://doi.org/10.3390/su13031467>
- Schade, Jens & Schlag, Bernhard. (2003). Acceptability of urban transport pricing strategies. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 6(1), 45-61. [https://doi.org/10.1016/S1369-8478\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1369-8478(02)00046-3)
- Tabata, Lynn N. & Johnsrud, Linda K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9094-7>
- Teruel-Serrano, María Dolores & Vinals, M. J. (2020). Teaching environmental sustainability and responsibility in the Anthropocene: Overview of Tourism Studies in Spain. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(3), 216-231. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1797610>
- Thomas, Ian. (2004). Sustainability in tertiary curricula: what is stopping it happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 33-47. <https://doi.org/10.1108/14676370410517387>
- Velazquez, Luis; Munguia, Nora & Sanchez, Margarita. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions. An appraisal of the factors, which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4), 383-391. <https://doi.org/10.1108/14676370510623865>
- Venkatesh, Viswanath; Morris, Michael G.; Davis, Gordon B. & Davis, Fred D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Venkatesh, Viswanath & Davis, Fred D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision sciences*, 27(3), 451-481. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00860.x>
- Wals, Arjen E. & Jickling, Bob. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232. <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>
- Zhu, Chang & Engels, Nadine. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158. <https://doi.org/10.1177/1741143213499253>

ARTÍCULO

La educación disruptiva socioformativa y el uso de la tecnología para la formación integral y humanista de estudiantes universitarios

Use of socio-formative disruptive education and technology to achieve humanistic and integrative formation in undergraduate students

HERIK GERMÁN VALLES BACA, HAYDEÉ PARRA ACOSTA
Y LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ*

*Universidad Autónoma de Chihuahua

Correo electrónico: hparra05@hotmail.com

Recibido el 12 de junio del 2023; Aprobado el 13 de octubre del 2023

RESUMEN

El objetivo del estudio es identificar aspectos de la educación disruptiva que promueven la formación integral y humanística del estudiantado universitario. Se realizó un estudio cuantitativo con diseño transversal, aplicándose un cuestionario validado a una muestra de 2,223 estudiantes. El análisis de información se realizó utilizando estadística descriptiva e inferencial. El resultado demuestra que el mejor modelo de educación disruptiva es el socioformativo, que predice la formación humanística en un 80%, promueve la formación

integral del estudiante y el desarrollo de sus potencialidades desde su condición humana con ambientes educativos inclusivos que utilizan las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC).

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Formación integral; Humanismo; Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

ABSTRACT The purpose of this research is to identify the aspects of socio-formative disruptive education that best lead to a comprehensive and humanistic formation of university students. A quantitative study with cross-sectional design was carried out. A previously validated questionnaire was applied to a sample of 2,223 university students. The data collected shows that the best model for disruptive education is socio-formative, which predicts humanistic training by 80% and promotes the comprehensive training of students, and the development of their potential from their human condition; with inclusive educational environments that use Learning and Knowledge Technologies (LKT).

KEYWORDS: Higher education; Integral formation; Humanism; Information and Communications Technology (ICT).

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Zhuravlyova y Zhuravlyov (2015), la educación superior ha pasado por un periodo de transición ante la necesidad de considerar un proyecto humanista que integre la formación científica y tecnológica a la par de aspectos y valores sociales que contribuyan al desarrollo sostenible. Por otro lado, Sotelo de Mendiola y Espítitu-Orihuela (2020), señalan que las universidades tienden a preparar universitarios alejados de la formación humanista, lo que representa una disyuntiva a las demandas del mercado laboral.

La formación humanista en la educación universitaria busca el desarrollo integral de la persona, poniendo atención en aspectos como la creatividad, la responsabilidad social y la ética. No se trata solo de aprender cosas nuevas y habilidades, sino también de pensar críticamente para crecer como persona. La formación humanista reconoce al ser humano como un ser social, cultural e histórico que cambia y evoluciona todo el tiempo. Por eso, esta forma de educación se enfoca en el desarrollo de cada individuo y en cómo se relaciona con los demás y el mundo que le rodea. Para lograr este objetivo, se enfatiza la importancia del pensamiento crítico y reflexivo, el diálogo intercultural y la responsabilidad social

(Lastres-Rodríguez, 2020). Además, se promueve el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

De acuerdo con Sánchez-Huarcaya, Alex, (2015), en la educación humanista universitaria es importante la dimensión ética de la educación; se espera que las personas estudiantes desarrollen una conciencia crítica y responsable respecto a las implicaciones sociales, políticas y ambientales de sus acciones. En este sentido, se promueve la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar de la sociedad y del medio ambiente. De igual manera, se espera que los estudiantes sean capaces de desarrollar su capacidad creativa, explorando nuevas formas de conocimiento y expresión. Para ello, se promueve la participación en actividades artísticas y culturales, que les permitan desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad de expresión.

Por otra parte, los métodos que sustentan la construcción de conocimientos son limitados, por lo que es preciso la incorporación de enfoques disruptivos (Aliaga-Pacora y Luna-Nemecio, 2020) para favorecer la formación integral-humanista y contribuir así al cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible (Valles-Baca y Parra Acosta, 2022) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015; que refieren a cuestiones éticas y ambientales (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021) pero también al desarrollo de una sociedad 5.0 que representa una nueva etapa en la evolución de las sociedades, en la que la tecnología y la innovación sean utilizadas para resolver los desafíos sociales, económicos y ambientales. En la sociedad 5.0, la tecnología está al servicio de las personas y se utiliza para mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la sociedad, incluyendo aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esta sociedad busca integrar la tecnología de manera armoniosa y responsable con el medio ambiente y la sociedad (Yaras y Kanatli-Ozturk, 2022). Para ello, se fomenta la colaboración y la participación ciudadana en la toma de decisiones y en el diseño de soluciones para bienestar de la humanidad.

Es así que la educación 4.0 cobra relevancia por ser disruptiva, por impulsar la innovación de los procesos formativos con modelos educativos, curriculares y pedagógicos vanguardistas que mejoran los procesos comunicativos e incorporan estrategias y herramientas digitales para la construcción y generación del conocimiento orientado a la solución de problemas complejos. De acuerdo con Phun *et al.* (2020), la educación se vuelve disruptiva cuando rompe con las prácticas comunes establecidas para mejorar los resultados existentes. Gil-Antón, Manuel, (2014), menciona que existen diferentes modelos de educación disruptiva: basados en el autoaprendizaje, centrados en los cambios y actualizaciones de los programas que se ofrecen, y los que se enfocan en la vinculación práctica de los aprendizajes construidos. Con estos modelos, se generan resultados superiores en el aprendizaje al ser aplicados con idoneidad (Phun *et al.*, 2020). Es así que la educación disruptiva ofrece un panorama más prometedor al brindar mayores oportunidades de aprendizaje conforme a las necesidades del estudiantado (Siddhpura, Indumathi,

y Siddhpura, 2020) y mayores beneficios a su formación (Punithavathi y Geetha, 2020). Algunos estudios han demostrado la importancia de incorporar a la educación disruptiva nuevos enfoques formativos como es la socioformación, acompañados de tecnologías integrales que fortalezcan la comunicación, la creatividad y el autoaprendizaje (Barbón-Pérez y Fernández-Pino, 2018).

La socioformación es un método que ha sido desarrollado en América Latina desde los inicios del siglo XXI, con el fin de educar al estudiantado para contribuir al progreso sostenible de la sociedad (Martínez-Íñiguez, Tobón-Tobón, y Soto-Curiel, 2021). De acuerdo con Aliaga-Pacora y Luna-Nemecio (2020), es mediante la socioformación que se podrá desarrollar un pensamiento crítico y complejo en el estudiantado, que los oriente a la identificación y resolución de diversos problemas que enfrenta la humanidad, a partir de sus propias experiencias. El pensamiento complejo y la colaboración de las diversas entidades contribuyen también al desarrollo del talento humano dentro de la etapa universitaria (Tobón-Tobón y Luna-Nemecio, 2021).

Derivado de lo anterior, la educación disruptiva con enfoque en la socioformación busca que las personas aprendan de una manera más activa y participativa. Los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas de la sociedad y aprender en equipo. Por lo que se les anima a aprender haciendo, con personas y en contextos reales. El aprendizaje se ajusta a las necesidades y habilidades individuales de cada sujeto. Además, fomenta el trabajo colaborativo y busca romper con modelos educativos tradicionales, promoviendo una educación innovadora. Es así como la educación disruptiva socioformativa busca que las personas aprendan de forma más creativa, participativa y colaborativa.

La socioformación con tecnologías disruptivas, entre ellas las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), promueven el desarrollo completo o integral de la persona mediante la educación con una perspectiva humanista (Valles-Baca y Parra Acosta, 2021), y apuntan a la educación sostenible 4.0 (Gejendhiran, Arokia-Anicia, Vignesh y Kalaimani, 2020).

La educación sostenible 4.0 es una respuesta a los desafíos actuales y futuros de la sostenibilidad y la transformación digital. Se enfoca en preparar a los estudiantes para abordar los desafíos ambientales globales y en el fomento de prácticas sostenibles, la promoción de la economía circular y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones responsables en materia de sostenibilidad. Contribuye también a la transformación digital, preparando a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del mundo digital en constante cambio. Esto implica fomentar ciertas habilidades como la alfabetización digital, la programación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, así como también el uso de tecnologías sostenibles y soluciones digitales innovadoras (Ramírez-Montoya, McGreal, y Obiageli Agbu, 2022).

Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) son recursos tecnológicos utilizados en la educación para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. Estas

tecnologías incluyen aplicaciones educativas y plataformas de *e-learning*, entre otros recursos digitales. Su objetivo consiste en facilitar el acceso a la información y el conocimiento a través de los diversos recursos tecnológicos (García y Jaramillo, 2020). Las TAC dentro de la socioformación, representan una oportunidad para la incorporación de nuevas prácticas de aprendizaje que apuestan por la formación de personas preparadas para enfrentar lo que realmente demanda el entorno (González-Guacaneme, 2017).

García-Robelo, Cáceres-Mesa, Veytia-Bucheli, Cisneros-Herrera y León-González, (2020), destacan la importancia de incentivar en los estudiantes la participación en la investigación, mencionando a las TAC como una herramienta no solo útil para el desarrollo de competencias y conocimientos, sino como un método indispensable para que estudiantes se involucren en este ámbito, permitiendo así la generación de nuevo conocimiento, además de asegurar la calidad educativa de las instituciones universitarias a través de programas actualizados. Asimismo, se menciona como ejemplo de las TAC a los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), un derivado de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), pero que han sido adaptados por equipos multidisciplinarios expertos en docencia para asegurar la calidad de la enseñanza, siendo el mayor logro de esto la implementación de la realidad aumentada como herramienta para favorecer el aprendizaje del cuerpo estudiantil de la universidad.

Un estudio sobre la socioformación y la educación disruptiva realizado por Oliva (2020), analizó los retos que enfrentó el sector educativo ante la Covid-19 al transitar de una educación presencial a una educación virtual, lo cual afectó el desempeño académico de millones de estudiantes de todos los niveles, ya que como mencionan De Obesso y Nuñez-Canal (2021), la situación educativa de México ya no era favorable y empeoró con la pandemia, demandando así a la educación superior integrar nuevas prácticas pedagógicas con apoyo de herramientas digitales.

Otro estudio realizado por Uparela-Gamara, Jesús, (2018), analizó la socioformación como una transformación educativa. Resaltó que los conocimientos que se construyen en los ambientes de aprendizaje deben de llevarse a la práctica en la vida cotidiana. Concluye que la finalidad de la socioformación es transformar las prácticas pedagógicas para llevar una formación basada en las necesidades no sólo personales sino también en las colectivas.

La socioformación considera tres elementos del desarrollo sostenible: económico, ambiental y social para formar a una persona capaz de relacionarse efectivamente con los demás (Santoyo-Ledesma, 2019). Por lo que este enfoque va más allá del aprendizaje, se adapta a la evolución del ser humano, convirtiéndose en un elemento primordial para la identificación de procesos, oportunidades y soluciones (Barbón-Pérez y Fernández-Pino, 2018; López-Vázquez, Tobón-Tobón, Veytia-Bucheli y Juárez-Hernández, 2021).

Este enfoque distingue al trabajo colaborativo e interprofesional, del aprendizaje en equipo, por estar orientado al empoderamiento del estudiantado como per-se-una, personas autónomas, creativas-generativas, que son por sí mismas, y no una resonancia de la

sociedad (Parra Acosta, *et al.*, 2015). El trabajo colaborativo e interprofesional desde esta perspectiva involucra al emprendimiento, metacognición y valores éticos (López-Vázquez, *et al.*, 2021); es decir a las habilidades blandas. Las cuales para que tengan un impacto positivo en la sociedad, deben ser desarrolladas acorde a los requerimientos de la empleabilidad en los diferentes sectores económicos (Shek, Leung, y Merrick, 2017).

No obstante, existen vacíos de información respecto a la incidencia de la educación disruptiva con enfoque socioformativo en la formación integral y humanista del estudiantado universitario. Los estudios actuales suelen privilegiar estos temas de forma exploratoria, por lo que precisan de profundidad y aplicación (Monforte-García y Arredondo-Trapero, 2021) ya que algunos modelos disruptivos, pueden llevar al docente a un agotamiento emocional (Hopman *et al.*, 2018).

De acuerdo con ello, se presentan los resultados de una investigación que da respuesta a la siguiente interrogante de investigación: ¿Qué aspectos de la educación disruptiva con enfoque socioformativo predicen a la formación integral y humanista?

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO

La socioformación propicia que la educación disruptiva sea pertinente a los retos actuales de la educación superior, al medio ambiente y a una sociedad mejor preparada. Contribuye además a que el personal docente y estudiantes tengan una mayor participación en el entorno respecto a las cuestiones éticas y los orienta a la construcción de nuevo conocimiento (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón, Ortega-Carbajal y Ramírez-Cuevas, 2018). Así mismo, busca la formación integral, la cual implica un desarrollo pleno de un proceso continuo donde se desarrollan los atributos necesarios para contribuir a la mejora continua de su entorno, a través del aprendizaje al servicio que propicia la reflexión ética ante problemas sociales (Monforte-García y Arredondo-Trapero, 2021), los cuales representan para los estudiantes, una oportunidad para contribuir responsablemente a su solución, y vivir de manera moral (Paredes-Chacín, Inciarte-González y Walles-Peñaloza, 2020). Para Luna-Nemecio, Tobón-Tobón, y Juárez-Hernández, (2020) el compromiso con la responsabilidad es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y contribuye significativamente a su proyecto de vida ético.

Desde esta perspectiva, los resultados de esta investigación son valiosos ya que aportan información objetiva sobre la formación integral y humanista de los estudiantes, lo cual los hace ser más sensibles con el entorno promoviendo su participación en la solución de los problemas de su entorno, con un proyecto ético de vida para el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva (Tobón, 2013), así como al desarrollo sostenible. Al

incorporar a los estudiantes en la gestión de proyectos formativos, se generan líderes de proyectos que reducen las fallas futuras (Ewin, Luck, Chugh y Jarvis, 2017; Sánchez-Andrade y Pérez-Padrón, 2017). Otro aspecto relevante de este estudio es la generación de un modelo que favorece la toma de decisiones para la solución de los problemas en la formación de los estudiantes universitarios. Asimismo, aporta elementos para la formación humanista que conduce al desarrollo de recursos cognitivos, socioafectivos, y de valores para comprender el contexto socioambiental en el que se interactúa y, al crecimiento de virtudes morales y éticas. En este sentido, el modelo humanista se considera sustento para construir la actitud de profesores y de estudiantes, como responsables de su formación integral (Fatkulina, Morozkina y Suleimanova, 2015) para contribuir éticamente a la solución de los problemas que afectan el desarrollo humano sostenible.

El objetivo es determinar los aspectos de la educación disruptiva con enfoque socioformativo que predicen a la formación integral y humanista.

MÉTODO

El diseño del estudio es transversal, con enfoque cuantitativo. Se desarrolló en un solo momento (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) para medir la relación entre las variables que integran la educación disruptiva y la socioformación y las variables que explican a la formación integral y humanista. Su población objetivo fueron estudiantes de nivel educativo universitario, inscritos en los primeros cuatro semestres de una universidad de México, durante el ciclo escolar de enero a junio del año 2021.

La población total corresponde a 15,552 estudiantes. La muestra probabilística estratificada se obtuvo con la fórmula de William G. Cochran, resultando de 384 personas con un porcentaje de error de 5% (Snedecor y Cochran, 1991). La muestra final de estudiantes que dieron respuesta al formulario de Google Forms fueron: 2,223 de diferentes carreras profesionales de la universidad; de los cuales el 63.3% fueron personas del sexo femenino y el 36% del sexo masculino.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Estudiantes inscritos en los primeros cuatro semestres del nivel superior universitario en diversas carreras profesionales, que es donde se desarrollan las competencias que contribuyen a su formación integral.

VARIABLES DEL ESTUDIO

1. Educación disruptiva
2. Enfoque socioformativo
3. Formación integral y humanista

Las variables complejas 1 y 2, son independientes y la variable 3 es dependiente. El instrumento de medida integró 66 variables simples (ítems) y 9 variables que corresponden a datos generales (Tabla 1).

Tabla 1. Escala utilizada y número de variables que integran el instrumento

Variables	Número de ítems	Escala de medición
Educación disruptiva	16	Escala ordinal
Enfoque socioformativo	16	0 = Nunca/No es importante/ Nada/ Ninguno
Formación integral y humanista	17	1= Pocas veces/ Poco importante/ Raras veces/ Bajo grado de satisfacción 2= Algunas veces/ Frecuentemente/ Regular/ Aceptable satisfacción 3= Muchas veces/ Muy importante/ Bastante/ Buen grado de satisfacción 4= Siempre/ Totalmente/ Alta satisfacción
Variables demográficas	Sexo, Edad, Semestre, Pertenece algún grupo vulnerable, Disposición de equipo y tecnología...	Nominal

Fuente: Propia

Antes de aplicar el instrumento a la muestra descrita con anterioridad, se validó respecto a:

- Su contenido, a través de juicio de expertos, con la participación de nueve jueces donde se utilizó la V de Aiken, que consiste en calcular intervalos de confianza para el índice de validez de contenido respecto a un dominio de contenido, cuya magnitud va de 0.00 hasta 1.00 (Merino y Livia, 2009), con un nivel de confianza de .9. De acuerdo con los resultados de los jueces, se eliminaron cinco ítems por presentar valores inferiores a .5; coeficiente que indica falta de consenso entre los jueces y por lo tanto un bajo nivel de relevancia de los ítems.
- Su consistencia interna, que fue a través del Alpha de Cronbach. El instrumento se aplicó a un grupo piloto de 76 estudiantes, obteniendo un Alpha de .991 que indica una alta confiabilidad y que no hay redundancia en los ítems.

- El análisis de constructo, se realizó a través de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El AFE se realizó con una muestra de 1,020 estudiantes del total de los participantes. Este análisis mostró con un 71.88% de varianza total, que el instrumento debía estructurarse en 8 factores; superando con ello la estructura inicial de las cuatro dimensiones propuestas. Sin embargo, el AFC que se realizó con una muestra de 1,076 estudiantes, confirmó solo 5 factores bajo el criterio establecido por Lévy (2003) respecto a las estructuras de covarianzas. El modelo fue ajustándose al correlacionar los errores que presentan una covarianza alta. Esta validación rigurosa derivó en un instrumento bien estructurado que recupera información sobre la implementación de un modelo educativo disruptivo.

La aplicación del instrumento a la muestra se realizó a través de un formulario de Google Forms, el cual fue enviado a través del correo electrónico institucional; antes de responder los participantes, debían confirmar su aceptación para participar en esta investigación. Es decir, dar su consentimiento informado.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis y procesamiento de la información se realizó a través de cuatro análisis estadísticos, los cuales se describen a continuación:

4. Análisis exploratorio, para determinar las variables con valores perdidos e identificar su comportamiento a través de medidas de asimetría y curtosis.
5. Análisis descriptivo para identificar a las variables que, en el valor de la media, superan límites de normalidad a $X + 1\sigma$; es decir, que presentan un valor atípico superior o inferior.
6. Análisis correlacional entre los ítems de las variables independientes: educación disruptiva y enfoque socioformativo y los ítems de las variables dependientes: formación integral y humanista con el estadístico r de Pearson, con $p \leq .01$
7. Regresión lineal, técnica estadística para determinar las variables de la educación disruptiva y el enfoque socioformativo que mejor predicen la formación integral y humanista.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El cuestionario enviado a través de un formulario fue respondido por los estudiantes de forma voluntaria. Una de las preguntas iniciales fue acerca de su decisión para contestar este formulario de manera libre. También se les informó que la información proporcionada únicamente tendría fines de investigación y sería de carácter anónima. Por lo que se les solicitó dar su consentimiento informado y de confidencialidad, acorde con la Ley Mexicana de Protección de Datos Personales (Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, 2017).

RESULTADOS

Aspectos que caracterizan mejor a la educación disruptiva

Las variables de la educación disruptiva que resultaron mejor evaluadas por los estudiantes a partir del análisis de medias ($X+1\sigma = 2.61$), fueron: favorece el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, modifica la forma de enseñar y de aprender y contribuye al desarrollo de las competencias digitales; identificándose como variables atípicas (valores superiores al valor de la media más una desviación estándar). Sin embargo, llamó la atención que, en menor medida de acuerdo con los atípicos inferiores ($X-1\sigma = 2.33$), consideran que la educación disruptiva conduce a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido y, a que elimine las barreras del espacio y el tiempo, lo cual se esperaba que fuera lo mejor evaluado como parte de la educación disruptiva (Tabla 2).

Tabla 2. Variables que caracterizan a la educación disruptiva

Variable Atípica superior	$X+1\sigma$	Variable Atípica inferior	$X-1\sigma$
Favorece la aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.	2.67 ± 1.16	Conduce a estudiantes a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido.	2.25 ± 1.26
Han modificado tu forma de enseñar y o de aprender.	2.72 ± 1.14	Elimina las barreras del espacio y el tiempo.	2.31 ± 1.23
Propiciar el desarrollo de competencias digitales.	2.70 ± 1.15		

Fuente propia: Análisis descriptivo

Aspectos que caracterizan mejor al enfoque socioformativo

Las variables que conforme a los valores atípicos superiores ($X+1\sigma = 2.48$), obtuvieron la más alta puntuación son que el enfoque socioformativo: promueve la formación humanista, considera la condición humana de la persona y reconoce sus diferencias, así como contribuye a la gestión del conocimiento. En cambio, de acuerdo con los atípicos inferiores ($X-1\sigma = 2.34$) las variables menos valoradas fueron que el enfoque socioformativo: forma a estudiantes para el desarrollo sostenible, propicia que estudiantes desarrollen su potencial creativo al enfrentar desafíos y resolver problemas que se le presenten en su vida cotidiana y, enfatiza en la integración de saberes desde la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. (Tabla 3).

Tabla 3. Variables que caracterizan al enfoque socioformativo

Variable Atípica superior	X+ 1σ	Variable Atípica inferior	X- 1σ
Promueve la formación humanista	2.54 ± 1.14	Forma a estudiantes para que contribuyan al desarrollo sostenible.	2.32 ± 1.16
Considera la condición humana de la persona y reconoce sus diferencias	2.50 ± 1.17	Contribuye a que estudiantes desplieguen su potencial creativo.	2.29 ± 1.20
Contribuye a la gestión del conocimiento	2.51 ± 1.16	Enfatiza en la integración de saberes desde la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.	2.30 ± 1.15

Fuente Propia: Análisis descriptivo

Relación entre la educación disruptiva y el enfoque socioformativo

En el análisis correlacional se observó la educación disruptiva al generar ambientes educativos inclusivos con oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, motivarlos a aprender a través de procesos de aprendizaje: autónomo, autorregulado y autodirigido, se relacionan de forma significativa y alta ($r > 70$) con la socioformación al formar estudiantes para que contribuyan al desarrollo sostenible, al promover la innovación y el emprendimiento en la solución de problemas reales, generar ambientes educativos inclusivos que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de aprender en igualdad de circunstancias, contribuir a que desarrollen su potencial creativo al enfrentar desafíos y resolver problemas que se le presenten en su vida cotidiana, al enfatizar en la integración de saberes desde la inter y transdisciplinariedad, con contribuir a que desarrollen estilos de vida saludables que lo lleve a su realización plena como individuo y en sociedad, al considerar la condición humana de las personas, reconocer sus diferencias y con evaluar

desde un enfoque socioformativo, donde se propicia la autoevaluación así como la realimentación continua.

Asimismo, al generar este tipo de ambientes educativos, ofrecen la oportunidad de aprender en igualdad de circunstancias, motivar a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido, favorecen la aplicación de las TAC, contribuyen al aprendizaje por diversos medios y modalidades, propicia el desarrollo de competencias y contribuye a que estudiantes aprendan por escenarios múltiples; se relaciona de forma significativa y alta ($r. > 70$) con la formación integral y humanista y, con contribuir al desarrollo del pensamiento complejo.

Otra cuestión que resalta en este análisis es que al favorecer el aprendizaje en distintas modalidades y al contribuir al desarrollo de competencias por escenarios múltiples como un aspecto de la educación disruptiva; se relaciona de forma significativa y alta ($r. > 70$) con la socioformación al generar ambientes educativos inclusivos que ofrecen la oportunidad de aprender en igualdad de circunstancias, ambientes que contribuyen al desarrollo de su potencial creativo al enfrentar desafíos y resolver problemas que se le presenten en su vida cotidiana, que enfatizan en la integración de saberes desde la inter y transdisciplinariedad, al considerar la condición humana de las personas, reconocer sus diferencias y con evaluar desde un enfoque socioformativo, donde se propicia la autoevaluación así como la realimentación continua.

De igual forma, la educación disruptiva al favorecer el aprendizaje en distintas modalidades, promover opciones formativas innovadoras, favorecer la comunicación continua entre docentes y estudiantes, favorecer el aprendizaje colaborativo y eliminar las barreras del espacio y el tiempo; se relaciona de forma significativa y alta ($r. > 70$) con la socioformación cuando se propicia que estudiantes se comuniquen asertivamente, contribuye a la gestión del conocimiento y favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

La educación disruptiva al propiciar el desarrollo docente, favorecer el desarrollo de competencias, contribuir a que los estudiantes aprendan por escenarios múltiples, contribuir al desarrollo de competencias digitales, y propiciar que se aprenda en situaciones retadoras; se relaciona de forma significativa y alta ($r. > 70$) con la socioformación cuando busca formar al estudiantado con un proyecto ético de vida sólido acorde a la sociedad del conocimiento, favorece el trabajo colaborativo, emprendimiento y pensamiento complejo, para lograr la calidad de vida, propicia comunicación asertiva, contribuye a la gestión del conocimiento y favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

Estos resultados muestran que la educación disruptiva debe ser acompañada de un enfoque socioformativo para favorecer ambientes de aprendizaje inclusivos, que propicien que los estudiantes logren sus metas formativas y desplieguen su potencial creativo y emprendedor para resolver los problemas de su entorno y contribuir al desarrollo social sostenible (Tabla 4).

Tabla 4. Relación entre la educación disruptiva y el enfoque socioformativo

	Genera ambientes educativos inclusivos con oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes	Motiva a los estudiantes a aprender de los procesos de aprendizaje para todos los estudiantes	Propicia el desarrollo docente	Promueve el uso del TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Favorece el aprendizaje por diversos medios y modalidades	Promueve nuevas opciones formativas	Favorece la comunicación continua entre docentes y estudiantes	Favorece el aprendizaje colaborativo	Contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes	Elimina las barreras del espacio y el tiempo	Contribuye al desarrollo de las competencias digitales	Propicia que los estudiantes aprendan en situaciones retadoras	
Forma a los estudiantes para que contribuyan al desarrollo sostenible	.743**	.703**	.712**	.637**	.661**	.626**	.602**	.591**	.683**	.655**	.591**	.611**	.635**
Promueve la innovación y el emprendimiento en la solución de problemas reales	.789**	.719**	.727**	.678**	.703**	.644**	.623**	.611**	.704**	.691**	.590**	.635**	.678**
Genera ambientes educativos inclusivos con oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes	.813**	.725**	.758**	.680**	.718**	.665**	.653**	.639**	.727**	.721**	.609**	.624**	.696**
Contribuye a que los estudiantes desplieguen todo su potencial para que enfrenten los problemas y desafíos que se les presente en la vida cotidiana	.775**	.777**	.737**	.690**	.714**	.650**	.630**	.622**	.737**	.713**	.609**	.635**	.677**
Enfatiza en la articulación de saberes entre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad	.751**	.806**	.756**	.694**	.707**	.649**	.633**	.637**	.733**	.705**	.632**	.645**	.686**
Promueve la formación integral	.761**	.762**	.776**	.721**	.744**	.669**	.649**	.662**	.735**	.736**	.625**	.663**	.697**
Promueve la formación humanista	.730**	.702**	.744**	.712**	.734**	.638**	.633**	.636**	.705**	.704**	.594**	.652**	.657**
Contribuye a que los estudiantes desarrollen el pensamiento complejo	.740**	.751**	.755**	.716**	.743**	.649**	.638**	.650**	.724**	.726**	.611**	.669**	.712**
Contribuye a que los estudiantes desarrollen un estilo de vida saludable que posibilite la realización de todas sus potencialidades como individuo y en sociedad	.707**	.692**	.754**	.666**	.699**	.620**	.621**	.640**	.693**	.691**	.580**	.608**	.658**
Considera la condición humana de las personas y reconoce sus diferencias	.742**	.706**	.767**	.712**	.741**	.631**	.629**	.633**	.707**	.709**	.598**	.650**	.661**
La evaluación se realiza con un enfoque socioformativo, en donde se favorece la autoevaluación así como la realimentación continua	.726**	.696**	.761**	.723**	.757**	.659**	.652**	.662**	.750**	.722**	.609**	.656**	.686**
Genera ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo colaborativo	.678**	.642**	.697**	.651**	.678**	.672**	.738**	.832**	.823**	.768**	.670**	.699**	.725**
Busca formar a los estudiantes en la sociedad del conocimiento, con un proyecto ético de vida sólido, trabajo colaborativo, emprendimiento y pensamiento complejo, para lograr la calidad de vida	.700**	.661**	.720**	.676**	.703**	.701**	.713**	.742**	.803**	.830**	.685**	.730**	.781**
Propicia que los estudiantes se comuniquen asertivamente	.686**	.658**	.707**	.651**	.686**	.684**	.715**	.734**	.775**	.813**	.712**	.716**	.753**
Contribuye a la gestión del conocimiento	.691**	.675**	.700**	.678**	.716**	.726**	.732**	.709**	.788**	.792**	.729**	.800**	.821**
Favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje	.698**	.683**	.721**	.662**	.704**	.724**	.737**	.720**	.802**	.796**	.719**	.762**	.834**
Contribuye a que los estudiantes y docentes desarrollen su proyecto ético de vida	.688**	.663**	.728**	.652**	.684**	.694**	.703**	.708**	.783**	.782**	.693**	.712**	.784**

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Fuente programa SPSS: Análisis correlacional

MODELO DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA SOCIOFORMATIVA QUE FAVORECE LA FORMACIÓN HUMANISTA

El modelo de educación disruptiva que explica mejor a la formación humanista, con una R de 0.897, una R cuadrada de 0.804 y una R ajustada de 0.803 es el que genera ambientes educativos inclusivos que ofrecen la oportunidad de aprender en igualdad de circunstancias; conduce a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido; promueve la formación integral; contribuye a que desarrollen estilos de vida saludables que lo lleve a su realización plena como individuo y en sociedad; favorece el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza; propicia que se aprenda en situaciones retadoras y que la educación superior sea más accesible. Asimismo, incorpora a la socioformación a través de las siguientes variables: desarrolla el pensamiento complejo; considera las circunstancias en que se lleva a cabo el desarrollo humano y reconoce sus diferencias. Además, genera ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo colaborativo; busca formar personas para que desarrollen su proyecto ético de vida sólido acorde a los desafíos actuales de la sociedad del conocimiento, favorece el trabajo colaborativo, el emprendimiento y pensamiento complejo, para que los estudiantes tengan una mejor calidad de vida. Ello significa que al promoverse una educación disruptiva con enfoque socioformativo la formación humanista se incrementa en un 80% (Valles-Baca y Parra Acosta, 2022).

DISCUSIÓN

Resalta en este estudio, que la educación disruptiva promueve la aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC); las cuales implican un cambio en la percepción, trascender del aprendizaje de la tecnología, al aprendizaje con la tecnología, por lo que están orientadas al desarrollo de competencias (Parra Acosta *et al.*, 2019), facilitan la comunicación y contribuyen a la innovación de la forma de enseñar y de aprender. Phun *et al.* (2020), afirman que la educación se vuelve más disruptiva cuando rompe con las prácticas comunes. De igual forma Gejendhiran *et al.* (2020) y Siddhpura *et al.* (2020), refieren a las tecnologías disruptivas como aspectos importantes para el futuro de la educación. De ahí que este estudio, al igual que otros que mencionan Barbón-Pérez y Fernández-Pino, (2018), estén orientados en demostrar la importancia de incorporar en los procesos formativos estrategias de intervención con apoyo de las TAC para favorecer la comunicación, creatividad, innovación y el autoaprendizaje. Sin embargo, llamó la atención en los resultados, que los estudiantes consideran que en menor medida la educación disruptiva motiva a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido, y elimina las barreras del espacio y el tiempo. Lo cual difiere de un estudio

realizado por Parra Acosta *et al.* (2019), donde se observó que al aplicar las TAC se eliminan estas barreras, así mismo favorece que los estudiantes establezcan comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, trabajen de forma colaborativa y tengan un proyecto ético de vida. Esta repuesta puede deberse a varias cuestiones como el agotamiento psicológico en el uso de las TAC durante el confinamiento social por el Covid-19, tal y como lo describen Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla y Hosseini (2021); o bien a que la aplicación de las tecnologías se esté realizando sin el soporte de un enfoque pedagógico como es la socioformación.

El enfoque socioformativo, en este estudio, se caracteriza por promover la formación humanista, considerando la condición humana de las personas, sus diferencias y por contribuir a la gestión del conocimiento. Distinto a lo propuesto por Sotelo de Mendiola y Espítitu-Orihuela (2020), quienes afirman que las universidades, forman personas carentes de una formación humanista, necesaria hoy en día para afrontar los retos del contexto actual y futuro de la sociedad. Sin embargo, de acuerdo con la percepción de estudiantes y profesores, el enfoque socioformativo en menor medida forma a estudiantes para el desarrollo sostenible. Lo cual invita a un análisis más preciso ya que este enfoque se caracteriza por contribuir al desarrollo del pensamiento complejo y al desarrollo de las competencias necesarias para participar en la solución de problemas del entorno; por lo que va más allá del aprendizaje (Barbón-Pérez y Fernández-Pino, 2018; López-Vázquez *et al.*, 2021) al colocar al centro del proceso formativo al desarrollo humano.

Otra de las aportaciones importantes de este estudio, se deriva del análisis correlacional en donde se observó que al generar ambientes inclusivos con oportunidades de aprendizaje para todos y motivar a aprender a través de procesos de aprendizaje autónomos, se forma a personas para el desarrollo sostenible y para que desplieguen todo su potencial creativo al enfrentar los problemas y desafíos que se le presenta en su vida cotidiana. Se forman como personas autónomas, creativas-generativas, que son por sí mismas, y no resonancia de la sociedad (Parra Acosta *et al.*, 2015).

Es así como la aplicación de las TAC con enfoque socioformativo para favorecer la formación integral y humanista coincide con los resultados de investigación de Valles-Baca y Parra Acosta (2021). Estas tecnologías desde la socioformación representan una oportunidad para la incorporación de nuevas prácticas de aprendizaje que apuesten por la formación de estudiantes preparados para abordar las necesidades reales de su ámbito (González-Guacaneme, 2017). Favorece la creación de entornos educativos adaptativos, centrados en el estudiante para que desarrollen habilidades de aprendizaje autodirigido y permanente. Por lo que este tipo de formación trasciende de la pedagogía y la andragogía hacia un enfoque que combina heutagogía, peeragogía y cibergogía. La heutagogía. - favorece el aprendizaje autodirigido, está vinculada con el PLE Personal Learning Environment. Peeragogía. - aprendizaje entre pares (peers), aborda el desafío de generar un contexto útil y de apoyo para el aprendizaje colaborativo e interprofesional.

Cibergogía. - habilita tecnológicamente el aprendizaje autónomo y colaborativo centrado en el estudiante en un entorno virtual (Bizami, Tasir y Si Na, 2023). Estrategias virtuales que impulsan el pensamiento divergente, la interdisciplina, el trabajo en equipo e interprofesional.

De acuerdo con ello, la relevancia de este estudio está en la generación de un modelo de educación disruptiva socioformativa que incrementa en un 80% a la formación humanista; esto al promover la formación integral mediante ambientes educativos inclusivos y adaptativos que ofrecen la oportunidad de aprender en igualdad de circunstancias; contribuye a que se desarrolle el pensamiento complejo; al propiciar el desarrollo de estilos de vida saludables que lo lleve a su realización plena como individuo y en sociedad; promover la aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) con apoyo de la Heutagogía, Peeragogía y Cibergogía para propiciar que se aprenda en situaciones retadoras con un proyecto ético de vida sólido.

Un modelo de educación disruptiva va más allá de los modelos propuestos por Gil Antón, (2014), basados en el autoaprendizaje, centrados en los cambios y actualizaciones de los programas que se ofrecen, y los que se enfocan en la vinculación práctica de los aprendizajes construidos. De ahí que Uparrela-Gamara, Jesús, (2018), considere a la socioformación como una transformación educativa idónea para enfrentar los nuevos retos de la educación derivados de la crisis sanitaria por Covid-19. Con ello se puede afirmar que la educación disruptiva socioformativa brinda mayores oportunidades de formación acorde a las necesidades de estudiantes (Siddhpura *et al.*, 2020) y mayores beneficios a la formación (Punithavathi y Geetha, 2020) al ser integral y humanista.

Las aportaciones de esta investigación responden a la sugerencia de Monforte-García y Arredondo-Trapero (2021), sobre la necesidad de realizar estudios aplicados. Es decir, motiva al desarrollo propuestas de formación docente para que trasciendan de una educación tradicional a una educación disruptiva con ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptativos que promueven la aplicación de las TAC a través de un enfoque socioformativo.

CONCLUSIONES

La educación disruptiva es un modelo educativo que busca transformar y cambiar los procesos educativos a través de la incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras. Los estudiantes han identificado los atributos de la educación disruptiva destacando la importancia de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Las TAC son herramientas que permiten la integración de la tecnología en el proceso educativo, lo que implica la incorporación de dispositivos y programas digitales en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las TAC también ofrecen la oportunidad de acceder a una gran cantidad de recursos educativos y de información en línea.

Además, las personas estudiantes reconocen que la educación disruptiva implica una modificación a las formas, lo que significa abandonar los modelos educativos tradicionales y enfocarse en metodologías más flexibles y personalizadas. Esto se logra a través del uso de técnicas de enseñanza innovadoras como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje auto-dirigido, el basado en proyectos, el aprendizaje autónomo y autorregulado entre otros; así como el desarrollo del pensamiento complejo, la adquisición de habilidades en situaciones desafiantes y un estilo de vida saludable.

El estudiantado también destaca que el enfoque socioformativo de la educación disruptiva promueve la formación humanista, lo que implica la inclusión de los valores y principios éticos en el proceso educativo. Este enfoque considera la condición humana de la persona con sus diferencias, lo que significa que se fomenta el respeto por la diversidad y se promueve la inclusión.

Esta investigación proporciona datos para la elaboración de un modelo de educación innovador con un enfoque socioformativo, que contribuye a la gestión del conocimiento, lo que implica la capacidad de las personas estudiantes para adquirir y aplicar nuevos conocimientos en diferentes contextos y situaciones, a través del fomento de las competencias digitales necesarias para el manejo de la tecnología y la información en el mundo digital actual, asegurando el desarrollo humano en un 80% y fomentando la formación integral, es decir, el despliegue de todas las capacidades del ser humano, específicamente las del estudiantado universitario que lo lleve a generar un mayor potencial para afrontar los retos sociales como el desarrollo sostenible.

Aquí se pone también de manifiesto la necesidad de adaptar estrategias docentes incorporando modelos pedagógicos innovadores, donde la educación superior se enfoque a las necesidades reales de la sociedad, del entorno y del sector empresarial. La educación disruptiva socioformativa mediante la utilización de las TIC y las TAC contribuye entonces al afrontamiento de los nuevos retos en la sociedad actual post Covid-19; sin embargo, su uso debe ser planificado adecuadamente para evitar el agotamiento emocional tanto de estudiantes como de docentes. Asimismo, debe ser aplicada con la integración de la heurística, la peeragogía y la cibergogía, lo cual significa avanzar a la educación 4.0.

Finalmente, resulta necesario entonces, que las instituciones educativas reconozcan que la educación superior se encuentra en un contexto de cambio, por lo que es imperante replantear los procesos educativos y hacerlos disruptivos al incorporar (1) el desarrollo de habilidades digitales, (2) la atención de las necesidades sociales, (3) el desarrollo de creatividad, (4) una mentalidad innovadora y (5) capacidad de autoaprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración del panel de expertos y el estudiantado que han formado parte del estudio.

REFERENCIAS

- Aliaga-Pacora, Alicia A. y Luna-Nemecio, Josemanuel (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. [The construction of research competences of the graduate teacher to achieve sustainable]. *Revista Espacios*, 41(20), 1–12. [bit.ly/3IMlqvm](https://doi.org/10.17163/revista.espacios.2020.41.20.1)
- Barbón-Pérez, Olga G. y Fernández-Pino, Jorge W. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. [The role of strategic educational management in knowledge management, science, technology, and innovation in higher education]. *Educación Médica*, 19(1), 51–55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Bizami, Najwa A., Tasir, Zaidatun y Si Na, Kew (2023). Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1373-1425. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11243-w>
- Camacho-Zúñiga, Claudia; Pego, Luis; Escamilla, José y Hosseini, Samira (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- De Obesso, Mercedes y Núñez-Canal, Margarita (2021). El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19. *Colección Comunica, ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34706.89289>
- Ewin, Natalie; Luck, Joe; Chugh, Ritesh y Jarvis, Jacqueline (2017). Rethinking Project Management Education: A Humanistic Approach based on Design Thinking. *Procedia Computer Science*, 121, 503–510. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.067>
- Fatkullina, Flyuza; Morozkina, Eugenia y Suleimanova, Almira (2015). Modern Higher Education: Problems and Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 571–577. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.762>
- García, Walter y Jaramillo, Nidia (2020). Las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC) en el marco de la profesionalización docente UNAE-Morona Santiago. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 12-16. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.93>
- García-Robelo, Octaviano; Cáceres-Mesa, Maritza L., Veytia-Bucheli, María G., Cisneros-Herrera, Jesús y León-González, Jorge L. (2020). Uso de un objeto virtual del aprendizaje para desarrollar competencias de investigación en educación superior. *Medisur*, 18(2), 154-160. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4524>
- Gejendhiran, S., Arokia-Anicia, S., Vignesh, S. y Kalaimani, M. (2020). Disruptive Technologies - A promising key for Sustainable Future Education. *Procedia Computer Science*, 172, 843–847. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.121>

- Gil Antón, Manuel (2014). Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas. [The new scenarios of education in Mexico and the role of scientific journals]. *Perfiles Educativos*, 36(143), 196–203. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70617-8](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70617-8)
- González-Guacaneme., Gladys (2017). Las competencias y el enfoque socioformativo. [Competencies and the Socioformative Approach]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/322220515_Las_Competicencias_y_el_Enfoque_Socioformativo_Competicencias_and_the_Socioformative_Approach
- Hernández-Mosqueda, José S., Tobón-Tobón, Sergio; Ortega-Carbajal, María F. y Ramírez-Cuevas, Andrés M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. [Socioformative assessment in online training processes through training projects]. *Educar*, 54(1), 147–163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza-Torres, Christian P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hopman, Juliette A. B., Tick, Nouchka T., Van der Ende, Jan; Wubbels, Theo; Verhulst, Frank C., Maras, Athanasios; Breeman, Linda D. y Van Lier, Pol A. C. (2018). Las relaciones de los maestros de educación especial con los estudiantes y la autoeficacia en asociaciones moderadas entre los comportamientos disruptivos a nivel del aula y el agotamiento emocional. [Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion]. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Lastres Rodríguez, Elieser (2020). La formación humanista en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/formacion-humanista.html>
- Lévy Mangin, Jean P. (2003). Modelización y análisis con ecuaciones estructurales, *Análisis multivariante para las ciencias sociales* (pp. 767-814). Pearson Educación.
- Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 26 de enero de 2017, (México).
- López-Vázquez, Rubén; Tobón-Tobón, Sergio; Veytia-Bucheli, María G. y Juárez-Hernández, Luis G. (2021). La mediación didáctica socioformativa en el aula que favorece la inclusión educativa. [The socioformative didactic mediation in the classroom to favors educational inclusion]. *Revista Fuentes*, 23(1), 1–13. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>
- Luna-Nemecio, Josemanuel; Tobón-Tobón, Sergio y Juárez-Hernández, Luis G. (2020). Sustainability-based on socioformation and complex thought or sustainable social development. *Resources, Environment and Sustainability*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007>
- Martínez-Íñiguez, Jorge E., Tobón-Tobón, Sergio y Soto-Curiel, Jesús A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. [Key axes of the socioformative educational model for university training in the transformation framework towards sustainable social development]. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Merino Soto, César y Livia Segovia, José (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594019>

- Monforte-García, Gabriela y Arredondo-Trapero, Florina G. (2021). El aprendizaje-servicio, un detonante de la reflexión ética del profesionista. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(34), 196-213. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.987>
- Oliva, Herberth A. (2020). La educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior. [Education in times of pandemics: vision from the management of higher education]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27595.54568>
- Parra Acosta, Haydeé; López-Loya, José; González-Carrillo, Eliazar; Moriel-Corral, Leticia; Vázquez-Aguirre, Alma D. y González-Zambada, Nora C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y la formación integral y humanista del médico. *Investigación en educación médica*, 8(31), 72-81. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18128>
- Parra Acosta, Haydeé; Tobón, Sergio y López Loya, José (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. https://www.researchgate.net/publication/306346024_docencia_socioformativa_y_desempeno_academico_en_la_educacion_superior
- Paredes-Chacín, Ana J., Inciarte-González, Alicia y Walles-Peñaloza, Daniela (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565470>
- Phun, Ynes; Chauca, Mario; Curro, Olga; Chauca, Carmen; Yallico, Ramiro y Quispe, Virgilio (2020). Educación Disruptiva basada en la caracterización de variables ecoambientales para mitigar el calentamiento global. [Disruptive education based on action characterizing ecoenvironmental variables to mitigate global warming]. *Procedia Computer Science*, 172, 979–984. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.142>
- Punithavathi, P. y Geetha, S. (2020). Disruptive smart mobile pedagogies for engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 784–790. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.112>
- Quintal-Berny, Antonio y Bolaños-Arias, Gerardo (2021). Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible. *Ecociencia International Journal*, 4, 39–48. <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>
- Ramírez-Montoya, María S., McGreal, Rory y Obiageli Agbu, Jane-Frances (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 09-21. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Sánchez-Andrade, Virginia y Pérez-Padrón, María C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 1–7. <https://bit.ly/3yucwX>
- Sánchez-Huarcaya, Alex (2015). Percepciones de Docentes sobre la Educación Humanista y sus Dimensiones. *Revista Educativa Hakedemos*, 17, 07-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280693>
- Santoyo-Ledesma, Diana S. (2019). Enfoque del Desarrollo Social Sostenible y la Gestión del Talento Humano en el contexto de la Socioformación. *Ecociencia International Journal*, 1(1), 86–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.35766/je191112>
- Shek, Daniel T. L., Leung, Janet T. Y. y Merrick, Joav (2017). Cambio de paradigma en el desarrollo juvenil: Desarrollo de “habilidades blandas” en adolescentes. [Paradigm shift in youth development: Development of “soft skills” in adolescents]. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 337–338. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2017-7001>
- Siddhpura, Arti; Indumathi, V. y Siddhpura, Milind (2020). Estado actual de la investigación en la aplicación de tecnologías disruptivas en la enseñanza de la ingeniería. [Current state

- of research in application of disruptive technologies in engineering education]. *Procedia Computer Science*, 172, 494–501. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.163>
- Snedecor, George W. y Cochran William G. (1991) *Statistical Methods* (8a ed.). Wiley-Blackwell.
- Sotelo de Mendiola, Rosalía J. y Espítitu-Orihuela, Judi C. (2020). Formación General Humanista en Universidades Públicas. *Ciencias y Humanidades*, 10 (10), 277–295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7961389>
- Tobón-Tobón, Sergio (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación. *Revista interamericana de educación de adultos*, 32(2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Tobón-Tobón, Sergio y Luna-Nemecio, Josemanuel (2021). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- Uparela-Gamara, Jesús del C. (2018). Socioformación Pasos hacia una Transformación Educativa. Memorias del II Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Educación para el Desarrollo Sostenible. bit.ly/3ZYROIg
- Valles-Baca, Herik Germán y Parra Acosta, Haydee (2021). La digitalización de la formación universitaria con enfoque socioformativo: un análisis documental. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1199
- Valles-Baca, Herik Germán y Parra Acosta, Haydee (2022). La educación disruptiva y el desarrollo de competencias universitarias. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol. 13. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1284>
- Yaras, Zubeyde y Kanatli-Ozturk, Fikriye (2022). Society 5.0 in Human Technology Integration: Digital Transformation in Educational Organizations. *International Journal of Progressive Education* 18 (1):458-474. doi:10.29329/ijpe.2022.426.26.
- Zhuravlyova, Irina y Zhuravlyov Svyatoslav (2015). Humanistic Sense of Creativity in Professional University Education: The Role of Creativity in Forming Innovation Model and Modernization of University Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 445–454. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.081>

ARTÍCULO

Diferentes y desiguales. El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México

Different and unequal. The myth in the process of homologation between normal schools and universities in Mexico

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO*

*Universidad Autónoma de Tlaxcala

Correo electrónico: aranza.esteva@yahoo.com.mx

Recibido el 2 de marzo del 2023; Aprobado el 16 de noviembre del 2023

RESUMEN:

En México, en 1984, como parte de una política de profesionalización, las escuelas normales, donde se forman los profesores de educación básica, se convirtieron en Instituciones de Educación Superior IES. Entonces inició un proceso de homologación que, paradójicamente, ha expuesto diferencias y desigualdades entre normales y universidades. En el presente estudio comparativo, construido desde el enfoque del *nuevo institucionalismo sociológico*, desarrollamos la tesis de que, en el *mito institucional racional*, es decir, en la estructura formal de la homologación existen *fallas* que abonan a la desigualdad, relacionadas con intereses políticos y de control estatal, así como con una desarticulación dentro del mismo entorno institucional.

PALABRAS CLAVE: Escuelas normales; Universidades; Políticas en educación superior; Homologación; Mito institucional racional

ABSTRACT: In Mexico, in 1984, as part of a professionalization policy, schools for teachers, where basic education teacher are trained, became Higher Education Institutions. Then began a process of homologation that, paradoxically, has exposed differences and inequalities between this Normal schools and Universities. In the present comparative study, built from the approach of a new sociological institutionalism, we develop the thesis that, in the rational institutional myth, that is, in the formal structure of the homologation, there are flaws that contribute to inequality related to political interests and state control, as well as a disarticulation within the same institutional environment.

KEYWORDS: Normal schools; Universities; Policies in higher education; Homologation; The rational institutional

APERTURA

¿Por qué hablamos de mito para caracterizar el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades mexicanas, que las autoridades educativas iniciaron en la década de 1980? En primer lugar, en el *Diccionario de la Lengua Española* (2022) se define mito como una “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”, y por homologar “equiparar, poner en relación de igualdad dos cosas”. El estudio comparativo realizado acerca de estas dos organizaciones nos permitió constatar que, a pesar de la reforma de 1984 que las colocó dentro del entorno de las instituciones de educación superior (IES) y del proyecto de modernización de la educación superior impulsado en la década de 1990, existen importantes desigualdades.

Equipararlas en un plano de igualdad parece más una narración maravillosa que un hecho real. Sobre todo, hablamos de mito para caracterizar a esta política, porque retomamos del campo de conocimiento del *nuevo institucionalismo*, en especial del trabajo de Meyer y Rowan (2001),¹ el concepto de mitos institucionales racionales, con el cual los autores hacen referencia a las reglas y estructuras formales que, al exterior, otorgan sentido y legitimación a las organizaciones modernas institucionalizadas, pero que, al interior, no necesariamente tienen que ver con las actividades reales de trabajo.

¹ El texto original en inglés fue publicado en 1977.

El objetivo del presente artículo es compartir el análisis que nos permitió llegar a estas interpretaciones, pues si bien la desigualdad institucional y organizacional entre normales y universidades es un hecho que se reconoce y del cual se habla, poco se ha estudiado y escrito sobre el cómo y por qué. Centramos nuestra mirada en las políticas, los programas y las normas que se han ido estableciendo en las últimas tres décadas en el entorno institucional de las IES en nuestro país. Al hacerlo encontramos contradicciones y paradojas que, no parecen ser tan casuales, sino que responden a intereses, lógicas y tradiciones de control político y económico.

Abrimos con un apartado acerca de la construcción del objeto de estudio. Después exponemos los elementos teóricos del *nuevo institucionalismo* a los que recurrimos para mirarlo, verlo y nombrarlo. En un tercer momento describimos los dos grandes cambios institucionales derivados de la política de profesionalización docente y del proyecto de modernización de la educación superior. Finalmente, en un último apartado analizamos las contradicciones que observamos en el mito institucional racional de la homologación.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ COMPARAR NORMALES Y UNIVERSIDADES?

Cuando en el verano del año 2017, el entonces Secretario de Educación, Nuño Mayer, presentó el programa de *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación* (SEP, 2017), llamó nuestra atención el quinto eje en el que se planteaba construir *Sinergias con Universidades y Centros de Investigación*, ya que, por cuestiones formativas y profesionales, llevamos tiempo transitando entre espacios universitarios y espacios normalistas. Así, nuestra primera reacción fue cuestionar ¿en qué medida existen condiciones institucionales, organizacionales, financieras, políticas, jurídicas, históricas, educativas e identitarias para llevar a cabo tales sinergias?, y ¿cómo las autoridades educativas pretenden realizar la propuesta? Estas interrogantes nos sirvieron para iniciar un proyecto de investigación sobre las posibilidades de establecer colaboraciones académicas entre normales y universidades.²

Ante la prácticamente nula bibliografía sobre dicho tema, la primera etapa del estudio la realizamos en campo. Primero visitamos y entrevistamos a autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) del sexenio de Peña Nieto, especialmente a las de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación -DGESPE-, hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), y de la Dirección General de Educación Superior Universitaria -DGESU-, ahora Dirección General

² Lo hicimos dentro del marco de una estancia posdoctoral, que realizamos en el Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, entre agosto del 2018 y agosto del 2020.

de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). Más tarde, entrevistamos a investigadores y profesores universitarios y normalistas.³

Después de conocer los planes, programas, proyectos y las intenciones de las autoridades correspondientes sobre la creación de sinergias entre las organizaciones, y de escuchar los conocimientos, experiencias y opiniones de todos los entrevistados, corroboramos que, efectivamente, a pesar de las buenas intenciones, existían pocas condiciones institucionales y organizacionales para hacerlas. Sin embargo, el camino andado nos llevó a realizar un estudio comparativo entre ellas y constatar las desigualdades sobre las que se ha construido el proceso de homologación dentro del mismo entorno institucional,⁴ que decidimos compartir a través de este escrito, en lugar de dejarlo en el cajón de lo olvidado.

Más allá de las evidentes diferencias, pues tienen visiones, misiones e historias distintas, y de las desigualdades debidas a juegos de poder e intereses, ambas son organizaciones educativas. En este sentido coincidimos con la propuesta general de sinergias, ya que en nuestra experiencia hemos percibido la necesidad y el interés por establecer interacciones e intercambios entre sus profesores, así no dudamos acerca de la pertinencia de abrir espacios interdisciplinarios para la formación continua y la generación de conocimiento. Sin embargo, nos parece fundamental que antes de elaborar cualquier tipo de propuesta sea institucional o personal, política o educativa, es necesario analizar ¿por qué dos organizaciones que pertenecen al mismo entorno institucional se ubican en planos desiguales?, en otras palabras, ¿cuáles son esas desigualdades?, ¿cuál es su origen u orígenes?, y ¿qué implicaciones tienen?

Una problemática que, si bien es compleja y sistémica, es decir, responde a diferentes dimensiones y situaciones, hemos decidido abordarla en este primer momento de la investigación desde el estudio del proceso de homologación institucional y organizacional impulsado por las autoridades educativas. Para lo cual elegimos como lente de interpretación al campo del *nuevo institucionalismo* en su versión *sociológica*.

MIRAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL NUEVO INSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO.

Con la finalidad de conocer y comprender la homologación que, contradictoriamente, parece haber hecho más evidentes las desigualdades entre normales y universidades, es necesario un estudio comparativo y multidimensional, es decir, abordar lo institucional, lo organizacional, las prácticas, las acciones, los discursos de los grupos y de los actores.

³ Las visitas, conversaciones y entrevistas las hicimos entre agosto del 2018 y junio del 2019.

⁴ El estudio lo realizamos entre verano del 2018 y verano del 2019. Tiempo después, en el inicio del 2022 lo retomamos. Y finalmente la redacción con actualizaciones necesarias la hicimos en invierno del mismo 2022.

No obstante, en este primer acercamiento, nos centramos sólo en lo institucional y lo organizacional, únicamente nos enfocamos a la dimensión de lo *regulatorio*, donde se ubican las políticas y programas, en otras palabras, lo más visible, ya que desde ahí encontramos ciertas fallas que nos parecen clave para empezar a conceptualizar la problemática.

El lente desde el cual miramos lo construimos con elementos teóricos del *nuevo institucionalismo*. Frente a las teorías clásicas, conductistas y racionales, en la década de 1980, comenzaron a realizarse estudios sobre las instituciones desde perspectivas, teorías y métodos diferentes, que fueron agrupados dentro del campo de conocimiento del *nuevo institucionalismo*, en sus distintas versiones, económico, histórico, sociológico (Romero, 2001). Debido a la diversidad, surgieron críticas como la falta de una caracterización clara de este grupo de teorías (García, 2005), de una definición unívoca de institución, y de una explicación satisfactoria sobre cómo ocurre el cambio institucional (Torres, 2015).

En nuestro caso, decidimos optar por la perspectiva sociológica, de esa manera, la obra clásica *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, dirigida por Powell y DiMaggio y publicada en inglés en 1991, fue nuestro referente. Y, de los estudios que la conforman, en especial dos nos sirvieron de guía. *Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia* de John Meyer y Brian Rowan, escrito en 1977, con el que se inauguró la vertiente de la sociología organizacional. Y *Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales* de Powell y DiMaggio.

En la *Introducción* los autores exponen las anomalías empíricas de las teorías institucionales que, junto con otros colegas, encontraron dentro de los estudios de la sociología organizacional. Por un lado, los análisis tradicionales acerca de las estructuras formales, normativas y legales no dejan ver lo que ocurre en las actividades de trabajo. Por otro lado, tanto los conductistas como los de la elección racional sólo consideran a los individuos. Estos atomismos teóricos son, para ellos, incongruentes con lo que observan en el mundo real, por eso su necesidad de hacer nuevos estudios.

Ciertamente, en la variedad teórica que conforma el campo, es difícil ubicar una definición de institución, según Del Castillo (1997) esto no es sólo un problema epistemológico, también de lenguaje, y en lugar de establecer una sola, se crea un racimo de significados. Sin embargo, encontramos un punto en común al considerarla como las reglas del juego o los sistemas de reglas en una sociedad, las cuales, desde la mirada sociológica, conforman la estructura y la acción organizacional, así crean el contexto que constriñe e influye en los intereses, las acciones y las interacciones de los individuos y, aunque son el resultado de la actividad humana, no son necesariamente producto de un diseño consciente.

Lo que pasa en esos espacios no responde sólo a las racionalidades de los actores, ni a los procesos técnicos de eficiencia, pues los valores y las creencias tienen un peso relevante, se encuentran ligados más a la búsqueda de la legitimidad y, por tanto, de la

supervivencia (Powell y DiMaggio, 2001a). Si bien dichas reglas traen orden y minimizan la incertidumbre en las sociedades, su creación y ejecución no están exentas de conflictos y contradicciones. Ante ello los teóricos hacen la diferencia entre reglas regulativas, concebidas por los individuos como objetivas y externas, y reglas constitutivas, que configuran la identidad de los individuos y el sentido subyacente de sus interacciones. Las primeras se perciben más fácilmente por un observador, pero no por ello son más relevantes, en muchas ocasiones las resistencias al cambio están en las constitutivas (Del Castillo, 1997).

Las reglas del juego son el entorno al que pertenecen las organizaciones, concebidas como sistemas de actividades controladas y coordinadas, donde interactúan los individuos con objetivos definidos. Según Meyer y Rowan (2001), a partir de la época moderna su grado de institucionalización ha ido en aumento, es decir, formal e informalmente hay más imposiciones sobre las interacciones y los actores organizacionales. En lo formal se establecen políticas, programas, servicios, técnicas y productos que sirven como mitos poderosos adoptados ceremoniosamente. Pero estas estructuras formales pueden entrar en conflicto e incluso ser contradictorias con la eficiencia del trabajo real, es decir, lo ceremonial de las reglas se confronta con las prácticas cotidianas, por ello hay tendencia a establecer integraciones poco rígidas entre las dos dimensiones.

Los autores creen que “las estructuras formales de muchas organizaciones en la sociedad postindustrial reflejan marcadamente los mitos de sus ambientes institucionales, más que las demandas de sus actividades de trabajo” (Meyer y Rowan, 2001: 79). El origen y el sentido de estos mitos institucionales racionales los relacionan con cuestiones de legitimidad y de supervivencia, pues desde su perspectiva y su planteamiento racional proporcionan una imagen de eficiencia y eficacia, aunque en la práctica no sea así, lo cual otorga estabilidad, asegura la obtención de recursos y les permite mantener relaciones externas. Así la institucionalización de la racionalidad se ha convertido en un mito con un potencial organizativo expansivo y explosivo, es decir, la mayoría de las organizaciones se esfuerzan por alinearse, de lo contrario, en aquellas que omiten elementos de estructura legitimados ambientalmente o crean estructuras propias, sus actividades carecen fácilmente de aceptación. Pero, los mitos no sólo son importantes, también es fundamental mantener la apariencia de que realmente funcionan, a pesar de que en la práctica se realicen actividades diferentes a lo que ellos promueven.

En este sentido la confianza juega un rol fundamental, y la inspección y la evaluación tienen un alto grado de ceremonial, pues su aplicación pone en tela de juicio a las estructuras. Así para seguir con en el escenario mitológico, se va construyendo y afianzando un lenguaje organizacional, que sirve para nombrar objetivos, procedimientos y políticas análogo al lenguaje que explica las actividades de los individuos (Meyer y Rowan, 2001). Estos mitos prueban que las reglas del juego de los sistemas organizacionales no sólo responden a la razón, sino que están en una constante estira y afloja entre lo racional, lo

ceremonial, la técnica, la tradición y los valores. No es sólo una cuestión de normas o de individuos, es más complejo.

Cabe resaltar que, ante dicha propuesta teórica, sus colegas Powell y DiMaggio (2001b) observan que les faltó estudiar cómo surgen y qué intereses hay detrás de ellos, pero rescatan y ahondan en la expansión de las estructuras formales institucionales o isomorfismo. Algunos teóricos anteriores se ocuparon de las diferencias entre organizaciones de distintos países, por el contrario, ellos comenzaron a observar los cambios que llevan hacia la homogeneización en los entornos institucionales -también identificados como campos organizacionales-. A dicho fenómeno lo dieron a conocer como *isomorfismo*:

es un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales. [...] Las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una buena condición social y económica. El concepto de isomorfismo institucional es un instrumento útil para atender la política y la ceremonia que subyacen en gran parte de la vida organizacional moderna (Powell y DiMaggio, 2001b, p.109).

Los autores identifican y caracterizan tres mecanismos a través de los cuales se tiene lugar el cambio institucional isomorfo:

1) el isomorfismo *coercitivo*, que se debe a influencias políticas y al problema de legitimidad; 2) el isomorfismo *mimético*, que resulta de respuestas estándares a la incertidumbre, y 3) el isomorfismo *normativo*, asociado con la profesionalización. Esta tipología es analítica: los tipos no siempre son empíricamente distintos. Por ejemplo, los actores externos pueden inducir a una organización a ajustarse a sus similares al requerir que realice cierta tarea y especificar la profesión responsable de ejecutarla. O el cambio mimético puede reflejar incertidumbres construidas en el ambiente. No obstante, aunque los tres tipos se mezclan en ambientes empíricos, tienden a derivar de condiciones distintas y pueden conducir a resultados diferentes (Powell y DiMaggio, 2001b: 109).

Entonces consideran que la teoría del isomorfismo institucional permite, dentro del campo de la teoría social, observar algunas paradojas que rompen con la imagen de las instituciones que constituyen a la sociedad y que están estrecha y racionalmente relacionadas. Al evidenciar la tendencia hacia la homogeneización organizacional muestran los intereses y el poder que ejercen las élites, pero también que la irracionalidad, la frustración del poder y la falta de innovación son parte de la vida de las organizaciones (Powell y

DiMaggio, 2001b: 124). Por lo anterior, creen que los estudios realizados desde esta mirada pueden tener implicaciones en la política social, especialmente en las posturas a favor del pluralismo o los pluralismos, pues:

...se puede ganar mucho si se presta atención a la similitud y a la variación entre las organizaciones, así como, en particular, al cambio en el grado de homogeneidad o variación en el transcurso del tiempo. Nuestro enfoque busca estudiar el cambio incremental y la selección. (p.125).

CAMBIO INSTITUCIONAL O NUEVAS REGLAS DEL JUEGO: PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y MODERNIZACIÓN, HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOCRÁTICA.

El proceso de homologación entre normales y universidades mexicanas inicia a partir de un cambio en la política de formación de profesores. El modelo normalista fue creado en Francia y en Alemania durante el siglo XIX, con el objetivo de establecer y garantizar principios, pautas, normas, valores y prácticas en la educación de los futuros profesores desde la visión del Estado-nación, que en aquella época promovía la uniformidad, la laicidad y la obligatoriedad. Políticamente la enseñanza se convierte en una profesión de Estado, pero social y educativamente se consideró durante mucho tiempo como una subprofesión, un oficio o una vocación (Ducoing, 2013b). El modelo se extendió por el mundo, pero hacia la segunda mitad del siglo XX en muchos países desaparece, y la formación de profesores se traslada a las universidades como parte de un proyecto de profesionalización, que Ducoing nombra *universitarización* (2013a). En el caso mexicano, las normales existen todavía. Son múltiples factores que pueden explicar esta situación, sin embargo, reconocemos que, para sobrevivir, ellas han tenido que ceder, abrirse y adaptarse a los cambios institucionales y organizacionales impulsados por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se han visto obligadas a transformarse para no morir.

Desde la década de 1960 se llevó a cabo una serie de reformas curriculares con el objetivo de profesionalizarlas -1960, 1969, 1972, 1972 reestructurado, 1975, y 1975 reestructurado. En paralelo, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a fin de universitarizar la formación de profesores de básica. Siguiendo con la búsqueda, en 1984 normativamente las normales pasaron a ser IES. En el contexto nacional, un cambio institucional como este tuvo diversas implicaciones. Las más inmediatas y evidentes fueron que, a partir de entonces para ingresar los estudiantes deben contar con bachillerato terminado, los planes y programas de estudio que cursan son de cuatro años, y al final de la carrera obtienen el título de licenciado en educación. La incorporación a este entorno institucional

las obligó a asumir funciones de docencia, investigación, tutoría y difusión específicas de las universidades, y a quedar bajo una nueva regulación organizacional y administrativa.

Procesos, acciones y situaciones que han tomado tiempo y que incluso no han sido resueltas. Por un lado, se señalan resistencias de los normalistas, por otro, fallas en las tomas de decisiones de las autoridades correspondientes. Después de esta reforma le siguieron cuatro más -1997, 2012, 2018 y 2022-, siempre haciendo énfasis en un discurso basado en alusiones a transformación, mejora, profesionalización, siempre con el ideal de llegar a ser una IES a la par de las universidades, pero de fondo luchando con la ambigüedad entre quiero ser como los otras y al mismo tiempo mantener mi propia identidad normalista. Lo que tenemos hoy en día es un sistema de formación docente sedimentado (Ducoing, 2013b; Arnaut, 2004), y desigual dentro de su diversidad.

En la misma década de 1980 las universidades vivían su propia crisis, pues, aunque algunos universitarios se jacten de sus privilegios frente a las normales, lo cierto es que en ellas también encontramos contradicciones, paradojas, ambigüedades, son nichos de reproducciones, de conservadurismos y de tradiciones arraigadas respecto a las situaciones políticas, económicas, sociales, educativas y ambientales de nuestra civilización. A lo largo de esos años en las universidades se hacen evidentes tres grandes problemáticas; la masificación del estudiantado, la reducción del financiamiento con repercusiones en la baja de los salarios de los académicos, así como en el descuido de las infraestructuras, y un cuestionamiento a la docencia y a la investigación que se realizaban en esas condiciones (Kent, 2005; Buendía, 2020). Su reconocimiento se realiza en pleno viraje neoliberal a nivel mundial, así las propuestas a posibles soluciones se crearon a partir de esa mirada neoliberal plasmada en directrices internacionales en política educativa, no sin las resignificaciones y las adaptaciones a la mexicana (Acosta, 2002).

A finales de los 80's y principios de los 90's, el Estado mexicano y la SEP junto con otros sectores políticos, empresariales y sociales, deciden tomar el camino de la modernización que se estaba realizando en sistemas de educación superior, principalmente de Estados Unidos y Europa, en donde se adopta como modelo a seguir el de la universidad en investigación, con el objetivo de alcanzar la calidad educativa. Una modernización fundamentada en principios e instrumentos del enfoque de la Nueva Gestión Pública (NGP), construida desde la nueva economía institucional y con técnicas de administración empresariales, orientada en resultados, indicadores, incentivos y prioridad en las demandas del cliente, con una explícita tendencia a la privatización, a fin de resolver los males públicos que la burocracia provocó en los gobiernos, sus instituciones y sus organizaciones (Moreno, 2013). En pocas palabras arrancó la época de la tecnocracia y del poder regulatorio del mercado en la educación.

Los representantes estatales y los directores de universidades hicieron las adecuaciones necesarias para el contexto nacional. A pesar de que la NGP responde a una lógica de

mercado donde el Estado permanece al margen y es la parte privada quien financia (Moreno, 2013), en México, la modernización se llevó con recursos públicos, y comenzó el proceso a través de acuerdos tomados en la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) -ahora Subsecretaría de Educación Superior SES-, negociados y transmitidos por vía de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), evitando a toda costa una reforma que pudiera desatar debates, negociaciones difíciles u oposiciones (Kent, 2009). Las normales no participaron, no obstante, siendo parte de las IES, poco a poco se vieron obligadas a alinearse. Fue entonces un momento importante en su proceso de homologación, ya que significó emprender una transformación en medio de la reestructuración que implicó la reforma de 1984.

El financiamiento público permaneció pero, hasta el sexenio pasado, se otorgó por dos grandes vías, por fondos ordinarios y extraordinarios. Los primeros representan el mayor porcentaje, aunque sólo cubrían gastos básicos como salarios. Mientras que los segundos, en cantidad menor, se abocaban al desarrollo de proyectos académicos, becas, estímulos salariales y/o infraestructura, y su obtención dependía de evaluaciones y acreditaciones externas, centradas en el cumplimiento de indicadores. A diferencia del Estado benefactor del pasado que no pedía rendición de cuentas, la modernización se ha basado en un *neointervencionismo estatal* (Acosta, 2002) pues, a través del recurso extraordinario y condicionado, regulaba e intervenía en el desarrollo de las organizaciones, con efectos negativos para la autonomía y el autogobierno de las mismas.

El cambio en las reglas del juego se implementó recurriendo a tres grandes instrumentos: la evaluación, los estímulos y la planeación estratégica, estrechamente articulados y con los cuales se han ido construyendo y reconstruyendo una serie de programas, que han intentado transformar tanto a universidades como a normales. La adquisición de los montos extraordinarios dependía de una serie de evaluaciones, elaboradas y llevadas a cabo por organismos externos, basadas en indicadores que representan, según sus creadores, el modelo ideal de IES, en particular de la universidad en investigación, aún para el caso de las normales. Un modelo fundamentado en una conceptualización amplia del trabajo académico que implica la construcción, integración, enseñanza y difusión del conocimiento científico (Boyer, 2003), pero desde un enfoque de eficiencia y eficacia, cuyo objetivo final es la calidad educativa definida por la productividad. Lo cual a nuestro parecer hace que la educación superior sea contradictoriamente concebida como un espacio para la creación y recreación del pensamiento liberal y universal, con una función social, pero dentro del marco de una institución empresarial dedicada en realidad a la producción de conocimientos y de capital humano.

Siguiendo esta lógica y con la intención de mejorar el trabajo de profesores y de investigadores, se llevó a cabo la deshomologación salarial y se crearon programas de estímulos, basados en la valoración de las acciones realizadas –formación, proyectos de investigación,

publicaciones, tutoría, docencia-, así el pago depende de los puntos que se obtengan en un cierto período. Se estableció un sistema de meritocracia, aunque al inicio del presente sexenio hubo incertidumbre, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP) se han mantenido.

Para realizar las funciones académicas con eficacia y productivamente, y de esa manera aspirar a mayores remuneraciones, otro instrumento clave ha sido la planeación estratégica, a través de la cual las autoridades pretenden la participación de todos los actores –directivos, administradores, investigadores y profesores-, así integrar los diferentes niveles que conforman a las organizaciones universitaria y normalista (Díaz-Barriga, 2008). Sin embargo, más que una vía para el cambio, es una moda administrativa importada. López Zárate (2012) retoma el trabajo de Birnbaum (2000) sobre las modas en la administración de las IES estadounidenses, y muestra que el Programa Integral para el Financiamiento Institucional (PIFI) que integró planeación estratégica y evaluación durante los dos sexenios panistas, fue una moda importada. Entendiéndose por modas una serie de productos empaquetados que son promovidos políticamente como herramientas para solucionar problemas administrativos, las cuales son utilizadas por un personal no académico, a través de una retórica que busca convencer, cuando en realidad son pegotes añadidos a la estructura organizacional. En las universidades estadounidenses la planeación estratégica fue desechada y sustituida. Lo interesante en el caso mexicano es que, para ser un simple pegote, se ha mantenido, con reajustes y cambios de siglas, sin importar que desde los primeros años de su implementación se evidenciaron fallas. Más relevante aún es que a pesar de ello, como parte de la homologación, tiempo después se aplicó también a las normales.

FALLAS EN EL MITO INSTITUCIONAL RACIONAL

Para Powell y DiMaggio (2001), el isomorfismo es el fenómeno que lleva a las organizaciones pertenecientes a un mismo campo institucional a adoptar enfoques y formas similares, en otras palabras, hacia la homogeneización, e implica un retorno a la jaula de hierro que Weber aludió para describir a la burocracia. El hecho de que las organizaciones vayan pareciéndose cada vez más, limita la diversidad, la pluralidad y la libertad, pues los constreñimientos se cierran sobre las organizaciones y los individuos. Retomando esta perspectiva, en el caso que estudiamos acerca de la homologación institucional entre normales y universidades, ubicamos que el proyecto político se ha basado en un isomorfismo coercitivo y normativo. Es decir, surge en 1984 como parte de una política de las autoridades educativas y del Estado mexicano, pero de fondo responde a una política internacional de *institucionalización racional de la formación profesional* de las organizaciones de educación superior.

¿Qué queremos decir con *institucionalización racional de la formación profesional*? Es una estructura formal que se ha ido construyendo y expandiendo a nivel mundial con la finalidad de homogeneizar y de controlar la formación de profesionales desde una visión economicista, empresarial y tecnocrática, en nombre de un mundo cada vez más conectado, donde su acelerada movilidad exige pautas y normas. Las organizaciones de educación superior se legitiman y cobran un sentido dentro de las sociedades capitalistas actuales, de tal manera que pueden ser consideradas como los espacios donde se forma el capital humano que seguirá nutriendo y reproduciendo el sistema socioeconómico. En lo que concierne a las normales y universidades mexicanas, la *institucionalización racional de la formación profesional* ha sido parte de la modernización educativa, siendo el modelo de universidad de investigación estadounidense el referente para las universidades, y poco a poco también para las normales.

No obstante, para Meyer y Rowan (2001), las estructuras formales no corresponden con las prácticas reales de trabajo, por ello las consideran como mitos institucionales racionales, lo cual es posible observar también en normales y universidades. En nuestro estudio no abordamos lo que realmente sucede en estos espacios formativos, pues nos hemos centrado sólo en la dimensión regulatoria. ¿Por qué? Al comenzar a comparar historias, políticas y programas de las dos organizaciones, nos percatamos de la existencia de situaciones que, de cierta manera, pueden ser consideradas como fallas, pues en lugar de permitir un proceso de homologación e incluso de homogeneización, han evidenciado las desigualdades entre ambas. Estamos hablando de una inclusión diferenciada, de financiamientos desiguales, y de gobernanzas también diferentes, detrás de las cuales observamos intereses políticos, estatales, gremiales, así como tradiciones, principios, visiones, idiosincrasias e identidades.

Inclusión diferenciada

En esta situación los hechos tienen mucho que decir. Volvamos a 1984, a las normales las convierten en IES, no obstante, siguieron siendo parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) hasta el 2005, cuando las integran a la recién fundada SES a través de la DGESEPE, hoy DGESEUM. Durante esos veinte años, las universidades se vieron obligadas a adoptar las políticas internacionales de educación superior, mientras que las normales estuvieron más ligadas a los cambios generados por las políticas internacionales en educación básica (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018).

Aunque con el Plan 84 se intentó llevar a cabo una formación docente más teórica, en y para la investigación educativa, en relación al modelo universitario de investigación, fue hasta 1996 con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las

Escuelas Normales PTFaEN que a nivel institucional y organizacional se buscó establecer regulaciones más acordes con lo que estaba sucediendo en el entorno institucional de las universidades. Sin embargo, en el Plan 97 contradictoriamente se regresó al eje central de modelo normalista que es la formación en y para la práctica docente, con el toque tecnocrático del momento (Ducoing, 2013b). En las reformas curriculares subsecuentes del 2012, 2018 y 2022, el debate entre práctica y teoría se mantuvo, como parte de la confrontación histórica del modelo normalista fundador y el modelo universitario de investigación (Díaz-Barriga, 2021).

Retomando los hechos. En el mismo año de 1984 se creó el SNI, al que durante décadas sólo pudieron aspirar los universitarios, como un antecedente importante de lo que implicaría el proyecto de modernización que impulsó la meritocracia, los estímulos y un capitalismo académico que, a pesar de su agotamiento, sigue vigente debido a la ausencia de otras opciones (De Vries y Alvarez, 2014). Pero es hasta la década de 1990 que se da el giro tecnocrático en el entorno institucional de las universidades. El primer paso fue la apertura del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), al que no fueron incluidas las normales. A partir de entonces se han ido creando y recreando programas institucionales, organizacionales y académicos con la finalidad de alcanzar una calidad educativa definida por un conjunto de indicadores.

En 1996 apareció el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), rebautizado en 2012 como PRODEP, con la meta de apoyar al profesorado universitario en la obtención del perfil deseable, lo que implica cumplir con las funciones sustantivas de docencia, investigación, tutoría y gestión. Ello se traduce en becas de posgrado, plazas de tiempo completo, y conformación de Cuerpos Académicos para la investigación en colectivo (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018). Las normales ingresaron al PROMEP hasta el 2009, más de diez años después, y lo hicieron en condiciones históricas, educativas, laborales e identitarias desiguales. El impacto del PRODEP en el desarrollo académico de los profesores universitarios ha sido cuestionado, por un lado, porque basado en un modelo de carrera académica de universidad en investigación estadounidense, se enfrentó en la práctica a un profesorado universitario mexicano dedicado más a la formación de profesionales. Por otro, el presupuesto inicial ha aumentado poco en relación al número cada vez mayor de organizaciones que participan, lo que ha generado un déficit monetario. El impacto del mismo en el desarrollo académico de los profesores normalistas es aún más cuestionable. En las normales se ha hecho poca investigación, a partir de la aplicación del programa imposible pensar que ellos podrían responder al perfil deseable de un día para otro, sobre todo porque jurídica, administrativa, formativa y culturalmente encontramos sedimentos y contradicciones. Los que lo han hecho es porque han logrado trascender grandes retos (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018).

En 2001 inició el PIFI, como resultado de la moda de planeación estratégica importada y adoptada para las universidades mexicanas, a través del cual se agruparon las políticas de planeación, evaluación, financiamiento y estímulos, cuyos resultados han sido criticados por investigadores mexicanos, pues si bien ayudó a mejorar ciertos indicadores (Buendía, 2020), su aplicación otorgó beneficios a las universidades más favorecidas históricamente, dejó de lado a las más vulnerables, sobre todo empoderó a un grupo de administradores dentro del mundo académico (Díaz-Barriga, 2008), y nos parece debatible su principio de participación. En la misma lógica de planeación estratégica, un año más tarde, en el 2002, se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual fue rehabilitado en el 2005 a fin de que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), a su vez dividido en el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (Progen), y en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (Profen). A través de ellos, las normales fueron incluidas en el discurso, en las prácticas y en los procesos del entorno institucional de las IES (Cruz, 2013), pero como sucedió con las universidades, sólo unas cuantas se beneficiaron, aquellas que pudieron cumplir con los requerimientos mínimos, dejando de lado a la mayoría que no tienen las condiciones para responder (Casillas y López Zárate, 2006). A pesar de las críticas, tanto de investigadores como de actores institucionales, la planeación estratégica se ha institucionalizado. En el 2014 agruparon PIFI, PEFEN y otros, para crear un solo Programa de Fortalecimiento de la Calidad de Instituciones Educativas (PROFOCIE). Dos años después, en el 2016 lo transformaron en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), en el cual integraron a la educación básica y a la superior. Estos cambios se dieron en un contexto tenso debido a la reducción de financiamiento, al agotamiento del sistema de educación superior. Y en especial por la reforma educativa de las normales, donde se estableció una evaluación punitiva a los profesores y se abrió el concurso de oposición para la obtención de plaza como profesor en educación básica, lo que se interpretó como una desvalorización de la docencia y de la formación docente (Díaz-Barriga, 2021).

Recientemente, en un escenario político distinto, en el que el gobierno actual se concentra en la obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior, y en la revalorización del magisterio, en 2021 el PFCE desapareció, ahora establecieron programas para la planeación, evaluación y financiamiento por subsistema e institución. En el caso de las normales está vigente la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), con recursos de lo que fue el Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE), y hoy es *La Normal es Nuestra* (SEP, 2022). Para las universidades sólo hemos ubicado el reajuste del Programa S079 que ahora han llamado Fondo para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior (SES, 2022).

En el recuento breve y general de los hechos observamos que la inclusión de las normales al entorno de las IES se ha llevado a cabo, por un lado, con un desfase de dos

décadas, por otro, con varios reajustes, cambios, transformaciones y conversiones de los programas en muy poco tiempo, dependiendo del partido en el poder. Pero, sobre todo, concordamos con Díaz-Barriga (2021), cuando afirma que para el proceso de homologación “no se tomaron en cuenta las diferencias institucionales, organizacionales ni jurídicas de ambos subsistemas de educación superior, sino que se colocaron modelos universitarios como espejos a través de los cuales la educación normal podría realizar un proceso de cambio” (p.547).

Financiamientos proporcionalmente diferentes

Una de las diferencias que las autoridades correspondientes no atendieron, por razones históricas y políticas, ha sido el financiamiento, tanto en la cantidad como en los procedimientos a través de los cuales se otorga. En el caso de las normales se tiene poca información, es una caja negra.⁵ Desde sus orígenes las normales dependen jurídicamente del Estado, no tienen libertad para manejar sus recursos, y con la descentralización del sistema educativo mexicano que inició en la década de 1990, como parte del proyecto modernizador, su presupuesto quedó en manos de los gobiernos estatales, quienes lo dan a cuentagotas, dependiendo de sus intereses políticos del momento (Díaz-Barriga, 2021).

Para empezar, no encontramos distinción entre los montos destinados a básica y a normal que la federación envía a los estados. En documentos del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) del Tomo III, donde se ubica a la Educación Pública (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023), no hay un rubro para normales, sólo para la DGESEPE, hoy DGESEUM. Tenemos conocimiento de que existe un fondo ordinario para salarios y prestaciones, y un fondo extraordinario concursable a través de programas como el EDINEN, acorde al entorno institucional de las IES.⁶ Sin embargo, el dinero no ha sido suficiente para mejorar las condiciones institucionales y organizacionales de la formación de docentes, esto es, muchas normales, principalmente las rurales, cuentan con un porcentaje bajo de profesores de tiempo completo, sus infraestructuras requieren de reparaciones importantes, y se destina poco a proyectos académicos (Díaz-Barriga, 2021). En el presente sexenio, a pesar de la política de revalorización del magisterio, el presupuesto anual no ha aumentado de forma real al considerar la inflación, e incluso del 2020 al 2021 hubo una reducción considerable (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023). Sin embargo, aunque nos parece que es un tema relevante, hasta ahora no hemos encontrado estudios que lo aborden.

En contraste, durante las últimas tres décadas, el presupuesto universitario ha sido objeto de investigaciones y de discusiones abiertas (Mendoza, 2019; López Zárate, 2014).

⁵ Mail recibido en enero del 2020.

⁶ Esta información la obtuvimos de la directora del USET-Tlaxcala.

Aunque el panorama no es tampoco alentador, creemos que las universidades por lo menos tienen mayor grado de poder en las negociaciones que las normales, y proporcionalmente tienen mucha más partida, lo cual es posible constatar en las cifras que el gobierno hace públicas (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023). Para empezar, frente a las políticas y a las tendencias internacionales de privatizar y mercantilizar a las universidades, en México el Estado optó por mantener un modelo de financiamiento público, pero controlado y condicionado, acorde a la visión de la NGP que busca asegurar que las instituciones públicas sean eficientes y eficaces, dentro del sistema socioeconómico neoliberal. Por más de veinte años, es decir, entre la década de 1990 y el 2021, los fondos se dividieron en ordinarios y en extraordinarios, si bien los primeros eran los más importantes, a través de los segundos el Estado logró vigilar e intervenir en la estructura y en la vida académica universitaria. Dicho cambio en las reglas del juego ha tenido un gran impacto en la historia de estas organizaciones. De ser benefactor, paulatinamente pasó a ser un Estado interventor y ahora auditor (Acosta, 2020). Cada año en la Cámara de Diputados, las autoridades federales y universitarias negocian acerca del porcentaje del PEF que será destinado a la educación superior. Cada año se expresa la necesidad de aumentarlo. Cada año el porcentaje respecto al PIB es menor del 1%, aunque en números se crece, la inflación, el aumento de matrícula y con ello de necesidades en cuanto a infraestructura y a planta académica, no son proporcionales. Por ende, actualmente hay un déficit acumulado en el subsidio a los fondos ordinarios, y los extraordinarios comenzaron a reducirse considerablemente desde el 2015, hasta que hoy en día están a punto de desaparecer (Moreno, 2022).

El problema no sólo es que sea poco, sino que además se reparte de manera desigual (López Zárate, 2014), pues las universidades federales tienden a obtener más que las otras, ello como parte de históricas relaciones políticas entre las autoridades implicadas, y como resultado de la política de evaluación externa, cuya herramienta principal ha sido la planeación estratégica basada en indicadores. Los cuestionamientos y las críticas de las universidades acerca de este modelo, que periódicamente las pone entre la espada y la pared, en especial porque implica darle un mayor peso a lo administrativo que a lo académico (López Zárate, 2012; Buendía, 2020; Acosta, 2020), no han logrado que el Estado deje de mantener, por un lado, su vigilancia e intervención, y por otro, no ha aumentado el recurso. Al contrario, el actual gobierno expresó desde su inicio desconfianza debido a los escándalos de corrupción y de estafa de sus cúpulas. Aunque el presidente del país y las autoridades universitarias lograron acordar que no habría reducción de presupuesto, tampoco hubo crecimiento real. Las prioridades están puestas en general en la austeridad del gasto público, y en el caso particular de la educación superior en la obligatoriedad y la gratuidad. Situación que ha generado debate entre especialistas, pues ello está provocando, en palabras coloquiales, que la cobija la estén jalando hacia otro lado. Existe incertidumbre sobre el futuro de la universidad pública y una demanda de repensar la política y el modelo (Mendoza, 2019).

Universidades autónomas y normales dependientes

Finalmente, la mayor diferencia entre normales y universidades, tampoco atendida que, como parte del mito institucional racional de homologación, ha marcado aún más las desigualdades organizacionales, es la cuestión de la autonomía. Ello porque por diversas razones el Estado quiere mantener el control, tanto de las normales como de las universidades. En principio la autonomía institucional es una condición jurídica que se otorga legalmente, sin embargo, en la práctica está estrechamente relacionada con cuestiones políticas y económicas. Tal como lo dejamos ver, las normales mexicanas se fundaron bajo la rectoría del Estado, lo cual se traduce no sólo en recursos, también en la elección de directivos, en las prácticas y los procesos internos de gobierno, en la construcción y definición de planes y programas de estudio. A lo largo de su historia centenaria, esto no ha cambiado y parece que seguirá así. Al inicio del presente sexenio, en los foros organizados a nivel nacional para reflexionar y proponer sobre el presente y el futuro de la educación normalista, en el contexto de la política y del discurso gubernamental sobre la revalorización del magisterio, la autonomía estuvo en la mesa de discusión. Se expresó la necesidad de un reconocimiento jurídico, pedagógico y administrativo como IES, basado en cierto grado de autonomía (Díaz-Barriga, 2021). Sin embargo, en el documento final presentado por la SES *Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019), esto se tradujo en el cuarto eje como: “autogestión de las Escuelas Normales para fortalecer la gestión curricular, pedagógica y administrativa que atienda las necesidades a nivel local, regional y nacional” (p.10). Y en el quinto eje: “planteamiento de la ruta curricular con la cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados” (p.10). Es decir, se permite a los profesores y a las autoridades normalistas participar en algunos aspectos de gestión, de administración y curriculares, pero no hay declaración de personalidad jurídica como tal, que les dé autonomía en un sentido más amplio y profundo. En ese tenor, en el artículo 32 de la sección tercera del capítulo III de la nueva Ley General de Educación Superior publicada en la primavera del 2021, se mantiene que: “la rectoría de la educación normal y de formación docente corresponde a la Secretaría” (p. 14).

Aunque hoy en día la autonomía universitaria es cuestionable, tiene sus bemoles y sus contradicciones, es parte de una historia muy distinta y en transformación, donde constantemente el Estado y las universidades se confrontan y negocian (Alcántara, 2009; Acosta, 2022; Muñoz, 2022; Rodríguez, 2019), a diferencia de la unilateralidad que se observa en el caso de las escuelas normales. Una autonomía que, a lo largo del tiempo, desde 1918 con la Declaración de Córdoba (Alcántara, 2009), se ha ido expresando a través de diferentes narrativas en nuestro país. En esos orígenes estaba basada en un principio y en un ideal de libertades, pero a partir de la década de 1990 con la modernización educativa de corte tecnocrático y el neointervencionismo estatal, se relacionó con un

mundo de indicadores, y actualmente, ante la desconfianza de las autoridades federales, está influenciada por la visión de las auditorías (Acosta, 2022; Rodríguez, 2019). Si bien constitucional y legalmente la autonomía de las universidades se conserva (LGES, 2021), en la práctica está en debate debido a las miradas evaluadoras del Estado, la SES y otros organismos, que chocan con los contextos, las realidades y las necesidades de dichas organizaciones. Se menciona un bifronte. Los gobiernos universitarios contemporáneos a fin de preservar cierto grado de autonomía, deben sortear situaciones multidimensionales y complejas; por un lado, con las políticas internacionales, los lineamientos nacionales, las exigencias de la NGP, y por otro, con los diferentes grupos políticos y académicos internos. Las tensiones se dan entre las condiciones de un financiamiento público vigilado, los principios de un autogobierno universitario, y los límites de la autonomía en este contexto de exigencias múltiples (Acosta, 2022; Rodríguez, 2019). El presente gobierno ha llevado a cabo una serie de cambios que, para algunos expertos en el tema son señales del inicio de un nuevo ciclo de políticas, muy incierto aún. No obstante, se ha mantenido e incluso reforzado la presencia y la intervención estatal en los espacios universitarios, en nombre de la rendición de cuentas, la transparencia y la austeridad. Entonces, la interrogante que ahora sobresale es la planteada por Rodríguez (2019): “¿las garantías otorgadas por la Constitución a las universidades autónomas por ley las exceptuaba del requisito de rendición de cuentas contempladas en la norma? La respuesta a esa pregunta fue la clave de una nueva relación entre las universidades y el Estado en materia de control y vigilancia” (p.888). Legalmente la autonomía no impide la fiscalización de los subsidios federales, pero en la práctica sí se ha sumado a los dispositivos que a lo largo de la historia han configurado el sistema de control intragubernamental en las universidades.

ENTRE CONTROL POLÍTICO Y SUPERVIVENCIA (A MANERA DE CIERRE).

Consideramos que el problema no está en las diferencias, sino en las desigualdades evidenciadas y alimentadas, paradójicamente, por el ciclo de políticas tecnócratas homogéneas. Aplicar las mismas reglas del juego en organizaciones histórica, política, educativa y culturalmente diferentes implica una serie de retos, los cuales no se han atendido. Desde el lente del *nuevo institucionalismo sociológico*, el proceso de homologación entre normales y universidades mexicanas tiene su origen en un *isomorfismo coercitivo y normativo* dentro del entorno institucional de las IES a nivel mundial. Esto es, a la expansión y hegemonía del enfoque educativo economista que concibe a las universidades como espacios para la formación de capital humano que nutre al sistema socioeconómico actual. No obstante, esta tendencia de homogeneización educativa ha sido resignificada y adaptada a la historia, política y tradición de nuestro país. Así el mito institucional racional de la

homologación se ha construido a partir de contradicciones y fallas que, como mostramos, no son tan casuales, al contrario, responden a intereses políticos y económicos de los grupos implicados, en particular a la tradicional rectoría del Estado sobre la educación normalista, y a una desarticulación al interior de la SEP. En palabras coloquiales, hacer de tal manera los ajustes de tuerca para que no haya una transformación de fondo, pero que permita un cierto grado de legitimación a fin de garantizar la supervivencia de estas organizaciones. Lo que está en juego es el poder y el control, el principal interés no ha estado en la educación.

Aunque no hemos realizado un estudio acerca de la dimensión constitutiva de normales y universidades, en los números que arrojan las evaluaciones sobre las políticas y los programas tecnócratas, suponemos que los fracasos se deben a las brechas entre las estructuras formales y las realidades. Ante ello tenemos, por un lado, una preocupación del Estado y de las autoridades educativas, por otro, la crítica de investigadores y el descontento cotidiano de profesores. Sin embargo, no se plantean otras educaciones, otros caminos, otros horizontes. Las soluciones siguen la misma lógica del sistema que ha generado los problemas, son parches o curitas.

A lo largo de este estudio comparativo que partió de situaciones conocidas y reconocidas, pero poco analizadas y escritas, nos percatamos que, en el fondo, hay puntos de encuentro debidos a los impactos negativos de las políticas internacionales en educación superior. Normales y universidades comparten, a pesar de sus diferencias y desigualdades, problemáticas y retos.

REFERENCIAS

- Acosta, Adrián. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17 (49), 43-72
- Acosta, Adrián. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 193 (49), 1-23.
- Acosta, Adrián. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30 (59), 1-23.
- Acosta-Ochoa, Adrián. y Buendía, Angélica. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de Educación Superior*, 45 (179), 9-23.
- Alcántara, Armando. (2009). La autonomía en las universidades públicas mexicanas: vicisitudes de un concepto y una práctica institucional. En H. Muñoz García, (Coord.), *La universidad pública en México*. (pp. 113-145). UNAM.
- Buendía, Angélica. (2020). Revistar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, 86, 35-52.
- Arnaut, Alberto. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. SEP.

- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education. Where they come, what they do, why the fall*. Jossey Bass.
- Boyer, Ernest. (2003). Prólogo. El trabajo académico una jornada personal. En C. Glassick; M. Taylor y G. Macroff, *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el Mejoramiento de la Enseñanza* (pp.21-24). UAM Atzacapotzalco.
- Casillas, Miguel Angel y López Zárate, Romualdo. (Coords.). (2007). *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) 2005*. IIE-UV.
- Cruz, Ofelia. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 49-77). IISUE-UNAM.
- De Vries, Wietse y Álvarez, Germán. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En Humberto, Muñoz García. (Coord.). *La Universidad Pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. (pp.15-35). UNAM-MA Porrúa.
- Del Castillo, Arturo. (1997). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional: conceptos y enunciados explícitos*. Documentos de trabajo del CIDE número 44.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2008). El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior. En Ángel, Díaz-Barriga, (Coord), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 39-128). IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), 533-560.
- Ducoing, Patricia. (2013a). Introducción. Los otros y la formación de profesores. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). IISUE-UNAM.
- Ducoing, Patricia. (2013a). De la formación técnica a la formación a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp.117-156). IISUE-UNAM.
- Edel-Navarro, Rubén, Ferra-Torres, Gerson y De Vries, Wietse. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y perspectivas. *Revista de Educación Superior*, 47 (187), 71-92.
- García, Roberto. (2005). B. Guy Peters, El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política, Barcelona, Gedisa, 2003, 25pp. *Estudios políticos*, 8 (4), 217-220.
- Kent, Rollin. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de Educación Superior en México. En *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2), 134, 63-79.
- Kent, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. BUAP-ANUIES.
- Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Diario Oficial. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf]
- López Zárate, Romualdo. (2012). ¿Es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) una moda? *Revista de la Educación Superior*, XLI (3), 163, 91-114.
- López Zárate, Romualdo. (2014). El financiamiento público: ¿escaso y mal distribuido? En H. Muñoz García (Coord.). *La Universidad Pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 409-424). UNAM-MA Porrúa.
- Meyer, John. y Rowan, Brian. (2001). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 79-103). FCE.

- Mendoza, Javier. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: negociaciones y retos. *Revista de Educación Superior*, 48(191), 51-82.
- Moreno, Carlos Iván. (2013). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, XLVI (2), 182, 27-44.
- Moreno, Carlos Iván. (2022). *Financiamiento de la educación superior en el contexto internacional*. [Diapositiva de PowerPoint]. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/Moreno2022_PresentacionModeloDeFinanciamientoES.pdf
- Muñoz, Humberto. (2022). *Política y Universidad*. UNAM.
- Powell, Walter y DiMaggio, Paul. (2001a). Introducción. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 33-75). FCE.
- Power, Walter. y DiMaggio, Paul. (2001b). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racional colectiva en los campos organizaciones. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). FCE.
- Real Academia Española, (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Romero, Jorge Javier. (2001). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias y sus cercanías. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 7-29). FCE.
- Rodríguez, Roberto. (2019). Autonomía universitaria y rendición de cuentas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (82), 879-895.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y transformación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Diagnóstico. Programa Presupuestal S300. Antes Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, ahora La Normal es Nuestra*. SEP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2020/docs/11/r11_afpe.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2021). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2021/docs/11/r11_afpe.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2022). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/aVbnZty0/PEF2022/kgp8l9cM/docs/11/r11_afpe.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2023). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2023. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/atbnZdy0/PEF2023/ktp8ldcM/docs/11/r11_afpe.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *Propuesta técnica de la Secretaría de Educación Pública para modificar la denominación del Programa Presupuestario U079 "Expansión de la oferta de Educación Media y Superior", como Programa Presupuestario "Fondo para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior"*. SEP.
- Torres, Eduardo. (2015). El nuevo institucionalismo: ¿hacia un nuevo paradigma? *Estudios políticos*, novena época, 34, 117-137.

ARTÍCULO

La admisión y retención universitaria: caso ecuatoriano en la universidad nacional de educación

University admission and retention: ecuadorian case at the national university of education

MONICA PATRICIA VELEZ RODAS, ANGEL HERNANDO GOMEZ,
EFSTATHIOS STEFOS*

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Correo electrónico: monicapatricia.velez008@alu.uhu.es

Recibido el 28 de junio del 2022; Aprobado el 30 de octubre del 2023

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar el modelo de admisión y políticas de permanencia que ofrece la Universidad Nacional de Educación (UNAE), considerando datos cuantitativos de las instituciones de educación superior ecuatorianas. Se utiliza una metodología mixta que parte de una fundamentación conceptual que analiza artículos científicos de alto impacto y normativas, además, realiza un análisis estadístico de la tasa de matrícula, tasa retención y deserción en Universidades y Escuelas Politécnicas y de la primera cohorte UNAE. Los resultados evidencian que más del 90% de estudiantes UNAE pertenecen a los quintiles más bajos de pobreza, con una alta tasa de retención universitaria.

PALABRAS CLAVE: Proceso complementario; Admisión; Retención; Tutorías; Pobreza

ABSTRACT The objective of this research is to analyze the admission model and permanence policies offered by the Universidad Nacional de Educación (UNAE), considering quantitative data from Ecuadorian Higher Education Institutions. A mixed methodology is used that starts from a conceptual foundation that analyzes high-impact scientific articles and regulations; in addition, it performs a statistical analysis of enrollment, retention and dropout rates in Universities and Polytechnic Schools and the first UNAE cohort. The results show that more than 90% of UNAE students belong to the lowest quintiles of poverty, with a high rate of university retention.

KEYWORDS: Complementary process; Admission; Retention; Tutorials; Poverty

ANTECEDENTES

La admisión y permanencia universitaria en el contexto internacional refleja varios modelos de programas y procesos, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el proceso de transición de los jóvenes a la educación superior se crea un área educativa común de Enseñanza Superior, que abarca a toda la Comunidad Europea, estableciendo múltiples medidas que promueven la movilidad y cooperación europea dentro del marco de la educación superior, sin considerar el acceso, dejándolo en manos de cada uno de los países (Revesado, 2018). “En España la Prueba para el Acceso a la Universidad (PAU), es un examen que pretende evaluar los conocimientos adquiridos en el bachillerato y que supone el paso definitivo para acceder a la universidad” (Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez, 2018, p. 71). “La EBAU¹ ha venido a sustituir a la PAU como prueba de acceso a la universidad española” (Martínez-Artero, R., Pro, A., y Nortés, 2020, p. 259), “sin embargo, existe insatisfacción social por el hecho de que el examen esté asociado a la titulación del bachillerato, por ello surge el nombre de Evaluación para el Acceso a la Universidad o EvAU” (Ruiz-Lázaro, 2021).

El crecimiento de la matrícula en América Latina y el Caribe ha estado acompañado por una gran expansión por el lado de la oferta, el acceso creció drásticamente del 18% al 28% entre los años 2000 y 2013, el aumento en las tasas de entrada a la universidad explica la mayor parte del crecimiento justamente en los países donde éste fue mayor, como Chile, Colombia, Ecuador y Perú. (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017)

¹ Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad

En el Ecuador la Asamblea Constituyente (2008) en el Art. 26 señala que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida”, el Art. 356 segundo inciso señala que “el ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un Sistema de Nivelación y Admisión [SNNA], definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad de las estudiantes y los estudiantes” (Asamblea Constituyente, 2008). “La Ley Orgánica de Educación Superior reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía universitaria, la libertad de gestionar sus procesos internos” (Asamblea Nacional, 2010). El SNNA, responde al libre acceso a la educación superior pública en el Ecuador, que se limita por la aprobación de un examen estandarizado de acceso, “siete de cada diez estudiantes que ingresan a través del SNNA vienen de un bachillerato público” (Ramírez, 2016, p.27).

En Ecuador durante los lectivos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 se graduaron 846,256 bachilleres, de los cuales 266,523 ingresaron a una institución de educación superior (IES) luego de aprobar el Examen Nacional de Educación Superior es decir tres de cada diez estudiantes, quedando fuera del sistema de educación superior el 68.51% de postulantes. Durante estos lectivos la tasa de retención de los jóvenes que accedieron a un cupo está en un promedio porcentual del 73%, es decir existe una deserción del 27% de estudiantes en Universidades, Escuelas Politécnicas -UEP- o institutos tecnológicos ecuatorianos.

El número de cupos están dados por cada IES, en el Ecuador la oferta está muy distante a la demanda, según datos de esta investigación, 5 de cada 10 personas se quedan fuera de la educación superior, por tanto, existe la necesidad de que los cupos aceptados por los postulantes en las diferentes carreras sean bien utilizados, de manera que exista una tasa de graduación del 100%, además, se genere políticas que democratizen el acceso y permanencia universitaria, “la provisión de apoyo a los estudiantes que no están académicamente preparados podría jugar un papel, bien sea mediante programas compensatorios o a través de otros programas de tutorías, orientación y asesoramiento, lo que permitiría la eficiencia en la retención universitaria.” (Ferreya *et al*, 2017),

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) genera un proceso de admisión complementario basado en su Modelo Pedagógico, que considera los lineamientos de un instructivo emitido por la SENESCYT y el reglamento de la UNAE, documento generado por la Coordinación de Gestión Académica de Grado que emite directrices para un ingreso justo, gratuito, con igualdad de oportunidades para los estudiantes que postulan por un cupo en una de sus carreras, “dar a las instituciones de educación superior cierto margen de maniobra para decidir las admisiones puede ser útil para los grupos desfavorecidos.” (UNESCO, 2020, p. 50).

La primera cohorte de graduados de la UNAE en el 2015 tiene una tasa de titulación del 86%, realidad que va acrecentando, ya que la universidad tiene un promedio de retención en los años analizados de un 96.98%, existiendo una diferencia porcentual del

23.18% en relación a las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Las tutorías personalizadas, las prácticas pre-profesionales guiadas por un tutor durante 1800 horas a lo largo de su carrera universitaria están dando resultados favorables.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Admisión en España y América Latina

“El sistema de admisión a las universidades españolas se realiza mediante la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), en la enseñanza secundaria española se mantienen las pruebas de evaluación del bachillerato para el acceso a la universidad.” UNESCO-IESALC. (2020, p.34), Vega Hernández (2015) señala que en la estructura de la Prueba de Acceso se mantiene dos partes: una parte general de carácter obligatorio y que todos los alumnos deberán superar, y se implementa una segunda, de carácter específico, que es voluntaria y que tiene como objetivo mejorar las calificaciones obtenidas por el alumno.

Un estudio realizado en universidades españolas particulares sobre el grado de equidad participativa, a partir de condiciones socioeconómicas y educativas de jóvenes de nuevo ingreso a la educación superior señala: “los estudiantes de las clases populares apenas se encuentran representados, tiende hacia el modelo elitista, el cual, caracterizado por una doble capacidad selectiva, por ingresos y currículum previo, contribuye a aumentar las brechas de desigualdad en los niveles superiores del sistema educativo en España” (Herrera-Cuesta, 2019, p. 20).

De hecho, con la excepción de algunos países del este de Europa (Bulgaria, Estonia, Polonia y Eslovaquia) y del norte (Dinamarca), en la mayoría de los países, entre el 60 y el 90 por ciento de estos expertos, están de acuerdo en la necesidad de intensificar las reformas dirigidas a reducir la desigualdad de oportunidades en la Educación terciaria (Herrera-Cuesta, 2019), al respecto Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez (2018) señalan: “se debería intentar asegurar la homologación de las condiciones básicas en que se ejerce el derecho constitucional a la educación en toda España para lo que se recomienda el establecimiento de mecanismos de compensación o nivelación”, lo ratifica Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez (2018) al manifestar: “es importante considerar en el tema de acceso de las universidades españolas mecanismos de compensación o nivelación.” (p. 88). El autor Ruiz-Lázaro divide la historia del acceso en España en etapas, se hará referencia a la quinta etapa sobre la evolución de las pruebas para el acceso a la universidad, al respecto señala:

Esta quinta etapa ha quedado marcada por una serie de elementos normativos, en orden cronológico: la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE; 4-05-2006), la adaptación del sistema educativo al Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES), la implantación de la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la propuesta de implantación de la EBAU (y consecuentemente la EvAU) y la aprobación de la propuesta LOMLOE. (2021, p. 101)

David Revesado manifiesta que en España la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) se divide en la fase general y la fase específica, el cálculo de la nota se realiza de la siguiente fórmula: $\text{Nota de acceso universidad} = 0.6 * \text{NMB} + 0.4 * \text{CFG} + a * \text{M1} + b * \text{M2}$. La nota media de bachillerato (NMB), supondrá un 60 % de la nota final de acceso, mientras que la calificación de la fase general (CFG), supondrá un 40 %. A esta nota, habrá que sumarle la ponderación correspondiente (a b) de las dos mejores calificaciones de las pruebas de la fase específica (M1 y M2). (2018, p. 176)

Para aclarar sobre el cálculo Ruiz-Lázaro sobre la fase general y la fase específica, señala al respecto:

- 60%: la media de la etapa de Bachillerato.
- 40%: la media de las asignaturas de la fase general (expresada cada prueba de 0 a 10 puntos) con tres cifras decimales, la cual debe ser superior a 4 puntos.
- La suma de las dos anteriores debe ser igual o superior a 5 puntos y tendrá validez indefinida.
- 20%+20%: correspondientes a las dos materias de opción para aumentar y mejorar su nota de acceso. Esta fase es optativa y tendrá una validez de dos cursos académicos. (2021, p. 111)

Por la pandemia del Covid-19 en la enseñanza secundaria española se mantienen las pruebas de evaluación del bachillerato para el acceso a la universidad. A escala institucional, también la Universidad de Oxford ha optado por esta misma solución (UNESCO IESALC, 2020).

En América latina existen varios modelos de acceso, con políticas públicas que se establecen con base en pruebas estandarizadas, otros son de libre acceso, mecanismos de admisión utilizados en distintos países de América Latina y el Caribe, los autores (Villalobos, Treviño, Wyman & Scheele, 2017, citan a Conner y Rabovsky, 2011), sobre el acceso en cuatro países de América Latina, señalan:

... los defensores del acceso basado en los resultados de las pruebas estandarizadas motivarán a los estudiantes de todos los orígenes a desempeñarse en niveles superiores. Sin embargo, dado que los estudiantes de grupos socialmente dominantes son generalmente más propensos a lograr mejores resultados en este tipo de pruebas, se beneficiarán desproporcionadamente de dichas políticas en detrimento de la diversidad social. (p. 4)

En América Latina existen programas de acceso incluyentes, Villalobos señala que: “la admisión a las Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales Productivas en Bolivia, la Ley de Cuotas en Brasil, el Programa de Acceso y Seguimiento Efectivo a la Educación Superior en Chile y el Programa de Becas de Cuotas en Ecuador” (2017, p. 2). Bolivia “viene implementando durante más de diez años programas de admisión directa dirigida a estudiantes de secundaria” (Iño, 2019, p. 38),

Para la UNESCO, “El acceso universal a la educación superior asegura que todas las personas, tales como los discapacitados, los económicamente desfavorecidos y los grupos minoritarios participen y estén incluidas en los sistemas de educación superior.” (2020, p. 44). Villalobos, *et al* señala que la política de cuotas aplicada en Brasil asegura un número específico de cupos de inscripción para los estudiantes en función de su origen étnico o estatus socioeconómico. Las universidades tienen autonomía para decidir los requisitos de admisión basados en igualdad, esta autonomía, tiene un lado negativo, la variación en la implementación de la política podría conducir a la creación de diferentes formas de exclusión conformadas por el tipo de mecanismo utilizado en cada universidad; y un lado positivo, la libertad de elegir el método para implementar las cuotas, puede abrir el espacio para satisfacer las necesidades del contexto específico en el que se encuentra la universidad. (2017)

En un estudio realizado por la Universidad Santiago de Chile, donde se implementa el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia como política de acción afirmativa, da como resultado cinco cambios fundamentales: “a) Generación de hábitos de estudio; b) Mejor comprensión de los contenidos de las asignaturas; c) Generación de confianza en sí mismo; d) Mejoramiento del desempeño académico y, e) la contribución a la integración social y universitaria”. (Martinic, 2019, p.1), aspectos de relevancia para la permanencia en la educación superior.

LA ADMISIÓN EN EL ECUADOR

El proceso de admisión a las instituciones de educación superior públicas en el Ecuador, se implementa mediante el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), comienza con el proceso de inscripción; aplicación del examen; oferta de cupos; procesos complementarios realizados por las universidades e institutos públicos; postulación; asignación; y aceptación de cupos, proceso que se detalla en el gráfico I.

Los componentes del puntaje de postulación están compuestos por el 50% del puntaje de evaluación en el examen de acceso a la educación superior, el 50% antecedentes académicos y un puntaje adicional hasta un máximo de 45 puntos por acciones afirmativas en caso de que corresponda. Para la ponderación se asignará un peso al puntaje de evaluación y a la nota obtenida en el proceso complementario de admisión. (SNNA, 2021, Art. 40, Art. 41);

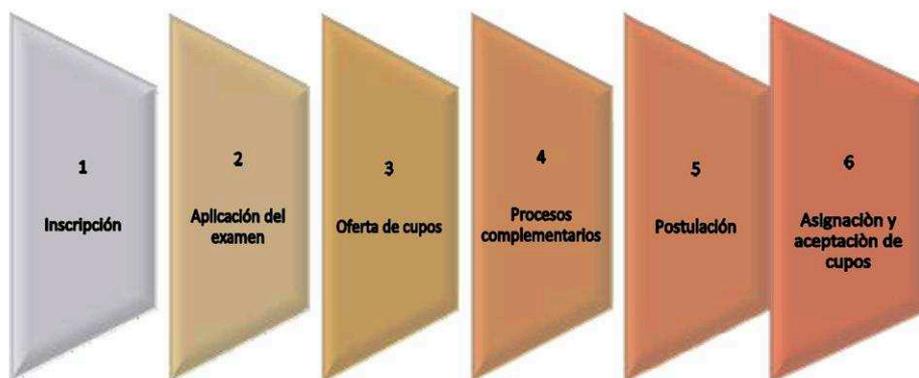


Gráfico I: Proceso de admisión a la educación superior pública en Ecuador

Fuente: Elaboración propia, 2021. Con base en el Reglamento del Sistema de Nivelación y Admisión SENESCYT (2019 – 137).

Los procesos complementarios de admisión son evaluaciones que las universidades y escuelas politécnicas públicas autorizadas, aplican antes del Examen Nacional de Evaluación Educativa y son requisito indispensable para postular por una carrera en estas instituciones. SENESCYT (2020). Las evaluaciones de las universidades aportan entre un 30% y un 50% del puntaje de evaluación, al respecto el Reglamento SNNA (2019 – 137) señala:

Artículo 41.- El peso del proceso complementario de admisión podrá oscilar entre el treinta (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del puntaje de evaluación. Las universidades y escuelas politécnicas públicas solicitarán a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación autorización para la implementación del proceso complementario de admisión. (p. 14)

Los procesos complementarios de admisión de las universidades y escuelas politécnicas públicas, podrán ser de las siguientes clases:

1. Procesos complementarios de admisión general para el ingreso a universidades y escuelas politécnicas públicas.
2. Procesos complementarios de admisión en áreas y sub áreas específicas de conocimiento, conforme la clasificación aprobada por el Consejo de Educación Superior.
3. Procesos complementarios de admisión en carreras específicas. (SNNA, 2019 – 137, P. 7)

LA ADMISIÓN EN LA UNAE

La UNAE al ser una universidad pública que garantiza gratuidad, tiene una demanda alta de estudiantes, en ejercicio de su autonomía aplica el proceso complementario de admisión, dando como resultado que más del 90% de sus estudiantes son los primeros de sus familias en acceder a la educación universitaria y además, superan los 800 puntos para su ingreso (UNAE, 2020a.). En el Ecuador existe un cambio de estructura social entre el 2006 y el 2014, la matrícula universitaria de los quintiles más pobres se ha duplicado, esto deja tralucir que la posibilidad de entrar a la educación superior siendo parte del 20% más pobre, en el 2014 es del 67%, en tanto que en el 2006 era del 33% (Ramírez, 2016, p. 26).

Al respecto Ponce y Carrasco (2017) señalan que en el Ecuador “los primeros 5 deciles más pobres de la distribución, participaban con apenas el 12% del total de la matrícula universitaria en el 2006; en tanto que en el 2014 dicha participación se incrementó al 18% del total de la matrícula” (p. 17). “Se está democratizando el acceso a la educación superior por nivel de ingresos y por sexo y además se está incluyendo a la población indígena y afroecuatoriana” (Ramírez, 2016, p.27).

La UNAE aplica un proceso complementario de admisión, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT, en su Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión señala que “Los procesos complementarios de admisión serán requisito para las y los aspirantes que opten por un cupo en las instituciones de educación superior que lo implementen” (SNNA, 2019 – 137, p. 7). “La política pública determina que para estudiar educación se requieren 800 puntos sobre 1000 en el examen del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, y por tanto los estudiantes que ingresen serán aquellos con alto rendimiento” (MINEDUC, 2015, p. 61).

“La Universidad Nacional de Educación en ejercicio de su autonomía responsable, genera un procedimiento para los estudiantes que postulan por un cupo en una de sus carreras, con base a las características del Modelo Pedagógico UNAE” (UNAE, 2020a, p.4), los aspirantes deberán realizar el proceso complementario de admisión, como requisito indispensable para la obtención de un cupo, que se regirá bajo los principios de méritos, igualdad de oportunidades y libertad de elección de carrera, previa notificación a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación; y luego rendir el Examen Nacional de Evaluación Educativa (SNNA, 2019 – 137). La UNAE establece lineamientos generales para la aplicación del programa de admisión:

La Coordinación de Gestión Académica de Grado creará el programa de Admisión en base al instructivo emitido por la SENESCYT y al reglamento de la UNAE, el programa de Admisión debe contar con un cronograma y debe ser gratuito, observar los principios de méritos, igualdad de oportunidades, inclusión y libertad de elección de carreras. El

proceso deberá ser socializado y cumplir los plazos, publicar los resultados del proceso de admisión bajo los parámetros cuantificables, medibles y objetivos solicitados por la Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior y la evaluación será sobre 1000 puntos, resultados que podrán ser impugnados en plazos establecidos, los resultados finales deberán ser remitidos SENESCYT. “La nota de admisión para el ingreso a una de las carreras que oferta la UNAE será del producto final promedio entre la nota obtenida por el postulante en el examen de Acceso a la Educación Superior y la nota obtenida en el proceso de admisión de la UNAE. (UNAE, 2020a, p. 17)

El Objetivo General del proceso complementario de admisión UNAE es: “desarrollar un programa de admisión donde se garantice la libertad y gratuidad al acceso a la educación superior, a partir de la identificación de las carreras y especificidades del modelo pedagógico de la UNAE” (UNAE, 2020a, p. 7). Propone desarrollar un proceso complementario de admisión de carácter general, para todas las carreras ofertadas en la convocatoria del primer semestre 2020, con modalidad semi presencial, y una duración de 16 horas, que favorece el uso de las nuevas tecnologías, el aprendizaje colaborativo y que evalúa las competencias generales de los estudiantes que participan y estará guiada por docentes de la UNAE conocedores del Modelo Pedagógico, del marco legal y de las políticas institucionales (UNAE, 2020a). La tabla I detalla las carreras ofertadas y la modalidad de admisión.

Tabla I. Carreras ofertadas y modalidad de admisión UNAE

Carreras ofertadas por la UNAE	Modalidad Admisión
Educación Básica	Presencialidad y Virtualidad en Plataforma Moodle
Educación Inicial	
Educación Especial	
Educación Intercultural Bilingüe	
Educación en Ciencias Experimentales	
Pedagogía de las Artes y Humanidades	
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	

Fuente: Elaboración propia. Carreras ofertadas por la UNAE para el primer semestre 2020 y la modalidad utilizada en el proceso de admisión, tomado de (UNAE, 2020a, p. 8).

La UNAE remite el Plan de Admisión aprobado para la implementación del proceso complementario de admisión a SENESCYT, y propone para el proceso complementario de admisión un examen de conocimientos y aptitudes que contienen una evaluación formativa, procesual en la modalidad presencial y virtual; y una evaluación global donde se valora todo el proceso general de aprendizaje en la educación media (SAES, 2020). SENESCYT en informe técnico de la Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior SAES, autoriza el proceso complementario de admisión a la Universidad Nacional de Educación,

y determina que “el peso que tendrá el proceso será del 30% del puntaje de evaluación, conforme lo dispuesto en el artículo 41 del Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión.” (SAES, 2020, p. 7).

La admisión para el segundo semestre 2020 cambia, debido a la situación de pandemia a nivel mundial, “muchos jóvenes solicitarán el acceso, o la vuelta, a la educación superior, particularmente en los casos en que los aranceles son bajos o inexistentes...” (UNESCO-IESALC, 2020, p.30), en Ecuador con el objetivo de garantizar el acceso a la educación superior, se modifican las características de la toma de examen, lo que implica una reforma al Reglamento del SNNA para incluir otras modalidades de examen (SNNA, 2020 – 062).

ACCIONES COMPLEMENTARIAS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN UNAE

“Si el aspirante evidencia algún caso de política de meritocracia o de acción afirmativa mediante la documentación requerida en la inscripción, se le otorgará un 5% adicional de la calificación final obtenida en el proceso de admisión” (UNAE, 2020a, p. 4).

“Las desigualdades generadas por la sociedad (socio económicas, culturales, étnicas, políticas, de género) debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada de carácter compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de acciones afirmativas” (Espinoza, 2017, p.14). Desde la implementación de los procesos de admisión, la UNAE pese a las condiciones socioeconómicas y de vulnerabilidad de los hogares de sus estudiantes, tienen un porcentaje de retención que supera el 96%, indígenas, montubios, afro descendientes y mulatos provenientes de 21 provincias, representan una riqueza cultural de nuestro país, se suma las tutorías de acompañamiento para garantizar la permanencia de los estudiantes en su trayectoria académica (UNAE, 2020a).

SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL Y TUTORÍAS

Los autores Lobato y Guerra (2016) señalan, con respecto a las prácticas tutoriales, que es una modalidad de atención a los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria universitaria y reciben el nombre de tutoría de carrera o de titulación, la desempeña un docente con un grupo reducido de estudiantes, atendiendo de manera integral espacios personales como académicas y profesionales de los estudiantes. Consideran a las prácticas tutoriales como un indicador de calidad educativa, al comprobar mejoras en los resultados, la satisfacción en los estudiantes y el reconocimiento de su valor por parte de los agentes implicados y las agencias de evaluación y acreditación.

Los procesos de seguimiento estudiantil y tutoría de la UNAE, tienen como objetivo identificar y brindar mecanismos de apoyo y acompañamiento a los estudiantes de la Universidad, a fin de garantizar la consecución de los resultados de aprendizaje planificados en el currículo y el desarrollo de las competencias básicas y profesionales del perfil de egreso de la carrera. (UNAE, 2020c), con el fin de garantizar la permanencia de los estudiantes en su trayectoria académica, consideran los siguientes parámetros en las tutorías de acompañamiento:

- Actuar como consejeros académicos de los estudiantes, en la planificación y ejecución de sus estudios cuando sean adquiridos.
- Facilitar y supervisar el trabajo académico de sus estudiantes, proporcionar materiales y herramientas educativas.
- Orientar la metodología de trabajo para el logro de aprendizajes auténticos.
- Diagnosticar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas.
- Garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes y las competencias o resultados esperados.
- Brindar respaldo y soporte académicos a los trabajos de investigación.
- Actualizar permanentemente sus conocimientos en las áreas de especializaciones y sus capacidades pedagógicas. (UNAE, 2020a, p.5-6)

Parámetros que permiten que un porcentaje elevado de estudiantes de la UNAE culminen su carrera universitaria.

La UNAE planifica y ejecuta dos modalidades de tutoría, las tutorías académicas que se desarrollan por asignaturas durante las prácticas pre-profesionales -PPP- y durante el desarrollo de la opción de titulación elegida por el estudiante; y las tutorías de acompañamiento, que se desarrollarán durante la integridad del proceso de formación del estudiante, en los espacios académico, laboral e investigativo, orientando al estudiante en su proceso de crecimiento personal y desarrollo integral. (UNAE 2020c).

Pantoja-Vallejo, Molina-Jaén y Colmenero-Ruiz explican que “La labor tutorial del profesorado universitario está ligada al fomento de acciones orientadoras” (2020, p.119), así, “la UNAE genera un plan integral de acción tutorial, que garantiza el acompañamiento y apoyo académico necesario en los diferentes espacios de formación del estudiante durante su carrera” (UNAE, 2020c, p.25), “Para ello, las universidades han ido generando acciones y programas enfocados a la mejora de la calidad de la docencia a través de la formación permanente del profesorado y la innovación educativa a través de cursos, seminarios y talleres” (Riquelme-Quiñonero, Geylenberg y Irlés, 2021, p.62).

La UNAE -con base en su Modelo Pedagógico- fomenta actividades en red y tutorías en entornos virtuales, una tutorización cercana para reconocer que el error es una ocasión de aprendizaje y que el estímulo a la función tutorial del docente ante nuevos retos en esta era digital son más necesarios para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento y a

autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante, (UNAE, 2015), el tutor contribuye de forma holística al desarrollo integral de los estudiantes, las exigencias en la preparación del profesorado debe estar acorde al desarrollo de competencias, al respecto Martín, *et al.*, (2020), señala el aporte de uno de los profesores que fueron parte de la investigación del Plan de Acción Tutorial en universidades europeas, que detalla la misión de una tutoría:

Para mí es fundamental el conocimiento de la materia y además la explicación de los contenidos. Porque muchas veces no es solo lo que tú conoces, sino que en una tutoría yo creo que también el alumno lo que busca es el profesor le dé una explicación o una orientación que no ha encontrado en clase (GN_UJA) (p. 358)

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Las Prácticas Pre Profesionales -PPP- son un entorno privilegiado para el aprendizaje y mejora de la práctica docente, tanto de estudiantes y docentes de la UNAE como de los directivos y docentes de las escuelas participantes, en la UNAE se las implementa desde el inicio hasta el finalizar de la carrera, con un total de 1800 horas incluyendo un mínimo de 160 horas dedicadas a la vinculación con la colectividad, sus estudiantes trabajan en parejas pedagógicas. (Portilla, Barberi, Pesántez, 2017, p. 4)

Portilla *et al.* señala que el desarrollo de las competencias básicas y profesionales implica necesariamente la experimentación de la teoría, comprensión de la acción y teorización de la práctica, tienen el potencial de generar nuevas perspectivas y contribuciones innovadoras al pensamiento educativo y la cultura escolar, en el contexto de las PPP, se aprende en y para la escuela, durante el desarrollo de las PPP los tres ejes fundamentales de las prácticas son: acompañar, ayudar y experimentar como se ilustra en el gráfico II. (2017, p. 6-8).



Gráfico II: Ejes de las Prácticas Preprofesionales UNAE.

Fuente: Elaboración propia. Tomado de Portilla *et al.* (2019)

Existen varios espacios de socialización de las PPP, publicaciones en revistas institucionales como Illari y Mamakuna, divulgación científica de las innovaciones educativas a través de los Proyectos Integradores de Saberes PIENSA, que son una reflexión y una alternativa de solución paralela determinada por un núcleo problémico, focalizada en las vivencias, problemáticas y aprendizajes experimentados en el aula durante la PPP (Portilla *et al.*, 2017)

CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Es importante recomendar procesos y reglamentación que garanticen la admisión y permanencia de los estudiantes que ingresan a una IES, acorde a las necesidades de cada carrera, para ello se propone modificar el Reglamento al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión sobre la libre elección de las Universidades para la implementación de procesos complementarios de admisión, en la parte correspondiente del Art. 28 del Reglamento SNNA sobre los procesos complementarios de admisión, sustitúyase por el siguiente texto: “...los procesos complementarios serán requisito indispensable para que las y los aspirantes opten por un cupo en todas las instituciones de educación superior”, generando obligatoriedad en estos procesos.

En el acceso considerar la fórmula que utiliza España para el ingreso a la universidad, “donde el estudiante para mejorar la nota de acceso rinde un examen en dos materias de opción con un 20% adicional en cada una” (Ruiz, 2021, p. 111), cuatro materias opcionales que se reforzarán en el proceso complementario de admisión de acuerdo a la carrera y seleccionará las dos mejores notas, para la Nota Media de Acceso a la Educación Superior (NMAES) en el Ecuador se propone con el siguiente cálculo:

$$NMAES = (0,6 * NMB + 0,4 * NEAES)*0,60 + (M1*0,20 + M2*0,20)*0.40 + AA$$

La NMAES es el resultado del 60% de la suma de la Nota Media del Bachillerato (NMB 60%) más la Nota del Examen de Acceso a la Educación Superior (NEAES 40%); más materia 1 (M1) y más materia 2 (M2) que proporcionará el 40% del Proceso Complementario de Admisión (PCA), considerando que la NMAES es sobre mil puntos, y se suma un máximo de 45 puntos adicionales por Acciones Afirmativas (AA), “se otorgarán puntos adicionales a los aspirantes de acuerdo a la condición socio-económica, ruralidad, territorialidad y condiciones de vulnerabilidad.” (Reglamento SNNA, 2019 – 137)

Para la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, Revesado señala que hay que considerar “otros aspectos de gran relevancia y, seguramente, tanto o más determinantes, como pueden ser: la motivación, los conocimientos específicos sobre la materia.” (2018, p. 174), y sobre todo un acompañamiento continuo mediante

tutorías a lo largo de la carrera universitaria, por tanto, se recomienda implementar en las Instituciones de Educación Superior las acciones complementarias que utiliza la UNAE

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque mixto, con una fundamentación teórica que parte de un análisis documental del acceso a la educación superior en España, Latinoamérica y el caso particular de la Universidad Nacional de Educación -UNAE-, donde se considera artículos científicos de libre acceso de los últimos cinco años y normativa emitida por las instituciones que rigen la educación superior en el Ecuador.

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizan los microdatos sobre el total de la matrícula ecuatoriana que se resume en la tabla II; datos de permanencia y deserción de las Universidades y Escuelas Politécnicas de los años lectivos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 proporcionados por la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT; además, los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del total de bachilleres que se gradúan en esos lectivos y el total de estudiantes que se matriculan en primer año de una IES proporcionados por SENESCYT y datos socio económicos y trayectoria académica de la primera cohorte de estudiantes de la UNAE.

Se utiliza tablas dinámicas para analizar y agrupar los datos. Hernández, Fernández & Baptista (2014) señalan: “se realiza una revisión exhaustiva y completa de la literatura de la misma forma como se hace en investigaciones cuantitativas y cualitativas” (p. 580). “Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno” (Valderrama, 2015, p. 325).

Tabla II. Número de Estudiantes matriculados en Universidades y Escuelas Politécnicas

AÑOS	2015	2016	2017	2018
Número de estudiantes	563.030	561.903	590.727	632.541

Fuente: Elaboración propia. Representa los estudiantes matriculados en primer nivel o semestre en una Universidad o Escuela Politécnica e iniciaron sus estudios en el año 2015, 2016, 2017 y 2018. Tomado de: Dirección de Estadística y Análisis (DEYA, 2020) – SENESCYT.

La metodología mixta implica la integración de datos cuantitativos y cualitativos, la triangulación permite obtener información de diferentes teorías y técnicas para recolectar y analizar la información (Hernández, *et al.* 2014, p. 417-418). Se realizará triangulación de los resultados para contrastar datos cuantitativos y cualitativos que nos llevaría a un estudio mixto, “la meta no es corroborar los resultados contra estudios previos, sino analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio”. (Hernández, *et al.*, 2014, p. 457)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados y análisis de esta investigación con base en los micro datos de los estudiantes matriculados en tercero de bachillerato emitidos por el Instituto Ecuatoriano de Evaluación Educativa (INEVAL) y datos de matrícula de los estudiantes del primer nivel con o sin repetición que se encuentran estudiando dentro de la misma universidad o Escuela Politécnica de los años 2015, 2016 y 2017, para luego realizar un seguimiento en los años 2016, 2017 y 2018 respectivamente, y determinar las tasas de retención y de deserción de las instituciones de educación superior y los datos de matrícula, retención, deserción y socio-económicos de la primera cohorte de estudiantes graduados de la UNAE.

Se parte del análisis de la matrícula de los estudiantes del tercero de bachillerato emitidos por el INEVAL frente a la matrícula universitaria en primer año de datos proporcionados por SENESCYT en tres lectivos como lo refleja la tabla III, donde claramente se evidencia que de los 846,256 bachilleres, solamente ingresan a primer año de una IES 266,523 estudiantes, es decir el 31.49% de bachilleres ingresan a primer año de universidad, quedando un 68.51% de estudiantes fuera del sistema de educación superior, por lo que es una responsabilidad de las instituciones de educación superior generar políticas de admisión y de permanencia que permitan el ingreso de los bachilleres y luego su permanencia hasta culminar su carrera universitaria.

Tabla III. Matrícula estudiantil

TOTAL DE ESTUDIANTES MATRÍCULADOS		
	3ero BACHILLERATO	1ero IES
2015-2016	266,442	81,476
2016-2017	281,428	90,066
2017-2018	298,386	94,981
TOTAL	846,256	266,523

Fuente: Elaboración propia (2021). Representa los estudiantes matriculados en tercero de bachillerato a partir de INEVAL y primer año de instituciones de educación superior a partir de la SENESCYT.

El gráfico III contiene datos que representan a los estudiantes matriculados en primer nivel o semestre en una universidad o Escuela Politécnica, e iniciaron sus estudios en el año 2015, 2016 o 2017 y se realiza un seguimiento en el año 2016 a los estudiantes matriculados en primer nivel del año 2015, con o sin repetición que se encuentran estudiando dentro de la misma UEP, se procede de igual manera en el año 2016 y 2017. Los resultados reflejan que en el año 2015 hay una retención inicial del 71.24% de estudiantes en Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador y un 28.76% de deserción; en el año 2016 un 74.76% de retención y un 25.24% de deserción y en el año 2017 un 75.43% de retención y un 24.57% de deserción, datos que tienen un margen porcentual

muy parecido, con un promedio porcentual del 73.81% de retención y un 26.19% de deserción de los estudiantes de universidades y escuelas politécnicas, abandono a causa de varios factores, según Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya (2021) “la deserción se genera por las siguientes causas: individual por la pérdida de motivación; académico en base a los conocimientos previos de su bahillerato; económico, cultural e institucional en base al apoyo que reciben de la institución de educación superior” (p. 22). Otros autores como Romero y Hernández (2019) señalan que “el fracaso y el abandono escolar comienzan a relacionarse con variables de injusticia social (discriminación racial, desigualdad, pobreza), adquiriendo un gran protagonismo en las investigaciones que abordan este aspecto crucial de la realidad educativa.” (p.265)

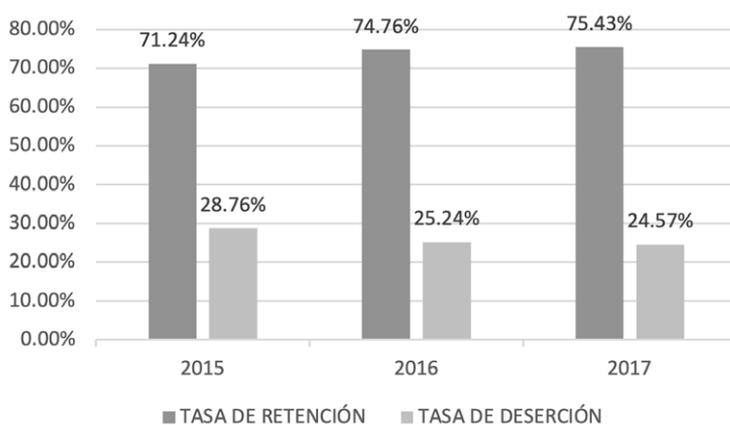


Gráfico III: Tasa de Retención y Deserción en Universidades y Escuelas Politécnicas

Fuente: Elaboración propia. Tomado de bases de datos de la Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) - Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) - corte al 29 de octubre de 2019.

Tasa de retención inicial (con y sin repetición) de personas por Universidad y Escuela Politécnica (UEP) que inician sus estudios en 2015, 2016, 2017 y continúan durante el año 2016, 2017 y 2018.

La información de la Tabla IV representa los estudiantes matriculados en el primer nivel o semestre en una UEP e iniciaron sus estudios en el año 2015, 2016, 2017 con o sin repetición que se encuentran estudiando en la misma Universidad o Escuela Politécnica y se les realiza un seguimiento en el año 2016, 2017 Y 2018 respectivamente, dando como resultado el porcentaje más alto de retención en las universidades públicas con un 82.71% promedio de retención en los años analizados, un 68.19% promedio de retención en las universidades particulares autofinanciadas y un 70.52% en universidades cofinanciadas, dando como resultado un promedio porcentual del 73.81% de retención en UEP.

Tabla IV. Tasa de Retención Inicial en Universidades y Escuelas Politécnicas por Financiamiento

TASA DE RETENCIÓN INICIAL POR FINANCIAMIENTO			
AÑO	PÚBLICA	PARTICULAR AUTOFINANCIADA	PARTICULAR COFINANCIADA
2015	80.63%	67.84%	65.24%
2016	83.31%	68.82%	72.14%
2017	84.19%	67.91%	74.18%
PROMEDIO	82.71%	68.19%	70.52%

Fuente: Elaboración propia. Tomado de bases de datos de la Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) - Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) - corte al 29 de octubre de 2019.

La UNAE es una institución emblemática que forma a docentes, nace de la necesidad de mejorar la calidad educativa de los educandos en formación en carreras de educación y cubrir la alta demanda de acceso a la educación superior. La primera cohorte está conformada por un 54% de estudiantes mujeres y un 46% de estudiantes varones, existiendo equidad de género en el acceso de estudiantes. De los 285 estudiantes matriculados de la primera cohorte de graduados, el 22% dispone servicio de internet y el 78% de estudiantes no dispone de servicio de internet. El 59% de los estudiantes pertenecen al quintil 1 de pobreza, el 20% al quintil 2, el 6% al quintil 3, el 5% al quintil 4 y el 10% al quintil 5, situación que refleja la condición socio económica en la que viven los estudiantes de la primera cohorte de la UNAE. “Más del 90% de los estudiantes UNAE son los primeros de sus familias en acceder a la educación universitaria y deben superar los 800 puntos sobre 1000 para su ingreso” (UNAE, 2020a, p. 4), según el informe, *Equity in Education*, como resultado del promedio de una encuesta, entre los 33 países participantes. El nivel más alto completado por adultos de diferentes países en la educación terciaria, depende del nivel de educación alcanzado por sus padres y las diferencias socioeconómicas (OCDE, 2018). “Los estudiantes de bajos ingresos y alta capacidad representaron gran parte del crecimiento de la matrícula y, por lo tanto, la expansión contribuyó a la equidad y la eficiencia” Ferreira (2017, p.149), el 77% de los estudiantes de la primera cohorte reciben una beca del gobierno a través de SENESCYT a lo largo de su carrera.

El gráfico IV es un histórico de retención y deserción de la primera cohorte de graduados de la UNAE desde su nivelación hasta su egreso, se evidencia que el 86% de los estudiantes de la primera cohorte culminan satisfactoriamente su carrera, mientras que el 14% desertaron a lo largo de la carrera. El porcentaje de estudiantes que se retira de la carrera va en incremento desde el proceso de nivelación y primer año con un 0.4% de deserción, el segundo año un 2.1% de estudiantes desertores, el tercer año un 4.6% de estudiantes desertores, en cuarto año 7.70% de deserción hasta duplicar en el quinto año de estudio con un 14% de deserción y una tasa de retención al culminar la carrera del 86%. El Consejo de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior -CACES-, evalúa

en la dimensión Resultados, el Estandar 7 que refiere a la Titulación del Estudiantado, es decir si la IES logra que el mayor número de estudiantes de una cohorte culminen sus carreras y se titulen en el plazo establecido, pero reconociendo también la titulación hasta un año adicional que se valora con la mitad del valor (CACES, 2019, p. 28-51), la IES tendrá una valoración favorable en ese estandar. Los resultados de titulación de la UNAE favorece su evaluación institucional ante el organismo de control ecuatoriano, al tener una tasa de titulación de grado alta (86%), obteniendo un cumplimiento satisfactorio.

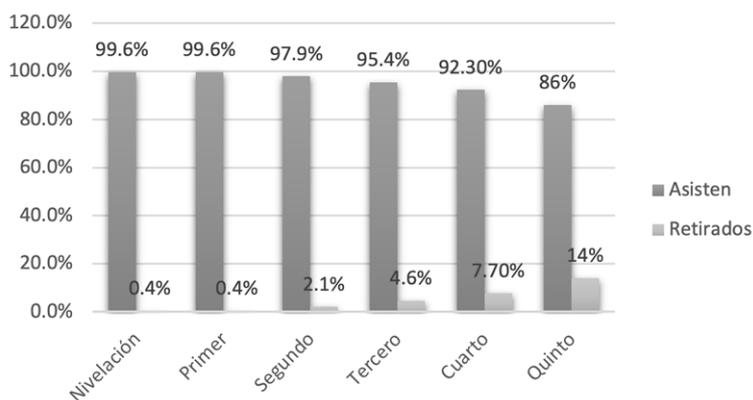


Gráfico IV. Tasa de Retención y Deserción de la Primera Cohorte UNAE

Fuente: Elaboración propia. Tomado de bases de datos de la primera cohorte de la Universidad Nacional de Educación, tasa de retención y deserción de abril de 2015 a agosto de 2019.

Un análisis del tránsito del nivel medio a la educación superior, evidencia que existe barreras en el ingreso a la educación superior para la población más pobre (quintil 1); el 60% más pobre de la población no accede al nivel superior, y del 40 % que accede, contempla indicador de deserción más alto que jóvenes universitarios de quintiles superiores (García-de-Fanelli, 2007), situación diferente en la UNAE, lo que demuestra que las políticas generadas en el proceso complementario de admisión, el record académico de los estudiantes, las políticas de acciones complementarias generadas a lo largo de la carrera permiten el acceso democrático y sin discriminación, y favorecen la permanencia universitaria de los estudiantes a la educación superior.

La UNAE como universidad pública que forma a estudiantes en carreras docentes, según datos de esta investigación, el número de cupos aceptados por los postulantes a la educación universitaria van en crecimiento, la aceptación de cupos se incrementa en 10.8 veces más del año 2017 al 2019, lo que muestra un claro interés de los jóvenes por ocupar un cupo en las carreras de educación en una universidad pública emblemática como la UNAE, también se debe considerar que no todos los jóvenes que aceptan cupos se matriculan.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de los datos de las UEP del Ecuador, de la UNAE y de su primera cohorte de graduados, se llegan a las siguientes conclusiones:

El programa que regula la admisión en la universidad de estudiantes a las instituciones públicas de educación superior en el Ecuador es el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión -SNNA-, que permite incorporar procesos complementarios de admisión, la UNAE tiene un proceso complementario de admisión que se rige bajo principio de méritos, igualdad de oportunidades y libertad de elección en su carrera, posibilita el ingreso de más del 90% de estudiantes que son los primeros de sus familias en acceder a la educación universitaria pertenecientes a los quintiles más bajos de pobreza y con un record académico de excelencia al ingresar con un promedio superior a los 800 puntos sobre 1000 en el examen de admisión a la educación superior.

El 68.51% de los bachilleres quedan fuera del sistema de educación superior y de los que acceden a una institución de educación superior el 73.81% promedio porcentual continúan en la carrera y el 26.19% la abandonan, considerando, que las universidades públicas son las que tienen una tasa de retención más alta con un 82.71% promedio de retención en relación a las instituciones auto-financiadas y co-financiadas.

Los datos de esta investigación, reflejan que el sistema de acceso y permanencia en la UNAE es efectivo, ya que en los años analizados existe un 96.98% de retención de estudiantes, comparado con un promedio nacional del 73.6% de retención a nivel nacional en las UEP.

Las modalidades de tutorías planificadas e implementadas en la UNAE, apoyan y acompañan a los estudiantes a lo largo de su carrera universitaria, lo que garantiza la consecución de resultados de aprendizaje planificados en el currículo y el desarrollo de sus competencias hasta el egreso de su carrera.

En la primera cohorte en la UNAE existe equidad de género, más del 59% de los estudiantes pertenecen al quintil 1 de pobreza y de ellos el 78% no dispone acceso a internet, sin embargo, las políticas de admisión y permanencia han permitido que el 86% de estudiantes de esta cohorte culminen satisfactoriamente la carrera.

Como propuestas:

Se propone desarrollar procesos complementarios de admisión obligatorios específicos por carrera, darle un mayor peso en el cálculo de la nota promedio para el ingreso de los estudiantes a la educación superior, e implementar las acciones complementarias que realiza la UNAE como política pública en las instituciones de educación superior ecuatoriana y otros países, para lograr una alta tasa de retención universitaria.

Aplicar el modelo de acceso y tutorías de la UNAE en universidades e institutos tecnológicos del Ecuador y del mundo, ya que se ha comprobado su efectividad según los resultados de esta investigación.

Generar una propuesta que fortalezca las competencias de los estudiantes bachilleres para su permanencia en una IES.

Como principales limitaciones:

Al realizarse esta investigación en época de pandemia las autoridades, personal administrativo y docentes que llevan a cabo los procesos de admisión y tutorías, trabajan en la virtualidad, las reuniones de trabajo y diálogos fueron virtuales mediante videoconferencias, lo que tomó más tiempo para recabar la información.

REFERENCIAS

- Asamblea Constituyente (Ed.) (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Registro oficial. Recuperado de <https://bit.ly/2CM6tLY>
- Asamblea Nacional (Ed.) (2013). *Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación*.
- Asamblea Nacional (Ed.) (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior LOES*. Quito: Consejo de Educación Superior. Recuperado de <https://bit.ly/35PKLfk>
- Arauz, Andrés. (2016). *Poner los objetivos de todas las universidades por escrito. Planificación de entrada y salida de profesores. Planificación a 20 años*. Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano.
- Consejo de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior – CACES (Ed.) (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior. Recuperado de <https://bit.ly/3vc5Qm4>
- Espinoza, Óscar (2017). "Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado.", *Universidades*, Vol. , num. 74, pp.7-30. Disponible en: <https://bit.ly/3DL4Qbx> (consultado: 30 de noviembre de 2021).
- Ferreira, María Martha, Avitabile, Ciro, Botero Álvarez, Javier, Haimovich Paz, Francisco y Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo Banco Mundial. <https://bit.ly/3MzSMiv>
- García-de-Fanelli, Ana (2007). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias en América Latina. América Latina: SITEAL. Disponible en: <https://bit.ly/2ZZkXjI>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos, y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.
- Herrera-Cuesta, Damián (2019). "¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI." *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 12, num. 1, pp. 7-23. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117> (consultado: 19 de abril de 2022).

- Iño Daza, Weimar Giovanni. (2019). “Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015)”, *Reencuentro*, Vol. 30, Num. 75, pp. 35-60. Disponible en: <https://bit.ly/3voQtHG> (consultado: 30 de enero de 2022).
- Lobato Fraile, Clemente y Guerra Bilbao, Nagore (2016). “La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos.”, *EDUCAR*, Vol. 52, Num. 2, pp. 379-398. <https://n9.cl/h67p0> (consultado: 20 abril de 2022)
- Martínez-Artero, Rosa Nortes, Pro Bueno, Antonio, y Nortes Checa, Andrés (2018). “De la PAU a la EBAU: un análisis en el dominio de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales.”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 39, Num. 2, pp. 255-276. <https://doi.org/10.6018/educatio.403561> (consultado: 29 de abril de 2022).
- Martinic Lenta, Rodolfo (2019). “¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico.”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 45, Num. 1, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724> (consultado: 20 de diciembre de 2021).
- Ministerio de Educación – MINEDUC (Ed.) (2015). *Proyecto: Creación de la Universidad Nacional de Educación*, Azogues: MINEDUC-UNAE.
- OECD (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO IESALC (Ed.) (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Disponible en: <https://bit.ly/3ihAtzw> (Consultado el 25 de septiembre de 2021).
- Pantoja-Vallejo, Antonio, Molero, David, Molina-Jaén, M.Dolores. y Colmenero-Ruiz, M.Jesús (2020). “Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado.”, *Educación XXI*, Vol. 23, Num. 2, pp. 119-143. Disponible en: [doi:10.5944/educXX1.25632](https://doi.org/10.5944/educXX1.25632) (Consultado el 6 de octubre de 2021).
- Pérez-Cárceles, María Concepción y Martínez-Martínez, Minerva (2018). “Dimensiones del resultado académico en la Prueba de Acceso a la Universidad en España.”, *Revista de Estudios Regionales*. Vol. , Num.116, septiembre-diciembre, pp. 67-91. Disponible en: <https://bit.ly/3rOhJ10> (consultado: 20 de marzo de 2022)
- Portilla, Gládiz., Barberi, Ormary, Pesántez, María Dolores (2017). *Modelo de Prácticas Preprofesionales de la UNAE*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Ramírez, René (2016), “Universidad urgente para una sociedad emancipada”. En R. Ramírez (coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada*, Quito: SENESCYT-IESALC, pp. 17-66.
- Riquelme-Quifonero, María-Teresa; Geylenberg, Yanna Kristin; Irlés Quirant, Ana (2021). “La importancia del alumnado-mentor en el desarrollo del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante”. *Estudio de caso: Grado en Turismo*, en R. Dies-Ros (coord.), El programa de acción tutorial de la universidad de Alicante nuevos retos en la atención al alumnado. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, num.1, Alicante, pp. 61-78.
- Revesado Carballares, David (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*. Vol. , Num. 32, pp. 169-180. Disponible en: [Doi:10.5944/reec.32.2018.20948](https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948) (consultado: 30 de Marzo de 2022)

- Rodríguez-Pineda, Magaly y Zamora-Araya, José Aandrey (2021). “Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas”. *Uniciencia*, Vol. 35, Num. 1, pp. 19-37. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2> (consultado: 15 de diciembre de 2021)
- Romero Sánchez, Eduardo y Hernández Pedreño, Manuel (2019). “Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa”. *Educación XXI*, Vol. 22, Num. 1, pp. 263-293, disponible en <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351> (consultado: 20 de noviembre de 2021)
- Ruiz-Lázaro, Judith (2021). Acceso a la universidad en España. Análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión - SNNA (Ed.) (2019 - 137). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2019 – 137)*. <https://bit.ly/2NIT49T>
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión - SNNA (Ed.) (2020 - 062). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2020 – 062)*.
- Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior SAES (Ed.) (2020). *Informe de Autorización proceso complementario de admisión Universidad Nacional de Educación*.
- UNESCO (Ed.) (2020). *Hacia el Acceso Universidad de la Educación Superior: tendencias internacionales*. Disponible en: <https://bit.ly/3G8X7q9> (Consultado: 10 de octubre de 2021).
- Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ed.) (2015). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/3BJWpwD> (consultado: 15 de agosto de 2021)
- Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ed.) (2020a). *Programa de Admisión Académica – UNAE IS2020*. Azogues: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.
- Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ed.) (2020b). *RESOLUCION-SE-05-No.-032-CG-UNAE-R-2020*. Azogues: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador
- Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ed.) (2020c). *Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.
- Valderrama Mendoza, Santiago (2020). *Pasos para elaborar una investigación científica, cuantitativa, cualitativa y mixta*, num. 11, Lima: Editorial San Marcos E I R Ltda.
- Vega, L. y Hernández, J. C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education, en V. STEAD (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader*, pp. 114-127, New York: Peter Lang.
- Villalobos, Cristóbal; Treviño, Ernesto; Wyman, Ignacio y Scheele, Judith (2017). “Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 25, Num. 73, pp. 1 – 31. DOI: 10.14507/epaa.25.2879

Páginas WEB

- SENECYT (Ed.) (2020). *Procesos complementarios de admisión* [En línea] disponible en <<https://bit.ly/2YJKq1b>> [consulta: 25 de abril de 2020]

ARTÍCULO

Desafíos enfrentados por estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua por Covid-19

Challenges faced by students and teachers at the Universidad Autónoma de Chihuahua due to Covid-19

JOSÉ LUIS BORDAS BELTRÁN, ANA MARÍA DE GUADALUPE ARRAS VOTA,
DAMIAN AARON PORRAS FLORES, ARWELL NATHÁN LEYVA CHÁVEZ

Universidad Autónoma de Chihuahua

Correo electrónico: aarras@uach.mx

Recibido el 18 de septiembre del 2020; Aprobado el 21 de noviembre del 2023

RESUMEN

La pandemia Covid-19 marcó la vida y la educación, de allí la importancia de analizar, desde la perspectiva de estudiantes y docentes universitarios, los retos que enfrentan derivados de aquella. Los métodos: analítico – sintético, teórico – deductivo y hermenéutico orientaron el caso. El enfoque de investigación es mixto, aplicado, descriptivo y de campo. Las técnicas: entrevista semiestructurada y escalas. Los actores manifiestan haber sido afectados en sus familias, persona, economía y cambios en la dinámica familiar. Además, los estudiantes consideran aprender menos en la modalidad virtual y ambos colectivos califican como satisfactorias sus competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

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: Tecnologías de Información y Comunicación; Educación; Competencias; Percepción; Covid-19

ABSTRACT The Covid-19 pandemic has had a significant impact on life and education. It is essential to analyze the challenges faced by university students and teachers from their perspective. In this study, we have used analytical-synthetic, theoretical-deductive, and hermeneutical methods to guide our case. We have adopted a mixed, applied, descriptive, and field research approach, using semi-structured interviews and scales as techniques. The participants in this study have reported being affected in various aspects of their lives, such as their families, personal well-being, finances, and family dynamics. Students have also expressed their concerns over learning less in the virtual model. However, both students and teachers have rated their competencies in Information and Communication Technologies (ICT) as satisfactory.

KEYWORDS: Information and Communication Competencies; Education; Competencies; Perception; Covid-19

INTRODUCCIÓN

El año 2020 sorprendió a la humanidad, sin lugar a dudas se le recordará como el año de la pandemia del Covid-19, la cual generó una situación crítica de alcance global en todas las actividades que se realizan en la sociedad, una de ellas fue la educación, en la cual no se cuenta con precedentes pues, con el propósito de reducir la transmisión del virus, se cerraron las clases presenciales en todos los niveles educativos en la amplia mayoría de los países del mundo (Ruiz , 2020). Esto trajo como consecuencia la transición hacia la educación en línea, organizada con premura y preparación insuficiente (Ordorika, 2020), lo que representó un desafío para los actores sociales de la educación. Ante esta situación un grupo de profesores investigadores con apoyo de los directivos de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), planteó la necesidad de estudiar el escenario, por lo que se propusieron el objetivo de analizar, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de la UACH, los principales retos que enfrentan derivados de la pandemia como personas que forman parte de un núcleo familiar y aquellos que se derivan de la emergencia sanitaria por Covid-19 en lo que concierne al tránsito de la educación presencial a la virtual.

MARCO TEÓRICO

México, al igual que muchos otros países del mundo, dio respuesta al llamado de emergencia mundial, el 14 de marzo de 2020, cuando la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, informó a la comunidad en general las medidas de prevención para el sector educativo en toda la nación, las cuales acataron las disposiciones de la Organización Mundial para la Salud (OMS) (Cervantes y Gutiérrez, 2020), lo que implicó el cierre de los centros educativos, esto derivó en un tránsito inmediato de la educación presencial a la virtual; el profesorado pasó a trabajar con los estudiantes a través de diversas plataformas y tecnologías y el alumnado quedó confinado en sus casas. En pocos días se había orquestado un sistema alternativo de aprendizaje a distancia, sin precedentes similares nunca vistos, y muy estrechamente apoyado en la autogestión y la autorregulación (Muñoz y Lluch, 2020), lo que supuso la pérdida de los espacios físicos de encuentro con otros estudiantes y con los docentes, esto deriva en la sensación de haber perdido la escuela, por la traslación realizada de una modalidad a la otra, de allí la importancia de analizar las condiciones en las que el sistema escolar, los alumnos y los profesores han enfrentado esta situación (Díaz-Barriga, 2020), en la que la institución educativa y el hogar se convierten en uno solo y, de acuerdo con Ruiz (2020), todo este desafío puede llevar a dejar de reconocer que el mayor riesgo es dejar de contemplar las condiciones de emergencias (sanitarias, sociales, económicas, psicológicas y tecnológicas) generadas por la pandemia del Covid-19, ya que ello afectará a la educación y sus implicancias formativas para el desarrollo humano.

En el actual escenario, los docentes de todos los niveles educativos, debieron forzosamente incorporar nuevas herramientas, más allá del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC-, o algún software. Sin que necesariamente mediara preparación alguna, la pandemia los obligó a salir del papel, de la clase presencial, de las evidencias, y de todos los instrumentos de evaluación formativos, entre otras prácticas, para adentrarse en las plataformas de educación a distancia, sin diferenciar entre profesores recién egresados, de aquellos que esperan su retiro (Arriagada, 2020). Todo lo cual ha llevado a encarar el reto que se vive en los espacios educativos, donde los profesores han reivindicado la importancia de actuar como un auténtico equipo, liderando valores y creando climas de esfuerzo y motivación con el propósito de sostener los centros escolares como comunidades educativas. Además, los alumnos y sus familias se han visto con la obligación de dotarse de herramientas e instrumentos que les permitan proseguir con el temario y las tareas escolares desde casa; y, singularmente, por parte de los profesionales de la educación para planificar lo apropiado para seleccionar cómo los estudiantes podían utilizar mejor su entorno y de qué recursos disponían para mantener la continuidad del aprendizaje durante el cierre de los centros escolares (Muñoz y Lluch, 2020). En un contexto en el cual en los modelos de enseñanza-aprendizaje las tecnologías no van a tener un papel complementario sino determinante, y donde la docencia *online* se verá con otros ojos por

parte de estudiantes y profesores, y todo como consecuencia de la pandemia del Covid-19; lo cual representa, sin duda, un cambio estructural en la educación universitaria y en la forma de impartir docencia (Torrecillas, 2020), de allí la importancia de realizar estudios que evalúen los resultados de esta contingencia sanitaria para la educación y la vida escolar respecto a las condiciones de trabajo de los actores de la educación y su experiencia en entornos virtuales de aprendizaje (Cervantes y Gutiérrez, 2020), al tiempo que generen información sobre las formas en que se han visto afectados los colectivos de académicos y estudiantes ante las nuevas condiciones que prevalecen en el entorno académico, social y económico, con el propósito de plantear estrategias académicas que consideren las nuevas realidades: la virtual, la aumentada y la mixta, así como las nuevas dimensiones, nuevas identidades sociales y los nuevos mundos a los que tenemos acceso a través de equipos digitales con acceso a Internet (Casillas y Ramírez, 2019), así como las necesidades de adquisición de competencias en las TIC de profesores y estudiantes universitarios.

El tránsito repentino entre la modalidad presencial y la virtual dejó vacíos en cuanto al acceso y dominio de las TIC, aspectos que se consideran como barreras tecnológicas, a las que se agregan la económica (no tienen acceso a Internet por no contar con recursos para hacerlo) y material (no cuentan con computadora de uso personal) (Quintana, 2020), las primeras se habrán de subsanar conforme se van gestando las condiciones tecnológicas y de competencias en TIC de estudiantes y docentes, las cuales se refieren a: como “... las habilidades, capacidades y destrezas requeridas para utilizar las herramientas tecnológicas y los medios digitales.” (Martzoukou, Fulton, Kostagiolas, y Lavranos, 2020). Las competencias en TIC se han clasificado como básicas, de aplicación, profundización, de trabajo colaborativo, éticas y de aprendizaje permanente. Las competencias básicas implican navegar, buscar, clasificar y comunicar a través del uso de tecnologías (Maryuningsih, Hidayat, Riandi, y Rustaman, 2019).

Las competencias de aplicación se refieren al uso efectivo y productivo de los sistemas de tecnologías de información y comunicación (Infante-Moro, Gallardo-Pérez, e Infante-Moro, 2019). Así mismo, una persona tiene competencias más profundas cuando puede resolver problemas, crear trabajos originales, planificar, organizar, evaluar, sintetizar y utilizar información de diversos medios, así como actividades de procesamiento y comunicación relacionadas con un proyecto en particular (Infante *et al.*, 2019), lo que implica el análisis y toma de decisiones sobre el contenido de los mensajes obtenidos a través de las TIC y la posibilidad de construir conocimiento (Jaramillo, Cristina, y Rincón, 2011), el cual involucra al pensamiento crítico, que presupone observar, identificar problemas y cuestionamientos para guiar una investigación, analizar información desde diferentes perspectivas para explorar soluciones alternativas a los planteamientos realizados. (Infante *et al.*, 2019)

Las competencias de trabajo colaborativo refieren la interacción entre dos o más personas, quienes deliberan sobre “...dos o más temas para construir aprender a través

de la discusión, la reflexión y la toma de decisiones sobre recursos de información.” (Galindo-González *et al.*, 2012); en este proceso, el pensamiento crítico también es un activo valioso, que igualmente se entrelaza con el aprendizaje a lo largo de la vida, el cual cambia el enfoque de una visión que implica aprender a aprender centrada en el sujeto en formación, con el fin de mejorar en sus procesos de instrucción, lo que involucra procesos formales e informales que permiten a los sujetos mejorar sus habilidades y competencias a lo largo de su vida (Cendon, 2018).

Considerar la información disponible para las personas a través de las tecnologías las ubica en una disyuntiva entre el ser y el deber ser en el uso de aquélla, de allí la importancia de considerar la ética en el manejo de los datos. La ética se concibe como un proceso (Lomborg, 2012), una serie de lineamientos que influyen en el comportamiento de los seres humanos en sociedad los cuales les permiten proteger y cumplir sus derechos y los de otros (Marshall, 1999), en ese sentido se considera que las competencias éticas en el uso de las TIC, significan que una persona comprende y está entrenada formalmente para reconocer los derechos de autor y citar su trabajo, con el fin de prevenir el plagio (Olivia-Dumitrina, Casanovas, y Capdevila, 2019).

El análisis de desafíos y competencias se planteó desde la perspectiva de la percepción, la cual se considera como “...uno de los procesos cognitivos, una forma de conocer el mundo, a través de la información que aquel entrega y a partir de las experiencias de quienes perciben (Moreno, Nelly, y Garcia, 2013), es la opinión de los profesores y estudiantes sobre su experiencia ante los retos que enfrentan derivados del Covid-19, así como sobre el nivel de dominio de sus competencias en las TIC (Infante *et al.*, 2019).

PREGUNTA

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los estudiantes y los docentes de la UACH, al transitar de la educación presencial a la virtual derivada de la emergencia sanitaria por Covid-19?

HIPÓTESIS

Los desafíos que enfrentan los estudiantes y docentes de esta universidad, además de ser de índole personal, familiar y de respuesta al confinamiento, se derivan del tránsito de la educación presencial a la virtual, producto de la emergencia sanitaria por Covid-19, están relacionados con las barreras tecnológicas, en principio de acceso a la tecnología y, luego, la carencia de dominio sobre las competencias en Tecnologías de Comunicación e Información (TIC) que son básicas, de aplicación, profundización, trabajo colaborativo, aprendizaje para toda la vida y éticas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se realizó a partir de un estudio de caso, “el cual contribuye a ampliar y profundizar el conocimiento con respecto a individuos y grupos, así como organizaciones y fenómenos relacionados” (Yin, 2009). Los métodos utilizados fueron el analítico-sintético, teórico-deductivo y hermenéutico. Asimismo, la investigación fue de naturaleza mixta, ya que recoge datos a través de entrevistas semiestructuradas y escalas. Es de tipo descriptivo, aplicada en campo y apoyada en fuentes bibliográficas.

Además, se puede decir que es un estudio fenomenológico pues presenta la experiencia sistemática de la subjetividad, de lo cotidiano, de la interpretación que otorgan, en este caso, los estudiantes y docentes de la UACH, respecto a su experiencia ante la contingencia sanitaria derivada del Covid-19 y su percepción respecto a las TIC, mismas que son importantes de abordar, con el fin de descubrir las apreciaciones de los estudiantes y del profesorado (Mujica, 2020), aspecto que lo remite a la interpretación, es decir, declara el sentido o significado de sus experiencias sobre el objeto de estudio, aspecto que lo remite al enfoque hermenéutico (Stake, 1995).

TÉCNICAS

Como técnicas de acopio de la información se utilizaron la documental (bibliografía) y estadística, así como la encuesta por red o dispositivos móviles. La encuesta fue integrada por 14 ítems que se referían a la percepción de los estudiantes y profesores sobre el desarrollo de indicadores de competencias en TIC; mientras que las entrevistas se integraron por preguntas abiertas que indagaban los desafíos del tránsito que se estaban viviendo al pasar de la modalidad presencial a la virtual durante la contingencia sanitaria - Covid-19 - a la que se enfrentan actualmente las Instituciones de Educación Superior, entre ellas la universidad objeto de este estudio.

Como punto de partida se utilizó el estudio de las habilidades en TIC en las universidades de Salamanca, España, Veracruzana y Autónoma de Chihuahua (Arras-Vota, Torres-Gastelú, y García-Valcárcel, 2011).

Cabe señalar que, para validar el instrumento, se envió a pares académicos y, posteriormente, se aplicó una prueba piloto, la retroalimentación vertida por estos grupos condujo a la fase final de elaboración de la encuesta que se aplicó, la cual inicia con un consentimiento informado regido por tres principios éticos.

PROCEDIMIENTOS

Las encuestas fueron distribuidas mediante un recopilador de datos perteneciente a Google on-line *Google Forms* y la información recabada se analizó con el programa *SPSS* (v.22.0). Se llevó a cabo un análisis de datos cuantitativos a través de estadística descriptiva. Así mismo, se utilizó la fiabilidad (Alfa de Cronbach) de los ítems analizados, en la escala, tanto para estudiantes ($\alpha = .822$), como para profesores ($\alpha = .816$), siendo superior a .8 en ambas situaciones por lo que se considera aceptable.

Para el análisis de las entrevistas estructuradas se recurrió al programa *ATLAS.ti 8*. Se analizaron y encontraron distintas categorías y se seleccionaron las respuestas que mejor describían los resultados. Así mismo, se destacan en cursiva y negrita las ideas claves que las distinguen.

Enseguida en la Figura 1 se muestran las etapas de la investigación que se llevaron a cabo.

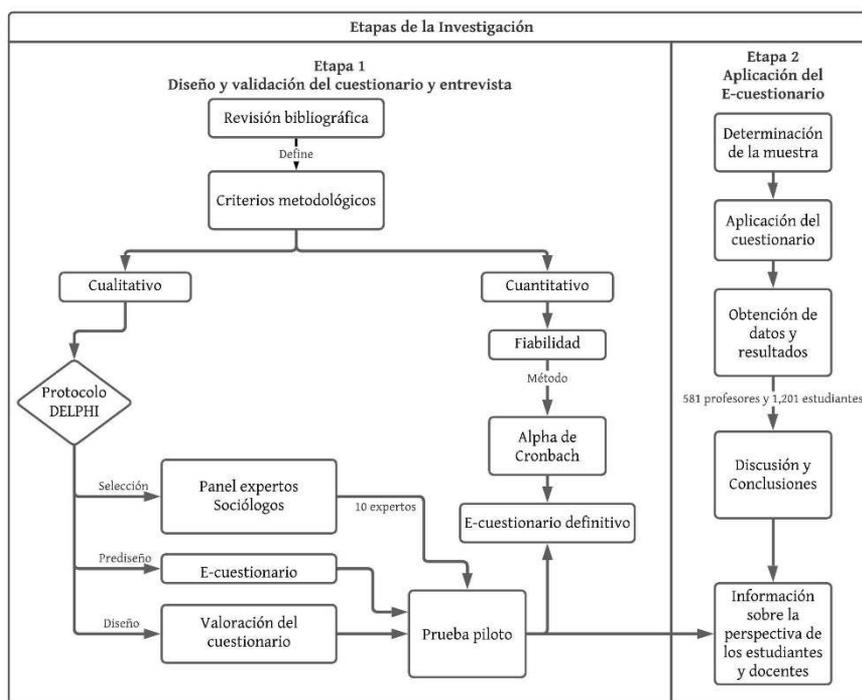


Figura 1. Etapas de la Investigación

Fuente: elaboración propia

UNIVERSOS DE ESTUDIO

Los universos de estudio estuvieron integrados por alumnos y docentes de la UACH. La cual se fundó el 8 de diciembre de 1954 y en 1968 logró su autonomía (Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH], 2020). La UACH se encuentra integrada por 15 facultades con 29,180 alumnos matriculados de licenciatura y posgrado y 2935 docentes; oferta programas educativos a nivel licenciatura y posgrado en 8 ramas del conocimiento tanto en modalidad virtual como presencial.

MUESTRAS

Para la obtención de las muestras se utilizó la siguiente fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{z^2pqN}{E^2N + z^2pq}$$

n = Muestra

z = 2,58 Error (E) = .05

p = probabilidad de éxito de la variable (0.5)

q = probabilidad de fracaso (0.5) (1 - p)

N = tamaño de la población

La selección fue probabilística, estratificada con afijación proporcional, garantizando la representatividad de la muestra en la zona de estudio, la muestra se representa un 99% de confianza y se integró como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: *Tamaño de la muestra*

	Año	Muestra	Muestra recabada
Profesores	2020	543	581
Estudiantes	2020	651	1,201

Fuente: elaboración propia.

La caracterización de la muestra se resume en las tablas 2 y en la tabla 3, las cuales a continuación se describen.

Tabla 2: *Perfil de la muestra de docentes*

	Sexo	Nivel de ingresos	Edad	Grupo étnico
Docentes	44.6% Mujeres 55.4% Hombres	2.4% menor a \$5,000.00	8.6% entre 20 y 30 años	98.5% No pertenece 1.5% Si pertenece
		12.9% entre \$5,001.00 y \$10,000.00	35.1% entre 31 y 40 años	
		25.3% entre \$10,000.00 y \$20,000.00	27.5% entre 41 y 50 años	
		24.1% entre \$20,001.00 y \$30,000.00	20.1% entre 51 y 60 años	
		35.3% más de \$30,000.00	8.6% 61 o más años	

Fuente: elaboración propia.

El perfil mayoritario pertenece a hombres entre 31 y 40 años de edad con un ingreso de más de \$30,000.00 mensuales; solamente el 1.5% pertenece a algún grupo étnico. También se observa que las edades predominantes oscilan entre 31 y 50 años.

Tabla 3: *Perfil de la muestra de estudiantes*

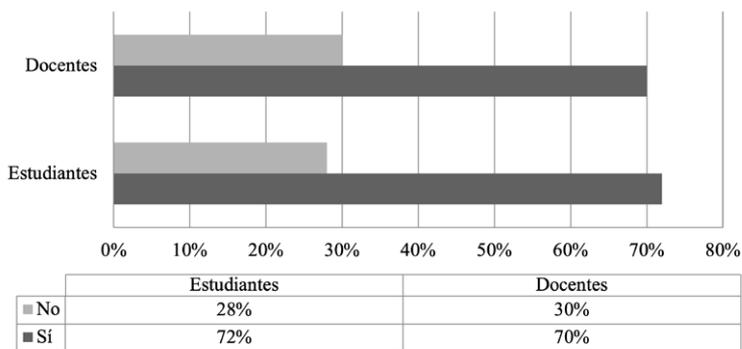
	Sexo	Nivel de ingresos	Edad	Grupo étnico
Estudiantes	66.8% Mujeres 33.2% Hombres	26% menor a \$5,000.00	27.4% entre 17 y 19 años	98.1% No pertenece 1.9% Si pertenece
		39.4% entre \$5,001.00 y \$10,000.00	51.5% entre 20 y 22 años	
		19.7% entre \$10,000.00 y \$20,000.00	15.5% entre 23 y 25 años	
		8.7% entre \$20,001.00 y \$30,000.00	2.9% entre 26 y 28 años	
		6.2% más de \$30,000.00	2.7% 29 o más años	

Fuente: elaboración propia.

El perfil mayoritario pertenece a mujeres entre 20 y 22 años de edad con un ingreso de entre \$5,001.00 y \$10,000.00 mensuales; solamente el 1.9% pertenece a algún grupo étnico. También se observa que las edades predominantes oscilan entre 20 y 25 años.

RESULTADOS

En el presente apartado se muestran los resultados a través de gráficas que permiten observar el comportamiento que tuvieron las respuestas de los estudiantes y profesores, así como los comentarios vertidos por cada uno de los colectivos que participaron.



Gráfica 1. Gráfica 1. La emergencia sanitaria por Covid-19, ¿afectó a su familia?

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica 1, el porcentaje de estudiantes y profesores cuyas familias se vieron afectadas por la emergencia sanitaria por el Covid-19 es muy similar, ya que 72% de los alumnos y 70% de los docentes aduce que sus familias se vieron afectadas a causa de la pandemia.

La mayor parte de las personas, al cuestionarles ¿cómo afectó a sus familias?, coincidieron en tres grandes categorías, las cuales se muestran en la tabla 4.

Tabla 4: ¿Cómo afectó la emergencia sanitaria a la familia?

	Alumnos	Profesores
Ingresos reducidos y problemas económicos	25.23%	30.33%
Reducción o pérdida de trabajo	52.69%	30.33%
Cambios en la dinámica familiar	22.07%	39.32%

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos y profesores vertieron los siguientes comentarios:

Alumnos

“Mi mamá quedó desempleada y a mi papá tuvo una reducción de 60% en su sueldo.”

“Por la contingencia el negocio en el que trabaja mi padre cerró y nuestro ingreso familiar se fue a la mitad”.

“Mis hermanos y yo apoyábamos la economía familiar pero ahora al no poder salir de casa nos vimos en la necesidad de renunciar a nuestro trabajo en lo que pasa la contingencia, por mientras mis padres están manteniendo dos casas (nuestra y de mis abuelos) con muy poco apoyo de otras fuentes económicas”.

Docentes

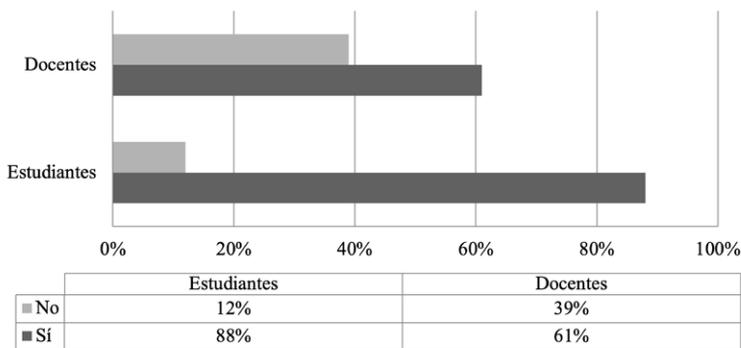
“Cambio de dinámica laboral a Home office.”

“La educación de mis hijos ha sufrido muchos cambios.”

“En mi salud, ando muy tensa son muchos los trabajos que hay que revisar, atender la problemática en particular del estudiante que lo requiera, y estar en casa toda la familia el gasto en alimentación es mayor y el sueldo que recibo en la universidad es lo mismo (bajo).”

“Mi marido gana menos, y pues la UACH me paga 8 mil al mes a pesar de tener doctorado. El semestre se terminará y ya no me pagará.”

En ambos colectivos la triada familia, ingresos y trabajo van de la mano, entre el desempleo por el cierre de empresas y la reducción de sueldos a quienes conservaron su trabajo, así como la multitarea a la que se ven obligados los padres, ya que hay que hacerse cargo de la educación de los hijos, a lo que se agrega el trabajo en casa, todos estos elementos generan tensión en las familias, aspecto que incide en el rendimiento académico y laboral.



Gráfica 2. La emergencia sanitaria por Covid-19, ¿afectó sus estudios y/o desempeño?

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 2 se observa que 88% de los estudiantes plantea que la emergencia sanitaria afectó sus estudios, mientras que 61% de los docentes considera que la pandemia afectó su desempeño. Al cuestionarles ¿por qué razón se vieron afectados sus estudios y/o desempeño a causa de la pandemia?, ellos respondieron lo siguiente:

Tabla 5: ¿La emergencia sanitaria afectó sus estudios/desempeño?

	Alumnos	Docentes
Clases	65.13%	48.12%
Aprendizaje	10.23%	32.42%
Clases virtuales	24.62%	19.45%

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos y docentes vertieron los siguientes comentarios:

Alumnos

“No es el mismo aprendizaje de manera virtual.”

“Las clases en línea son difíciles de entender.”

“Los maestros no están capacitados para dar clases en línea”

“Las clases virtuales no funcionan.”

“No hay la mejor organización y estamos saturados de trabajos”.

“No me gustan las clases virtuales, además de que no todos los profesores se han comunicado con los alumnos”.

“Al no darnos clase de manera presencial, los maestros, intentan compensar esta situación encargando nos trabajos, pero algunos, aparte de eso nos dan clase por videoconferencia, por lo que el tiempo para cumplir con los trabajos es limitado”.

Docentes

“Cambiar a clases virtuales ha sido problemático.”

“Las clases se dan y continúan con cierta normalidad.”

“Pérdida de contacto directo con los alumnos.”

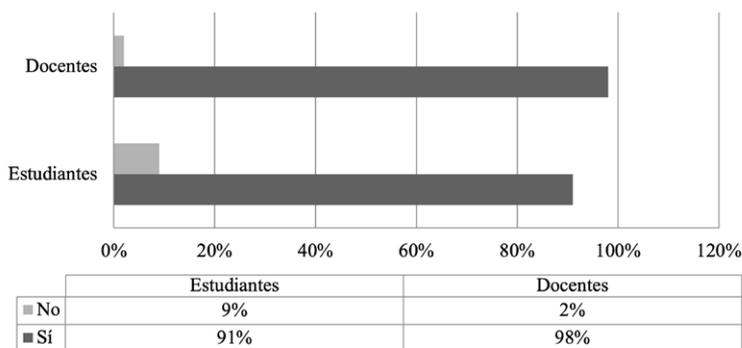
“En las clases presenciales los alumnos entienden más.”

“Cambio radical, en las materias clínicas no se sustituye la experiencia ni se logran las mismas habilidades.”

“Al contar con materias teórico-prácticas es necesario llevar esa parte práctica de manera presencial y guiada directamente en contacto docente-alumnos para cuidar su correcta realización lo cual al ser virtual resulta muy complicado el poder trabajarlo”.

“El manejo del material en línea se ha visto complicado por la saturación de las redes, así como algunos estudiantes que no se han comprometido con el seguimiento de actividades”.

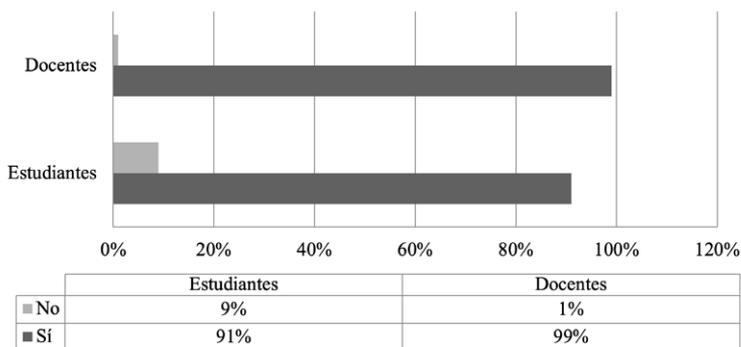
En estos comentarios se vislumbra la necesidad de vivir y convivir en las asignaturas, así como la necesidad de las prácticas presenciales para otro tipo de materias. Así mismo, se observa de nuevo la presencia de sobrecarga con tantas actividades extraordinarias para preparar el material en línea y atender a la familia.



Gráfica 3. ¿Tiene computadora en su casa?

Fuente: elaboración propia.

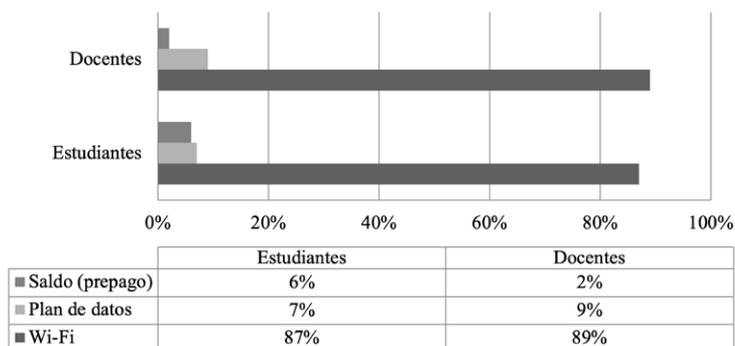
A simple vista de la gráfica 3, se puede decir que los estudiantes y profesores, en su mayoría, cuentan con computadora; sin embargo, pensar en el universo de alumnos y docentes lleva a plantear que 9% de los primeros no cuentan con una computadora y 2% de los segundos tampoco, ello les impide participar, desde su casa, en las clases virtuales, lo que los coloca en desventaja con los demás estudiantes y docentes quienes se enfrentan a barreras tecnológicas, en principio de acceso a las tecnologías.



Gráfica 4. ¿Tiene acceso a Internet en su casa?

Fuente: elaboración propia.

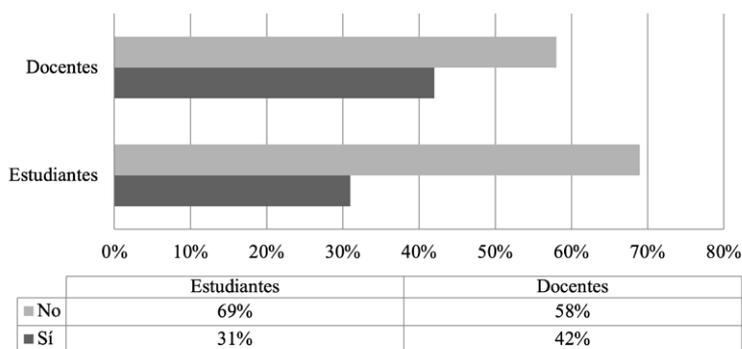
Relacionar esta respuesta a la anterior lleva a plantear la brecha digital de acceso a la tecnología en donde coincide que el 9% estudiantes y 1% de los docentes, no tienen acceso a internet.



Gráfica 5. ¿Con qué tipo de acceso a Internet cuenta?

Fuente: elaboración propia.

De los actores que respondieron contar con computadora e Internet en casa la mayor parte de ellos cuenta con los servicios de Wifi (Ver gráfica 5).



Gráfica 6. ¿Antes del Covid-19 había tomado/impartido clases virtuales?

Fuente: elaboración propia.

La lectura de la gráfica 6, lleva a plantear que 69% de los estudiantes y 58% de los profesores no habían tomado o impartido clases virtuales, y la razón la respondieron de la siguiente manera:

Tabla 6: ¿Había tomado o impartido clases virtuales?

	Alumnos	Docentes
Clases presenciales	48.76%	46.66%
Clases virtuales	34.25%	33.33%
No había necesidad	16.97%	20.00%

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes y docentes vertieron los siguientes comentarios:

Estudiantes

“En la Universidad mis materias, independientemente del semestre, son presenciales, y no me interesó llevar alguna de las materias de manera virtual”.

“No sé ofrecen en la carrera”.

“Porque nunca tuve la necesidad”.

“Pienso que la educación a distancia no permite el desarrollo de la educación de la misma manera que con la interacción directa alumno-maestro. Por ello prefiero las clases presenciales”.

“Gracias a la ansiedad y las enfermedades mentales como la depresión, se me complica tomar este tipo de clases y prefiero las presenciales”.

“Porque me gusta estar presente en mis clases, aparte al momento de encargar tareas en forma virtual no se toma uno la responsabilidad de hacerlo o también por la saturación de la plataforma y que el internet falle, aunque si cuente con uno”.

En las respuestas de los estudiantes, en principio hablan de la necesidad, de la preferencia por la interacción, así como de la presencia de algún tipo de estrés o enfermedad como la depresión vinculada con la educación virtual y de las fallas técnicas que generan barreras en la comunicación.

Docentes

“Mis clases son teórico prácticas y clínicas por lo tanto no se presta para realizar una clase virtual”.

“No era necesario”.

“Las materias asignadas están establecidas como presenciales”.

“Porque no se había presentado una emergencia como la de ahora”.

“Solo durante un mes hace año y medio que me quebré un pie y estuve incapacitada y para que no se batallara en conseguir otro maestro les puse actividades virtuales”.

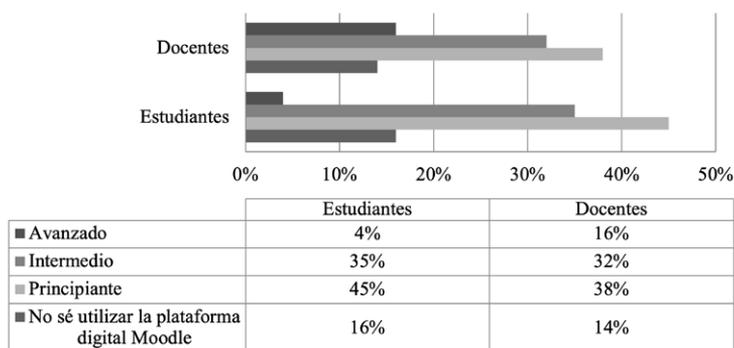
“No virtuales al 100% únicamente presenciales con apoyo en plataforma, como una manera de complementar mis cursos”.

“Porque no sentía una necesidad primaria y aunque contemplaba usar por ejemplo la plataforma Moodle como apoyo a algunos de mis cursos, no me di el tiempo para ello”.

Por su parte los docentes consideran, en principio que, si las clases involucran prácticas y clínicas, se requiere de la presencia física para lograr el propósito de la asignatura; sin embargo, en su mayoría, consideran que no habían participado en lo virtual por no considerarlo necesario y le utilizaban como complemento o para subsanar alguna emergencia de salud.

En la gráfica 7 se puede observar que tanto los docentes y estudiantes que si saben utilizar la plataforma digital Moodle de la universidad, consideran tener en su mayoría un

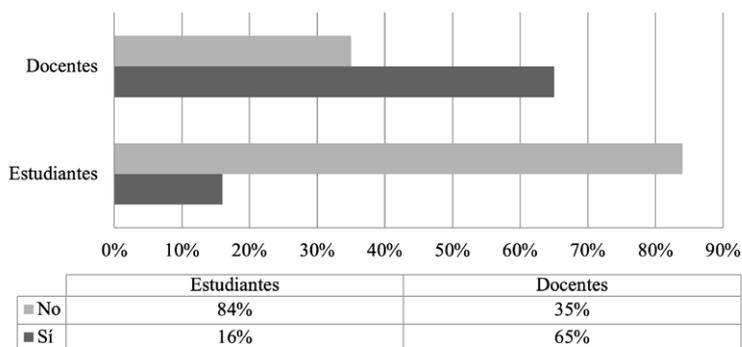
nivel intermedio principiante de dominio, seguido del nivel intermedio; los porcentajes de estudiantes y docentes que no sabían utilizar la plataforma digital Moodle son 16% y 14% respectivamente.



Gráfica 7. ¿Qué nivel de experiencia considera tener?

Fuente: elaboración propia

Las gráfica 8 muestra que 84% de los estudiantes y 35% de los docentes no considera que la educación en la modalidad virtual sea de su agrado, aspecto importante que han de considerar las autoridades universitarias, con el fin de generar estrategias para la impartición de las cátedras vía online, ya que el primer colectivo es la razón de ser del proceso educativo.



Gráfica 8. ¿Es de su agrado recibir/impartir clases de modalidad virtual?

Fuente: elaboración propia.

Escuchemos en la voz de los alumnos y docentes las razones por las que la modalidad virtual no es de su agrado:

Tabla 7: Por qué no son del agrado de los estudiantes y docentes las clases virtuales

	Dicen no aprender en clases virtuales	Se quejan de exceso de trabajos	Prefieren Clases presenciales	Para los alumnos es difícil llevar clases virtuales	Optimización del Tiempo
Alumnos	58.06%	25.48%	16.45%		
Docentes				61.64%	38.35%

Fuente: elaboración propia.

Alumnos

“Sólo encargan trabajo sin enseñarnos.”

“Los trabajos son excesivos, no dejan enseñanza.”

“Prefiero clases presenciales, aprendo más.”

“Porque se vuelve menos entendible la materia, es muy pesado las clases virtuales y más si se está confinado. La mayor parte del día, se está frente a un dispositivo cumpliendo con los requerimientos de los docentes, los cuales son muchos.”

“No estoy aprendiendo nada por la manera de “trabajar”, las actividades que ponen los profesores son muy tontas e inútiles. No tengo motivación para hacer nada y se me han pasado varias tareas por lo mismo. Me siento muy perdida en todo y peor porque si falla el Internet mío o del maestro no se escucha la voz o no se entiende nada.”

“No existe una interacción con todos los maestros, algunos se niegan a ofrecernos un espacio para contestar nuestras dudas sobre la materia porque consideran que todo lo podemos buscar en Internet”.

“Esta interesante, pero también está más interesante presencial”.

La presencia de la sobrecarga de trabajo se hace patente de nuevo, a lo que se agrega la dificultad para la comprensión, la situación de confinamiento y la saturación frente al dispositivo. Así mismo, se señala la falta aprendizaje por ausencia de motivación y los

problemas técnicos con el Internet. Otro aspecto importante es la percepción que tienen los estudiantes de una falta de comunicación con los docentes.

Quienes por su parte comentan lo siguiente:

Docentes

“Es difícil llegarles a los alumnos, falta interacción con ellos.”

“Es una herramienta más, no para sustituir las clases, ya que no se tiene la interacción necesaria con los alumnos.”

“Es más cómodo.”

“Puedo utilizar el tiempo de mejor manera.”

“La teoría se acomoda bien de manera virtual y en realidad si me gusta, pero aun así esto no creo que sea una opción viable para los docentes y estudiantes de materias específicas del área de odontología.”

“Es más trabajo, pero yo me organizo, y no gasto gasolina y puedo utilizar el tiempo de mejor manera”.

“Es un desafío poder llegar a los alumnos y que entiendan tu clase como si fuera presencial”.

“Uno como docente puede proveer de material suficiente, didáctico, informativo y adaptarlo a las necesidades del grupo, además de tener un mayor control en el envío de tareas y exámenes”.

“Siento que los estudiantes están concentrados en lo que tienen que hacer y en clase no todos tienen la convicción de estar realmente, aunque están presentes no están interesados en poner atención o seguir la clase”.

Los docentes plantean que, aunque es más trabajo, se organizan y ahorran, el desafío que implica llegarles a los estudiantes a los que consideran poder captar mejor en la modalidad virtual; sin embargo, de nuevo surge la dificultad para realizar las prácticas en algunas licenciaturas que se ofrecen en la UACH. Aunque 61% de los docentes, como se puede observar en la tabla 8 considera que el aprendizaje de los alumnos es menor en la modalidad virtual que en la presencial y 87% de los estudiantes también considera que su aprovechamiento es menor en la citada modalidad.

Con la modalidad virtual, considera que su aprendizaje/de sus alumnos es:

Tabla 8: Aprendizaje de los estudiantes y docentes

	Estudiantes	Docentes
Igual que en la presencial	11%	30%
Mejor que en la presencial	2%	9%
Menor que en la presencial	87%	61%

Fuente: elaboración propia.

Enseguida se presentan los resultados sobre las competencias en TIC que consideran tener cada uno de los colectivos analizados.

Tabla 9: Percepción del dominio del manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación

Competencias	Media Docentes	Media Estudiantes	Media Global	Valor p
(B) Básicas	3.89	3.63	3.76	4.25E-09
(A) Aplicación	3.81	3.78	3.80	0.230
(P) Profundización	3.80	3.32	3.56	< 2.2E-16
(T.E. y A.P) Trabajo Colaborativo y Aprendizaje Permanente	3.93	3.59	3.76	5.31E-14
(E) Éticas	4.08	3.37	3.73	< 2.2E-16
TIC = B + A + P (T.E. y A.P.) + E	3.89	3.55	3.72	< 2.2E-16

Fuente: elaboración propia.

Los resultados generales arrojan que los docentes se consideran más competentes en cuanto al manejo de TIC que los estudiantes ($p < 2.2.E-16$), con un promedio de 3.89, mientras que la media de los estudiantes fue de 3.55, con una significancia de $\alpha = 0.05$.

DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Tabla 9: ¿Qué ha sido lo más difícil para usted durante esta cuarentena?

Estudiantes	Profesores
1. Acostumbrarse al trabajo desde su casa	1. La desinformación y exceso de noticias basura (<i>fake news</i>)
2. La ansiedad y estrés por la incertidumbre económica y laboral	2. Cambio de planes
3. Cambio de planes	3. Acostumbrarse al trabajo desde su casa
4. Incremento en los costos de necesidades básicas	4. La ansiedad y estrés por la incertidumbre económica y laboral
5. La desinformación y exceso de noticias basura (<i>fake news</i>)	5. Incremento en los costos de necesidades básicas

Fuente: elaboración propia.

Aún y cuando la primera dificultad que aducen los estudiantes y los docentes ante la pandemia, no es la misma, ambos colectivos señalaron las mismas situaciones en diferente orden. En principio para los educandos acostumbrarse al trabajo desde su casa es el número uno, los profesores refieren la desinformación y exceso de noticias basura como el primer obstáculo.

DISCUSIÓN

En el centro de la pandemia mundial se encuentran los seres humanos, quienes experimentan todo tipo de desafíos derivados de cada una de las dimensiones que los conforman, de manera que la educación no se puede considerar como un factor aislado, sino como plantea Ruiz (2020) el mayor riesgo es dejar de lado las condiciones de emergencia sanitaria a nivel psicológico, social, de salud y tecnológicas derivadas de la presencia del Covid-19 y que inciden en la educación, en la formación de los sujetos y, por ende, en el desarrollo humano.

Es así que en primera instancia se consideran los resultados donde las respuestas señalan que 70 y 72% de los colectivos objeto de estudio, docentes y estudiantes de la UACH, se vieron afectados en su economía familiar por la reducción de ingresos, pérdida del trabajo y cambios en la dinámica familiar, aspecto que coincide con el planteamiento de Pedró F. vinculado con los aspectos socioemocionales, derivados del confinamiento, así como financieros y laborales (2020). Lo anterior coincide con la manifestación de estudiantes y docentes quienes considera que lo más difícil para ellos durante la pandemia ha sido: acostumbrarse a trabajar desde casa, ansiedad y estrés por la incertidumbre, cambio de planes, incremento de costos de necesidades básicas y la desinformación, remiten a la importancia de reconocer las condiciones de emergencia generadas por la pandemia del Covid-19, pues esto, como se pone de manifiesto en el trabajo presentado, ha afectado la educación y el desarrollo humano de los universitarios (Ruiz, 2020), mismos que se convierten en desafíos que los actores de la educación deben vencer para lograr sus objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo cual lleva a plantear que en el escenario actual la educación universitaria y la forma de impartir docencia atraviesan un cambio estructural en diversas dimensiones, una de ellas la tecnológica, pues las TIC tendrán un papel determinante en los modelos de enseñanza-aprendizaje y donde la docencia *online* se verá con otros ojos por parte de estudiantes y profesores, y todo como consecuencia de la pandemia del Covid-19; (Torrecillas, 2020). De hecho, esto implica un gran reto para los actores de la educación ya que en este estudio se pudo apreciar que más del 50% de ellos no había utilizado la modalidad virtual pues no habían estado en la necesidad de hacerlo, al tiempo que manifiestan una preferencia por la educación presencial, 84% de los estudiantes y 35% de los docentes

plantearon que no les gusta la educación en línea lo que remite al planteamiento de Díaz (2020), en torno a la sensación, por parte de algunos educandos y profesores de haber perdido la escuela.

No obstante, es importante destacar que uno de los desafíos que requieren encarar los profesionales de la educación es la generación de estrategias apropiadas para que los estudiantes puedan utilizar mejor su entorno y estar en comunicación para enterarse de los recursos con que disponen con el propósito de mantener la continuidad del aprendizaje durante el cierre de los centros escolares (Muñoz y Lluch, 2020).

Además, en lo que respecta a las barreras tecnológicas, se tiene que 9% de los estudiantes y 2% de los profesores no cuentan con computadora en casa, el mismo porcentaje de alumnos no cuenta con Internet, en principio, esta brecha digital es de acceso a las tecnologías, lo cual, desde la perspectiva de Quintana (2020), es una categoría urgente de atender que establece la no discriminación como un derecho, así como la obligación del sistema educativo de proveer los recursos materiales y económicos necesarios para una educación de calidad.

Mientras que, en lo relacionado con las competencias o el manejo de las TIC, el promedio de calificación otorgada por ambos colectivos está por debajo de satisfactorio, ya que ambos colectivos se calificaron por debajo del 4. Lo que implica la necesidad de generar políticas y estrategias para lograr mayor desarrollo de estas capacidades tanto en estudiantes como en los docentes, por el cambio estructural que ha incidido de forma tan definitiva en la educación (Torrecillas, 2020) a raíz de la pandemia.

De allí la importancia de mayor capacitación en el uso de las TIC a los involucrados en los procesos educativos y estar alertas de los grupos minoritarios que sufren inequidad en acceso y uso de las TIC, ya que las dificultades para financiar los servicios de conectividad y de mayor capacitación se suman a las inequidades clásicas que ya se enfrentaban hacia el interior de las universidades poco antes de la Pandemia por Covid-19 (Quintana, 2020). Esta nueva realidad se puede ver como lo plantea Pedró (2020), como una crisis en la que siempre hay una oportunidad. Tal vez, en el caso de la educación sea la de la revisión pedagógica y la reestructuración de la oferta formativa en educación superior para favorecer la calidad y la equidad.

CONCLUSIONES

Entonces se puede decir que la Covid-19 es un parte aguas en la historia posmoderna, un acontecimiento que signó la vida de los seres humanos de múltiples formas, ya que tocó los aspectos socioemocionales, financieros, laborales y educativos, entre otros. De allí la importancia de que las IES y los actores de los procesos formativos, como organizaciones que aprenden, documenten sus procesos, generen políticas y estrategias enfocadas a la

atención integral de los estudiantes y de los profesores con el propósito de apoyarles en el proceso que les permita lograr mayor desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y tecnológicas, por el cambio estructural que ha incidido de forma tan definitiva en la educación.

REFERENCIAS

- Arras-Vota, A. D., Torres-Gastelú, C. A., & García-Valcárcel, A. (2011). Student's perceptions about their competencies in Information and Communication Technologies (ICTs). *Revista Latina de Comunicación Social*(# 66), 1-26. doi:10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152-EN
- Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1 - 3. Obtenido de [http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/839/298](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Covid+y+educaci%C3%B3n+superior&btnG=Casillas Alvarado, M., & Ramírez Martinell, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. <i>Revista de la Educación Superior</i>, 48(141), 97 - 111. Obtenido de <a href=)
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: future perspectives for teaching and learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87. doi:doi.org/10.7821/naer.2018.7.320
- Cervantes Holguín, E., & Gutiérrez Sandoval, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1 - 23. Obtenido de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12096>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE, *Educación y pandemia, una visión académica* (págs. 19 - 29). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Obtenido de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Galindo González, R., Galindo González, L., Martínez de la Cruz, N., Ley Fuentes, M., Ruiz Aguirre, E. I., & Valenzuela González, E. (2013). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169. Recuperado el 08 de 04 de 2020, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325>
- Infante-Moro, J. C., Gallardo-Pérez, J., & Infante-Moro, A. (2019). The importance of ICTs for Students as a Competence for their Future Professional Performance: The Case of the Faculty of Business Studies and Tourism of th University of Huelva Alfonso. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 201-213. doi:10.7821/naer.2019.7.434
- Jaramillo, P., Cristina, H., & Rincón, Y. (2011). ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de La Sabana, Colombia. *Información, cultura y sociedad*, 117-143. Recuperado el 08 de 04 de 2020, de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/346/829>
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P., & Lavranos, C. (2020). A study of higher education students self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of Documentation*, 1-51.
- Maryuningsih, Y., Hidayat, T., Riandi, R., & Rustaman, N. Y. (2019). Profile of information and communication technologies (ICT) skills of prospective teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521, 1-8.

- Moreno Tello, M. A., Nelly Prado, E., & Garcia Avendaño, D. J. (2013). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre el ambiente de aprendizaje durante sus practicas clinicas. *Cuidarte*, 4(1), 444-449. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3595/359533224003.pdf>
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795 - 801. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73011>
- Muñoz Moreno , J. L., & Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1 - 17. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Educaci%C3%B3n+y+covid&btnG=
- Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M., & Capdevila, Y. (2019). Academic Writing and the Internet: Cyber-Plagiarism amongst University Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 112-125. doi:10.7821/naer.2019.7.407
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1 - 8. Obtenido de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/issue/view/40>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 Y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1 - 15. doi:https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Quintana Avello, I. (2020). “Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1 - 11. Obtenido de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Ruiz , G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45 - 59. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Torrecillas, C. (13 de Abril de 2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers*, 16, 1 - 4. Obtenido de <https://www.ucm.es/icei/file/iceipapercovid16>
- Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH]. (20 de 01 de 2020). *Página principal*. Recuperado el 08 de 05 de 2020, de <https://www.uach.mx>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (3 ed.). London, UK: Sage Publications.

ARTÍCULO

Currículo por capacidades: Opciones curriculares en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

*Curriculum by capabilities: Curricular options at the
Universidad Nacional Autónoma de Honduras*

JUAN MALTA*

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Recibido el 13 de noviembre del 2020; Aprobado el 25 de octubre del 2023

RESUMEN

Este artículo intenta revalorizar el uso y finalidades del currículo en la educación superior, tanto su carácter instrumental en el proceso de enseñanza – aprendizaje (educativo y vocacional), como su promesa de contribución a la transformación nacional. La propuesta es la transversalidad de opciones curriculares que redimensionen el perfil educativo, desde objetivos académicos, competencias laborales y capacidades humanas para la vida. La educación superior ha sido dócil a las demandas del mercado laboral, cuya opción y justificación de la oferta académica es el crecimiento económico, olvidando la trágica exclusión social, los pesares de la pobreza y el anhelo del “desarrollo incumplido”.

PALABRAS CLAVE: Estrategia curricular y opciones de ejes curriculares; Supra currículo; Macro currículo; Meso currículo; Micro currículo

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 This article attempts to revalue the use and purposes of the *curriculum vitae* in higher education, both in its instrumental nature in the teaching-learning process (educational and vocational), and its promise to contribute to national transformation. The proposal is the transversality of curricular options that resize the educational profile, from academic objectives, work skills and human capacities for life. Higher education has been docile to the demands of the labor market, whose option and justification of the academic offer is economic growth, forgetting the tragic social exclusion, the sorrows of poverty and the desire for “unfulfilled development”.

KEYWORDS: Curricular strategy and options of curricular axes; Supra-curriculum; Macro-curriculum; Meso-curriculum; Micro-curriculum

INTRODUCCIÓN: ECUALIZADOR CURRICULAR

Un ecualizador pone en sintonía los sonidos. El sonido, más allá de lo permitido, se vuelve ruido. Sin embargo, no hay sonido sin ruido. El sonido, a su vez, es ruido. La educación es para poner en sintonía a la vida con la promesa del “pleno desarrollo de la personalidad humana”.¹ Inserto así, la metáfora del “*ecualizador curricular*”.

Hay un acuerdo curricular sobre la composición del perfil profesional: conocimientos, procedimientos y habilidades, y actitudes y valores. Históricamente, habiéndose cuestionado la productividad/utilidad de los conocimientos escolares-universitarios, que es un reflejo de la “*minorización de la educación*” vista como instrumento laboral, el énfasis se pasó de aprender a saber a aprender a hacer. Dominó este proceso el paradigma del mercado, la globalización o el neoliberalismo. La discusión pasó del currículo por objetivos académicos al currículo por competencias laborales. Así, se ha vuelto natural que la oferta académica responda por antonomasia a la demanda del mercado laboral. El acto educativo se rige por las competencias laborales. La educación está activada para con este propósito

¹ El planteamiento y la práctica del “Currículo por capacidades” se adscribe al paradigma del pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto, en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26.2). Ese es el objetivo primordial de la educación; alcanzar una estatura más humana, siendo características la tolerancia y la paz.

utilitario; y sin advertirlo, experimenta un vaciamiento pedagógico; alejándose del sentido crítico y de la idea de “síntesis cultural”.²

La educación reproduce su propio “*factor curricular cero*” que, significa que no genera un resultado de impacto, y, por lo contrario, es parte del problema. Acontece un alineamiento perfecto de los objetivos académicos hacia las competencias laborales. La academia se sacrifica en el altar de las competencias laborales (ello, aminora la vida). Las competencias acontecen en un contexto de “*ganadores y perdedores*”. En cambio, la educación es un bien público social con orientación hacia el bien común. Para esto último, falta abordar otras dimensiones del desarrollo u otras preocupaciones educativas, más allá del economicismo, tales como: social, ambiental, infraestructural, administrativo – institucional, e histórico – cultural. La educación es para todo ello, y encontrar una manera sinérgica con estas dimensiones facilita el rol educativo en la formación de ciudadanos - profesionales.

¿Cómo educamos? Con conocimientos, pero memorísticos; que no nos hacen capaces de asumir una lectura y contribución apropiada a los problemas de la realidad nacional. Con el aseguramiento de las habilidades (mecánico – laborales). Entre más acríticos -son los educandos- pareciera mejor. Se mal prepara a los estudiantes para participar en una división del trabajo asumiendo su pequeño espacio de “*alfilerista*”.³ Adam Smith, padre de la economía, graficó la división del trabajo en una fábrica que desarrollaba dieciocho procesos en la construcción de un alfiler. Ahí, en esa fábrica estaba demás pensar, y se sobrepone la educación laboral-mecánica. Los trabajadores son casi máquinas, casi mercancía, y no agentes de cambio. Más, en la fábrica hiper – compleja de la vida, si no se piensa es como estar muerto.

En este panorama, necesitamos seguir aprendiendo a saber y a hacer, pero, sobre todo, necesitamos aprender a ser humanos. Las actitudes y valores están marginados. Por ello, la vida está marginada. Los ingresos se vienen consumiendo a la vida. La educación está metida en esta dualidad: educa y deseduca, beneficia y perjudica. La pedagogía está dominada por la economía: “para liberarnos, ha de liberarse antes”.⁴

² La idea de síntesis cultural, se toma de (y elogia a): Paulo Freire. Nos educamos para liberarnos, para comprender el mundo, y ser compasivos. También, para tomar conciencia y hacer una permanente re – lectura de nuestra realidad, el contexto y las potencialidades humanas. Para saber más, aquellos que no se han aproximado a la teoría de Freire, se recomienda *La pedagogía del oprimido* (texto clásico); pero mejor *La pedagogía de la esperanza* (una crítica y legado del mismo al primer libro).

³ Alfilerista, es un neologismo peyorativo propuesto para contradecir a Adam Smith en su relato convencedor de la producción en serie, el individualismo y la competitividad (*La riqueza de las naciones*): una fábrica que explota mañana, tarde y noche, a 18 obreros-esclavos para que cada uno ejerza uno de los 18 pasos en la producción de un alfiler. Preguntémoslos: ¿Cuánta y qué tipo de educación se necesita para ello? ¿Hay espacio para la educación crítica? ¿Quién desea ese destino “alfilerista” para sus hijos y nietos?

⁴ Siempre, como ampliación de la idea de síntesis cultural (que viene de la nota anterior): la educación, por antonomasia, es el instrumento de liberación; quizá así, Freire entendió el precepto de la Declaración Universal sobre la educación como derecho humano. Freire denuncia un modo de vida histórico de opresores y oprimidos. Como variante superior, Freire propone, desde la educación, una manera de liberarse a sí mismo; pero también, de liberar al opresor: Una manera humana o de convivencia distinta.

La pedagogía tomó prestado y se impuso a sí misma el concepto de competencias. Milton Friedman, a través de su libro *Libertad de elegir*,⁵ colocó en la política pública el enfoque de las competencias; y la política educativa, como parte de esta, fue cooptada. En el trasfondo, este artículo recomienda trascender hacia otro concepto superior denominado las capacidades “*curriculares*”: Amartya Sen dio las pautas en su libro *Desarrollo como libertad*.⁶ Este concepto debe impregnar la política pública y la formación universitaria. Este artículo quiere aportar en ese proceso de incidencia. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) ha emprendido desde el 2005, con la Reforma Universitaria, ese largo proceso. La tarea: desfijar la mirada en la tecnocracia, ofrecer conocimiento socialmente válido, y enseñar las ciencias del desarrollo humano sostenible. El gran reto: ecualizar el currículo con la realidad y la transformación nacional (Arto. 160 de la Constitución).

SIGNIFICADOS BÁSICOS DE TRANSVERSALIDAD

Para saber -de manera básica- qué es un eje curricular transversal; se recurre al *Diccionario de la lengua española (DLe)* (2017):

Significados

Visibilizar: Hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista...

Transversalidad: Que se cruza en dirección perpendicular con aquello de que se trata.

Activación: Hacer que se ponga en funcionamiento un mecanismo.

Estrategia curricular: Visibilizar, transversalidad y activación, son acciones curriculares: cruzar en todas las direcciones del flujograma curricular o en las disciplinas rectoras una temática como opción preferencial. La visibilización, que son asignaturas puntuales y temáticas, se mantiene como estrategia complementaria. La transversalidad es la expresión nominalmente escrita e institucionalizada en el currículo. Pero, la activación es el carácter de realidad de lo que curricularmente se pone en práctica.

Se recomienda la acción curricular de visibilizar asociada a los aspectos generales del currículo, la acción curricular de transversalidad asociada a los aspectos disciplinares, y la activación curricular asociada a la contextualización desde problemas de la realidad nacional. Así se conforma la estrategia curricular; apuntando hacia el perfil de salida.

⁵ Se recomienda (extra-ensayo) estudiar la teoría de Friedman; en la seguridad de que mucha teoría pedagógica se ha construido sin tener conciencia de dónde viene y cuáles son los fines del enfoque de las competencias.

⁶ Se recomienda (extra-ensayo) estudiar la teoría de Sen: las capacidades para la libertad política, el acceso económico y el ascenso social.

LA TRANSVERSALIDAD DESDE EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNAH

El modelo educativo de la UNAH brinda un concepto teórico y un concepto práctico. Dice así:

“Un eje es una línea recta que, atravesando un cuerpo giratorio, le sirve de sostén en el movimiento, es articulador y en esa medida imprescindible; también (...), es el fundamento de un modelo...” (UNAH, 2009, pág. 39).

“Las líneas atraviesan transversalmente todo el currículo, siendo la transversalidad un elemento inherente al mismo, deben ser agentes activos..., cuyos resultados deben comunicarse para contribuir a los procesos innovadores curriculares” (UNAH, 2009, pág. 40).

Lo importante para la transversalidad es que responda a las grandes preguntas de la transformación nacional:

“¿qué país queremos construir? ¿qué modelo educativo aspiramos desarrollar? ¿qué conocimiento científico deseamos generar y para qué? ¿qué identidad cultural aspiramos consolidar o recuperar? ¿qué problemas y por qué metas trabajar? ¿qué docentes y qué estudiantes se requieren para desarrollar este modelo? ¿qué profesionales busca desarrollar la UNAH? ¿qué tipo de ciudadana o ciudadano requiere la sociedad hondureña?” (UNAH, 2009, pág. 10).

La transversalidad es como un “ecualizador curricular” que, pone en sintonía total al proceso de enseñanza – aprendizaje: “aprender a conocer (conocimientos), aprender a hacer (procedimientos), y aprender a ser (actitudes y valores)” (UNAH, 2009, pág. 41).

OPCIONES Y CONTEXTOS FAVORABLES A EJES CURRICULARES: A MANERA DE MARCO TEÓRICO

Lo anterior declara los procesos que se concatenan entre sí para lograr la transversalidad de ejes curriculares; no obstante, no da cuenta de qué se operacionaliza en esos procesos: ¿cuáles son los problemas y problemáticas, los temas y las temáticas y las intencionalidades y las preferencias?

A continuación, una selección de las intencionalidades más preponderantes, que, aunque de distintos énfasis, es la misma intención: la vida en constante desarrollo. Los

autores, todos, toman opciones teóricas - razonadas, pero contrastadas con el contexto y la realidad. Es una prueba de pertinencia a la transversalidad. Nótese que no se piden competencias mercantiles; aunque estas no se suprimen, pero la preferencia son las capacidades humanas y el fin del desarrollo humano sostenible. Por ello, se habla de virtudes humanas, pensamiento complejo, agentes de cambio, reputación del sistema y ciudadanos del mundo.

VIRTUDES HUMANAS: LA HOSPITALIDAD, LA CONVIVENCIA Y LA COMENSALIDAD

Para Leonardo Boff la tarea es:

- Hospitalidad: derecho y deber de todos
- Convivencia, respeto y tolerancia
- Comer y beber juntos, y vivir en paz

Él define a la hospitalidad como cuidado humano:

...la hospitalidad guarda relación con los cuidados humanos mínimamente imprescindibles; ser acogido sin reservas, poder abrigarse, comer, beber y descansar. Sin estos mínimos de carácter material nadie puede sobrevivir. Pero el mínimo material remite a un mínimo espiritual, más profundo, que tiene que ver con aquello que nos hace propiamente humanos, que es la capacidad de acoger incondicionalmente, de ser solidarios y cooperativos y capaces de convivir. (Boff, 2006, pág. 81)

Boff (2007), en vez de competencias o capacidades humanas, reclama de los individuos virtudes y las mismas se aprenden en la convivencia: “Con-vivir y co-existir son modos de ser globalizantes e incluyentes” (pág. 29). Son modos de hospitalidad por otro mundo posible.

El panorama se completa con la comensalidad. Pensemos que la comensalidad es una forma de no rehuir a lo más serio: la pobreza y la exclusión social.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Por su parte, Hessel & Morin (2012), plantean que: “El desarrollo de una democracia cognitiva sólo es posible en el marco de una reorganización del saber, la cual requiere una reforma del pensamiento que permita no sólo separar para conocer, sino también unir lo que está separado” (pág. 65).

Para Boff, ¿qué es aprender?:

“Aprender es un acto vital; (...) es un juego de relaciones personales y sociales en las que todas las dimensiones de la vida emergen y se articulan entre sí, unas veces en tensión y otras en armonía,...”. (Boff, 2007, pág. 28)

Hessel & Morin piden una reforma educativa paradigmática:

“Se trata de una reforma mucho más amplia y profunda, sin la cual una democratización de la enseñanza universitaria no tendría efectos decisivos en la conciencia de nuestra juventud. No se trata de una reforma programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento”. (Hessel & Morin, 2012, pág. 65)

AGENTES DE CAMBIO: HACIA UNA ECONOMÍA CON ROSTRO HUMANO

Por su parte, Bernardo Kliksberg plantea una educación permanente y universalizada, que también es una educación en valores con énfasis en la equidad. Las exigencias económico - sociales piden una educación para la vida. Dice Kliksberg (2006): “El fin de siglo se presenta claramente como una época donde la educación no concluye nunca. Frente al cambio continuo en ciencia y tecnología, la única respuesta es educación permanente” (pág. 37).

En cuanto a la educación universalizada de buena calidad no solamente se encamina hacia la búsqueda de la competitividad, sino es una forma de hacer equidad. Dice Kliksberg (2006) “Del mismo modo, esta educación generalizada es un factor democratizador y de mejoramiento de la equidad interna” (2006, pág. 38)

Indudablemente la educación, la economía, el balance o desbalance entre equidad e inequidad están directamente relacionados. Generalmente se ve a las entidades escolares como formadoras de los futuros empleados, pero se esconde la asociación que ellas mismas puedan tener con fracaso sociolaboral. Kliksberg (2006) continúa:

“El fracaso educativo condena a vastos sectores a quedar fuera del mercado formal de trabajo, y esto a su vez es un factor de reproducción de la pobreza. Todo ello amplía la inequidad. Déficits educativos, pobreza e inequidad se refuerzan mutuamente” (pág. 38).

Como respuesta, en 2013 se inauguró el Programa “Jóvenes de la UNASUR por una Economía Social”. En el discurso inaugural Kliksberg hace un llamado a la conciencia: “Se ha seleccionado a jóvenes con ideales, talento y calidad. Mejorar el mundo, mejorar América Latina, construir una economía social, profundizar la integración regional, son los objetivos”. (Banco de Desarrollo de América Latina, 2013)

Las intencionalidades equivalen a 7 unidades:

1. Economía mundial
2. Innovaciones en los paradigmas económicos
3. América Latina. ¿Cómo mejorar la pobreza y la desigualdad?
4. Estado, políticas y gestión pública
5. Los desafíos medioambientales
6. Empresas sociales
7. Integración regional

LA REPUTACIÓN DEL SISTEMA

Otra postura interesante es la de John Kenneth Galbraith, quien analiza la reputación del sistema económico. Galbraith (2007) responde la pregunta: ¿Cómo puede un fraude ser inocente?: “Una parte de este fraude es consecuencia de la economía tradicional y la manera en que ésta se enseña, otra tiene origen en concepciones rituales de la vida económica” (pág. 13). A partir de ahí, la enseñanza se concentran en la especulación, el mercado y la guerra.

Cuadro 1: El fraude inocente

El fraude inocente	Instrumentos del fraude	Lo reemplazado
La especulación:	como reemplazo de...	la verdad.
El mercado:	como antídoto de...	los males sociales.
La guerra:	como instrumento de...	la democracia.

Fuente: Elaboración propia, basado en la teoría de John Kenneth Galbraith.

Galbraith (2007) cuestiona a la economía de mercado y a la medición del éxito de esta mediante el Producto Interno Bruto (PIB):

Sobre el mercado dice: “La creencia en una economía de mercado en la que el consumidor es soberano es uno de los mayores fraudes de nuestra época. La verdad es que nadie intenta vender nada sin procurar también dirigir y controlar su respuesta” (pág. 32).

Sobre el PIB dice: “Sin embargo, del tamaño, composición e importancia del PIB también surge una de las formas de fraude más extendidas en nuestra sociedad. La composición del PIB no está determinada por el público en general, sino por los productores” (pág. 33).

Estamos ante un problema, el currículo se presenta al revés, la consecución de la producción reemplaza a los intereses de la educación:

Lo que cuenta no es la educación, la literatura o el arte, sino la producción... Los logros artísticos, literarios, religiosos y científicos que constituyen lo mejor del pasado humano surgieron en sociedades en las que tales avances eran la medida del éxito. (Kenneth Galbraith, 2007, pág. 33)

¿Qué es desarrollo? Responde Galbraith (2007): “Hoy sólo podemos hallar indicadores del desarrollo humano más convincentes que el dinero en aquellos ámbitos protegidos de la cultura, el arte, la educación y la ciencia” (pág. 34).

Demos una idea de lo que no es desarrollo (Galbraith) (2007): “Medir el progreso social casi exclusivamente por el aumento en el PIB, esto es, por el volumen de la producción influida por el productor, es un fraude, y no es pequeño” (pág. 34).

CIUDADANOS DEL MUNDO: LA GUERRA Y LA PAZ, LA ENFERMEDAD Y LA SALUD, LA POBREZA Y LA RIQUEZA

El Informe de la Comisión sobre Macroeconomía y Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), presidida por Jeffrey Sachs, presentado en la 55ª. Asamblea Mundial de la Salud (23/04/2022) concluye: Para influir en la salud de los pobres será necesario que aumenten las inversiones en bienes públicos mundiales (Punto 11). Se hace necesario un Pacto por la salud (Punto 16). El propósito de la iniciativa se resume así: “...la mejora de la salud de los pobres del mundo es un catalizador del desarrollo económico y la reducción de la pobreza” (Punto 2).

La Comisión sobre Macroeconomía y Salud es preámbulo del Informe “Nosotros los pueblos...” (Organización de las Naciones Unidas, 2000). El Secretario General de las Naciones Unidas dice: “La cuestión sigue siendo la de determinar nuestras prioridades” (Punto 300). Las prioridades son: “la guerra y la paz, la enfermedad y la salud, la pobreza y la riqueza”.⁷

Punto 110. Una preocupación importante son los jóvenes, y por ello una “red de alto nivel de promoción de políticas sobre el empleo de los jóvenes...” El punto 97 amplía: “La educación es la clave de la nueva economía global... Es fundamental para el desarrollo, el progreso social y la libertad humana”. ¿Qué son los jóvenes? “...fuente de creatividad, energía e iniciativa, de dinamismo y renovación social. Si se les da la oportunidad [...], contribuirán enormemente al desarrollo económico y al progreso social” (Punto 95).

⁷ La guerra, la negación del acceso universal a la salud y la pobreza, son la negación del pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto lo enuncia Jeffrey Sachs en el libro *El fin de la pobreza* (Ver pág. 301). Pero, para saber más, se recomienda explorar todo el contenido, del mentor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: los ODS son una especie de actualización realista de la declaración universal de los derechos humanos.

Sobre la seguridad / la guerra: “Pero nada es más perjudicial para los objetivos de fomentar el crecimiento y reducir la pobreza que los conflictos armados” (Punto 88).

El punto 73 es central, sobre la pobreza: “Reducir a la mitad para el año 2015 la proporción de la población mundial que vive en la pobreza extrema”. “La pobreza extrema es una afrenta a nuestra humanidad común” (Punto 70).

La mayor expresión de todo lo anterior se expresa en la Declaración del Milenio. Son intenciones supranacionales que darían lugar también a la idea del supra-curriculum (Organización de las Naciones Unidas, 2000):

“No escatimaremos esfuerzos por hacer de las Naciones Unidas un instrumento más eficaz en el logro de (...): la lucha por el desarrollo de todos los pueblos del mundo; la lucha contra la pobreza, la ignorancia y las enfermedades; la lucha contra la injusticia; la lucha contra la violencia, el terror y el delito; y la lucha contra la degradación y la destrucción de nuestro planeta” (Punto 29).

Sachs hace confluir el Informe de la Comisión sobre Macroeconomía y Salud, el Informe Nosotros Los Pueblos y la Declaración del Milenio, en su libro “Economía para un planeta abarrotado”. Ahí encontramos un punto de partida supranacional o supracurricular que pondría la mirada en la formación de ciudadanos del mundo. La fórmula de Sachs (2008) para la formación de las nuevas generaciones es la siguiente (págs. 441-445):

- Aprender las ciencias del desarrollo sostenible.
- Viajar, aprender culturas.
- Crear organizaciones de desarrollo sostenible.
- Fomentar el compromiso por el desarrollo.
- Comprometerse políticamente y exigir a los políticos que cumplan.
- Involucrarse en su centro de trabajo.
- Viva de acuerdo a las promesas del milenio.

LAS OPCIONES PREFERENCIALES DE EJES CURRICULARES EN LA UNAH

El marco teórico anterior confluye en cuatro componentes: ética, identidad, cultura y ciudadanía. De ahí, cuatro lecciones a saber:

Ética: Convivencia como aprendizaje de las diferencias. Anuncia y denuncia Boff (2007): “En esa convivencia se da el aprendizaje real como construcción colectiva del saber, de la visión del mundo, de los valores que orientan la vida y de las utopías que mantienen abierto el futuro” (pág. 29). “Para construir juntos un mundo que merezca la pena” (pág. 34). “La convivencia no extingue ni anula las diferencias” (pág. 29).

Identidad: Paradigma para una convivencia general de las tribus. Sigue Boff: “No hay otra alternativa: o aprendemos a convivir, y entonces todos tendremos futuro, o nos aislamos en nuestras diferencias específicas, y en nuestras identidades excluyentes, y entonces vamos derecho al fracaso” (2007, pág. 35)

Cultura: Regenerar la convivencia cultural. Al mismo tiempo, y por la misma razón, podremos regenerar la cultura general, pues, para llegar a conocer su esencia como ser humano, todo el mundo necesita remitirse a su situación en el mundo, la vida, la sociedad, la historia. (Hessel & Morin, 2012, pág. 65)

Ciudadanía: Paradigma de ciudadanía y geosociedad democrática.
Cuadro 2: Convivialidad

Criterios de aislamiento	Criterios de convivencia
Sociedad de explotación	Sociedad de cooperación
Sociedad excluyente	Sociedad de auto – afirmación
Sociedad desintegrada	Sociedad integrada en su totalidad
Modelo de producción a costa de la naturaleza	Modelo de convivencia y sinergia con la naturaleza

Fuente: Elaboración propia, es una conversión de textos de Leonardo Boff a cuadro. Ver: (Boff, 2007, págs. 36-37).

Los cuatro componentes anteriores conforman el Programa No. 1 de la Reforma Universitaria LO ESENCIAL en la UNAH, que promete la producción del conocimiento con identidad, y suma referentes teóricos con modelos moralizantes. A continuación, se ejemplifican las preocupaciones:

Cuadro 3: Modelos Moralizantes

Anhelos	Modelos
Vamos a trabajar, porque estoy dispuesta a hacerlo: O seguimos educando a nuestros estudiantes por la mera teoría (la memorización) o los educamos para la vida.	Alba Alonzo de Quesada
Adiós a Honduras ¿Por qué, por qué con la mirada incierta sigo, desde cubierta, la dirección del puerto de Amapala, sí el vapor, con seguro movimiento, sobre el blando elemento en busca de otras playas se resbala.	Juan Ramón Molina
Combate Hoy quiero construir y destruir, levantar en andamios la esperanza. ...para talar, arrasar, las podridas raíces de mi pueblo.	Clementina Suárez
No hay riqueza; no hay libertad consolidada; no hay prosperidad nacional donde no hay espíritu público; y es imposible la existencia de un espíritu público donde no hay ilustración que lo forma, dirija o sostenga...	José Cecilio del Vale

Cuadro 3: Continúa

Anhelos	Modelos
Desde niña he trabajado por el mejoramiento social y porque impere la justicia, sin prerrogativas de dinero o linaje; ...	Lucila Gamero de Medina
Mi patria es altísima. [...] Su forma irregular la hace más bella porque dan deseos de formarla, de hacerla...	Oscar Acosta
En nuestro convulsionado mundo actual, la Universidad debe ser también un agente de paz.	Ramón Oquelí
Secreto Militar ...personalmente creo en el equilibrio del arte; en la exactitud que determina el uso y, cosa esencial, creo en los cambios que se operan en ese espejo de cuerpo entero en el cual todos nos reflejamos: la realidad, el pueblo, mar abierto de poesía...	Roberto Sosa

Fuente: Elaboración propia. Citas textuales de modelos moralizantes de Honduras.

Repasando las frases moralizantes, Honduras participa desde siempre en la construcción de una nación próspera. Son intencionalidades exactas a la Declaración del Milenio: “un mundo más pacífico, más próspero y más justo (Punto 1)” (Organización de las Naciones Unidas, 2000).

Definitivamente, es difícil la deliberación de fines, pero la UNAH ya tiene sus opciones preferenciales. Algo distinto es ir en un camino inconstitucional o no institucional.

EJES SUPRANACIONALES (EL SUPRA CURRÍCULO): INCLUSIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

La UNAH en el modelo educativo se ha adscrito en primer lugar al eje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En la UNAH los ODS inclusivos son un mandato curricular (Organización de las Naciones Unidas, 2015) (Punto 59):

4. **Garantizar una educación inclusiva.**
8. Promover el **crecimiento económico inclusivo y sostenible.**
9. Construir infraestructuras resilientes, promover la **industrialización inclusiva y sostenible.**
11. Lograr que las ciudades y los **asentamientos humanos** sean **inclusivos.**
16. Promover **sociedades pacíficas e inclusivas (instituciones eficaces e inclusivas).**

Con esto la UNAH asume una agenda inclusiva, que va más allá de los simples procesos de ingreso, permanencia y promoción estudiantil; es la inclusividad de la nación o la inclusividad del mundo lo que está en juego.

En los mandatos institucionales de la UNAH, al menos dos líneas de acción se comprometen con esto:

- a. El Plan General para la Reforma Integral de la UNAH 2005, en el área de Mejoramiento de la Calidad compromete una sub área de Responsabilidad Social Solidaria.
- b. En el Modelo Educativo de la UNAH se exige el principio de internacionalización. La internacionalización no es movilidad académica. La internacionalización es asumir los ODS:
- c. Entendida como la articulación de la educación superior con aquellos procesos que a nivel internacional están orientados al desarrollo humano sostenible y, al logro de condiciones de vida dignas y justas. Esta articulación no debe ser de subordinación sino democrática, equitativa y sinérgica. (UNAH, 2009, pág. 32)

EJES NACIONALES (EL MACRO CURRÍCULO): PARTICIPACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN NACIONAL

El eje supremo nacional, al igual que en el nivel internacional, es el desarrollo humano sostenible en diferentes acepciones concurrentes:

Constitución de la República

Es la Constitución de la República la que ordena el desarrollo económico y social. El artículo 1 lo define todo: “Honduras es un Estado de derecho, soberano, constituido como república libre, democrática e independiente, para asegurar a sus habitantes el goce de la justicia, la libertad, la cultura y el bienestar económico y social”.

Ahora bien, el centro de todo es el artículo 160, la tarea macro-estratégica de la UNAH:

“La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es una Institución Autónoma del Estado, con personalidad jurídica, goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional. Contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Deberá programar su participación en la transformación nacional de la sociedad hondureña”.

Plan General para la Reforma Integral de la UNAH 2005

Visión 2015: Una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo, como elemento clave de un Proyecto Nacional de Desarrollo Humano Sostenible (UNAH, 2005, pág. 43).

Visión 2025: Ecoeducación: Apoyaremos el desarrollo sustentable de Honduras a través de un modelo co – educativo único compatible con la filosofía de la sustentabilidad (UNAH, 2005, pág. 45).

La visión del Plan UNAH 2005 comprende dos grandes áreas programáticas y seis sub áreas. Para fines de este artículo, dos sub áreas son convenientes en el nivel macrocurricular y de transformación nacional: 1) Responsabilidad Social Solidaria, 2) Autonomía Responsable. Los demás ejes los define el Plan de Nación.

Plan de Nación

El Plan de Nación promete un Estado moderno y democrático, que a la vez se enfoca en el crecimiento productivo y en la reducción de la pobreza. Son 11 los lineamientos estratégicos del Plan de Nación, pero se recomiendan los siguientes 4 como los más novedosos y a ser abordados macrocurricularmente:

- Desarrollo sostenible de la población
- Educación y cultura como medios de emancipación
- Seguridad ciudadana como requisito del desarrollo
- Salud como fundamento de la calidad de vida

ODM, Plan de Nación y ERP

Una última nota sobre este nivel es la forma de expresión del desarrollo rural:

Cuadro 4: Ventanas de transformación de la nación

	Objetivos de desarrollo del milenio	Plan de nación	Estrategia para la reducción de la pobreza
Objetivos	Sostenibilidad del medio ambiente	Una Honduras productiva, generadora de oportunidades y empleo digno, que aprovecha de manera sostenible sus recursos naturales y disminuye la vulnerabilidad ambiental.	Acelerando el crecimiento económico y equitativo
Temas	Desarrollo sostenible	Riesgo climático, sistemas de riesgo y energía renovable.	Vulnerabilidad ambiental – protección forestal

Fuente: Elaboración propia. Basado en ODM, Plan de Nación y ERP.

EJES INSTITUCIONALES (EL MESO CURRÍCULO): CONEXIÓN CON EL ENTORNO DESDE UN SABER CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y EN VALORES

Esto está muy bien resuelto en el Modelo Educativo de la UNAH. ¿Qué son los ejes curriculares?: “Es la intencionalidad y direccionalidad del proceso educativo, del currículo. Están interconectados entre sí, de forma teórica y práctica. Pone en contacto a la realidad con los procesos formativos” (UNAH, 2009, pág. 40).

¿Cuáles son los ejes curriculares? La respuesta es la intencionalidad más explícita de la UNAH en cuanto a compromisos de transformación nacional (UNAH, 2009, pág. 41):

- Pobreza
- Violencia, vulnerabilidad y riesgo
- Ética y bioética
- Calidad y condiciones de vida

Con relación al micro - currículo, ver más adelante tres ejemplos de transversalización en las siguientes áreas: 1) ética y perfectibilidad humana; 2) derechos humanos y derecho al desarrollo; 3) demografía y desarrollo.

HACIA UNA ESTRATEGIA CURRICULAR: TRANSVERSALIDAD DEL EJE DE ÉTICA COMO EJE INTEGRADOR DE LOS DEMÁS EJES DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNAH

Teoría de la estrategia curricular de transversalidad

Currículo: una propuesta político - educativa

El Manual para la Transversalización del Eje de Ética en la Dimensión Curricular de la UNAH en primer lugar plantea una propuesta político – educativa (nivel macro); donde el plan de estudio:

Es un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje y su articulación en forma de propuesta político-educativa, que responde a lo que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular. (Calderón, y otros, 2014, pág. 29).

Currículo: Una propuesta político – educativa que aborda la complejidad

La propuesta político – educativa es para abordar los problemas de la realidad (nivel micro), que siempre se manifiestan de forma compleja: “...la UNAH se ha propuesto construir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar, frente a los problemas complejos que plantea la vida social, laboral y cultural en el país”. (Calderón *et al*, 2014, pág. 29)

Educación en valores: un mecanismo de pertinencia mesocurricular

La educación en valores es el mecanismo más retardado, más complejo, pero también el más impactante para operacionalizar y/o “conectar los espacios de aprendizajes de las disciplinas rectoras con los problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno social. (Calderón *et al*, 2014, pág. 30)

La idea del Manual es poner en marcha la política educativa de la UNAH en correspondencia con las exigencias de la realidad.

PRÁCTICA DE LA ESTRATEGIA CURRICULAR DE TRANSVERSALIDAD

Cuadro 5: Idea de transversalidad curricular

Proceso	Nivel básico de operacionalización	Nivel avanzado de operacionalización
Vincular...	Objetivos curriculares	Acciones curriculares de un campo disciplinar
Con...	Contenidos generales	Disciplinas rectoras
Para...	Dimensión y organización social	Desarrollo integral

Fuente: Elaboración propia. Según la estrategia de transversalidad curricular de la UNAH.

La estrategia curricular es:

Una metodología que muestre las etapas o pasos necesarios para vincular gradualmente, los años académicos, las acciones fundamentales del perfil profesional, los contenidos y habilidades necesarios para realizar esas acciones, y los valores, principios éticos y virtudes morales a reforzar o construir, con las disciplinas rectoras y las asignaturas que las integran, y sus principales temas. (Calderón *et al*, 2014, pág. 31)

PASOS DE LA ESTRATEGIA CURRICULAR DE TRANSVERSALIDAD

Cuadro 6: Proceso de transversalidad curricular

	PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4	PASO 5	PASO 6	PASO 7	PASO 8
PASOS	Identificar disciplinas rectoras	Diagnosticar valores y anti - valores	Caracterizar la ética	Definir las acciones curriculares	Activar el conocimiento de habilidades	Reforzar la incorporación de valores	Crear la forma de organización de la enseñanza	Medición del desarrollo

Fuente: Elaboración propia. Según la estrategia de transversalidad curricular de la UNAH.

El tipo de profesional que se requiere es una simbiosis de ciudadano, voluntario y patriota. El Manual para la Transversalización del Eje de Ética contiene su idea de perfil profesional (Calderón *et al*, 2014, pág. 31):

- Evidencia de compromiso social
- Contribución a la modificación de estructuras injustas de la sociedad
- Mejora en la calidad de vida
- Cimentado sobre educación en valores

La estrategia curricular toma esto como su estrategia rectora: “Contribuir al complejo proceso de transformaciones, crecimiento humano y desarrollo de la personalidad”. (Calderón *et al*, 2014, pág. 31)

En una dialéctica del aprendizaje, el “compromiso social” es lo importante. (Calderón *et al*, 2014, pág. 49)

La competencia es una acción social: “La educación universitaria tiene que expresar su compromiso con la realidad”. (Calderón *et al*, 2014, pág. 50)

Cuadro 7: Competencias como acción social

Intención o promesa de enseñanza -aprendizaje	1. Perfil de ingreso	2. Consenso alumno – profesor	3. Ética ciudadana – profesional	4. Perfil de egreso
Proceso de enseñanza – aprendizaje				5. Contenidos de disciplinas rectoras

Cuadro 7: Continúa

Resultados: solución de problemas de la realidad nacional	6. Aprender con compromiso	7. La realidad nacional
---	----------------------------------	-------------------------------

Fuente: Elaboración propia. Nota: completar la información

Un aspecto interesante, aunque a la vez un aspecto complejo es la sub estrategia curricular basada en “*Modelos moralizantes*”. Dice Carmen Amaro, citada por Calderón (2014): “Aprender a ser profesional consiste en aprender a ajustarse a las normas de la profesión -como elección responsable-. (pág. 30)”

EJEMPLOS DE TRANSVERSALIDAD DE EJES MICROCURRICULARES

A continuación se presentan tres estudios, donde se han aplicado los preceptos anteriores; y, desde diferentes roles, el autor de estas líneas ha participado. Cada estudio se monta sobre la idea del otro, acumulando valor, en sentido y practicidad; y dejando clara la idea de la estrategia de transversalidad curricular propuesta. Un prolegómeno común es que a cada ejercicio de transversalidad, aunque sea desde distinta perspectiva, toma como hilo conductor un concepto desagregado de desarrollo. Así, un primer concepto de desarrollo, desde la ética del desarrollo, engloba las siguientes variables: ética, pobreza, objetivos de desarrollo sostenible, vulnerabilidad y gestión de riesgos, y calidad de vida. Un segundo concepto de desarrollo desde el derecho al desarrollo y los derechos políticos, económicos, sociales, culturales y humanitarios, engloba: tolerancia y educación crítica, educación inclusiva, currículo para la vida, edu-cultura, seguridad escolar y educación comunitaria, y saber ambiental. Y finalmente, el tercer concepto, desde la demografía social, implica: socio demografía, demografía y desarrollo, y demografía y salud.

Para ver los resultados de los estudios, se recomienda buscar cada uno de los estudios; pues, en adelante, lo que se describe, analiza y retoma de cada uno de ellos, es el método de transversalidad y la concatenación entre estos métodos, dado que son estudios que se relacionan o auto refieren el uno al otro.

PRINCIPIO DE CALIDAD: TRANSVERSALIZACIÓN DEL EJE CURRICULAR DE ÉTICA Y PERFECTIBILIDAD HUMANA

Cuadro 8: Definición de acciones curriculares en ciencias de la salud

Valores, principios y virtudes éticas	Acción de salud	Actividades docentes
Justicia. Responsabilidad. Compromiso moral.	Promoción	Comunicación con diversos grupos etéreos. Charlas educativas.
Respeto a la autonomía (Consentimiento informado). Respeto a la dignidad de la persona.	Prevención	Observación de los estilos de vida. Identificación de grupos de riesgo.
No dañar. Hacer bien.	Curación	Procederes básicos, diagnósticos y terapéuticos.
Confidencialidad. Honestidad.	Rehabilitación	Acompañamiento en ejercicios físicos. Soporte psicológico y espiritual.
	Investigación	Visitas de observación. Entrevistas. Encuestas.

Fuente: Tomado y ajustado de (Calderón, y otros, 2014, pág. 35 y 36).

Los cuadros 8 y 9 resumen la experiencia que se realizó desde la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud en UNAH – VS, misma que se ha incorporado en el “*Manual para la Transversalización del Eje de Ética en la Dimensión Curricular de la UNAH*”.⁸ El cuadro 8 rescata la definición de acciones curriculares comunes a todas las carreras de ciencias de la salud, mientras que el cuadro 9 operacionaliza dichas acciones.

Cuadro 9: Operacionalización de acciones curriculares en ciencias de la salud

Valor	Social	Salud
Dignidad	Respeto a sí mismo y a las demás personas (como seres libres).	Derecho a ser respetado como paciente, profesional, investigador, directivo o docente.
Respeto a la dignidad humana	Respeto al derecho de ser respetadas las diferencias.	Respeto a las creencias y prejuicios sobre la salud y la enfermedad (de colegas y otros profesionales).
Justicia y equidad	Trato igual para todos con la única diferencia de dar más a los más necesitados, para combatir la pobreza.	Accesibilidad y gratuidad de los servicios básicos (a los grupos vulnerables).
No maleficencia	Evitar daños sociales, especialmente la violencia y daños ecológicos.	No dañar a pacientes, familiares ni otras personas, por comisión u omisión.

⁸ El autor de este artículo “*Currículo por capacidades*”, desde su condición de Ex - Coordinador del Área de Sistematización y Difusión de la Actividad Científica y Creativa de la Vicerrectoría Académica de la UNAH, fue el coordinador nacional en la elaboración, redacción y publicación del Manual para la Transversalización del Eje de Ética en la Dimensión Curricular de la UNAH. Para ello, se contó con la asesoría y/o coordinación internacional de Carmen Amaro Cano (cubana, eticista internacional). El mayor aporte estriba en un modelo de transversalidad desde la ética, bioética médica y ética del desarrollo. Lo más importante es la identificación de las disciplinas rectoras y la construcción de acciones curriculares, de la mano con la intencionalidad de solución de los problemas nacionales: pobreza, cambio climático y calidad de vida. Es un modelo de aplicación para las distintas áreas de ciencias de la salud: medicina, odontología, enfermería y psicología. El objeto de estudio y aplicación fue la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud (UNAH-VS).

Cuadro 9: Continúa

Valor	Social	Salud
Beneficencia	Procurar el bien social, mejorando las condiciones de vida y fomentando la elevación de su calidad.	Brindar atención de salud de calidad a las personas, familias y comunidad.
Autonomía	Respetar el derecho a la libertad de opinión, elección y acción de las personas, siempre que ella no atente contra la libertad de terceros.	Respeto al derecho de saber y opinar, así como decidir, sobre aspectos de salud que le conciernen, de su diagnóstico hasta su tratamiento.
Solidaridad	Compartir lo que se tiene con los menos favorecidos.	Priorizar a los menos favorecidos, y ayudar a otros sectores y pueblos en materia de salud.
Honestidad	Actuar de manera franca, limpia y veraz (reconociendo errores).	Ser crítico y autocrítico en aras de mejorar la atención a las personas, familias y comunidad.
Honradez	Rectitud, integridad y honra laboral (no corrupción).	No disponer de los bienes sociales para uso personal o lucro.
Responsabilidad	Cumplir con la palabra empeñada.	Responder por las consecuencias de sus acciones diagnósticas y/o terapéuticas.

Fuente: Tomado y ajustado de (Calderón, y otros, 2014, pág. 37)

Así, se resume el modelo primario de transversalidad de la UNAH. Los dos ejemplos de abajo parten de este modelo de transversalidad, pero también despliegan creatividad en su propia elaboración.

PRINCIPIO DE EQUIDAD: ACTIVACIÓN DEL EJE CURRICULAR DE DERECHOS HUMANOS (DDHH) Y DERECHO AL DESARROLLO

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con fecha 01/09/2017 ha realizado el estudio *“Diagnóstico Participativo Honduras Educada en Derechos Humanos (Macro-programas, meso-ejes y micro-acciones curriculares de progresividad de los derechos humanos)”*,⁹ que incorpora la transversalización del eje curricular de derechos humanos en los planes de estudio. La metodología aplicada se denomina “activación curricular”.

⁹ El autor de este artículo “Currículo por capacidades” fue, en calidad de consultor para la Organización de Estados Iberoamericanos y la Secretaría de Educación de Honduras, el redactor del Informe sobre el *Diagnóstico Participativo Honduras Educada en Derechos Humanos*. Se parte de los mismos principios del Manual de Transversalidad de la UNAH en lo que respecta a disciplinas rectoras y acciones curriculares; pero supera a aquel ejercicio en: 1) Diagnóstico participativo (que no predefine las variables, sino, que resultan del mismo); 2) Análisis comparado (entre los resultados de instancias y carreras); 3) Abona a la teoría de la transversalidad curricular, con el enfoque de activación curricular (la transversalidad son contenidos nominales; mientras que la activación curricular es una práctica real de vinculación universitaria). Participaron en el estudio, más de cien profesores de la: Universidad Nacional Autónoma de Honduras; Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán [(UPNFM, Centro de Investigación e Innovación Educativa, CIIE)], e Instituto Psico Pedagógico Juana Leclerc. Se comprobó que la intencionalidad y activación del eje curricular en derechos humanos, no está relacionada con la magnitud de la institución, ni siquiera con el nivel de educación que se imparte (un centro, más pequeño, y que imparte un nivel educativo inferior, perfectamente, puede tener mejores resultados de transversalidad y activación curricular).

A continuación, un resumen de la estrategia de transversalidad curricular (OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, 2017, págs. 97-133):

Paso 1. Declaración de la intencionalidad institucional

En cada nivel del plan estratégico institucional: principios y valores, políticas y objetivos institucionales, objetivos y líneas estratégicas, se verifica la intencionalidad institucional y acciones en derechos humanos, tales como: prevenir (respetar, proteger, garantizar, promover), investigar, sancionar y reparar. Enseguida, se seleccionan las carreras objeto de estudio.

Paso 2. Selección de las disciplinas rectoras

Se selecciona de cada carrera un número no mayor del 33% de las asignaturas; que pasan a ser las asignaturas rectoras y a su vez conforman -una vez activado el contenido de derechos humanos- el eje curricular en derechos humanos.

Paso 3. Formulación de la matriz de transversalidad

Figura No. 1. Definición de acciones curriculares en educación en DDHH

En la figura 1, el cuadro sinóptico de la izquierda contiene la problemática sobre derechos humanos que traza este diagnóstico: tolerancia y educación crítica, educación inclusiva, currículo para la vida, edu-cultura, seguridad escolar y educación comunitaria, y saber ambiental. Las mismas derivan de los derechos humanos específicos: derechos políticos, DESC y derechos humanitarios.

En la parte derecha de la figura 1 se observa un modelo de constatación de la transversalización de contenidos de derechos humanos en los planes de estudio: en la columna de la izquierda están ubicadas las distintas asignaturas o disciplinas rectoras seleccionadas; y en la parte de arriba está desagregada la problemática o el concepto de derechos humanos en educación objeto de este estudio. Una vez construida la tabla, para su llenado se recurre al respectivo plan de estudios analizado. En cada asignatura, se realiza un chequeo de los contenidos, buscando de manera explícita contenidos relacionados con el enfoque de derecho y desarrollo humano formulado. De esta manera se va llenando la tabla que pasa a ser un nuevo eje curricular y espacio educativo en derechos humanos.

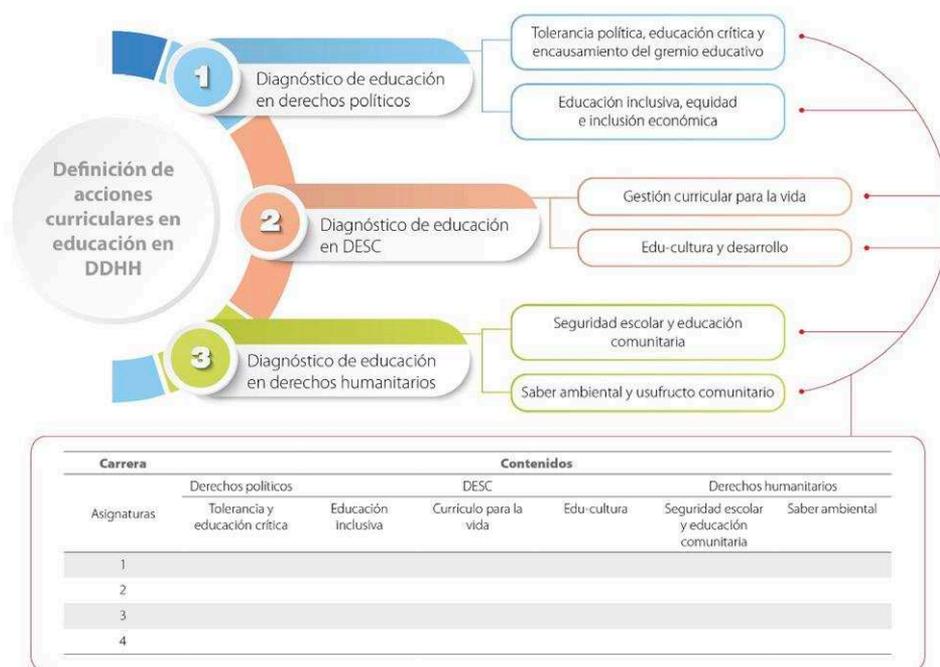


Figura 1. Definición de acciones curriculares en educación en DDHH (Elaboración propia)

Paso 4. Medición del índice de transversalidad de los DDHH

10. Índice de transversalidad de los DDHH

A	B	C	D	E	F
Derechos políticos	Desc			Derechos humanos	
Tolerancia y educación crítica	Educación inclusiva	Currículo para la vida	Edu – cultura	Seguridad escolar y educación comunitaria	Saber ambiental
Carreras					
X					
Prom. 1 = A	Prom. 2 = B	Prom. 3 = C	Prom. 4 = D	Prom. 5 = E	Prom. 6 = F
Prom. 7 = A		Prom. 8 = (B+C+D) / 3			Prom. 9 = (E+F) / 2
					Índice de activación Prom. 10 = (Prom. 7+8+9) / 3

Fuente: Esquema realizado a partir de (OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, 2017). Acrónimos: DDHH

PRINCIPIO DE PERTINENCIA: ÍNDICE DE TRANSVERSALIDAD DEL EJE CURRICULAR DE DEMOGRAFÍA Y DESARROLLO

Otro importante estudio de referencia, que presenta un modelo de transversalidad basado en el principio de pertinencia, se denomina: *“Pertinencia de la Oferta y Demanda de Educación Superior desde el Eje Curricular Sociodemográfico: Estudio de Caso UNAH – Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), Departamento de Atlántida”*.¹⁰ El método aplicado trasciende la lógica pura del currículo y el perfil profesional, aplicando un análisis de la realidad contrastado con la propuesta curricular: es un análisis de pertinencia sociodemográfica.

Así, se construye un índice de transversalización del eje curricular sociodemográfico (ITECS) (Borjas Rodríguez, 2017, págs. 85-91 y 142-144):

Paso 1: Descripción y análisis de problemas socio demográficos

Construcción de tablas estadísticas a partir de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDESA) y un análisis comparado de los resultados para el departamento de Atlántida y Honduras.

Paso 2: Descripción y análisis de problemas de desarrollo sostenible

El análisis de las tablas verifica el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Paso 3: Definición de las dimensiones de investigación

De la descripción y análisis de los problemas sociodemográficos y de desarrollo sostenible resultan las siguientes dimensiones de investigación: demografía, población y desarrollo, demografía y salud.

Paso 4: Constatación de contenido curricular transversalizado

Cada carrera es analizada de forma matricial a la luz de las tres dimensiones y/o problemáticas (demografía, población y desarrollo, y demografía y salud). La dimensión denominada

¹⁰ El autor de este artículo “*Currículo por capacidades*” fue asesor del estudio mencionado, que es una tesis de maestría en demografía social de la UNAH, cuya autora es Noemí Borjas Rodríguez. Esta tesis agranda la perspectiva metodológica. Retoma y pone en práctica los dos estudios anteriores (el de la UNAH-VRA y el de la OEI-SE). Al principio, el estudio regala al método de transversalidad una base de fundamentación teórico-estadística. Mientras el estudio de la UNAH responde a la visión y promesa estratégica a la Nación; el estudio de la OEI, se adelanta, y, toma fuerza en la experiencia curricular de los expertos temáticos de la UNAH-UPNFM; en cambio, el estudio de Borjas parte de un diagnóstico cuali-cuantitativo de la encuesta ENDESA. No parte de los planes de estudios como instrumentos dados, sino que estudia la realidad objetiva del Departamento de Atlántida, realizando un examen de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es desde ahí, de lo que resulta de ello, que imagina el reforzamiento socio demográfico de los planes de estudio para el Centro de la UNAH en La Ceiba. Y en el cierre del estudio, como propuesta, plantea una contundente reforma curricular, que va de la mano con el modelo educativo - teórico, productivo y cultural de este centro universitario. Nota: Desatar acrónimos usados para su mejor comprensión).

demografía se forma de las sub dimensiones: *Arte, cultura y cultura y desarrollo*. Se verifica la existencia o no de contenidos de estudio relacionados.

Paso 5: Medición del índice de transversalidad

Se hace una relación con el número de repeticiones de contenidos por cada dimensión entre el número total de asignaturas analizadas por cada carrera.

Se alimenta el cuadro global de carreras y se hacen los respectivos promedios:

Cuadro 11: Índice de transversalidad del eje curricular sociodemográfico

Carrera (asignatura)	Socio demografía (contenidos por dimensión)		Demografía y desarrollo	Demografía y salud
	Enseñanza del Arte	Políticas culturales	Vida cultura, cultura y desarrollo	

Fuente: Esquema realizado a partir de (Borjas Rodríguez, 2017).

Paso 6: Construcción de nuevo perfil profesional

Teniendo en cuenta el índice de transversalidad, se incorporan nuevos contenidos (en especial, contenidos sociodemográficos), sobre todo en los casos donde el resultado sea por debajo del 50%.

Cuadro 12: Perfil profesional básico y sociodemográfico

Dimensiones	Conocimientos y manejo de la realidad	Habilidades y destrezas (procedimientos éticos)	Actitudes y valores esenciales
Contexto demográfico			
Población y desarrollo			
Demografía y salud			

Fuente: Esquema realizado a partir de (Borjas Rodríguez, 2017).

Paso 7: Reformulación de la malla curricular

Cuadro 13: Malla curricular con enfoque sociodemográfico

Ejes curriculares	Espacios de aprendizaje (asignaturas)
Manejo de la realidad nacional, regional y local	
Área específica de maestría disciplinar-profesionalizante.	
Gestión de investigación aplicada a proyectos de desarrollo.	
Orientación DHS	

Fuente: Esquema realizado a partir de (Borjas Rodríguez, 2017). Acrónimos: DHS

CONCLUSIONES

La UNAH no carece de opciones preferenciales teóricas que iluminen cualquier estrategia de transversalidad curricular. El Programa Lo Esencial es parte de la riqueza de esas opciones: ética, identidad, cultura y ciudadanía. La transversalidad del eje curricular de ética como eje integrador de los demás ejes del modelo educativo, es un ejercicio de probada efectividad, aunque discontinuado. Los ejes son: ética; objetivos de desarrollo sostenible; vulnerabilidad y gestión de riesgos; y calidad de vida.

Las capacidades para la vida (superiores al debate de currículo por objetivos académicos y competencias laborales) dan el valor agregado necesario para imaginar y practicar la vida que queremos (al estilo Amartya Sen) y construir un mundo que valga la pena (al estilo Leonardo Boff). El modelo de transversalidad de la UNAH es poderoso en intencionalidad; pero es como una luz apagada. Tiene todas las conexiones dinamo-educativas; pero con el encendedor averiado. Por ello, por encima de la transversalidad, según el diagnóstico y el análisis de los ejemplos arriba estudiados, la estrategia indicada para la UNAH es la “*activación curricular*”.

La ventaja comparativa de la UNAH, son esas conexiones dinamo-educativas con los modelos moralizantes nacionales: de Quesada, Molina, Suárez, del Valle, Gamero de Medina, Acosta, Oqueli y Sosa. Y esa misma conexión, incluso con referentes académico-científicos mundiales: Si Boff resalta las virtudes para otro mundo posible y Morin solicita a pensadores de una democracia cognitiva, Kliksberg apela a agentes de cambio que combatan las inequidades desde una economía con rostro humano. Asocia a los agentes de cambio con la juventud. En suma, Galbraith (la verdad fenomenológica y la reputación académica); y, Sachs (bienes públicos y la ciencias del desarrollo).

Todo empieza con las acciones curriculares, derivadas de las disciplinas (asignaturas) rectoras. Por ejemplo: salud (promoción, prevención, curación, rehabilitación, investigación) y derechos humanos (prevenir, investigar, sancionar y reparar). O sea, el currículo no es teoría; el “*factor curricular acumulativo*” son acciones concretas orientadas a la solución de los problemas nacionales. Venimos de “*factor curricular cero*” impacto, hacia el “*factor curricular acumulativo*”.

El currículo por capacidades (superador e incluidor del currículo por objetivos y por competencias) se construye con doctrinas del desarrollo, tablas estadísticas y malla curricular, política educativa, y análisis de congruencia y verificación de aportes al desarrollo de la nación hondureña.

En conclusión, no es aconsejable una atención exclusiva en las competencias. Desde Lo Esencial de la Reforma Universitaria, interesa por igual o más: las virtudes humanas, el pensamiento complejo, los agentes de cambio, la reputación del sistema, los ciudadanos del mundo. Solo falta, enrumbar la política universitaria. Sus enemigos son: la idolatría al mercado, la educación tecnocrática, la burocracia de la gestión académica, una gestión

activista, la no claridad en la inversión educativa y, sobre todo, jugar a la política. Todo ello, mata la intención del currículo por capacidades y retrocede la mirada hacia el currículo por necesidades. Ni siquiera se interesan por las necesidades humanas, sino por las demandas del mercado.

Quedamos pensando en dos lecciones venidas de arriba: frente al individualismo, cultivar el espíritu público (José Cecilio del Valle); y frente a la idea del currículo programático, debe asumirse un currículo paradigmático (Edgar Morin). El asunto es preocupante. Leonardo Boff (2007) es drástico: “O cambiamos o pereceremos (pág. 36). (Perece) “la calidad de vida en general (pág. 36)”.

REFERENCIAS

- Banco de Desarrollo de América Latina. (01 de Abril de 2013). *Programa Internacional “Jóvenes de la UNASUR por una Economía Social y para la Integración Regional”*. Recuperado el 24 de Mayo de 2018, de <http://programajovenesdelaunasur.blogspot.com/>
- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible. II. Convivencia, respeto y tolerancia* (2a. ed., Vol. II). (R. Editora Vozes Petrópolis, Ed., & J. García-Abril, Trad.) España, Santander, Cantabria: SAL TERRAE.
- Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible. I. Hospitalidad: derecho y deber de todos* (2a. ed., Vol. I). (r. Editora Vozes Petrópolis, Ed., & J. García-Abril, Trad.) Santander, Cantabria, España: SAL TERRAE.
- Borjas Rodríguez, N. (2017). *Tesis. Pertinencia de la Oferta y la Demanda de Educación Superior desde el Eje Curricular Sociodemográfico: Estudio de Caso UNAH - CURLA, Departamento de Atlántida*. Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras: UNAH. FFCCSS. Maestría en Demografía Social.
- Calderón, R., Amaro, C., Malta, J., Andino, L., Hernández, M., Andino, S., & Videá, T. (2014). *Manual para la Transversalización del Eje de Ética en la Dimensión Curricular de la UNAH* (Primera ed.). Tegucigalpa, Honduras: ingrae.
- Hessel, S., & Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica* (Primera ed., Vols. 218, Colección Imago Mundi). (R. Alapont, Trad.) Barcelona, España: DESTINO PAIDÓS.
- Kenneth Galbraith, J. (2007). *La economía del fraude inocente. La verdad en nuestro tiempo*. (J. Pascual, & L. Noriega, Trads.) Madrid, España: CRÍTICA.
- Kliksberg, B. (2006). *Hacia una economía con rostro humano* (Cuarta Reimpresión. Segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. (2017). *Diagnóstico Participativo Honduras Educada en Derechos Humanos: Macro - programas, meso - ejes y micro - acciones curriculares de progresividad de los derechos humanos*. Tegucigalpa, Honduras.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Nosotros los pueblos: la función de las naciones Unidas en el siglo XXI*. ONU. Recuperado el 31 de Mayo de 2018, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan004567.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Declaración, Organización de las Naciones Unidas, New York. Recuperado el 02 de Junio de 2018, de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU, New York. Recuperado el 02 de Junio de 2018, de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe de la Comisión Mundial de la OMS sobre Macroeconomía y Salud: invertir en salud en pro del desarrollo económico*. OMS, Ginebra. Recuperado el 30 de Mayo de 2018, de http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA55/sa555.pdf
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2017*. Madrid, España. Recuperado el 17 de Mayo de 2018, de <http://dle.rae.es/>
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado* (Primera ed.). (R. García Pérez, Trad.) Barcelona, Barcelona, España: DEBATE.
- UNAH. (2009). *El Modelo Educativo de la UNAH*. Tegucigalpa, Francisco Morazán, D.C., Honduras.
- UNAH. (2005). *Plan General para la Reforma Integral de la UNAH*. Tegucigalpa, M.D.C., Francisco Morazán, Honduras. Recuperado el 02 de Junio de 2018, de [file:///C:/Users/unah/Downloads/Plan-de-la-Reforma-Integral%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/unah/Downloads/Plan-de-la-Reforma-Integral%20(2).pdf)

Planificación y evaluación para los aprendizajes

Planning and evaluation for learning

MARÍA LORETO MORA OLATE

Universidad de Chile

Correo electrónico: loretomora33@gmail.com

Manhey Moreno, M. (2021). *Planificación y evaluación para los aprendizajes en Educación Infantil desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

El libro reseñado describe cómo en la planificación, la evaluación y la práctica pedagógica subyace un concepto de niño/a implícito, de ahí el vínculo que dichas acciones mantienen con el enfoque de derechos de la niñez. Se aborda el paradigma desde donde se comprende la Educación Infantil; se detallan experiencias que fortalecen el rol protagónico en los niños/as, así como la acción de observación y de escucha como fundamentales para la evaluación. Por último, se presentan propuestas de aprendizaje ya aplicadas. En suma, la obra constituye un aporte para la formación inicial y continua del profesorado de Educación Infantil.

El título de la obra ya anticipa el peso conceptual y las relaciones significativas que la autora, académica de la Universidad de Chile con vasta experiencia en el campo de la Educación a nivel chileno como latinoamericano, desarrolla a lo largo de las 303 páginas del libro; donde la premisa principal apunta a que en la planificación, la evaluación y la práctica pedagógica hay un concepto de niño y niña implícito, de ahí el vínculo que dichas acciones mantienen con el enfoque de derechos de la niñez.

En la presentación del libro, a cargo de la Educadora de Párvulos, Dra. María Victoria Peralta Espinosa, Premio Nacional de Ciencias de la Educación de Chile (2019), se hace

ver la crisis que experimenta la Educación Inicial no solo en Chile sino que también en Latinoamérica y otros países del orbe, al verse constreñida por un currículum competencial y homegeneizante, donde la planificación se ha vuelto “tan detallada y rígida, que la ha llevado a caer a veces en un determinismo” (p.9).

Frente a lo anterior la autora, manifiesta que la principal motivación ha sido reposicionar la planificación curricular, de la mano con la evaluación, ya no “de” los aprendizajes, sino “para” el desarrollo de estos últimos en una etapa clave para el desarrollo de la persona como lo es la infancia. Y todo esto, bajo el paradigma del enfoque de derechos en la Educación Inicial que permite comprender a la infancia de manera holística.

Para dicho propósito, los argumentos que entrega la Dra. Manhey se organizan deductivamente, a través del desarrollo de cuatro capítulos. En el primero de ellos, *Educación Inicial. Su relevancia y coherencia con el enfoque de derechos*, aborda el paradigma desde del cual se comprende la Educación Infantil y que “fundamenta el desarrollo del potencial de las personas, pero además busca el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos y deja atrás las prácticas centradas con la identificación y satisfacción de necesidades básicas de la población” (p. 32).

En el segundo capítulo, *La planificación al servicio de los aprendizajes y bienestar de niños y niñas*, su mayor extensión se justifica debido al abordaje detallado y profundo de la temática, siendo el eje de esta la referida a las catorce experiencias que a juicio de la autora, fortalecen el rol protagónico en los niños y niñas, tales como, el favorecimiento de su singularidad, del apego, de las emociones, del juego, del buen humor, de la diversidad, entre otras; que resultan del todo pertinentes para las sociedades del siglo XXI.

En *Evaluación para los aprendizajes*, correspondiente al tercer capítulo, se destaca la observación y la escucha de los niños y niñas como acciones claves para la evaluación en Educación Infantil, las cuales deben desarrollarse de forma sistemática. Y para ello en esta sección de libro se ofrecen ejemplos de instrumentos tanto de tipo estructurados (listas de cotejo, escalas de estimación numérica, rúbricas) y no estructurados (registro descriptivo anecdótico, registro descriptivo anticipado, portafolio, carpeta de registros emergente, documentación pedagógica y mosaico).

En el cuarto y último capítulo, *Compartiendo experiencias aportadoras de planificación y evaluación*, sección acompañada de fotografías, presenta diecisiete propuestas de aprendizaje, las cuales nutren instancias de la cotidianidad en la sala cuna o jardín, como lo es el momento de la siesta para niños/as entre 2 y 4 años o cuando debido al confinamiento por el COVID-19, el jardín de infantes intentó trasladarse a las casas, como lo grafica la “planificación adaptada del Jardín al Hogar”. También destacan experiencias vinculadas con Derechos Humanos, migración y proyecto de Ciencias Naturales.

El valor de este capítulo además radica en que los contextos de implementación son diversos, ya sea en la capital de Chile, Santiago, en regiones del norte, centro sur y sur del país, y en países como Paraguay y Nicaragua. De la mano a este gesto de descentralización

y mirada latinoamericana, se suma el hecho que la autora así como reúne experiencias de Educadoras de Párvulos en servicio, a su vez ponga en valor el saber profesional construido por parte de Educadoras de Párvulos en formación que, en su conjunto, dan cuenta de una mirada integral que puede nutrir a la formación inicial del profesorado.

Luego de la lectura de la obra, el/la lector/a podrá comprobar lo planteado por la Dra. Peralta en la presentación, en cuanto a que la autora, desde una mirada respetuosa de los niños y de las niñas, centrada en sus derechos, afirma que “se puede planificar definiendo ciertas intenciones valiosas, sin forzar sus aprendizajes a una visión restringida de ellos y exclusivamente adultocéntrica como ha sido lo habitual” (p.10).

Por ello, es posible reconocer en la organización argumental del libro un profundo afán didáctico, que no se reduce a un manual para la planificación y evaluación en el nivel educativo en cuestión. Al contrario, Manhey sincretiza su labor como formadora de educadoras y de investigadora en este libro, su conocimiento amplio de la materia más allá de la realidad chilena, sino que también latinoamericana, para entregar fundamentos teóricos del rol de la planificación educativa, desde su posición como docente crítica. Como lo señala en el prólogo, Miguel Ángel Santos Guerra, Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga, “se trata de una obra que nace de la reflexión sobre la práctica y que trata de volver a la práctica para iluminarla y guiarla sabiamente” (p.14).

Desde allí, y consiente de la instrumentalización que se ha realizado de planificación, a partir del modelo curricular por competencias, la investigadora argumenta sobre la importancia de comprender dicho instrumento curricular como un “elemento técnico y ético que realiza el adulto, y ojalá varios adultos, quienes escriben sus ideas después de hacer un diagnóstico, ordenado sus pensamientos, para decidir qué enseñar, cuándo enseñar, con qué posibles recursos” (p.55), y, por supuesto, en qué línea se organiza el rol de los adultos para ser facilitadores de dichos aprendizajes propuestos en la planificación.

Por último es importante señalar que la generosidad intelectual de la autora y los apoyos de la Universidad de Chile, a través del Fondo de Apoyo a Publicaciones en Educación Profesor Eugenio González del Programa Transversal en Educación, permiten que este libro sea de acceso a libre a través de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182332>

AGRADECIMIENTOS

Reseña financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt de Postdoctorado N° 3230358.

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/jrnllallbooks/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° 208

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

DR. GUILLERMO DE ANDA RODRÍGUEZ

DR. VÍCTOR ALEJANDRO ESPINOZA VALLE

DR. DAVID GARZA SALAZAR

DR. ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA

DRA. FERNANDA LLERGO BAY

M.C. CARLOS TIBURCIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ

DR. CARLOS FAUSTINO NATARÉN NANDAYAPA

DR. SERAFÍN ORTIZ ORTIZ

DRA. SANDRA YESENIA PINZÓN CASTRO

DR. ARTURO REYES SANDOVAL

MTRO. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

DR. RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA

