

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

212

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 53, No. 212 octubre-diciembre del 2024, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

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

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZALEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHAVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

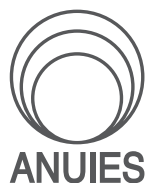
LUIS ALBERTO FIERRO RAMIREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADEMICO

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

212

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

Influencia del Modelo Político Neoliberal en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia	I
<i>Influence of the Neoliberal Political Model on the Quality Assurance System of Higher Education in Colombia</i>	
CARLOS PÉREZ FUENTES, ANNIE JULIETH ÁLVAREZ MAESTRE, RUTH KATHERINE SANABRIA ALARCÓN, VIVIANA ISABEL ESPINOZA PEÑA	
Repensar la educación superior desde las Instituciones de Educación Superior, en torno a los criterios orientadores de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.....	21
<i>Reviewing higher education from the perspective of Higher Education Institutions, based on the guiding criteria of the National Policy for the Evaluation and Accreditation of Higher Education</i>	
MONTSERRAT AÑORVE SALMERÓN	
La Educación Ambiental para la Sustentabilidad y el Desarrollo Sustentable en el TecNM: Revisión curricular.....	47
<i>Environmental Education for Sustainability and Sustainable Development in TecNM: Curriculum review</i>	
REINALDA SORIANO PEÑA, MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA, HUGO MORENO REYES	
Variables influyentes en el comportamiento-académico universitario.....	69
<i>Variables influencing university-academic behavior</i>	
IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA, FRANCISCO JAVIER ROBLES OJEDA Y ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO	
El uso académico de la biblioteca universitaria, sus recursos digitales e impresos y el cambio de paradigma de consulta. Un estudio con profesores y estudiantes de la Universidad de Guadalajara.....	85
<i>The academic use of the university library, its digital and printed resources, and the change in the consultation paradigm. A study with professors and students of the Universidad de Guadalajara</i>	
MARÍA ALICIA PEREDO MERLO, LUIS ALFREDO MAYORAL	
Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de Paz.....	III
<i>Analysis of the pertinence of a postgraduate program on Culture of Peace</i>	
RUTH ORTEGA SALDÍVAR, MARIBEL RIVERA LÓPEZ, JORGE ARTURO VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, KARINA GISELLE RÍOS MORALES, ANDREA JIMÉNEZ RESÉNDIZ	
Estrategias de aprendizaje del inglés y tipo de recursos utilizados por estudiantes de Educación Superior en México.....	135
<i>English learning strategies and the type of resources used by students in Higher Education in Mexico</i>	
CLAUDIA MONDRAGÓN GÓMEZ, ROCÍO EDITH LÓPEZ MARTÍNEZ	

ARTÍCULO

Influencia del Modelo Político Neoliberal en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia

Influence of the Neoliberal Political Model on the Quality Assurance System of Higher Education in Colombia

CARLOS PÉREZ FUENTES, ANNIE JULIETH ÁLVAREZ MAESTRE,
RUTH KATHERINE SANABRIA ALARCÓN, VIVIANA ISABEL ESPINOZA PEÑA

Correo electrónico: abog.carlosperez@gmail.com

Recibido el 4 de febrero 2024; Aprobado el 10 de noviembre del 2024

RESUMEN

Este artículo analiza la influencia política y económica del modelo neoliberal en los modelos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en América Latina, particularmente en Colombia. Se observa que el neoliberalismo, impulsado por la globalización, ha introducido un nuevo enfoque empresarial en las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas para mejorar su eficiencia y eficacia. Sin embargo, el Estado colombiano también ha buscado fomentar la participación de todos los actores educativos en un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de todos, siendo el Estado, el principal responsable en velar por la calidad de la educación en el país.

PALABRAS CLAVE

Modelo de aseguramiento de la calidad; Calidad; Educación superior; Neoliberalismo; Latinoamérica

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 analyzes the political and economic influence of the neoliberal model on the quality assurance models of Higher Education in Latin America, particularly in Colombia. It is observed that neoliberalism, driven by globalization, has introduced a new business approach in Latin American Higher Education Institutions to improve their efficiency and effectiveness. However, the Colombian State has also sought to encourage the participation of all educational actors in a Quality Assurance System for all, with the State being the main person responsible for ensuring the quality of education in the country.

KEYWORDS Quality assurance model; Quality; Higher education; Neoliberalism; Latin America

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo, este artículo pretende analizar la influencia de la globalización del neoliberalismo a nivel político, social, económico y cultural, lo cual ha traído consigo, la disminución de las capacidades del Estado para desarrollar políticas públicas independientes, bajo la lógica de que lo privado es más eficiente que lo público, cediendo estas responsabilidades a organismo multinacionales que influyen en el diseño de políticas públicas para la Educación Superior. De esta forma, bajo las críticas al “Estado de Bienestar” surge la propuesta del “Estado Eficaz”, “Estado Mínimo” y “Estado Competitivo”, el cual busca la transformación institucional de lo público a través de un Nuevo Modelo de Gestión Pública inspirado en la ideología neoliberal, las prácticas promercado, la privatización, la intensificación de la competencia, la rendición de cuentas y la búsqueda de la mayor eficiencia en el cumplimiento de los objetivos. Aquí surge la figura del “Estado Evaluador”, el cual busca evaluar los resultados, supervisar y acreditar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de la rendición de cuentas, incorporando mecanismos como: la asignación de recursos dependiendo del rendimiento de las IES, la planificación estratégica y la evaluación de la calidad basada en resultados, siguiendo los modelos de las empresas privadas, etc. Todo esto, con el ánimo de fomentar una cultura de “competitividad institucional” a partir de la evaluación comparativa entre IES que se encuentran en una lógica de “cuasimercados educativos” que buscan los mayores rendimientos, a partir de la productividad de su talento humano.

En el segundo capítulo, se comprende que la búsqueda de “calidad” por parte de las IES generó el surgimiento de los procesos de evaluación, como procesos comparativos en donde las instituciones identifican patrones de mejora a partir de un patrón de referencia, definiendo estándares mínimos de calidad y el mejoramiento continuo de la calidad. De esta forma, comenzaron a nacer los diferentes Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Europa y América con el ánimo de buscar el control de calidad, la garantía de la calidad y el mejoramiento permanente, a partir de los criterios del crecimiento de las IES, la lógica de mercado en el sector educativo, la competencia y la respuesta a las demandas de la globalización. Finalmente, en el tercer y cuarto capítulo se exponen las particularidades del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, a partir de su marco jurídico internacional y nacional, profundizando en aquellas instituciones públicas creadas por el Estado para velar por el aseguramiento de la calidad como el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), entre otras; quienes han entendido que no se trata solo de atender a la perspectiva globalizadora, sino que, también pretenden comprender la diversidad de IES que atienden a las necesidades de cada contexto territorial, con el ánimo de desarrollar un concepto de “calidad” a partir de la participación de toda la comunidad educativa del país.

De esta forma, este artículo se estructurará de la siguiente forma: i) Influencia del modelo político neoliberal en el sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior, ii) Sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina, iii) El sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia, iv) Particularidades del modelo político neoliberal en el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia y finalmente, v) Conclusiones.

MÉTODO

Este artículo de investigación es producto de la tesis doctoral titulada “Fundamentación filosófico-pedagógica para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia: un análisis desde una propuesta emancipadora”, el cual se desarrolló bajo un enfoque cualitativo debido a que busca comprender la naturaleza profunda de la realidad, con el ánimo de dar razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2004). A su vez, se desarrolla bajo un método hermenéutico que pretende descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, buscando conservar la singularidad del contexto de que forma parte. (Martínez, 2004)

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta la técnica de revisión documental que se concibe como: “un proceso que abarca la ubicación, recopilación, selección, revisión, análisis, extracción y registro de información contenida en documentos” (Hurtado, 2010, p. 851). Finalmente, el análisis de dicha información se realizará a través de la técnica de análisis del discurso que pretende descomponer en sus partes la información recolectada para comprenderla como un todo. (Martínez, 2004)

RESULTADOS

Influencia del modelo político neoliberal en el sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior

Carrasco (2020) en su artículo “Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la Universidad Pública” plantea que los procesos promercado en la educación superior se deben en gran medida al cambio de paradigma representado por la “globalización neoliberal”, el cual modificó el papel de la educación superior a escala nacional e internacional.

La globalización, entendida como un concepto multidimensional engloba lo político, social, económico y cultural (Morales, 2000). No obstante, los estudios más extendidos se refieren a lo político-económico. En lo económico, la globalización neoliberal se refiere a la difusión e instauración hegemónica del capitalismo neoliberal como ideología, luego de la caída del muro de Berlín con el triunfo del capitalismo frente al socialismo (Castro y Pineda, 2016). Frente a lo político, la globalización se refiere a la disminución de las capacidades del Estado para el desarrollo de políticas independientes, cediendo estas responsabilidades a organismos multinacionales, entendidos como nuevos agentes educativos que influyen en el diseño de políticas públicas en la educación superior. (Tarabini y Bonal, 2011)

En este contexto, organismos multinacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han influido en el desarrollo de políticas públicas educativas que promueven los principios del modelo político y económico neoliberal en los países. (Valle, 2012) El neoliberalismo, entendido como “ideología de mercado” plantea que se debe reducir la intervención del Estado en lo económico, bajo la lógica de que lo privado es más eficiente y eficaz que lo público, siendo contrario al modelo económico keynesiano que planteada un alto intervencionismo del Estado de Bienestar en el mercado. (Ball, 2002; Ball y Youdell, 2007)

Con base en las críticas al “Estado de Bienestar” surge un modelo de “Estado Neoliberal”, que se caracteriza por ser un “Estado Eficaz, “Estado Mínimo”¹ y “Estado Competitivo”², el cual termina influyendo en la creación de políticas públicas que promueven la ideología neoliberal, las prácticas promercado y la privatización de la educación superior en el contexto público. (Carrasco, 2020)

Una de las grandes críticas al modelo de Estado de Bienestar de Keynes fue la ineficacia de su modelo de gestión burocrática, el cual debido a su alto nivel de complejidad no permitía realizar un uso eficiente de los recursos públicos, razón por la cual, se propuso el “Modelo de Gestión Gerencial” que encuentra su inspiración en la “Nueva Gestión Pública” que adopta prácticas de gestión empresarial privada en la administración pública, haciendo uso de las reglas del mercado como la intensificación de la competencia, la descentralización y desregulación de lo público para la mejora de la calidad y la eficiencia. Así, este nuevo paradigma de la gestión pública entendió al usuario como un “cliente” que demanda servicios que deben ser prestado con calidad, eficacia y eficiencia, siendo la educación superior un servicio público exigible por los individuos. (Icart y Doltz, 2010)

El impacto de estas reformas en la educación superior trajo consigo un giro en la responsabilidad del Estado, ya que se instauraron políticas y mecanismos de rendición de cuentas, al entender a las Instituciones de Educación Superior como empresas privadas que debían centrarse en la eficacia y eficiencia de sus procesos. (Ball y Youdell, 2008) De este modo, la responsabilidad del Estado frente a las Instituciones ya no centra en el

¹ Siguiendo a Carrasco (2020) el concepto de “Estado Mínimo” nace como crítica al Estado de Bienestar Keynesiano, el cual se comprendía como un “megaestado” que tenía una alta intervención estatal en la estabilización de la economía. Sin embargo, se argumentó que esta modelo de Estado era excesivamente costosa, convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo económico de un país. De este modo, surgió el “Estado Mínimo” que pretendía reducir la intervención del Estado solo en asuntos en donde el Estado no lo hiciera; el Estado no desaparece, contrae su intervención y modifica su relación con el mercado, siendo un agente (socio) que participa juntamente con el mercado, generando alianzas público-privadas e iniciativas de financiamiento privado. La reducción del gasto público favorece la intervención del sector privado, lo cual termina generando la privatización de los servicios, entre estos, de la educación superior. (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016) Al contrario, del Estado de bienestar que entendía la educación como un “bien público” financiada a través del gasto público, el modelo neoliberal permite la participación del sector privado en esta área siempre y cuando sea rentable para el mercado y los inversores privados. Así, la Universidad comenzó a buscar nuevas fuentes de financiación que incrementaron la inversión privada, las matrículas, reducción de becas, prestamos educativos, investigación, etc. Este nuevo modelo de Universidad “empresadora” o “innovadora” hace énfasis en la comercialización de la educación, no la ve como un bien, sino como una mercancía comerciable para obtener beneficios económicos (Fernández, 2009). Este modelo plantea una Universidad como corporación, centrada más en los objetivos económicos que académicos, en función de las necesidades del mercado, dejando de lado las funciones poco rentables, pero socialmente necesarias.

² Siguiendo a Carrasco (2020) el modelo de “Estado Competitivo” en el modelo político-económico neoliberal, debe priorizar la riqueza y la inversión extranjera en un contexto global en el que la educación superior es clave para priorizar las dimensiones económicas para el desarrollo. La “sociedad del conocimiento” genera una economía centrada en el conocimiento como una materia prima que reemplaza la lógica de producción masiva por un creciente número de trabajadores y consumidores educados que hacen al Estado más competitivo globalmente. (Ball, 2002; Brunner, Vargas, Ganga y Rodríguez, 2019) En este punto, las Universidades en los países desarrollados juegan un papel fundamental en el apoyo a las estrategias económicas basadas en el conocimiento y la investigación. (Tamayo, Torralba y Pérez, 2014)

proceso, sino en los resultados, fijando parámetros, supervisando y revisando los resultados, con el ánimo de premiar o castigar a las instituciones. (Betancur, 1997)

Aquí, surge el constructo teórico del “Estado Evaluador”, el cual a diferencia del “Estado Benefactor” que se caracteriza por ser garante de bienes y servicios, este nuevo Estado se describe como regulador y evaluador de resultados, su función es evaluar, supervisar y acreditar la calidad de las Instituciones de Educación Superior introduciendo políticas de rendición de cuentas. (Carrasco, 2020)

Siguiendo a Carrasco (2020) los mecanismos promercado introducidos en la rendición de cuentas son: el modelo de asignación de recursos públicos con base en el rendimiento de las IES, la planificación estratégica de las Universidades y las técnicas de evaluación de calidad basada en resultados, los cuales responden al esquema de las empresas privadas como: fijación de objetivos, examen de recursos, diseño de estrategias por objetivos, definición de alternativas de solución, definición de indicadores de gestión para el logro de los objetivos. (Brunet y Dolz, 2010)

Ahora bien, frente al modelo de asignación de recursos en el “Estado de Bienestar” estos son asignados con un incremento constante, mientras en el “Estado Evaluador” se asignan conforme a fórmulas de rendimiento con base en los resultados de las IES, generando una ruptura en la asignación de recursos en el presupuesto estatal. (Carrasco, 2020)

Este modelo centrado en los resultados basado en la rendición de cuentas y la transparencia trae consigo una “evaluación comparativa” ya que permite evidenciar los logros institucionales fomentando una cultura de “competitividad institucional” que da origen a una lógica de “cuasimercados educativos” coordinados híbridamente por la burocracia del Estado y el enfoque de mercado y la competencia en la educación superior. (Ordorika y Rodríguez, 2010) Esta lógica gerencial trajo consigo cambios en la gestión de las universidades, debido a que somete a sus agentes a trabajar entorno a los mecanismos de evaluación, midiendo el desempeño de los docentes con base en su productividad y resultados. (Sousa, 2017)

Finalmente, la instauración de estos mecanismos de cuasimercado representa la privatización endógena de la educación superior, orientando la financiación de las IES conforme a su desempeño definido en términos cuantitativos y medibles acordes al modelo de gestión empresarial que modifica el modo de trabajo educativo. El discurso de la eficacia y la calidad del neoliberalismo termina encubriendo la privatización de la educación superior a través del control de gastos públicos y la adopción de políticas de rendición de cuentas basadas en la gestión “eficaz” de políticas públicas que se materializa en los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina

Espinoza (2010) plantea que, actualmente las universidades enfrentan el desafío de insertarse en un mundo complejo en donde surgen competencias emergentes del profesionalismo propias de la sociedad del conocimiento. A lo que se suma, la tarea de pedagógica de rendir cuentas en una gestión institucional eficiente que mantiene buenas relaciones con la comunidad educativa, disponer de ambientes adecuados, de currículos pertinentes e implementación investigaciones relevantes. Ahora bien, con el crecimiento de la cobertura en la educación superior debido a la vinculación del sector privado, se incrementó la necesidad de establecer mecanismos de mejoramiento y evaluación en las IES, que establecieran estándares mínimos para la oferta educativa y el adecuado desempeño laboral. (Espinoza y González, 2010; González y Espinoza, 2007)

En este contexto, es relevante el concepto de calidad, ya que se entiende como un concepto relativo que depende de quien utiliza el término y el contexto utilizado. No obstante, en el contexto educativo se refiere a los procesos de evaluación que se realizan en las IES, entendiéndolo como un proceso comparativo en el que se puede identificar oportunidades de mejora a partir de un patrón de referencia, por lo que una Institución es mejor que otra cuando se puede homologar sus fines, misión y contexto similares. Este concepto se asocia a partir de dos enfoques: el primero, como cumplimiento de ciertos estándares mínimos de calidad que garantizan que el egresado se desempeñará adecuadamente en la sociedad, y el segundo, como el mejoramiento continuo de la calidad, en el que instituciones o programas voluntariamente buscan superarse, estos procesos pueden combinarse. (González y Espinoza, 2007)

Así, surgen los sistemas aseguramiento de calidad, los cuales cuentan con la colaboración permanente del Estado y las IES para lograr el desarrollo óptimo del sistema, en cumplimiento de las demandas del país. Siguiendo a Espinoza (2010) los propósitos del sistema de aseguramiento son: el control de calidad³, la garantía de calidad⁴ y el mejoramiento permanente⁵. A su vez, entre los factores que influyen en el origen de estos sistemas se encuentran: el crecimiento y la diversificación de la educación superior, la lógica del mercado en el sector educativo, los elementos de la competencia y la necesidad de responder a la globalización.

³ El “control de calidad” se refiere a la responsabilidad de los gobiernos de asegurar que la educación superior cumple con unas garantías mínimas del servicio. (Espinoza, 2010)

⁴ La “garantía de la calidad” consiste en el proceso de evaluación que conduce a la aceptación, rechazo o condicionalidad de satisfacción de exigencias mínimas de calidad, se refiere al “régimen de acreditación” que incluye los procesos autoevaluación interna y externa de la Institución y programas académicos. (Espinoza, 2010)

⁵ El “mejoramiento permanente” se realiza a través de la “auditoría académica”, la cual vela por la calidad de la educación, centrada en el mejoramiento continuo, recae en la capacidad de las IES para desarrollar los mecanismos de autorregulación. (Espinoza, 2010)

Ahora bien, siguiendo a Espinoza (2010) tanto en Europa como en América Latina, los mecanismos de aseguramiento de la calidad surgieron ante las necesidades y características de los sistemas de educación de cada país, aunque es posible establecer características comunes en su diseño, desarrollo e implementación. Inicialmente, los sistemas de aseguramiento de la calidad nacieron en la década de los 90 en ocho países de Europa y actualmente, más de 70 países conforman la Red Internacional de Aseguramiento de la Calidad. En Estados Unidos, los procesos de calidad iniciaron con las carreras de medicina y luego, se extendieron a las demás carreras. En Europa, se realizó énfasis en los procesos de evaluación y acreditación en países como Holanda, Reino Unido e países escandinavos. Mientras que, en América Latina este proceso se dio con un alto grado de heterogeneidad en cada uno de los países.

Lemaitre (2017) desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que, a partir de los años noventa en América Latina se han venido implementando políticas de aseguramiento de la calidad en la mayoría de los países iberoamericanos. Esto, con el ánimo de que las Instituciones de Educación Superior (IES) y los gobiernos desarrollen procesos de responsabilidad pública con base en los resultados obtenidos en los procesos de calidad.

Este aseguramiento de la calidad tiene como propósitos establecer estándares mínimos para las Instituciones y programas académicos, certificar estándares de formación de pregrado y posgrados con buenas prácticas de gestión y estimular el mejoramiento continuo de las IES. Siguiendo a Lemaitre (2017) estos propósitos surgen ante nuevos fenómenos como la aparición de nuevos proveedores privados, nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, crecimiento de la matrícula, ampliación de la educación terciaria, crecimiento del costo de la educación superior, internacionalización, movilización estudiantil y homologación de títulos académicos.

Conforme a lo anterior, Lemaitre (2017) presenta un panorama de la educación superior en América Latina en donde comprende que a nivel latinoamericano se han venido implementando mecanismos nacionales diversos de aseguramiento de la calidad que se ajustan a sus necesidades, tradiciones, ordenamientos legales y prácticas académicas. Evidencia la autora que la tendencia es generar sistemas complejos de aseguramiento de la calidad, en donde se realiza el control de calidad y se da una garantía pública de calidad o acreditación, en algunos casos con organismos únicos (CONEAU, Argentina), agencias diversas (Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación en Chile) o agencias privadas autorizadas por el CNA.

En su mayoría, los procesos de acreditación América Latina son de iniciativa estatal. Sin embargo, los organismos responsables tienen una naturaleza jurídica diversa: en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay, son agencias gubernamentales; en Colombia, Chile y Perú, con públicas

pero autónomas; en Chile y Panamá, son privadas y, en Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Paraguay se encuentran vinculadas a Universidades. (Lemaitre, 2017)

En la mayoría de los países, estos organismos dan garantía pública de educación de calidad través de la instalación de mecanismos de acreditación en pregrado y posgrados. Sin embargo, estos mecanismos de control surgen con un fin más prescriptivo y supervisor dirigido a las nuevas instituciones o programas definidos de interés público. Lemaitre (2017) menciona que existe una tendencia en la acreditación de alta calidad de verla como un mecanismo regulatorio, incrementando la intervención del Estado en las Instituciones, tal y como evidencia en Ecuador, Argentina, Perú y Chile. Ahora bien, en Argentina, Chile y México, la agencia nacional autoriza la evaluación y acreditación de organismos públicos y privados responsables de la Acreditación de Calidad. En Argentina solo para evaluación institucional y, en México y Chile para pregrado y posgrados.

Un aspecto interesante que resalta Lemaitre (2017) es que en Latinoamérica se han desarrollado iniciativas subregionales para el aseguramiento de la calidad, como el sistema ARCU-SUR de MERCOSUR que busca definir perfiles de egreso y criterios de calidad de carreras profesionales; el Sistema Centro Americano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) que generó el Foro Centro Americano reuniendo universidades públicas y privadas, asociaciones, entre otras, para la promoción de alta calidad y el apoyo de agencias especializadas en cada área profesional y finalmente, la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que busca promover el desarrollo de estas agencias de evaluación y acreditación en sus países miembros, apoyar mecanismos de acreditación, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, la integración educativa de la región.

Señala la autora, que el impacto de los procesos de acreditación de calidad ha tenido efectos positivos en los sistemas nacionales de educación superior, en los asuntos relacionados con gestión institucional y procesos de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, Espinoza (2010) plantea que la gestión institucional ha tenido un avance significativo en lo relacionado con los sistemas de análisis de la información institucional, en los recursos humanos se han desarrollado especialistas expertos en evaluación institucional, en los aprendizajes institucionales se establece la importancia de los procesos evaluativos para la acreditación y en la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, la viabilidad para reconocimiento de títulos a nivel internacional.

Sin embargo, como retos se evidencia la necesidad de entender la calidad desde definiciones flexibles y amplias que den cuenta de la diversidad de estudiantes, demandas e institucionales, el análisis de nuevos modelos institucionales que permitan generar nuevas definiciones de calidad, la profesionalización de evaluadores y la vinculación de los procesos de calidad a otros instrumentos de política, no con una intensión lineal,

sino complementaria como interacción de apoyo, financiamiento, etc. (Lemaitre, 2017) Así mismo, Espinoza (2010) identifica como retos del sistema de aseguramiento de la calidad: la necesidad de profesionales expertos en evaluación, la formación ética de los evaluadores, la necesidad de estatutos, reglamentos y prácticas institucionales de evaluación, la necesidad de modelos de gestión propios de las IES, la necesidad de metodologías y criterios para la evaluación y acreditación de alta calidad, y finalmente, es el desarrollo de trabajo investigativos relacionados con la evaluación institucional.

El sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia

Murillo, González y Urrego (2020) plantean que el aseguramiento de la calidad en Colombia nace a partir de la Ley 30 de 1992 en su artículo 6 literal c), el cual establece que la educación es un servicio que debe ser prestado con calidad, haciendo referencia a los resultados académicos, medio, procesos, empleados e infraestructura institucional. Para ello, el artículo 53 de la mencionada Ley crea el Sistema Nacional de Acreditación de las IES con el ánimo de garantizar a la sociedad que las instituciones cumplan con los más altos estándares de calidad.

Conforme a lo anterior, nace la Ley 489 de 1998 la cual crea las Comisiones Intersectoriales para la coordinación y orientación superior de servicios públicos y luego, el Decreto 2230 de 2003, crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), la cual es desarrollada por resoluciones como la 5290 de 2012 del Ministerio de Educación Nacional.

Este marco normativo y la política pública del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, establecen que Colombia debe avanzar en el cumplimiento de los acuerdos suscritos a nivel internacional, en los organismos internacionales de la UNESCO, la OCDE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales en materia de educación buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y para todos.

En Colombia, la CONACES tiene como finalidad evaluar que los programas académicos cumplan con las condiciones de calidad para ofertar y desarrollar sus actividades a través del otorgamiento o renovación del registro calificado. Dichos registros tienen una vigencia de siete años a nivel técnico profesional, tecnología, profesional universitaria, especialización y maestrías, doctorados y especialidades. Conforme a la Resolución 10414 de 2018, la CONACES se organiza en 12 salas de evaluación, de las cuales 9 son de áreas del conocimiento conforme a la clasificación internacional, 1 es de evaluación de técnicos profesionales y tecnologías, 1 sala es de evaluación de convalidaciones y 1 de

evaluación de trámites institucionales. De esta forma, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad hacen parte del Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior y las IES, están conformado por los elementos de: información, fomento y evaluación. En cuanto al manejo de la información, este se encuentra conformado por cuatro sistemas: el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las IES (SPADIES) y el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES).

Ahora bien, Murillo, González y Urrego (2020) plantea que debido a los problemas derivados del Decreto 1280 de 2018, el MEN y el CESU tomaron la decisión de realizar un proceso de modificación de esta normatividad, hacia una metodología que incluyera consultas y talleres participativas que permitiera crear un nuevo decreto para el registro calificado y nuevos lineamientos de calidad. En este proceso, participaron más de 300 IES a través de los talleres la “Calidad es de todos”, el cual culminó con el Decreto 1330 de 2019. Consolidando así, una crítica hacia concepto de “calidad”, el cual se refiere a una construcción colectiva del concepto, más que una simple afirmación desde lo empresarial. (Jaramillo, 2004)

Murillo, González y Urrego (2020) los cambios en el Sistema de Aseguramiento de Calidad en Colombia desde 1998 hasta 2019 en términos de registros calificados y acreditación de alta calidad ha evidenciado:

1. La diversidad institucional de las IES en la oferta de los programas académicos. Las Universidades son superiores en procesos de acreditación de alta calidad, frente a las instituciones universitarias y tecnológicas del país. La mayoría de IES acreditadas se presentan en Bogotá, seguido de la región del Norte, el Centro Occidente (Antioquia) y el Eje Cafetero.
2. La existencia de bases normativas sólidas para el otorgamiento del registro calificado.
3. La existencia de 13.134 registros calificados activos, de los cuales 6.377 son de posgrados y 6.757 son de pregrados.
4. Frente a los posgrados, se encuentran un mayor número especializaciones, seguidos de maestría y doctorados. Frente a los pregrados, se encuentra un mayor número de profesionales universitarios, tecnologías y técnicos profesionales. Esto se puede explicar en la tradición de oferta educativa frente a la demanda.
5. La mayoría de estos registros calificados son presenciales, seguidos a distancia y virtuales. Aunque se evidencia un crecimiento en metodologías virtual y a distancia.
6. Existe una fuerte concentración de la oferta de maestrías y doctorados en Bogotá, Medellín y Cali, aunque también se observa en Manizales y Barranquilla.
7. Se evidencia un crecimiento exponencial de programas acreditados, lo cual visibiliza el interés autónomo de las IES por iniciar estos procesos de evaluación, en cumplimiento de sus propósitos institucionales y las demandas del país.

8. Las áreas de conocimiento más acreditadas son ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, seguidos por los programas de economía, administración, contaduría y afines, y ciencias sociales y humanas. Los programas de pregrado más acreditados se refieren a ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; los menos acreditados son agronomía, veterinaria y afines.
9. A nivel posgrado, las áreas de la salud han venido creciendo, a excepción de las bellas artes.

Con base en lo anterior, se puede evidenciar el interés de las IES por fortalecer sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, con el ánimo de ofertar programas que no solo cumplan con los estándares mínimos de un registro calificado, sino que alcancen los más altos estándares de calidad con la acreditación. Esto, se demuestra en el fortalecimiento del SAC a través de los organismos que lo compone y la normatividad que le precede.

Ahora bien, la evolución del SAC a través del Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU trajo consigo la posibilidad de atender a la diversidad de IES, diferenciar los requisitos conforme a las particulares de los programas en sus distintos niveles de formación, el reconocimiento a los sistemas internos de calidad, el registro calificado único, los programas en convenio, la oferta territorial rural, programas de posgrado, los ciclos propedéuticos, los programas especiales y el régimen de transición. Se establecen las condiciones de registro calificado para instituciones y programas académicos, así como las causales de negación, entre estas: la disponibilidad de docentes que fomenten la investigación con una asignación horaria, la inadecuada denominación del programa, la escasez de estudios previos que sustenten la necesidad del programa, la inadecuada concepción del proceso propedéutico, la indebida organización de actividades académicas y la injustificada formación investigativa de estudiantes. (Murillo, González y Urrego, 2020)

No obstante, el Decreto 1330 de 2019 cuenta con una construcción colectiva que presentó nuevas actualizaciones, tales como: contemplar una visión compartida de calidad, responder a las nuevas tendencias educativas, articular todos los actores del sistema de aseguramiento de la calidad, permitir una evaluación independiente de programas e instituciones en el proceso de registro calificado, ofrecer un registro calificado único a un programa, establecer formación en investigación acorde con el nivel del programa, brindar confianza en el proceso de alta calidad en CNA y buscar modernización del sistema. Razón por la cual, el Decreto 1280 de 2018 no entró en vigor. (Murillo, González y Urrego, 2020)

Esta transformación del sistema que buscó responder a las tendencias internacionales y realidades nacionales, hizo que el MEN generará un documento para someter a discusión en el 2020, en donde concluyo las principales características de este proceso: integrar en un solo documento los puntos sobre la acreditación de programas e instituciones, actualizar

los objetivos, definiciones, seguimientos sobre la alta calidad, definir la vigencia de la acreditación entre 6, 8 y 10 años, alinear los factores y características en todos los niveles de educación terciaria, lograr la articulación de procesos de registro calificado, inclusión de nuevos factores, características, resultados de aprendizaje, estrategias de recursos de apoyo a estudiantes, beneficios en acreditación a sedes y seccionales, afianzamiento de la cultura de calidad, etc. (Murillo, González y Urrego, 2020)

Particularidades del modelo político neoliberal en el aseguramiento de la calidad en Colombia

Siguiendo a Carrasco (2020) las políticas neoliberales han influido en las prácticas promercado de la educación superior en un contexto de globalización. Así es, como el concepto “globalización” es un concepto multidimensional que debe ser entendido desde lo político, económico, cultural, sociales, ambiental, etc. En este contexto, la influencia económica ha generado la instauración del modelo capitalista en un contexto global en donde disminuyen las capacidades del Estado de desarrollar políticas públicas independientes, cediendo este espacio a los organismos multinacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, comprendidos como nuevos agentes educativos en el diseño de políticas de educación superior.

En este contexto, las críticas al Estado de Bienestar se instauran en un Estado Liberal caracterizado por ser un Estado eficaz, mínimo y competitivo, que termina influyendo en la creación de políticas públicas que promueven la ideología neoliberal, las prácticas promercado y la privatización de la educación superior en lo público. Esto último, se evidencia en la instauración de un “modelo de gestión gerencial” en la administración pública que pretende someterse a las reglas del mercado, la competencia, la eficiencia y la calidad, lo cual, fue implementado en la educación superior, viéndola más como un servicio que como un derecho fundamental en todas las personas.

La instauración de este nuevo modelo trajo consigo que la reducción de la responsabilidad del Estado y la instauración de mecanismos de rendición de cuentas que entienden a las instituciones de educación superior como empresas privadas. Por lo que el papel de Estado es de supervisor de los resultados de estas empresas, con el ánimo de premiar o castigar a las instituciones. Así, el concepto de “Estado Evaluador” se materializa en su función de evaluar, supervisar y acreditar la calidad de las IES bajo el concepto de rendición de cuentas.

Estos “mecanismos de rendición de cuentas” devienen de las prácticas gerenciales que evalúan la asignación de recursos con base en el rendimiento, la planificación estratégica y las técnicas de evaluación de calidad basada en resultados. Este modelo de asignación de

recursos terminó generando una ruptura en el presupuesto del sistema, debido a que solo aquellas instituciones de educación superior de “alta calidad” podrían acceder a dichos recursos, aunque estas cuenten con más recursos para la inversión en dichos procesos de evaluación, mientras que instituciones de bajo recursos estarían condenadas a no recibir estos ingresos para su mejoramiento. Al respecto, la instauración de estos mecanismos de cuasimercado generó la privatización de educación superior, la financiación conforme a modelos de gestión empresarial medibles en su rendimiento cuantitativos, alejándose del modelo de trabajo académico y encubriendo el modelo neoliberal en una gestión “eficaz”, pero desigual y egoísta de los recursos.

Ahora bien, este concepto se materializa en América Latina con la instauración de una “sociedad de conocimiento” que responde a las necesidades del mercado a través de la formación por competencias y la instauración de un modelo de gestión “eficiente” que permite la vinculación del sector privado e incrementa los mecanismos de evaluación con estándares mínimos de calidad en las IES y en los programas académicos.

Sin embargo, en América Latina el concepto de “calidad” es entendido a partir de dos enfoques, como cumplimiento de ciertos estándares mínimos para que el egresado se desempeñe adecuadamente en la sociedad y como, el mejoramiento continuo de la calidad, en donde las IES y sus programas se insertan voluntariamente en un proceso de evaluación que busca el mejoramiento continuo. En la convergencia de estos conceptos, nacen los “Sistemas de Aseguramiento de la Calidad” en América Latina con el ánimo de generar un control de calidad, garantía de calidad y el mejoramiento continuo, atendiendo a la lógica del mercado educativo, la diversificación de la educación superior, la globalización y la competencia educativa.

Desde los años noventa, los países de América Latina han venido implementando políticas de aseguramiento de la calidad con el ánimo de establecer los estándares mínimos para las IES y programas académicos, ante los nuevos fenómenos del mundo como la aparición de nuevos proveedores privados, las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, el crecimiento de matrícula, la ampliación de educación terciaria, etc. Lo cual, terminó generando que estos sistemas se estructuraran de forma compleja, prescriptiva, regulatoria y en su mayoría, tengan una iniciativa estatal, aunque también se evidencian organizaciones o agencias privadas que se encargan de estos procesos de evaluación. Un aspecto interesante de América Latina es el desarrollo de iniciativas regionales como ARCU-SUR de MERCOSUR, el SICEVAES y el RIACES que han pretendido promover espacios de diálogo latinoamericano sobre las políticas de acreditación de calidad en sus países miembros. Sin embargo, aún se evidencian grandes retos en América Latina como el entender el concepto “calidad” a partir de la diversidad, las nuevas demandas de la sociedad, la profesionalización de evaluadores, la creación de nuevos modelos de gestión de las IES, el diseño de nuevas estrategias de evaluación de la calidad, etc.

Finalmente, Colombia se inserta en todos estos discursos desarrollados a nivel mundial y latinoamericano, toda vez que a lo largo de su historia ha buscado desarrollar un marco normativo de aseguramiento de la calidad con estándares mínimos que le permita prestar un servicio a la educación superior de calidad y eficiente. En este contexto, la inmersión del neoliberalismo desde lo político implica la reducción de la intervención del Estado en el desarrollo de políticas públicas de educación superior, aunque esto no se aplica del todo en el país, debido a que el Ministerio de Educación Nacional cuenta con la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) de naturaleza pública para velar por la calidad de la educación superior.

Sin embargo, aunque no se aplica completamente el modelo neoliberal en lo relacionado a los órganos encargados de supervisar la calidad de las IES y los programas en el país, si se evidencia una enorme influencia de los organismos multinacionales como la OCDE, la UNESCO y el BM en el diseño de políticas públicas de educación superior. Ante todo esto, el Ministerio de Educación Nacional llevó a cabo el desarrollo de talleres participativos para la creación de Sistema de Aseguramiento de Calidad en donde se escuchara a todos los actores del sistema educativo, llegando a consolidar el nacimiento del Decreto 1330 de 2019 que traería consigo un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad que comprende la diversidad de las instituciones, establece bases normativas para el registro calificado y acreditación, define nuevas vigencias para registros calificados, articula los procesos, incluye nuevos factores y características a evaluar, etc.

El desarrollo de este sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia bajo una perspectiva neoliberal ha traído consigo la diversidad institucional de IES en el país, en donde la mayoría de las instituciones acreditadas de alta calidad son Universidades Privadas del centro del país, mientras las demás se encuentran en un rezago económico y político. La mayoría de los programas de pregrado con registro calificado son de pregrado y de posgrado son especializaciones, aunque se evidencia que, a través del fortalecimiento de sus sistemas internos de aseguramiento de calidad, cada vez más programas de pregrado y posgrado no solo buscan el registro calificado, sino que buscan alcanzar los más altos estándares de calidad en el país.

CONCLUSIONES

Tal y como se puede evidenciar a lo largo de este artículo, la influencia de las políticas neoliberales en la educación superior ha sido evidente no solo en lo económico con la influencia de organismos multinacionales en el desarrollo de políticas públicas, sino también en lo político con la instauración de un modelo de gestión empresarial aplicada en la administración pública que terminó generando una transformación en la gestión de las instituciones de educación superior a nivel mundial.

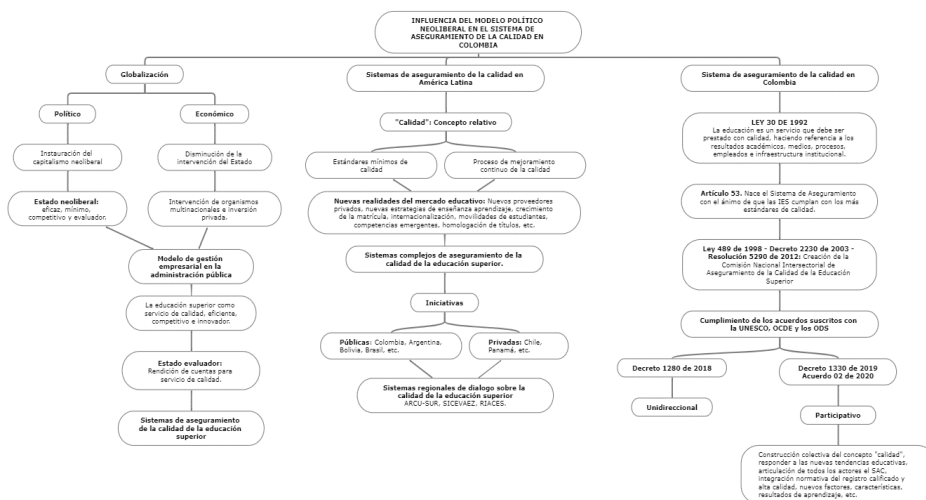


Figura 1. Influencia de las políticas neoliberales en el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia.

Nota: Elaborada por el autor.

Este nuevo modelo que pretende un Estado eficaz, mínimo y competitivo influyó en la instauración de mecanismos de rendición de cuentas, que en la educación superior se instituyen como mecanismos de aseguramiento de la calidad, viendo a las IES como empresas privadas que se deben concentrar en los resultados con el ánimo de recibir recompensas o castigos dependiendo de su rendimiento, es decir, otorgando o retirando registros calificados o acreditaciones de alta calidad, o recibiendo financiamiento o desfinanciado a las IES.

Con toda esta influencia del neoliberalismo, América Latina ha buscado desarrollar un modelo de aseguramiento de la calidad propio en donde se busca entender la “calidad” desde la diversidad y el cumplimiento de estándares mínimos en los que se busca el mejoramiento continuo y Colombia no ha sido ajena a estos procesos.

Colombia, inserta en estos procesos político y económicos ha sido un país en donde, aunque los organismos multinacionales han influido activamente en el desarrollo de sus políticas públicas y la globalización ha llevado a la creación de un modelo de aseguramiento de la calidad para la rendición de cuentas, el Ministerio de Educación Nacional ha buscado contar con la participación de todos los actores educativos con el ánimo de generar un modelo mixto, propio, diverso, complejo y participativo. En donde la relación entre lo público-privado subsistente, aunque se evidencie mayor preponderancia de las IES privadas sobre las públicas, es lo público lo que supervisa y vigila el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad de las IES en el país.

REFERENCIAS

- Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. 01 de julio de 2020.
- Avendaño Castro, W. R., y Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30),191-206. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014&lng=en&tlng=e
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps) *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Argentina: Ediciones Juan Granica.
- Ball, S., y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. En *V Congreso Mundial Internacional de la Educación*. Recuperado de: http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/Ball_S._y_Youdell_D._2008_La_privatizaci%C3%B3n_encubierta_en_la_educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica1.pdf
- Betancur, N. (1997). El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (10), 117-131. Recuperado de: <http://rucp.cienciasociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/383>
- Brunet Icart, I., y Altaba Dolz, E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de mercado*. España: Laertes Educación.
- Brunner, J. J., Vargas, J. R. L., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-13. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3181>
- Carrasco González, Alexandra. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la educación superior*, 49(196), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>
- Decreto 1280 de 2018. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio 2018. D.O. No. 50.665.
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019. D.O. No. 51.025.
- Decreto 2230 de 2003. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. 08 de agosto de 2003. D.O. No. 42.273.
- Espinoza, O. (2010) Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Universidad Gabriela Mistral. Recuperado de: <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1297>
- Espinoza, O. y González, L. (2010) Impacto de la acreditación en instituciones y actores: El caso de Chile. En Alicia Servetto (Editora). *Los procesos, prácticas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina: Su Repercusión en actores y contextos institucionales*. (En imprenta). Córdoba, Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Córdoba.

- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727020.pdf>
- Fernando Morales, A. (2000). Globalización: conceptos, características y contradicciones. *Revista Educación*, 24(1), 7-12.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación en América Latina y el Caribe: Concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*. No. 28. pp. 247-276. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación, Guía para la comprensión holística de la ciencia. Obtenido de <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/5218>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Educación y Pedagogía*, 16 (38), 91-100.
- Lemaitre, M. J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D.O. No. 40.700.
- Ley 489 de 1998. Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, se expiden las disposiciones, principios y reglas generales para el ejercicio de las atribuciones previstas en los numerales 15 y 16 del artículo 189 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. 29 de diciembre de 1998. D.O. No. 43.464.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. Caracas, Venezuela: Trillas
- Murillo-Vargas, G., Gonzalez C, C. H., & Urrego-Rodríguez, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020: Transformation of the quality assurance system of higher education in Colombia. *Educación Y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>
- Ordorika, I., y Rodríguez Gómez, R. (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles educativos*, 32(129), 8-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300002
- Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.
- Resolución 10414 de 2018. Por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), se adopta el reglamento para el funcionamiento de sus Salas de Revisión y Consulta, de Evaluación y de Coordinadores, y se derogan las Resoluciones 14830 de 2016 y 3179 de 2017. 28 de junio de 2018. D.O. No. 50.639.
- Resoluciones 5290 de 2012. Por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), y se dictan otras disposiciones. 17 de mayo de 2012. D.O. No. 48.440.
- Sousa Montenegro, F. (2017). *Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.

- Tamayo Cruz, H., Torralba Flores, A., y Pérez Paredes, A. (2014) Tendencias de la educación superior en el contexto de la globalización. En D. Arrieta Díaz (Ed.), *Estudios del desarrollo socioeconómico desde lo glocal, estrategias y perspectivas*. (pp. 177-190) México: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Tarabini- Castellani, A., y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355, 235-255. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*. (20), 109-144. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660724>
- Verger, A., Zancajo, A., y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista colombiana de educación*, (70), 47-78. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdeln70/n70a04.pdf>

ARTÍCULO

Repensar la educación superior desde las Instituciones de Educación Superior, en torno a los criterios orientadores de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

Reviewing higher education from the perspective of Higher Education Institutions, based on the guiding criteria of the National Policy for the Evaluation and Accreditation of Higher Education

MONTSERRAT AÑORVE SALMERÓN*

*El Colegio de Morelos
Correo electrónico: montserrat_asalmeron@hotmail.com

Recibido el 26 de junio 2024; Aprobado el 5 de diciembre del 2024

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar una propuesta para las Instituciones de Educación Superior (IES), que garantice la incorporación de los criterios orientadores de la educación superior, indicados en la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, con la finalidad de contribuir a la efectividad en la evaluación y la mejora continua de las IES. Se ha empleado la metodología documental, con el análisis del marco normativo y de las políticas públicas nacionales de la educación superior en México;

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/>).

como resultados, se presenta un modelo de gestión para las IES que incorpora transversalmente dichos criterios orientadores.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Instituciones de educación superior; Política Nacional de Educación Superior; Evaluación de la Educación Superior; Mejora continua

ABSTRACT: The purpose of this article is to present a proposal for Higher Education Institutions, which guarantees the incorporation of the guiding criteria of higher education, indicated in the National Policy for Evaluation and Accreditation of Higher Education, with the purpose of contributing to the effectiveness in the evaluation and continuous improvement of Higher Education Institutions. The documentary methodology has been used, with the analysis of the regulatory framework and national public policies of higher education in Mexico; As a result, a management model for Higher Education Institutions is presented that transversally incorporates these guiding criteria.

KEYWORDS: Higher education; Higher education institutions; National Higher Education Policy; Evaluation of Higher Education; Continuous improvement

INTRODUCCIÓN

En el estado mexicano, la educación superior había permanecido por más de cuatro décadas fuera de la mirada de los actores políticos facultados para presentar propuestas legislativas orientadas a las políticas educativas nacionales, pues desde el año de 1978 en que fue promulgada la Ley General para la Coordinación de la Educación Superior, cuyo principal objeto de regulación fue “establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior” (1978, p. 1) conforme a lo establecido en su artículo 1º, desde entonces, la educación superior se mantuvo ausente de lineamientos oficiales que establecieran pautas para la innovación de las instituciones que conforman el sistema mexicano de la educación superior; fue hasta el año 2021 en que se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación Superior (LGES), reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que abroga la citada ley de 1978.

En el escenario nacional, a cuarenta años de la vigencia normativa, las regulaciones de la extinta Ley para la Coordinación de la Educación Superior dejaron de ser suficientes para el gran entramado que hoy conforma la educación superior en el Sistema Educativo Nacional y que creció significativamente en diversificación de programas educativos, modalidades de enseñanza, opciones educativas, instituciones de educación superior, con un incremento exponencial en las particulares, matrícula, personal docente, y en general, los actores involucrados, por citar los principales rubros.

Siendo la educación superior el último peldaño del Sistema Educativo Nacional, se hizo sumamente necesario darle la atención debida a nivel normativo, a la educación de tipo superior, para la articulación de los actores, instituciones y procesos de la educación superior; en ese sentido, se hizo necesario también establecer los criterios, fines y políticas que establezcan los linderos de la educación superior, desde el quehacer de las universidades y de las Instituciones de Educación Superior (IES), indistintamente del régimen jurídico y del subsistema a que pertenezcan, en tanto que la educación superior es un derecho común a todas y todos los mexicanos y el Estado mexicano es garante del ejercicio de ese derecho; los criterios orientadores de la educación superior quedan establecidos en el artículo 8° de la LGES.

A partir de la promulgación de la LGES, se crea el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en el año 2021, que quedó a cargo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) y este mismo órgano, en el año 2022 aprobó la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES).

La PNEAES recoge del artículo 8° de la LGES siete criterios orientadores del sistema de educación superior, por ende, de observancia obligatoria para las IES, siendo estos los siguientes: 1) Compromiso con la responsabilidad social, 2) Equidad social y de género, 3) Inclusión, 4) Excelencia, 5) Vanguardia, 6) Innovación social, y 7) Interculturalidad.

En ese sentido, corresponde a las IES establecer la ruta que permitirá la concreción de dichos criterios orientadores, en tanto que el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior indica la transversalidad, pero “no propone los criterios e indicadores de aplicación general y estandarizada. Solo asume la responsabilidad de profundizar en los planteamientos de la PNEAES”. (2023, p. 36)

Es por ello que corresponde a las IES repensar la educación superior, en torno a los criterios orientadores de la PNEAES.

METODOLOGÍA

El presente artículo es de enfoque cualitativo y de tipo documental, en tanto que el proceso indagatorio es mediante la revisión sistemática y analítica de instrumentos

documentales, principalmente normativos y referentes oficiales del gobierno federal, lo que conlleva al análisis de los contenidos y alcances de su regulación, para la subsecuente valoración de posibilidades metodológicas que hagan factible la concreción de los propósitos inicialmente planteados en torno a la incorporación y transversalidad en las IES de los criterios orientadores de la educación superior en las IES, establecidos en la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Es importante precisar en qué consiste la metodología de investigación documental; Alfonso Ilis, en Rizo, J. la define como un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, este es conducente a la construcción de conocimientos. (2015, p. 22).

Lo que interesa a la investigación documental es el conocimiento a través de la interpretación de textos que abordan determinado tema y que produce a su vez nuevo conocimiento; en la metodología documental es de vital importancia la recopilación, la confiabilidad y validez de los textos seleccionados, el análisis y la interpretación que hace el investigador; en el caso de este artículo, los textos seleccionados son en su totalidad documentos oficiales.

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora. En otras palabras, parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos. (Vargas, en Gómez, L. 2011. p. 230).

La investigación documental como aportadora de conocimientos, requiere de un proceso riguroso en la indagación y análisis de documentos que permiten la profundización y fundamentación del tema objeto de la investigación. Al respecto, Hoyos C., citado por Bernal, D. et. al., refiere:

La investigación documental como procedimiento científico tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno. No puede considerarse como un producto terminado o concluyente que da respuesta a determinados interrogantes, pues orienta las investigaciones vigentes y origina nuevos campos de investigación. Se realiza mediante la indagación de documentos a través de la identificación, selección y organización para ampliar y profundizar el tema abordado. A su vez, se caracteriza por su rigor metodológico que orienta el camino a seguir en el proceso investigativo, constituye un trabajo donde es preciso revisar antecedentes, llevando

a cabo inferencias y relaciones, para dar cuenta de ese saber acumulado y extenderse más allá de lo conocido. (2015, p. 109)

En este caso, el fenómeno de análisis es la política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior y la situación de las instituciones educativas del sistema nacional de educación superior, frente a la citada política.

Ese proceso de rigor metodológico de la investigación documental precisa de un diseño metodológico establecido por fases, siendo estas la fase preparatoria, la fase descriptiva, la fase interpretativa y la fase de construcción del documento final. (Garzón, G. 2006, p. 103).

Rizo J. (2015, p. 24), enuncia las fases de la investigación documental como: fase de planeación, fase de recolección de la información, fase de análisis e interpretación de la información y fase de redacción y construcción del trabajo.

Existe una serie de pasos para desarrollar la investigación documental y hacer de ésta un proceso más eficiente, conducente a resultados exitosos. Debe considerarse, sin embargo, que dicho procedimiento no implica la prescripción de pasos rígidos; representa un proceso que ha sido ampliamente utilizado por investigadores de distintas áreas y ha ofrecido resultados exitosos. (Alfonso I. en Rizo, J., 2015, p. 23)

Los documentos de análisis en este artículo son fundamentalmente el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior, la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. “La investigación cualitativa se enfoca en la comprensión de los fenómenos y puede centrarse en significados, percepciones, conceptos, pensamientos, experiencias o sentimientos. Recopila (. . .) a través de entrevistas, observaciones, fotografías o revisiones de documentos”. (Loayza-Maturrano, 2006, en Loayza-Maturrano, 2020, p. 57).

La metodología documental fue desarrollada en cuatro fases: 1) fase de planeación o preparación; 2) fase descriptiva; 3) fase de análisis e interpretación; y, 4) fase de construcción del estado del arte.

Fase de planeación o preparación

Siendo objeto de estudio la política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, derivada de la promulgación de la LGES, se planteó la problemática de

la ausencia de lineamientos estandarizados o estrategias oficiales para garantizar la incorporación y observancia de los criterios orientadores de la evaluación y acreditación de la educación superior en las IES, dejando a facultad discrecional de las mismas los mecanismos para ello; sin embargo, es importante tomar en consideración que dicha discrecionalidad no garantiza que las IES que conforma los tres subsistemas de educación superior se encuentren en condiciones de establecer rutas óptimas para integrar los siete criterios aludidos, en tanto que ello va más allá del discurso y regulaciones normativas, pues implica en primer lugar, tener claridad por una parte, de los significados y alcances de todos y cada uno de los criterios orientadores y por otra parte, de lo que se propone el Sistema Nacional de Educación Superior, para que en esa tesitura, sean diseñados planes estratégicos y planes operativos para transversalizar en la vida y cultura de la institución los criterios orientadores del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: 1) el compromiso con la responsabilidad social, 2) la equidad social y de género, 3) la inclusión, 4) la excelencia, 5) la vanguardia, 6) la innovación social y la 7) interculturalidad.

Se realizó la selección de los documentos a analizar que constituyen sustentos normativos y referentes oficiales de los siete criterios orientadores de la educación superior, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior, la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; la selección de los instrumentos normativos y referentes citados nos condujo a su revisión y análisis, con la finalidad de conocer con amplitud y precisión el sentido de la actual política pública nacional en materia de educación superior.

Fase descriptiva

Se realizó el análisis de los instrumentos normativos citados, conservando el orden lógico; así, se inició con la revisión al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024, con la finalidad de conocer el sentido y las intenciones de la política pública educativa; se analizó el artículo 3º Constitucional con la reforma del año 2019, con la intención de identificar los criterios orientadores de la educación en el Sistema Educativo Nacional; se revisó la LGES publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril del año 2021, para conocer y analizar los criterios, fines y políticas del Sistema Nacional de Educación Superior y estar en condiciones de precisar las implicaciones para las IES.

Asimismo, se adentró al estudio de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y del Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, a efecto de conocer las intenciones y alcances del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, emanado de la promulgación de la LGES, y, en consecuencia, poder plantear una propuesta sólida para la incorporación y transversalidad de los criterios orientadores de la educación superior en la vida de las instituciones educativas, armonizada con el Sistema Nacional de Educación Superior.

Fase de análisis e interpretación

Se realizó la revisión al artículo 8º de la LGES que establece los criterios orientadores de la educación superior; se identificaron en específico los recogidos por la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; en ese sentido, se procedió al análisis, síntesis e interpretación, de los siguientes:

1. Compromiso con la responsabilidad social
2. Equidad social y de género
3. Inclusión
4. Excelencia
5. Vanguardia
6. Innovación social
7. Interculturalidad.

El estudio de estos criterios, permitió dilucidar ámbitos de las IES desde los que se debe trabajar para su debida observancia y estar en condiciones de armonizarse con las intencionalidades de la política nacional en materia de educación superior, desde lo que a las instituciones educativas compete.

Fase de construcción del estado del arte

Se procede a la descripción del estado del arte, a partir del estudio de PNEAES; de los significados y alcances de los siete criterios de dicha política nacional; de los retos de las IES de cara a la implementación de la PNEAES y se procede a la propuesta de un modelo de trabajo para la incorporación y transversalidad de dichos criterios, en las IES.

LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La LGES sienta un precedente fundamental para la transformación de la educación superior en el país, pues su creación desencadena una serie de disposiciones de impacto en todos los actores, instancias y procesos involucrados en el sistema nacional de la educación superior, incluyéndose desde luego las IES.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se pronuncia en su objetivo “II. Política Social” (2019), por el Derecho a la Educación, indicando como prioridades garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación; por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, establece seis objetivos prioritarios, entre ellos, el segundo plantea: “Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional”. (2020, p. 202)

La PNEAES se pronuncia por la mejora continua, así como por la excelencia educativa, entendida ésta última con base a los criterios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), del artículo 16 de la Ley General de Educación, en cuya fracción X. se define: “Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de los aprendizajes de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (2019, p. 9). En ese sentido, la PNEAES, deja establecido que:

“La educación superior requiere mecanismos que garanticen la mejora continua integral para alcanzar la excelencia de los procesos educativos en la búsqueda del máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, el enfoque de esta propuesta se centra en diversos ámbitos: sistema de educación superior, subsistemas e instituciones educativas; funciones de docencia, investigación, extensión, vinculación y gestión; programas educativos de TSU, licenciatura y posgrado”. (2022, p. 2)

Las IES juegan un papel fundamental en la consecución de la mejora continua y de la excelencia educativa y se constituyen como instituciones garantes de la observancia de los criterios orientadores de la educación superior; es por ello, que la PNEAES, establece:

III.7. Criterios orientadores del SEAES

Con base en los postulados de la LGES, específicamente en sus artículos 7, 8, 9 y 10, el SEAES orientará su funcionamiento por los siguientes criterios que cruzan transversalmente los ámbitos de evaluación descritos antes. Estos criterios serán precisados

por los modelos, marcos de referencia, metodologías e instrumentos que se diseñen exprofeso. (2022, p. 55).

Si bien el artículo 8º de la LGES determinó veinticinco criterios orientadores de la educación superior, la PNEAES, retomó para el SEAES, los siete que se habrán de transversalizar en los ámbitos de mejora continua y evaluación, siendo estos:

1. Compromiso con la responsabilidad social
2. Equidad social y de género
3. Inclusión
4. Excelencia
5. Vanguardia
6. Innovación social
7. Interculturalidad

Cabe precisar, que, con base en la PNEAES, los ámbitos de mejora continua y evaluación (2022 pp. 48-52), son:

- El sistema de educación superior, los subsistemas, los sistemas estatales y las políticas hacia la educación superior.
- Las instituciones de educación superior.
- Los programas de investigación y posgrado.
- Los programas educativos de TSU y licenciatura.
- La profesionalización de la docencia.
- La formación profesional de los estudiantes.

Este artículo se enfoca en las instituciones de educación y sus retos en torno a los criterios orientadores establecidos en la PNEAES.

En agosto del 2023, el CONACES, publicó el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, estableciéndose en los Lineamientos del SEAES, como objeto:

“Establecer las bases para el funcionamiento orgánico del SEAES a través de la definición de los ciclos, fases, procedimientos y acciones para la articulación de los tipos y ámbitos de evaluación y mejora continua integral; para coordinación de los actores sociales que participan en el SEAES; y para la incorporación transversal de los criterios establecidos en la PNEAES con base en la LGES”. (2023, p. 2)

Sin embargo, del mismo Marco General se desprende que recae en las instituciones la forma de aplicación, al indicar:

“Este marco general no propone criterios e indicadores de aplicación general y estandarizada. Solo asume la responsabilidad de profundizar en los planteamientos de la PNEAES a través de los anexos mencionados, con la única intención de ofrecer ejemplos que sirvan para propiciar la reflexión, el análisis, la crítica, el debate y el surgimiento de propuestas específicas en cada institución. Es claro que, en sucesivos ciclos y fases de evaluación y mejora continua, estas propuestas se transformarán sustancialmente con los aportes y aprendizajes que se obtengan”. (2023, p. 36)

En ese sentido, el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior reconoce tácitamente la inexistencia de metodología, criterios o indicadores para la concreción de la transversalidad de los criterios orientadores de la educación superior, cediendo a las instituciones la facultad de establecer las rutas para tal fin; reconoce, asimismo, que las propuestas que hagan las instituciones pueden sentar precedente para lo sucesivo.

La ausencia de metodologías, criterios o indicadores puede dar lugar a dos escenarios contrapuestos:

- En un escenario, puede ser benéfico al SEAES en tanto que está transitando en una etapa inicial, en razón de su reciente creación e incorporación como política pública de la educación superior y puede enriquecerse de la experiencia y las innovaciones aportada por las IES, en sus intenciones de incorporar y transversalizar a la vida institucional los siete criterios orientadores de la PNEAES.
- En otro tenor, dejar al arbitrio de las IES la incorporación de los criterios, puede dar lugar desde la omisión de cumplimiento, ejercicios de simulación, como a la interpretación equívoca de lo que implica cada uno de los criterios orientadores del SEAES, cuando en realidad todos y cada uno de ellos tienen implicaciones profundas que deben tomarse en cuenta de manera consiente y reflexiva y ser considerados como parte de una reingeniería educativa institucional, proyectada en sus planeaciones estratégicas y operativas.

Continúa indicando el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior:

Todavía no se proponen indicadores en sí, ya que estos se diseñan una vez que se tiene un referente específico como punto de comparación en función de una meta o de una situación deseable marcada por la propia institución o programa educativo. De esta forma, el indicador final en realidad puede tratarse de un porcentaje o un índice compuesto por varias mediciones combinadas según las necesidades de cada institución. Se espera que en cada ámbito se presenten los indicadores diseñados exprofeso. (2023, p. 36)

Esto conduce a la reflexión de las posibilidades de interpretación deliberada y polisémica por parte de la multiplicidad de IES que conforman los subsistemas de educación superior, sobre los criterios orientadores del SEAES (Compromiso con la responsabilidad social, Equidad social y de género, la Inclusión, la Excelencia, la Vanguardia, la Innovación social y la Interculturalidad), porque si cada institución puede presentar sus indicadores diseñados exprefeso, es posible que sean pensados desde las IES, no para armonizar con las intenciones axiológicas del propio Sistema Nacional de Educación Superior y de su PNEAES, sino para generar resultados a conveniencia, de tal forma que las IES seguirán operando desde su discrecionalidad, desde su individualidad, desde el libre arbitrio que ha prevalecido desde su existencia; esto desde luego, no garantiza y por ende, no favorece la articulación de las acciones institucionales a la mejora continua y a la excelencia educativa, en los términos de la NEM y del Sistema Nacional de Educación Superior.

Es importante tomar en cuenta que la LGES como reglamentaria que es del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es de observancia obligatoria por encima de otros documentos referentes, a pesar de su carácter oficial; el artículo 58 de la LGES establece: “El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua”. (2021, p. 33)

El Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) 2023-2024 que surge por mandato del artículo 56 de la LGES, dentro del título quinto, dedicado a la coordinación, planeación y evaluación, menciona:

La planeación implica un proceso reflexivo, dialógico, abierto y participativo que requiere considerar la evolución histórica del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES), reconociendo sus avances, fortalezas, limitaciones, insuficiencias y retos. Simultáneamente, tiene el propósito de impulsar las transformaciones del sistema en los términos y con las orientaciones de política que establece la Ley General de Educación Superior (LGES) promulgada el 20 de abril de 2021. Asimismo, busca promover y realizar cambios en las instituciones de educación superior (IES) para construir colectivamente modelos de educación superior centrados en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la territorialidad y la internacionalización solidaria, con un mayor compromiso con el bienestar social en todo el país. (2023, p. 3).

Si bien las IES deben seguir gozando de la libertad de su constitución jurídica y de elegir su modelo educativo, sí se considera pertinente y necesario establecer el diseño de una ruta general a seguir por las IES -con la salvedad de las universidades a las que la ley dota de autonomía-, para la transversalidad de los siete criterios orientadores de la educación superior de la PNEAES, que garanticen su articulación a la excelencia y a la

mejora continua, tomando como punto de partida sus significados y alcances, así como las intenciones de la actual política pública para la educación superior, que propiciaron el surgimiento de la LGES, después de más de 40 años que la educación superior había estado en el olvido de las decisiones legislativas del país, y por ende, al libre arbitrio de las IES.

PARA ENTENDER LOS ALCANCES DE LOS SIETE CRITERIOS ORIENTADORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La LGES dejó establecidos en sus artículos 7, 8, 9 y 10, el fomento al desarrollo humano integral del estudiante, los criterios de la educación superior, los fines y los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior, respectivamente.

Independientemente de la articulación de los contenidos de los preceptos legales citados, el objeto de estudio en el presente artículo, son los criterios orientadores de la educación superior, que se establecieron por primera vez en el marco legal educativo, en el artículo 8° de la LGES, que indica: “*la educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes*” (2021, p. 5); a lo largo de sus veinticinco fracciones se establecieron el mismo número de criterios y que de manera sintetizada los mencionamos, con fines de identificar los antecedentes de los siete criterios orientadores declarados en la PNEAES de 2022:

- I. El interés superior del estudiante
- II. Reconocimiento del derecho de las personas a la educación y de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica.
- III. Dignidad de las personas
- IV. Igualdad sustantiva
- V. Inclusión
- VI. Igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior y no discriminación
- VII. Reconocimiento a la diversidad
- VIII. Interculturalidad
- IX. Excelencia educativa que coloque al estudiante al centro y su mejoramiento integral
- X. Cultura de paz y resolución pacífica de conflictos
- XI. Accesibilidad a la cultura, arte, deporte ciencia, tecnología, innovación, conocimiento humanístico y social en lo local, nacional y universal
- XII. Respeto, cuidado y preservación del medio ambiente y biodiversidad
- XIII. Transparencia, acceso a la información, protección de datos personales y rendición de cuentas
- XIV. Respeto a la autonomía de las universidades e instituciones de educación superior, a su régimen jurídico, autogobierno, libertad de cátedra e investigación, estructura administrativa, patrimonio, características y modelos educativos

- XV.** Respeto a las instituciones de educación superior a las que la ley otorgar capacidad de adoptar su organización administrativa y académica, que se regirán por la normatividad interna y por la presente ley
- XVI.** Respeto a la libertad de cátedra e investigación
- XVII.** Respeto a la libertad de examen y libre discusión de ideas
- XVIII.** Responsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento
- XIX.** Participación de la comunidad universitaria en el diseño, implementación y evaluación de planes y políticas de educación superior
- XX.** Preeminencia de criterios académicos, perspectiva de género, experiencia, reconocimiento en gestión educativa y conocimiento en el subsistema respectivo
- XXI.** Pertinencia
- XXII.** Territorialización
- XXIII.** Internacionalización solidaria
- XXIV.** Reconocimiento de habilidades y conocimientos adquiridos
- XXV.** Respeto a los derechos laborales de los trabajadores

Como ya se ha precisado, estos veinticinco criterios fueron los enunciados como los orientadores de la educación superior en la LGES. Sin embargo, en las posteriores sesiones del CONACES, para la presentación de la propuesta de política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, se plantearon los siete criterios orientadores del SEAES, quedando declarados en la PNEAES:

1. Compromiso con la responsabilidad social
2. Equidad social y de género
3. Inclusión
4. Excelencia
5. Vanguardia
6. Innovación social
7. Interculturalidad (2022, pp. 55-61)

En el presente artículo se enfatiza en la necesidad de profundizar el significado y alcances de los siete criterios orientadores de la educación superior, y conocer de manera sustentada sus implicaciones, con las finalidades siguientes:

- Que sean incorporados en las IES de manera efectiva.
- Que sean transversalizados.
- Que sean armonizados al interior de las IES conforme a las intenciones del actual SNES y de la PNEAES

En ese sentido, se presenta en adelante la definición de cada uno de los siete criterios, conforme a los términos de la PNEAES.

Compromiso con la responsabilidad social

Se entiende como compromiso con la responsabilidad social la forma como la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria. La vinculación es la capacidad de responder a la sociedad en el marco de dicho compromiso a través de estrategias y acciones concretas en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión.

El compromiso con la responsabilidad social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen (2022, pp. 55- 56).

El compromiso con la responsabilidad tiene aspectos clave a tomar en cuenta, para ser trabajados desde la operatividad de las IES, para lo cual, se considera que en primer orden se tienen que fortalecer los liderazgos, poniendo en el centro de su atención las problemáticas más sensibles de su contexto inmediato, y, en consecuencia, plantear desde la planeación estratégica acciones y metas que contribuyan a mejorar su entorno, con especial procuración al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente; el distintivo de empresas socialmente responsables no debe ser una aspiración solo de imagen y marketing para la institución, sino un estilo de vida arraigado en las instituciones con resultados tangibles en su contexto; también se requiere de una visión ampliada hacia la vinculación internacional; todo ello, principalmente desde el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, vinculación y extensión.

Asimismo, se precisa que las IES en nombre de las buenas prácticas de la responsabilidad social, verifiquen y garanticen que lo que hacen es congruente con lo que ofrecen y con las expectativas que la sociedad tiene de ellas.

Equidad social y de género

El principio de equidad se expresa en primera instancia en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior, pero no se queda ahí. Requiere que se asuman las medidas necesarias para corregir los factores estructurales y de vulnerabilidad social que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades educativas y establecer las medidas de mitigación o corrección necesarias para que este

aprovechamiento pueda darse en condiciones óptimas. La equidad también implica la transparencia, la honestidad y la racionalidad institucional en la toma de las decisiones que afectan a los actores de la educación.

(. . .)

La equidad de género es un criterio transversal (. . .) que permite establecer la toma de decisiones en función de la equidad y respeto entre las personas, de tal forma que no prevalezcan los estereotipos y limitaciones culturales y políticos que tradicionalmente han asignado a ciertos roles femeninos o masculinos. De esta forma, la perspectiva de género permite construir condiciones equitativas para hombres y mujeres, así como para la diversidad de identidades y expresiones de género, orientaciones y características sexuales. (2022, pp. 56- 57).

La equidad social y de género es un asunto que ha ocupado las agendas públicas desde hace aproximadamente tres décadas y en ese tenor, se incorpora a los criterios orientadores de la educación superior; en ese sentido, se plantea en este estudio que las IES tendrán que establecer dentro de sus ejes estratégicos de planeación institucional, los objetivos, las acciones y las metas que sean necesarias para dar cuenta de la sociedad de su capacidad para garantizar la ausencia de desigualdades en el quehacer institucional; cómo fomentan la cultura de la equidad social y de género y cómo se ve reflejada en todos los estamentos institucionales, desde el personal directivo, administrativo, docente y en la vida estudiantil.

Inclusión

La inclusión en la educación superior exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivo de su ingreso económico, su género, su raza, sus creencias o su edad, entre otras causas. Desde esta perspectiva, la inclusión implica tomar en consideración las características culturales y sociales del contexto de las IES, así como los derechos y características de los estudiantes, y de los actores educativos, para que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de realización. (2022, pp. 57).

La inclusión no puede quedar solo en el discurso y en los ideales legislativos, sino que debe materializarse en los escenarios de la educación superior; en ese sentido, las IES precisan incorporar los derechos humanos como parte de sus valores institucionales y establecer estrategias que permitan evidenciar cómo la inclusión es parte de la cultura institucional

y del quehacer educativo y como son premisas arraigadas en todos sus actores; establecer programas que fortalezcan el sentido inclusivo en toda la comunidad institucional, así como estrategias para ampliar las oportunidades de ingreso a las personas en situación, ya sea de vulnerabilidad o latente de posibles actos discriminatorios.

Excelencia

Implica colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promover su mejoramiento integral constante y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico, así como fortalecer los lazos entre la escuela y comunidad. (2022, pp. 57- 59).

Es el artículo 7º de la LGES (2021, pp. 4-5) el que precisa la aspiración de que la educación superior fomente el desarrollo humano integral del estudiante, a través de nueve rasgos, que enunciamos a continuación en forma sintetizada:

- La formación del pensamiento crítico
- La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades
- La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas
- El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana, para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores
- La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos
- El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia
- El respeto y cuidado del medio ambiente
- La formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información
- El desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos

Como se indica en la PNEAES:

Desde una perspectiva general, la excelencia se entiende como la medida en que una IES logra los objetivos definidos por ella misma, así como los fines que establece la LGES. (. . .)

(. . .)

En síntesis, el criterio de excelencia educativa en todos los ámbitos de mejora de la educación superior, se expresa a través de su contribución a lograr el desarrollo humano integral y de los resultados tangibles obtenidos en la formación profesional.

Por ello, es fundamental que la excelencia educativa de cada tipo de IES se vea orientada mediante el seguimiento permanente de su transformación y mejora. (2022, pp. 58- 59).

La excelencia educativa compromete a las IES a tener claramente definidos sus objetivos y sus metas, las que, desde luego, pueden responder a las intenciones propias de las IES, pero también guardar armonización con los criterios y fines de la educación superior; es ese sentido, las IES habrán de garantizar su compromiso con la excelencia educativa, al establecer en su planeación institucional ejes estratégicos que comprendan tanto sus intenciones institucionales propias, como los criterios y fines establecidos en los artículos 7º y 8 de la LGES y que les sean aplicables de acuerdo al tipo de institución, pero en específico, los siete criterios orientadores de la PNEAES.

Vanguardia

La vanguardia educativa es un criterio que expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional. Expresa la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales; en el contexto de estrategias hacia la internacionalización solidaria.

(. . .)

En este criterio tiene un papel fundamental la transformación digital de las instituciones educativas, como forma de contribución al cierre de la brecha digital en la enseñanza y en la sociedad. Asimismo, la formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes, tal como lo prevé el Art. 7 de la LGES. (2022, pp. 59 - 60).

La vanguardia contribuye a la inclusión de manera directa, en tanto que permite hacer trascender la educación al exterior de las IES por un lado, dada la diversidad de modalidades y opciones educativas hoy vigentes y de las que hablan los artículo 12 y 13 de la LGES; y, por otra parte, implica la innovación tecnológica mediante el empleo de múltiples y variados recursos digitales de los que se puede hacer uso para poner la educación al alcance de las personas que padezcan alguna condición de discapacidad; para ello, se requiere la incorporación de herramientas digitales idóneas y de personas expertas tanto en el diseño de contenidos educativos multimedia y de diseñadores instruccionales; implementar tecnologías no es suficiente, si no están pensadas con visión inclusiva.

Innovación social

La innovación social es un mecanismo de transformación de las relaciones sociales (instituciones, procesos, normas, etc.) a través de iniciativas concretas. El involucramiento de la educación superior en proceso permite sinergizar las capacidades de las comunidades académicas con las de los actores, organizaciones y emprendimientos sociales externos en campos de interés común, a través de proyectos concretos, bajo nuevos enfoques de colaboración y corresponsabilidad orientados por valores sociales de equidad, solidaridad y justicia. Esto requiere superar la idea de la prestación de servicios como una respuesta rígida y reactiva de las instituciones, pues exige respuestas creativas para la construcción de portafolios abiertos y flexibles en función de problemáticas o desafíos detectados en forma conjunta.

Desde el punto de vista operativo, la innovación social requiere la habilitación de redes y de comunidades de práctica que posibiliten el diálogo abierto, la participación, la retroalimentación, los proyectos interinstitucionales e intercomunitario, y la construcción de conocimiento entre actores académicos y no académicos, aprovechando la diversidad de saberes prácticos, tácitos, científicos, tradicionales, etc., de todos los actores. (2022, p. 60).

La innovación social supone un paso más adelante a dar por parte de las IES, en tanto que implica salir del interior y vincularse directamente con otras comunidades académicas, con organizaciones e involucrarse en emprendimientos sociales externos, en los campos de su interés; hoy no bastan solamente los convenios de colaboración para el cumplimiento del requisito de los servicios sociales o de las prácticas profesionales o para beneficios de imagen y marketing, sino vinculaciones permanentes y de continuo y con resultados tangibles de sus sinergias, para el verdadero impacto de las IES en la innovación social; esto desde luego, implica una mirada a los modelos educativos y actualizarlos de

tal forma que se incluyan las principales pedagogías o metodologías activas de aprendizaje, como son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje servicio y/o el aprendizaje por descubrimiento.

Interculturalidad

La interculturalidad, como ejercicio ético-político, parte del hecho de que la sociedad no solo es diversa, sino desigual, por lo que no basta señalar y valorar la diversidad cultural, sino que se busca transformar las condiciones de subordinación y desigualdad social.

La interculturalidad en la educación superior, entonces, es un criterio que espera transformara las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa. Muestra la importancia no solo de “tolerar”, sino de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones. Exige el respeto absoluto de los derechos humano y de la identidad de todas las personas y del desarrollo de una cultura de paz y justicia. (2022, pp. 60 - 61).

México tiene entre sus rasgos distintivos la diversidad social y cultural, que, paradójicamente, dicha riqueza cultural es un desencadenante de grandes desigualdades sociales y la educación, indistintamente de cualquier nivel, debe contribuir a cerrar las brechas de desigualdad que tanto laceran a colectivos sociales, como a la dignidad individual de muchas personas vulnerables ante dichas desigualdades; desde esa tesitura, las IES tienen que trabajar desde su cultura institucional y sus valores, para incorporar como parte de sus ejes estratégicos de su planeación institucional, la interculturalidad, aunada al respeto a la dignidad de las personas por su naturaleza de seres humanos, y más allá de la cultura de la tolerancia, permee la cultura de la convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa.

Una vez que se tiene claridad sobre el significado y las intenciones de los siete criterios orientadores de la educación superior, es importante plantear algunas interrogantes: ¿Qué tan informadas estás las IES de los subsistemas de educación superior sobre estos criterios orientadores del SEAES?; ¿Independientemente de la publicidad de la política, qué medidas ha tomado el Estado para garantizar que estos criterios orientadores sean conocidos por los tomadores de decisiones al interior de las IES?; ¿Cómo puede garantizar el Estado el conocimiento y la observancia de los criterios orientadores por parte de las IES?; ¿Qué tendrían que hacer las IES para lograr su armonización a la política nacional de la educación superior y a los criterios orientadores del SEAES?

RETOS DE LAS IES FRENTE A LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Del análisis a los siete criterios orientadores de la educación superior, es pertinente hacer referencia a los retos que enfrentan las IES frente a la PNEAES y se mencionan de manera enunciativa, mas no limitativa, algunos de los principales:

- Se requiere al interior de las IES un trabajo de reingeniería educativa, para la integración de las políticas educativas actuales; al respecto, en el título cuarto, Capítulo I, denominado De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior, el artículo 39 de la LGES, establece:

Artículo 39. – Se promoverá que el establecimiento y extensión de las instituciones de educación superior o la creación de programas educativos tomen en cuenta el Programa Sectorial de Educación, los programas Nacional y Estatales de Educación Superior, así como los planes de las instituciones de educación superior y las demandas de la sociedad en la materia, bajo criterios de pertinencia, excelencia, equidad, inclusión, interculturalidad y cuidado del medio ambiente, además del entorno mundial y las necesidades nacionales, regionales, estatales y locales. (2021, p. 22)

- Fortalecer los liderazgos en cuanto a competencias, sensibilización y toma de decisiones, para reorientar el trabajo de las IES hacia las aspiraciones de los criterios de Compromiso con la responsabilidad social, Equidad social y de género, Inclusión, Excelencia, Vanguardia, Innovación social, Interculturalidad.
- Sensibilidad para prestar atención a las problemáticas más inmediatas de su contexto y disponibilidad para involucrarse proactivamente para la mejora de su entorno, con especial atención al desarrollo sostenible y al medio ambiente, y en esa tesitura, estar acorde al criterio del compromiso con la responsabilidad social.
- Incorporar en sus valores y en su cultura institucional la equidad social y de género, así como la inclusión y la interculturalidad y establecer las estrategias y acciones a ejercitar para el cumplimiento de impacto, de tal forma que haya evidencia plena de la concreción de la equidad social y de género, de la inclusión, y de la interculturalidad desde el trabajo comprometido de las IES y no quede solo como un ejercicio de simulación o de ideales normativos, pero que no se cumplen, por múltiples razones de las instituciones.
- Revisar todo el instrumental normativo y documentos institucionales que rigen la vida y operatividad de las IES; rediseñarlos con fines de armonización conforme a la política nacional de la educación superior y la incorporación efectiva de los siete criterios orientadores del SEAES, con especial énfasis en los siguientes:
 - a) El Estatuto General (cuando exista en las IES)
 - b) Plan de Desarrollo Institucional

- c) Modelo educativo y curricular
- d) Reglamento Escolar
- Incorporar la innovación tecnológica con efectividad, de tal forma que se atienda al criterio de inclusión; para ello, las IES deben invertir en personal especializado en diseño de contenidos educativos multimedia, para que los recursos educativos puedan ser asequibles a la diversidad de personas con discapacidades y diseñadores instruccionales, para que los diseños e insumos educativos sean pertinentes y relevantes y con ello, marcar la ruta del cumplimiento al criterio de vanguardia.
- Fortalecer las competencias del personal académico, tanto para la innovación educativa, como para el desarrollo de las metodologías y pedagogías activas, que harán factible el criterio de la innovación social.

Como ya se ha advertido, estos son solo algunos de los retos, pues la implementación de los siete criterios orientadores de las PNEAES en las IES precisa de una verdadera transformación al interior y un nuevo paradigma de cultura institucional; se precisa tocar tanto sus procesos sustantivos de docencia, investigación, vinculación y extensión, como de las funciones adjetivas relativas a la gestión institucional; es un trabajo de reestructuración y reingeniería educativa para ser integral y sistémico, lo cual desde luego, no es tarea fácil. Sin embargo, es importante y necesario romper la inercia e impulsar a las IES a dar los primeros pasos hacia la ruta de la concreción de la política nacional de la educación superior.

PROPUESTA MODELO DE PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL PARA IES

Se plantea una propuesta como punto de partida, para orientar a las IES hacia una ruta de establecimiento de los siete criterios orientadores de la PNEAES, que sea trabajada desde la formulación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de cada institución; los ejes estratégicos no solamente deben ser los del interés institucional hacia adentro de las IES, sino mirar al exterior y replantear la educación superior a la que dedican su existencia, con integración de dichos criterios; es importante tomar en cuenta que los siete criterios orientadores deben ser transversales, por ende, se implican tanto en las funciones sustantivas como en las adjetivas, en los procesos de gestión.

Si bien las IES tienen libertad para establecer su modelo educativo y su organización administrativa, su filosofía institucional, sus valores, sus principios rectores y, por ende, sus ejes de trabajo, es muy recomendable que desde el CONACES se proponga que, en primer orden, sean tomados en cuenta los ejes de la PNEAES y enseguida, los propios de las IES, procurando siempre evitar que se contravengan o se conflictúen entre sí.

La propuesta es un modelo marco de planeación institucional, aplicable a todas las IES, para garantizar la observancia tanto de la LGES, como de los criterios orientadores de la educación superior, en torno a la PNEAES y la ruta general que se propone, es la siguientes:

1. Desde el CONACES, expedir y divulgar hacia las IES de manera digital un boletín informativo que explique las intenciones de la PNEAES y describa cada uno de los siete criterios orientadores en sus contenidos, alcances y lo que se espera con la observancia de cada uno de ellos desde las IES, para estar acordes a las finalidades del Sistema Nacional de Educación Superior.
2. Emplazar a las IES, para presentar sus PDI, con anticipaciones necesarias.
3. Hacer saber que el PDI, debe fundamentarse en sustentos de tres tipos:
 - a) Documentos oficiales:
 - Plan Nacional de Desarrollo
 - Programa Sectorial de Educación 2020-2024
 - Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
 - Plan Estatal de Desarrollo
 - b) Marco normativo oficial:
 - Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
 - Ley General de Educación
 - Ley General de Educación Superior
 - c) Marco normativo y documentos institucionales:
 - Estatuto General (si existe)
 - Reglamento Escolar
 - El Modelo Educativo; este debe contener como ejes los siete criterios y en consecuencia, alienar el modelo pedagógico, el modelo académico, el modelo didáctico y el modelo operativo.
4. Las IES podrán declarar en su PDI los ejes estratégicos que consideren necesarios, pero siempre serán obligatorios y los primeros los siete siguientes:
 - a) Compromiso con la responsabilidad social
 - b) Equidad social y de género
 - c) Inclusión
 - d) Excelencia
 - e) Vanguardia
 - f) Innovación social
 - g) Interculturalidad

Posterior a estos ejes estratégicos, las IES tendrán libertad de incorporar otros de interés propio de la institución.

5. Establecer los objetivos de cada eje, las estrategias y las acciones a que se comprometen, para el logro de los objetivos.
6. Establecer las metas de corto, mediano y largo aliento; en estas últimas se deberá ver materializado su aporte a las intenciones del actual Sistema Nacional de Educación Superior y hacer factible la evaluación y acreditación de las IES, por cumplir con los siete criterios orientadores de la PNEAES.
7. Los siete ejes obligatorios, habrán de verse reflejados, tanto en la dimensión sustantiva, como en la gestión de las IES.
 - a) En la dimensión sustantiva: en los propósitos de los programas educativos, en los programas educativos, en el perfil de egreso, en la docencia, en la investigación, en la vinculación.
 - b) En la dimensión de la gestión: en la filosofía institucional, conformada por la declaración de la misión, de la visión de los valores y de los objetivos institucionales.

En el caso de las IES particulares, esta ruta puede ser la base para el diseño del programa de mejora continua a que se refiere el artículo 71 de la LGES y que, a partir de la implementación de dicha ley, se hace obligatorio para la solicitud de otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) o del refrendo del mismo.

CONCLUSIÓN

Es momento de repensar la educación superior desde las Instituciones de Educación Superior, en torno a los criterios orientadores de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; la Ley General de Educación Superior hoy es una realidad, con múltiples implicaciones de transformación en las funciones sustantivas y adjetivas de las IES, necesarias para la concreción de la responsabilidad social, la equidad social y de género, la inclusión, la excelencia, la vanguardia, la innovación social y la interculturalidad.

No obstante, es importante analizar las posibilidades de las IES para sumar a las intenciones del actual Sistema Nacional de Educación Superior e incorporar de manera transversal los siete criterios orientadores del SEAES, empezando por la información y concientización de su papel frente a la política educativa nacional de educación superior; la publicación de la ley no basta, pues ello no garantiza que las personas responsables de la toma de decisiones de las IES se alleguen al conocimiento de las disposiciones de la ley, y si lo hacen, que tengan claridad y precisión de lo que se espera que realicen, para armonizarse con las políticas actuales de la educación superior, que privilegian la excelencia y la mejora continua.

Es importante impulsar a las IES desde las instancias oficiales al conocimiento y aplicación de la LGES en primer orden, y a la incorporación y transversalidad de los criterios orientadores de la educación superior, al tenor de la PNEAES.

Se plantea que el CONACES establezca los mecanismos para comprometer a las IES desde el trabajo de planeación interna, estableciéndose un modelo marco de planeación institucional aplicable a todas, en el que se incorporen como ejes estratégicos de primer orden los siete criterios orientadores de la educación superior del SEAES, sin detrimento de la incorporación en segundo orden, de sumar otros ejes estratégicos del interés específico de las instituciones, siempre que no sean contradictorios u obstaculicen en cumplimiento de los de primer orden.

Si desde la oficialidad no se implementan medidas de direccionamiento a las IES, tanto la LGES como la PNEAES pueden perdurar en el escenario nacional de la educación superior, como ideales no cumplidos y prolongarse los más de 40 años en que la educación superior ha permanecido sin mayores innovaciones desde la creación de la hoy extinta Ley para la Coordinación de la Educación Superior, con el único diferenciador que hoy en día el Estado Mexicano cuenta con una Ley General de Educación Superior con grandes proyecciones hacia la excelencia y la mejora continua, pero de escasa factibilidad de aplicación, si no se compromete a las IES a su armonización, como las principales instancias en que ocurre el acto educativo del tipo superior.

REFERENCIAS

- Bernal, D. et. al. (2015). Investigación documental sobre sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto Iberoamericano. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, No. 2, 107-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236201>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 / reforma Diario Oficial de la Federación 15 de mayo de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Garzón, G. et. al. (2016). Investigación documental sobre las tecnologías de la información y la comunicación en educación básica. *Tecnología*, 2(1), 99-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8663020>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*. 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Educación Superior. (2021). Diario Oficial de la Federación, 20 de abril de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley General para la Coordinación de la Educación Superior. (1978) Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 1978, 1- 9. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lces/LCES_abro.pdf

- Loaiza-Maturrano, E. (2006). La investigación cualitativa en educación. *Investigación educativa*, 10(18), 75-85. <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/3.pdf>
- Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2023). *Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019). Diario Oficial de la Federación, 12 de julio de 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2022). *Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf
- Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. (2023). *Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior / Subsecretaría de Educación superior*. <https://transparencia.utzmg.edu.mx/wp-content/uploads/2023/09/Programa-Nacional-de-Educacion-Superior-2022-2024.pdf>
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020). Diario Oficial de la Federación, 6 de julio de 2020. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Rizo, J. (2015). *Técnicas de Investigación Documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

ARTÍCULO

La Educación Ambiental para la Sustentabilidad y el Desarrollo Sustentable en el TecNM: Revisión curricular

Environmental Education for Sustainability and Sustainable Development in TecNM: Curriculum review

REINALDA SORIANO PEÑA, MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA,
HUGO MORENO REYES*

*Tecnológico Nacional de México, campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación
Técnica

Correo electrónico: rsoriano@ciidet.edu.mx

Recibido el 1 de julio 2024; Aprobado el 3 de diciembre del 2024

RESUMEN

Este artículo se centra en el discurso curricular del Tecnológico Nacional de México, explora las nociones sobre la preocupación ambiental en la formación de ingenieros. Se recuperó la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987) y la genealogía (Foucault, 1979), entendiendo lo educativo y lo curricular como prácticas discursivas. La investigación fue cualitativa y documental, utilizando planes de estudio y documentos de política educativa como referente empírico, y empleando matrices para ordenar significantes y observar sus jerarquías. La metodología fue hermenéutica, buscó comprender los sentidos de lo ambiental en los documentos curriculares, reconociendo su construcción política y contingente.

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: Educación ambiental; Sustentabilidad; Currículo; Ingeniería; Educación superior

ABSTRACT This article focuses on the curricular discourse of the Tecnológico Nacional de México, exploring the notions of environmental concern in the training of engineers. The perspective of Political Discourse Analysis (Laclau and Mouffe, 1987) and genealogy (Foucault, 1979) was recovered, understanding education and curricula as discursive practices. The research was qualitative and documentary, using study plans and educational policy documents as an empirical reference, and using matrices to order signifiers and observe their hierarchies. The methodology was hermeneutical, it sought to understand the meanings of the environment in the curricular documents, recognizing its political and contingent construction.

KEYWORDS: Environmental education; Sustainability; Curriculum; Engineering; Higher education

INTRODUCCIÓN

Actualmente se vive la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016), caracterizada por el amplio desarrollo de tecnologías (internet, mayor conectividad, redes sociales, biotecnologías, Inteligencia Artificial) que proponen una fusión de los mundos físico, digital y biológico. De acuerdo con el autor, quien también es presidente ejecutivo del Foro Económico Mundial conocido como Club de Davos, el problema ambiental puede resolverse si se atienden las propuestas de los expertos, pero considera que el problema está en que los líderes sociales siguen atrapados en el pensamiento tradicional, lineal y no disruptivo, desde donde solamente atienden lo inmediato y no piensan de manera estratégica en la innovación.

Este posicionamiento puede ser paradójico. Si bien en la segunda década del siglo XXI se ha producido un alto desarrollo tecnológico y un sinnúmero de conocimientos construidos por la humanidad, estos han sido insuficientes para atender la crisis ambiental y la crisis climática. No han bastado los diversos llamados para atender esta problemática, por ejemplo, en 1992 más de 1500 científicos, entre ellos 103 Premios Nobel, emitieron el “Aviso a la Humanidad de la Comunidad Científica” dando a conocer el mensaje de que la civilización estaba en proceso de colisión con el mundo natural, por lo cual hicieron un llamado para frenar la destrucción ambiental. Esto ha llevado a preguntarse si ¿Existe un analfabetismo ilustrado? (González y Meira, 2023).

En 2017 se emitió un segundo mensaje a la humanidad, para enfatizar la necesidad de reevaluar el papel de la economía fincada en el crecimiento permanente sin cuidar el mundo natural, de este se derivó un llamado a incentivar la energía renovable, reducir las emisiones de gases efecto invernadero, restaurar los ecosistemas, frenar la extinción de la fauna, etcétera. Más recientemente, Barrientos (2020), Representante en México del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) señaló que “la crisis de COVID-19 [forma parte de] la crisis ambiental [...] si queremos seguir como especie [...]. Debemos repensar la relación que tenemos con la naturaleza a nivel gobierno, a nivel política pública y en nuestra vida diaria” (p. 1).

Al respecto, González y Meira (2023), ante la crisis ambiental y el calentamiento global, cuestionan ¿Qué puede hacer la educación para evitar la naturalización social del colapso? Cabe recordar que principalmente en los años noventa del siglo xx se dio una disputa conceptual entre la Educación Ambiental (EA) y el Desarrollo Sustentable (DS). Algunos organismos internacionales y programas internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN), el PNUMA, el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF), la Asociación Norteamericana para la Educación Ambiental (NAAEE) y la Red Europea de Educación Ambiental (EEEN), impulsaron la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS).

Desde la década de los años ochenta de ese mismo milenio, el término “desarrollo sustentable” había sido apoyado e impulsado por las Naciones Unidas, para la difusión de la Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza que la IUCN presentó en 1980, y el Informe Nuestro Futuro Común (más conocido como El Reporte Brundtland) elaborado en 1987 por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (WCED).

Si bien, a nivel mundial, se han realizado esfuerzos por establecer políticas y recomendaciones por medio de los organismos internacionales que proponen algunos términos para orientar las propuestas y prácticas de formación en los diversos niveles educativos, entre los que se encuentran principalmente Desarrollo Sustentable (DS) y sostenibilidad, orientados a buscar un cierto equilibrio entre la conservación de los recursos y el desarrollo económico, se ha reconocido que el progreso socioeconómico del siglo pasado se basó en la explotación insostenible de los sistemas naturales (O’Callaghan, 2020).

La EA ha tenido un desarrollo histórico, producto de la discusión política entre los organismos internacionales y los países, principalmente latinoamericanos, donde México ha participado. En los años setenta del siglo xx, la EA se planteó como una posibilidad para afrontar la crisis de los problemas ambientales. La intención fue promover un “cambio de rumbo en las conciencias y en los comportamientos humanos, no sólo con el afán de resolver los problemas existentes sino también, con una visión estratégica de prevenir la aparición de otros nuevos” (Caride, 2006, p. 12).

El sentido de la EA no era el de ser una medida remedial, sino revisar los modos de vivir y el tipo de desarrollo económico vigente, que tenía incidencia en las profundas desigualdades sociales entre los países desarrollados y países no desarrollados, con una aguda pobreza, así como entre las personas y los pueblos. El sentido que se propuso fue buscar “otra educación” para educar a las personas y atender los problemas socio-ambientales, lo que implicaba repensar concepciones y metodologías para articular los saberes ambientales y las propuestas pedagógicas en los procesos educativos, para construir horizontes más comprensivos y dialogantes con las diferentes realidades donde se desarrolla la vida (Caride y Meira, 2001), no sólo ambiental sino también humana, en donde la pobreza no puede ser ignorada. En este contexto de disputa conceptual, los organismos internacionales intentaron clausurar las propuestas de la EA o al menos algunas de ellas (Caride, 2006).

En América Latina, y particularmente en México, se promovió la EAS y, entre otras acciones, se propuso la ambientalización curricular como una posibilidad para atender la problemática ambiental. Con ello se pretendió que en las propuestas de formación para la educación superior profesional no se soslayara lo social y ante todo se atendieran los problemas de los diferentes contextos socioambientales.

De acuerdo con este marco político-conceptual, este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada con el propósito de analizar las tensiones entre el DS y la EAS en el discurso curricular del Tecnológico Nacional de México (TecNM), institución de Educación Pública, que conjunta 254 instituciones (entre federales y descentralizadas), cuyo núcleo formativo se orienta hacia la educación tecnológica, principalmente en relación con la formación de ingenieros.

La investigación fue exploratoria, documental (planes y programas de estudio, así como documentos de la política educativa) e interpretativa. Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se recuperaron las perspectivas del Análisis Político de Discurso (APD) (Laclau y Mouffe, 1987, Laclau, 2006), así como la analítica genealógica de Foucault (1979). Desde éstas se planteó lo educativo (Buenfil, 2011) y lo curricular (De Alba, 1998) como prácticas discursivas.

Esta argumentación orientó el análisis sobre la relación entre el DS y la EAS en los planes y programas de estudio de licenciatura en el TecNM (2010-2021), realizado por medio de técnicas cualitativas, para dar respuesta a las preguntas ¿Cuáles son los ejes de lo ambiental que se recuperan en los planes y programas de estudio dirigidos a la formación de ingenieros en el TecNM? Y ¿Cómo inciden las políticas educativas en la construcción de los sentidos de lo ambiental en la formación de ingenieros del TecNM? Este acercamiento al discurso curricular permitió identificar que la incorporación de la preocupación por lo ambiental se ha centrado principalmente en el signifiante DS, que privilegia una lógica de desarrollo económico, en cambio la EAS aparece de manera marginal y no articulada en la cadena discursiva.

A partir de este posicionamiento se consideró que en el discurso curricular del TecNM se producen tensiones entre los significantes DS y la EAS, que son recuperados de manera histórica y política (mediante conflictos, negociaciones, acuerdos); asimismo, se buscó identificar las huellas de políticas internacionales, nacionales e institucionales de las que proceden los significados sedimentados y hegemónicos desde los que el TecNM ha planteado la incorporación de la preocupación por lo ambiental en sus procesos formativos.

REFERENTES TEÓRICOS

La teoría, siguiendo a Foucault (1979), es entendida como una caja de herramientas, por lo que no implica una verdad absoluta e incuestionable, sino una configuración de distintos elementos que el investigador articula y usa de modos particulares en el ejercicio investigativo; en ese sentido, su marca es la contingencia y precariedad, la no esencialidad de la lectura construida y la no definitividad de los registros teóricos. De acuerdo con este planteamiento, las herramientas que posibilitaron el análisis para responder a las preguntas de la investigación, se construyeron a partir de dos tejidos teóricos: APD y genealogía; del APD se recuperaron las nociones de discurso y tensión, que fueron puestas en juego principalmente para responder a la pregunta sobre los ejes de lo ambiental en los planes y programas de estudio del TecNM; de la genealogía de Foucault (1979), las nociones de emergencia y procedencia, que orientaron la comprensión sobre cómo inciden las políticas internacionales y nacionales en la construcción del sentido de lo ambiental que permea las propuestas en relación con los procesos formativos de ingenieros en este sistema educativo (Soriano, Morales y Moreno, 2022a).

Ambos entramados teóricos sostienen sus lecturas en una perspectiva onto-epistemológica Posfundacional, que implica el cuestionamiento a todo fundamento o esencia de las estructuras sociales y, por tanto, a su origen, sin negar las fundamentaciones contingentes (Marchart, 2007), que se basan en el reconocimiento de las condiciones históricas y políticas que permiten la estructuración social, y también sus movilizaciones; puesto que, por la condición contingente, no pueden ser cerradas ni plenas, están atravesadas por elementos que fueron excluidos o soterrados, para crear la ilusión de plenitud. De ahí que la analítica propuesta invite a observar más allá de esta ilusión, para centrar la atención en los elementos que quedaron “fuera” y que producen tensiones y disputas que “muestran” las fallas de la estructura curricular del TecNM.

La noción de discurso se entiende no como entidad sino como práctica articuladora, de este entendimiento conviene destacar dos implicaciones constitutivas para el ejercicio analítico: 1) La noción de discurso como práctica excede los límites entre lo lingüístico y lo extralingüístico y se sostiene en el reconocimiento de que las lógicas relacionales mediante las que, según la lingüística postestructural, se estructura el lenguaje, atraviesan

el campo de lo social (Laclau y Mouffe, 1987). 2) La condición de práctica conlleva el proceso de producción de significaciones, desarrollado desde la lógica de la articulación, que consiste en una relación entre elementos en la que la identidad de estos resulta modificada (Laclau y Mouffe, 1987), este argumento pone de relieve la precariedad de los significantes, condición por la que son constituidos discursivamente.

Estas herramientas analíticas posibilitaron la identificación del significante DS como elemento nodal en el discurso curricular del TecNM, pero también permitieron reconocer los sentidos de lo ambiental que no logran ser articulados, pero tampoco borrados de la estructura, los cuales han permanecido como huellas de la falla discursiva, por ejemplo, el sentido social que prevalece en la noción de la EA y de la EAS. Es en este contexto en el que la tensión, entendida como un tipo de relación en la que los elementos puestos en juego se constituyen y limitan mutuamente (Laclau y Mouffe, 1987), cobra relevancia para el análisis, porque permite entrever las disputas y los vínculos en la construcción significativa, más allá de una posición dicotómica en la que se podría pretender el carácter positivo y cerrado de estos términos, a partir del cual alguno de los elementos asume el lugar de “lo verdadero” o “correcto”, y el otro el del “equivoco”.

De Foucault (1979) se recuperó su perspectiva de lo histórico, que parte de cuestionar la búsqueda del origen y la linealidad que supone un desenvolvimiento teleológico, para comprender que las configuraciones históricas se producen desde la discordancia, la proliferación y la multiplicidad de elementos, los cuales se articulan, pero no de manera plena y armónica; al contrario, tras el sentido precario, lo que hay son rupturas, borramientos y exclusiones. Desde esta comprensión, el autor propuso dos nociones imbricadas: procedencia y emergencia.

La primera refiere a la heterogeneidad, esto es, a la no esencialidad histórica, los elementos que se están configurando en una estructura discursiva, no parten de un lugar común, provienen de distintos espacios sociohistóricos y las huellas de esas procedencias no pueden ser borradas. En el caso de esta investigación, la procedencia como base de una categoría analítica, permitió observar las huellas de las políticas internacionales, nacionales e institucionales en el discurso curricular y comprender cómo han incidido en la configuración del sentido de lo ambiental y sus posibles implicaciones en los procesos formativos de ingenieros del TecNM.

Por otro lado, la configuración histórica no puede ser entendida sin la noción de emergencia, que refiere al acontecimiento, como irrupción (ruptura y dislocación) de lo establecido, para proponer nuevas configuraciones; hay que señalar que en estas nuevas configuraciones se juega la tensión exclusión-inclusión, en tanto que en el establecimiento de un nuevo sentido histórico se incluyen algunos elementos pero son excluidos otros, que quedan “borrados”; además, en un sentido aporético, la emergencia implica también una operación de dominación, es decir, para que se constituya el sentido, un elemento debe establecer dominio sobre los otros, esto sería el *point de capiton* lacaniano o el punto

nodal en el APD. Entonces, podemos sostener que la emergencia implica la ruptura como condición de posibilidad para la re-configuración social.

Este tejido analítico permitió entender que los procesos históricos de la configuración curricular no se desarrollan de manera lineal, ni en un sentido determinado y determinista, sino a partir de lo múltiple, lo contingente y lo político. Por ejemplo, hay investigadores que consideran que la alfabetización científica es insuficiente, que se requiere generar cambios socioculturales, donde los currícula de la educación superior no se limiten a las necesidades del mercado como se ha llevado a cabo desde los años cincuenta del siglo pasado (González y Meira, 2023). Sin embargo, de acuerdo con estos autores, para algunos grupos de la clase política, orientados principalmente por el interés del desarrollo económico, basta corregir los desajustes para que el sistema pueda recuperar su funcionalidad; esta idea subyace en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y en ello se apoyan los países que se niegan a reducir o cambiar sus patrones de consumo.

De acuerdo con lo expuesto, se plantea una analítica interdisciplinaria que tiene posicionamientos teóricos, ontológicos y epistémicos, lógicas de razonamiento y técnicas de investigación, dispositivos analíticos e interpretativos, que orientaron la comprensión de las huellas de diversas procedencias y momentos de emergencias que han marcado la estructura curricular del TecNM y sus procesos de articulación discursiva, mediante los que se reconfiguran las significaciones de la EAS y el DS, a partir de negociaciones y pugnas. En el siguiente esquema se presenta la articulación de estos referentes.

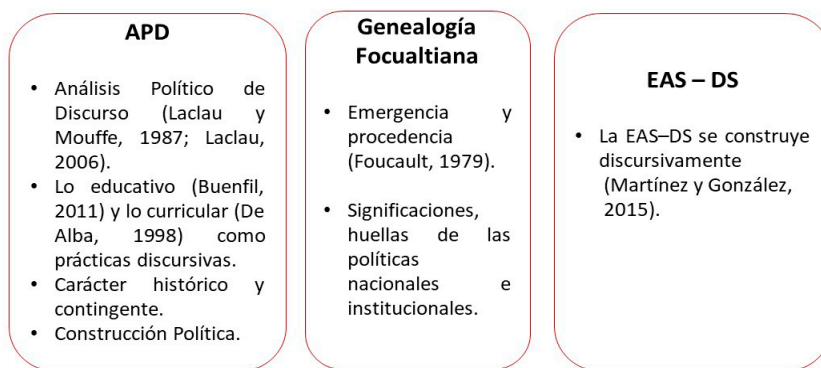


Figura 1. Referentes teóricos para el análisis

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Como se ha mencionado, la metodología desarrollada en la presente investigación para dar respuesta a nuestras preguntas partió de reconocer los contextos discursivos de

lo curricular y lo ambiental en las licenciaturas del TecNM; para ello, se asumió una perspectiva hermenéutica, entendida desde el APD, como una práctica articuladora que posibilita construir conocimientos locales, situados e históricos, la cual orientó el análisis de las procedencias y emergencias de los significantes relacionados con lo ambiental en el discurso curricular del TecNM.

De acuerdo con sus fuentes, la investigación reportada fue de tipo documental, el corpus se conformó de documentos de algunos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); nacionales, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y del propio TecNM (planes y programas de estudio vigentes, decreto de creación y modelo educativo vigentes y anteriores).

Las técnicas de investigación fueron de carácter cualitativo, seleccionadas de acuerdo con el propósito de comprender los sentidos asignados a lo ambiental en los planes y programas de estudio de licenciatura en el TecNM, para dar cuenta de los contextos de su producción. Para organizar y sistematizar la información se trabajó con matrices categoriales; estas facilitaron el análisis hermenéutico y permitieron acercamientos interpretativos a las significaciones construidas y a las huellas de sus procedencias y emergencias (Foucault, 1979).

En cuanto a los procedimientos, se organizaron en cuatro fases: búsqueda, identificación, organización y análisis, descritas a continuación, y esquematizadas en la figura 2.

1. En la primera fase de la investigación, se llevó a cabo una revisión exploratoria de los planes y programas de licenciatura localizados en la página web del TecNM, que permitió conformar una base de datos en Excel para organizar la información más relevante de los mismos (nombre del plan de estudios, año de creación, perfil de egreso, asignaturas, mapa curricular y estados de la república en donde se imparten).
2. En la segunda fase se seleccionaron los planes y programas de estudio que mostraron huellas de la preocupación por lo ambiental y se identificaron los significantes principales que les han permitido dar respuesta a esas preocupaciones, así como las huellas de las políticas (internacionales, nacionales e institucionales) de las que proceden.
3. La tercera fase consistió en la organización categorial, apoyada en la construcción de matrices que permitieron ordenar los distintos significantes y observar sus predominancias y jerarquías.
4. Finalmente, la cuarta fase consistió en el desarrollo de la tarea analítica, sobre la base de la organización realizada en la etapa anterior, que fundamentó el ejercicio interpretativo desde el cual se comprendieron las relaciones entre estos significantes y la construcción de los sentidos de lo ambiental en el discurso curricular del TecNM, para responder a las preguntas de investigación planteadas.

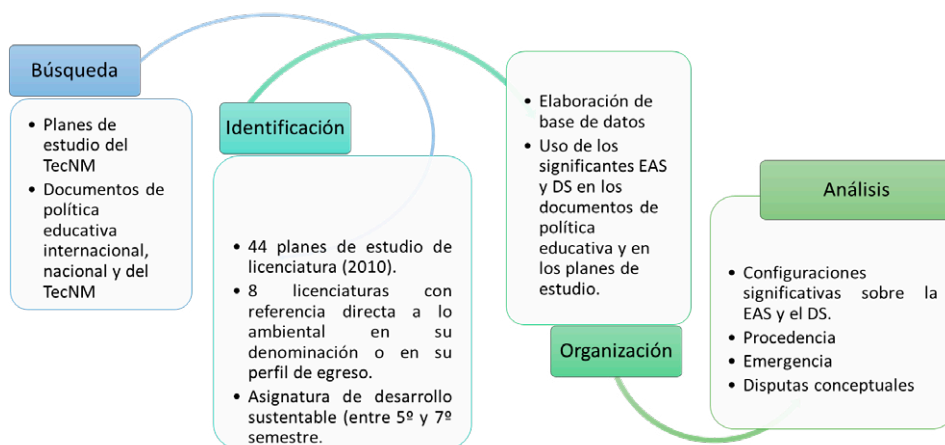


Figura 2. Metodología del estudio

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Con respecto a los resultados, estos se presentan de acuerdo con los hallazgos de cada fase de la metodología; sin embargo, conviene mencionar que el desarrollo de la investigación no fue de manera lineal y mecánica, las fases no consistieron en etapas absolutas y cerradas, se realizaron idas y vueltas y se establecieron diálogos entre ellas; la organización establecida sólo responde a fines expositivos, en un intento de mostrar un orden, pero que es, como todo proceso histórico (Foucault, 1979), heterogéneo y no lineal.

Planes y programas de estudio de licenciatura del TecNM que abordan lo ambiental

Como se describió en la presentación de la metodología, en la primera fase de la investigación se procedió a una revisión exploratoria de los planes de estudio y los programas de licenciatura (información tomada de la página web del TecNM), en ésta se localizó información relacionada con la identificación de los programas (nombre de la licenciatura y año de creación del plan de estudios), objetivos, perfil de egreso, mapa curricular y estados de la República Mexicana en donde se imparte. En el mapa curricular se identificaron las asignaturas relacionadas con lo ambiental y lo sustentable.

A partir de esta información se organizó una base de datos conformada por los 44 planes de estudio de licenciatura vigentes en el TecNM, es de destacar que: 31 de ellos se crearon en 2010, los demás corresponden a los años 2009, 2012, 2013 y 2014; asimismo,

ocho de las 44 licenciaturas, hacen referencia a lo ambiental y lo sustentable en su denominación o en sus objetivos curriculares: Licenciatura en Biología y las ingenierías Ambiental; Energías Renovables; Innovación Agrícola Sustentable; Forestal; Hidrológica; Acuicultura; y Agronomía.

En la segunda fase se revisaron los mapas curriculares de las 44 licenciaturas, se observó que en todos los planes de estudio se incorpora la asignatura de Desarrollo Sustentable. Es importante mencionar que en la Licenciatura en Biología, ofertada en los Institutos Tecnológicos (IT) de Tamaulipas, Nayarit, Veracruz y Guerrero, se imparte la asignatura “Taller de Divulgación Científica y Educación Ambiental” durante el sexto semestre, esta asignatura se articula con uno de los objetivos del programa, dirigido a desarrollar habilidades para realizar diagnósticos, campañas y programas de educación ambiental, con técnicas de manejo sustentable.

En la carrera de Ingeniería Hidrológica, impartida en los IT de Guanajuato, Sinaloa, Tabasco y Coahuila, se incluyó la asignatura “Educación Ambiental”. En esta se abordan temas con una visión ética para la protección ambiental y el desarrollo humano sustentable. El interés se centra en evaluar el impacto de las actividades humanas y proponer estrategias hidrológicas dirigidas a procurar la optimización de recursos para su conservación, así como resolver problemas en contextos específicos para evitar la devastación ambiental. El programa de estudios se diseñó en el año de 2010 y se actualizó en 2011, 2014 y 2016.

Nociones en torno a lo ambiental en el discurso curricular del TecNM

En la tercera fase investigativa se exploraron y sistematizaron las nociones con las que se pretende atender la problemática ambiental; al respecto destacó la predominancia de términos como: desarrollo sustentable, sustentabilidad, sostenibilidad y muy marginalmente educación ambiental; esta exploración permitió un acercamiento a las distintas significaciones que les son asignadas en los documentos curriculares del TecNM; para sistematizarlas se construyeron matrices categoriales que permitieron ordenar y organizar las nociones, así como identificar las relaciones que establecen.

El ejercicio analítico desarrollado permitió reconocer que las diferentes maneras en que se nombran las respuestas ofrecidas a la problemática ambiental proceden de marcos políticos heterogéneos enunciados en contextos sociohistóricos específicos. A partir de ello, se analizó la disputa conceptual que atraviesa el discurso curricular del TecNM, producida principalmente por las tensiones entre lo social y lo económico.

En la disputa conceptual planteada se aprecia la emergencia del significante DS, en el que predomina un sentido que prioriza el uso eficiente de los recursos naturales para equilibrar las demandas del desarrollo económico-industrial con la necesidad de conservación

medioambiental, sin articular los cuestionamientos a la lógica económica imperante que proponía la EA desde los años 60 del siglo pasado, en los cuales se enfatizaba lo educativo y lo social como ejes para la atención y resolución de la crisis ambiental. El significante DS, procedente del discurso político internacional, ocupó un lugar nodal en los currícula de las IES en México, impulsado en gran parte por la ANUIES al aprobar el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las IES en el año 2000 (Gutiérrez y Martínez, 2010).

Como puede observarse, la creación de los programas de estudios de ingeniería del TecNM (la mayoría aún vigentes) coincide con este momento histórico, por lo que puede comprenderse la inclusión del DS en objetivos, perfiles y en los mapas curriculares (recordemos la implementación en 2012 de la asignatura Desarrollo Sustentable, obligatoria para todas las carreras), como una respuesta a los discursos políticos internacionales y nacionales. Al mismo tiempo, sin embargo, en dos carreras (Biología e Ingeniería Hidrológica) se diseñan dos asignaturas que, al menos en su nombre, incluyen la EA (vigentes hasta la fecha).

En relación con lo señalado, se puede argumentar que el significante DS es un elemento nodal del discurso curricular del TecNM, desde el cual se estructuran las respuestas institucionales al tema ambiental. Un soporte de este argumento se encuentra en el Decreto de Creación del TecNM (emitido en 2014), en el que se afirma que la educación superior tecnológica debe propiciar una transformación real, medible y sustentable. Por otro lado, en el Modelo de Educación Dual (TecNM, 2022) se plantea el DS como finalidad de la formación de los estudiantes.

En la figura 3 se presenta una síntesis de estos argumentos, desde los cuales se pueden identificar las procedencias y emergencias del significante DS como elemento nodal en el discurso curricular del TecNM.

Disputas conceptuales sobre lo ambiental en el discurso curricular del TecNM

Con base en la organización presentada, en la cuarta fase de la investigación se realizó el ejercicio interpretativo, mediante el cual se propuso la comprensión de las disputas conceptuales que se han gestado en el discurso curricular del TecNM en relación con lo ambiental, a partir de las cuales el significante DS ha logrado dominar el campo de las significaciones para establecerse como elemento nodal desde el que se produce un sentido -ilusorio- de cierre y de plenitud de la estructura.

En términos genealógicos se puede ubicar la emergencia de estas disputas a finales de los años 90, cuando en el informe Brundtland (ONU, 1987) se planteó la necesidad de redireccionar las acciones ante la crisis ambiental hacia el desarrollo sostenible, este planteamiento entró en tensión con la mirada socioeducativa construida desde diversos campos socioeconómicos y disciplinarios, articulada en el significante EA.



Figura 3. Procedencias y emergencias del ds en el discurso curricular del TecNM

Fuente: Elaboración propia

A inicios del siglo XXI, el significante DS logró establecer su función hegemónica, vale destacar el papel relevante de legitimación que jugó la UNESCO, al plantearlo como eje discursivo de las políticas ambientales presentadas en el Decenio dedicado a la *Educación para el Desarrollo Sustentable* (periodo 2005-2014). Cabe hacer notar que el término desarrollo, constitutivo de este significante, muestra huellas de la lógica económica que sustenta el modelo capitalista y de la aspiración moderna de desarrollo social, anclado a los avances científicos y tecnológicos hacía el control y dominación de la naturaleza, en tensión con las preocupaciones sobre el agotamiento de los recursos naturales, que determinan un límite que este modelo no puede traspasar.

En el ámbito nacional, el significante DS fue incorporado por primera vez para nombrar las respuestas de las IES a la problemática ambiental, en el documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, aprobado en la xxx Sesión Ordinaria de la Asamblea General celebrada en octubre de 1999 en la Universidad Veracruzana y en el Instituto Tecnológico de Veracruz. En este documento se planteó que ninguna de las áreas del conocimiento se encuentra al margen de la problemática ambiental y se consideró que la visión del DS era viable y necesaria para las IES en el país, porque a partir de ésta se desarrollarían acciones para la

prevención, protección, conservación del medio ambiente y para la mejor distribución de los recursos.

Este discurso de alcance nacional interpeló a distintas instituciones y entidades de educación superior, entre éstas a la entonces Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) hoy TecNM, que incorporó el DS en su discurso curricular, pero es entre 2009 y 2010 cuando se visibiliza su función nodal en la creación de carreras que lo incluían en su nombre, objetivos curriculares y perfiles de egreso, así como en la implementación en todas las carreras de la Asignatura Desarrollo Sustentable, la cual se imparte hasta la fecha entre el 5º y 7º semestre.

Esta asignatura representó el intento de cubrir, bajo el significante DS, las preocupaciones y acciones en relación con lo ambiental, de ahí que se estableciera como base formativa y promesa de transversalidad, aunque esta promesa no ha logrado ser cumplida porque prevalece una visión atomizada, centrada en la estructura por asignaturas y con énfasis en contenidos aislados o desarticulados de los demás elementos de la propuesta formativa. En este cubrimiento quedaron soterrados o flotantes otros contenidos, principalmente de orden cultural y social, al respecto Martínez y González (2015) consideran que en esta estrategia “la sustentabilidad se asumió como política ‘verde’ o relacionada con el medio ambiente, dejando de lado muchos otros componentes, sobre todo los de tipo social” (p. 63).

En 2012, la entonces DGEST aprobó el Modelo Educativo Siglo XXI Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales, en donde el DS se articuló con la propuesta formativa basada en competencias (traída del Proyecto Tuning europeo), en un intento de dar respuesta curricular a la necesidad de formar profesionistas, principalmente ingenieros, competentes para atender los imperativos ecológicos mediante acciones sustentables, enfocadas en la solución de problemas reales, principalmente en términos del uso racional de los recursos, con el objetivo de su conservación. En los años posteriores (2012, 2013 y 2014) se siguieron creando, aunque en menor número, carreras sostenidas en esta visión y orientadas por la política verde conservacionista, que no planteó disrupciones al modelo económico ni cuestionamientos epistemológicos al modelo de ciencia y tecnología imperante (sostenido en la racionalidad moderna).

En 2015, el TecNM, presentó el Modelo de Educación Dual para Nivel Licenciatura, implementado en instituciones y carreras específicas; este modelo se desarrolló con la intención de estrechar el vínculo con el mercado laboral, mediante un sistema de capacitación conjunta (TecNM-centros de trabajo) para atender las necesidades del sector industrial-empresarial; el sentido de lo sustentable en esta propuesta formativa, fue planteado en el marco de desarrollo de proyectos determinados y orientado a establecer la viabilidad de los mismos, según los criterios de regulación establecidos por las instancias correspondientes, haciendo más evidente la lógica económica que permea la noción de desarrollo y agregando un nuevo interés hegemónico: el de los mercados laborales.

En 2022 se presentó una versión actualizada del Modelo de Educación Dual del TecNM para nivel licenciatura, donde se enfatizaba el interés por la formación de capital humano, por medio del desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, para contribuir a la oferta de servicios de educación superior tecnológica de calidad. En éste se planteó que los planes y programas de estudio deben incorporar la perspectiva de género y la atención al cuidado del medio ambiente; para ello, propone que el currículo considere una formación integral enfocada en la ética y la investigación para el desarrollo sustentable de su entorno (TecNM 2022). Aunque se incorporaron nuevos sentidos de orden social y humano (perspectiva de género, ética, formación integral), prevalece la idea del desarrollo económico industrializado, a partir de la cual el principio formativo radica en la racionalización de los recursos para la preservación del modelo capitalista, lo que puede leerse en el énfasis de la formación de capital humano para atender las necesidades del sector laboral, eminentemente marcados por los intereses de la industria y el mercado.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados de la investigación, se observó que en los documentos curriculares del TecNM prevalece la disputa entre la EA, la EAS y el DS, pero el campo discursivo ha sido dominado por el signifiante DS que, al menos en parte, representa el interés proveniente de la lógica capitalista que sostiene la aspiración del desarrollo económico, mientras que las preocupaciones de orden social, cultural, político, ético y pedagógico son marginales. En este contexto, surge la pregunta ¿Es posible impulsar otra lógica de pensamiento?

La crisis ambiental no es un fenómeno reciente, pero en pleno siglo XXI sigue siendo manifiesta la incapacidad para su atención, evidente en las problemáticas, cada vez más profundas, que afectan la calidad de vida de los seres humanos, como la contaminación, el cambio climático, la escasez de agua y alimentos que han provocado múltiples migraciones, la pandemia por COVID 19, entre otras. Al respecto, es importante recordar el cuestionamiento de González y Meira (2023) sobre ¿Qué puede hacer la educación al respecto? Al respecto, los autores consideran que uno de los retos es lograr que las personas se sientan implicadas en el problema y lo incorporen a sus prioridades existenciales.

A partir de ello, se hace un llamado a no centrarse únicamente en la alfabetización científica, que proporciona las herramientas para que la sociedad adquiera información sobre la crisis ambiental, limitada la mayoría de las veces a ámbitos disciplinares específicos; en cambio, hay que enfatizar en la importancia de incorporar perspectivas multi, inter y transdisciplinarias, desde las cuales lo social, lo político, lo cultural y lo pedagógico, pueden ser recuperados como dimensiones discursivas para fomentar la reflexión y análisis de las problemáticas socioambientales, por tanto, es necesario incorporarlas en

los procesos formativos de los ingenieros del TecNM; en tanto, no se trata de negar la urgencia de atender los problemas ecológicos relativos al mundo físico-natural, pero no se pueden soslayar las distintas problemáticas sociales que existen en el país.

El sistema de pensamiento latinoamericano y mexicano se ha construido a partir de una forma “hegemónica de pensar el mundo y la vida. Cambiar esto exige procesos educativos reorientados a pensar [...] de un modo diferente” (González y Meira, 2023, p. 20). Por ello, es relevante replantear la propuesta formativa del TecNM, considerando que la incorporación de una asignatura o incluir los términos ambiental o sustentable en la denominación de algunas carreras, puede ser un paso hacia una nueva relación con el mundo natural pero no es suficiente; se requiere el establecimiento de vínculos transversales entre la preocupación por el desarrollo sustentable con otras dimensiones educativas, sociales, culturales y políticas.

La creación e implementación de otras políticas son importantes para la conformación de proyectos curriculares que atiendan las necesidades de las diferentes regiones, estados, localidades y comunidades del TecNM, de ahí la importancia de la participación de las diferentes comunidades como son los estudiantes y los docentes, que viven en las diversas zonas geográficas del país; en relación con esto, habrá que considerar la EAS como una posibilidad para pensar en los procesos formativos de todos los involucrados.

El carácter situado de esta investigación impide la generalización de los resultados a otras instituciones de educación superior tecnológica del país. Además, la condición exploratoria centrada en el análisis documental limita la posibilidad de bosquejar rumbos para el proceso formativo en el TecNM, en tanto se tiene que reconocer que estos rumbos solo pueden ser definidos en colectivo, a partir de la escucha y el diálogo con los actores educativos que conforman la comunidad; para ello, se vislumbra la pertinencia de continuar con la línea de investigación, desde abordajes sociocríticos, esto es, que no se restrinjan a la comprensión del problema, sino que busquen la participación de los actores en la construcción de posibilidades de transformación.

CONCLUSIONES

En la investigación se planteó como objetivo general analizar las implicaciones políticas en la construcción de sentidos de lo ambiental en las currícula del TecNM (periodo 2010-2021). Como respuesta a éste, se concluyó sosteniendo que en los sentidos de lo ambiental hay huellas de las políticas de los organismos internacionales y nacionales. Además de que las maneras en cómo se ha incorporado lo ambiental en las 31 de las 44 currícula de licenciatura del TecNM, elaboradas principalmente en 2010, son diversas.

Es importante recordar que en los mapas curriculares de las 44 carreras impartidas en el TecNM se ubica la asignatura de Desarrollo Sustentable. Mientras que en ocho se

hace referencia a lo ambiental y lo sustentable en su denominación o en sus objetivos curriculares: Licenciatura en Biología y las ingenierías Ambiental; Energías Renovables; Innovación Agrícola Sustentable; Forestal; Hidrológica; Acuicultura; y Agronomía. Además, llamó la atención que en el discurso curricular de dos carreras se incluyera la educación ambiental. Una de ellas es la Licenciatura en Biología, donde se imparte “Taller de Divulgación Científica y Educación Ambiental”; la otra es la de Ingeniería Hidrológica, donde se incluyó la asignatura “Educación Ambiental”, que aborda una visión ética para la protección ambiental y el desarrollo humano sustentable.

De acuerdo con el ejercicio analítico construido, es posible concluir que, si bien hay una hegemonía del significante DS, en el que predomina un sentido que prioriza el uso eficiente de los recursos naturales para equilibrar las demandas del desarrollo económico-industrial con la necesidad de conservación medioambiental, sin cuestionar la lógica socioeconómica imperante; también se pueden identificar otras significaciones, aunque soterradas, que derivan del significante EA, desde el cual se ha enfatizado en lo educativo y lo social como ejes para la atención y resolución de la crisis ambiental. Entre esas significaciones, múltiples y heterogéneas, se están produciendo disputas conceptuales que permiten movilizar los sentidos del discurso curricular.

Con la finalidad de ofrecer una mayor comprensión de las conclusiones en relación con la incorporación de lo ambiental en el discurso curricular del TecNM, a continuación, se ofrecen algunas respuestas a las preguntas de investigación planteadas, las cuales buscan mostrar los sentidos diversos derivados de las disputas conceptuales que hemos argumentado. Antes de ello, conviene precisar que, por el carácter interpretativo de la investigación, las respuestas presentadas no pueden ser consideradas como verdades absolutas, más bien conforman una lectura de entre otras posibles.

¿Cuáles son los ejes de lo ambiental que se recuperan en los planes y programas de estudio dirigidos a la *formación de ingenieros en el TecNM*?

Para responder esta pregunta, conviene recordar que en el Informe de Brundtland (ONU, 1987) se propuso la noción de DS, en sustitución de la EA, como respuesta al desafío mundial de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras, con ésta se intentó articular los aspectos económicos, políticos y sociales desde una mirada global de desarrollo. Cabe recordar que este desafío derivó de las condiciones políticas y socioeconómicas producidas al término de la segunda guerra mundial, cuando la aspiración de un crecimiento económico prolongado, basado en el desarrollo científico-tecnológico, encontró sus límites en la realidad de la postguerra, cuando empezaron a ser más visibles los efectos del desarrollo desmedido (crisis sociales, problemas ambientales, cuestionamientos éticos, agotamiento de los recursos), poniendo de relieve que el proyecto moderno y, particularmente, el modelo de desarrollo capitalista, no estaba siendo sostenible.

La preocupación estribó en cómo conciliar esta necesidad, cada vez más apremiante, de sustentabilidad, con el modelo de desarrollo económico imperante, produciendo una tensión -irresoluble entre distintos intereses procedentes de distintos ordenamientos discursivos que se articularon en el signifiicante DS; hay que señalar, sin embargo, que la tensión no fue borrada, es decir, los intereses no se armonizaran borrando la diferencia que los constituye; si bien hubo una articulación entre la aspiración del desarrollo y la necesidad de sustentabilidad, ésta no fue plena, ni permanente, de ahí que se pueda sostener que la disputa por los sentidos de lo ambiental y lo sustentable, se sigue produciendo.

Tenemos entonces que las concepciones modernas capitalistas del desarrollo social basado en la industrialización, siguen vigentes, pero también lo están las preocupaciones por lo ambiental, que amenazan la vida tal y como la conocemos, los cuestionamientos éticos hacia el papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo industrial, las profundas desigualdades sociales, que plantean la urgencia de repensar los proyectos formativos en el TecNM, es decir, no basta solo formar ingenieros que respondan a los intereses de la empresa y la industria, por lo que es insuficiente incluir el DS sólo desde el interés conservacionista (de los recursos, pero sobre todo del modelo económico), que ha limitado la sustentabilidad al uso optimizado y eficiente de los recursos para que se puedan explotar por más tiempo, sin dudar de la viabilidad de la promesa de un desarrollo capitalista, que, de alguna manera, en estas acciones, lo que se impulsa es la idea de cambiar para no cambiar (el modelo, la racionalidad, la estructura).

Como puede leerse, en la construcción significativa de lo ambiental en el discurso curricular del TecNM, las disputas conceptuales movilizan diversas significaciones, mediante relaciones políticas (negociaciones, pugnas, consensos); porque si bien de manera marginal, permanecen elementos provenientes de la mirada social de la EA y de la EAS, apuntaladas por un profundo cuestionamiento al modelo económico y de desarrollo social, desde el cual se plantea la importancia de redefinir los proyectos educativos para construir nuevas conciencias y comportamientos humanos que puedan resolver no solo los problemas ambientales del mundo natural, sino también los sociales, profundamente imbricados.

Más que acciones remediales, la EA propone la revisión de los modos de vida y el cuestionamiento al modelo de desarrollo vigente, que no solo afecta al ambiente, sino a todas las relaciones eco-sociales, generando problemáticas como la marginación, la pobreza, la violencia, las desigualdades, no solo entre personas, sino entre comunidades, pueblos y naciones; el reto de la educación, desde este marco, consiste en replantear las concepciones y metodologías para atender y prevenir problemas socio-ambientales, mediante la articulación de saberes y procesos educativos acordes a las diferentes realidades socioculturales.

Recuperar las propuestas de la EA y de la EAS podría posibilitar pensar en otro proyecto formativo en el TecNM; porque, como se ha mencionado, no es suficiente incorporar una

asignatura o contenidos aislados, ni crear carreras que en su nominación se describan como ambientales; más bien, habría que revisar a profundidad los enfoques educativos y pedagógicos, así como objetivos formativos concretados en los mapas curriculares, para orientarlos a la construcción de las bases de un ingeniero reflexivo y crítico, que pueda pensar y actuar de otra manera, más allá de la racionalidad técnica-instrumental predominante, su relación con el mundo y su responsabilidad, como agente social, ante la atención de las necesidades socioambientales.

¿Cómo inciden las políticas educativas en la construcción de los sentidos de lo ambiental en la formación de ingenieros del TecNM?

Respecto a esta pregunta, se concluye que las políticas educativas (internacionales, nacionales e institucionales) impulsan modelos de formación de sujetos; estos no son neutrales, están atravesados por intereses, valores, concepciones, que definen que tipo de individuo se quiere formar, para qué tipo de país y de sociedad. De acuerdo con ello, se puede argumentar que los organismos internacionales y nacionales tienen una participación relevante en la definición de propuestas educativas “pertinentes; pues si bien resulta importante señalar que las políticas educativas no son determinantes, ya que también se construyen resignificaciones o rechazos a ciertos modelos por parte de los actores, sí plantean orientaciones a los proyectos formativos de los países y de las instituciones educativas.

Generalmente, estos proyectos han respondido a los intereses capitalistas de conservar el modelo de desarrollo socioeconómico vigente; en el caso de la formación de ingenieros, el llamado de la sustentabilidad suele dirigirse a la necesidad de capacitación para diseñar o implementar mecanismos y prácticas dirigidas a la eficiencia en el uso de los recursos naturales. En la revisión de las huellas de las políticas educativas, se encontró que los Organismos Internacionales impulsan desde el DS, un sentido de lo ambiental conservacionista, que es recuperado por la ANUIES en su política para las IES; es desde este marco político que la DGEST incorpora el DS y el TecNM lo mantiene hasta la fecha.

Por otro lado, se produce una disputa entre este significativo y otros que han sido soterrados o que permanecen aislados o flotantes (sin articularse en el discurso curricular), como EA y EAS, que proponen otros sentidos de lo ambiental, más imbricados a lo social; se considera que, desde la visibilización de estos, se pueden impulsar otros sentidos para el proceso formativo en el TecNM, lo que conllevaría cambios curriculares importantes. En relación con este argumento, se entienden estos cambios desde la conceptualización de curriculum, propuesta por De Alba (1998), como proyecto político educativo, atravesado por intereses de diferentes grupos y sectores sociales, que definen conocimientos, saberes, valores, estrategias, entre otros, para la formación de sujetos educativos con base en un ideal de sociedad que se pretende construir.

De acuerdo con lo planteado, se puede concluir que la educación no se circunscribe solo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y menos a la transmisión de contenidos; tampoco se limita a los contextos áulicos ni escolares; implica, más bien, procesos de constitución de los sujetos que se inscriben en determinado orden simbólico y de interacción con los demás (Buenfil, 2011). De ahí la relevancia de investigar sobre cómo es incorporado lo ambiental en el discurso curricular del TecNM, porque lo ambiental es una de las demandas insoslayables para las sociedades del siglo XXI, de ahí que se tenga que replantear la formación de sujetos, como agentes sociales, capaces de relacionarse de otras maneras con el mundo natural, social, y cultural.

Resultado de este trabajo hemos identificado aspectos que pueden ser explorados de manera más profunda como líneas de investigación futuras que permitan dar cuenta y develar hallazgos importantes que aporten a este tema de estudio, como pueden ser:

1. Investigaciones que evalúen cómo la integración de enfoques inter y transdisciplinarios en los planes de estudio del TecNM afecta el desarrollo de competencias ambientales y sociales en los estudiantes de ingeniería.
2. Comparar la incorporación de EAS en diferentes instituciones de educación superior tecnológica para identificar mejores prácticas y obstáculos comunes.
3. Realizar estudios longitudinales que sigan a los egresados del TecNM para evaluar cómo la formación recibida influye en su desempeño profesional y su compromiso con la sustentabilidad en sus carreras.
4. Examinar cómo se forman los valores y la ética ambiental en los estudiantes del TecNM y cómo estos aspectos pueden ser mejor integrados en el currículo.

Estas líneas de investigación podrían proporcionar una comprensión más profunda y holística de cómo integrar la educación ambiental para la sustentabilidad en el TecNM, contribuyendo a la formación de ingenieros más preparados y comprometidos con los desafíos ambientales del siglo XXI.

REFERENCIAS

- ANUIES (1999). *Resumen Plan de acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior. Propuesta de ANUIES y SEMARNAT*. México. http://www2.uadec.mx/pub/pdf/plan_acc_sintesis.pdf

- Barrientos, D. (2020, 5 de junio). *El origen de la pandemia de COVID-19 es la crisis ambiental*. Información Oficial de las Naciones Unidas. ONU México. <https://coronavirus.onu.org.mx/el-origen-de-la-pandemia-de-covid-19-es-la-crisis-ambiental>
- Buenfil, R.N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría social en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Editorial Académica Española.
- Caride, J. (2006). Nombrar el desafío. El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. *Trayectorias*, VIII, (20-21), 11- 24.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación y desarrollo humano*. Ariel.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- DGEST (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI. Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales*. México. <http://www.dgest.gob.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. La Piqueta.
- González, E. y Meira, P. (2023). La banalidad del colapso climático: ¿Qué puede hacer la educación? *Norrag*, No. Especial 7, pp. 18-22. <https://resources.norrag.org/resource/view/732/454#>
- Gutiérrez, B. y Martínez, M. (2010). El Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior. Escenarios Posibles. *Revista de la Educación Superior*, XXXI (2), 54, 111-132. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154_S3A1ES.pdf
- Laclau, E. (2006). *La Razón Populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational Political Thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh University Press Ltd.
- Martínez, C. y González, E. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción, *Revista de la Educación Superior*, XLIV (2) 174, 61-74, <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.002>
- O'Callaghan, C. (2020, 4 de junio). *Salud planetaria y COVID-19: la degradación ambiental como el origen de la pandemia actual*. ISGlobal, Instituto de Salud Global Barcelona. <https://www.isglobal.org/healthisglobal/-/custom-blog-portlet/salud-planetaria-y-covid-19-la-degradacion-ambiental-como-el-origen-de-la-pandemia-actual/6112996/0>
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro Futuro Común"*. Organización de las Naciones Unidas.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Soriano, R., Morales, M. y Moreno, H. (2022a). *La formación de ingenieros y la educación ambiental para la sustentabilidad en el Tecnológico Nacional de México: Una aproximación genealógica [Ponencia]*. 3er. Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad "Crítica, Giros y Alternativas frente a la emergencia planetaria". Universidad de Guadalajara-ANEA-UACM, México.
- Soriano, R., Morales, M. y Moreno, H. (2022b). *Una mirada a la educación ambiental para la sustentabilidad en el Tecnológico Nacional de México [Ponencia]*. Segundo Congreso internacional La Tarea de las Humanidades en la Universidad. IESU-UAEM/UACM/USBB, México
- TecNM (2014). *Decreto de creación del Tecnológico Nacional de México*. <http://www.dgest.gob.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>

- TecNM (2016). *Programa de asignatura de Desarrollo Sustentable (ACD-0908)*. <http://www.itcg.edu.mx/pdf/IINF/1/Desarrollo%20Sustentable.pdf>
- TecNM (2018). *Propuesta del Modelo Educativo del Tecnológico Nacional de México*. https://sne.tecnm.mx/public/files/pdf/TecNM_EJECUTIVO_PARA_DESPLIEGUE_FOROS.pdf
- TecNM (2022). *Modelo de educación dual del Tecnológico Nacional de México*. https://acapulco.tecnm.mx/wp-content/uploads/2022/05/MEDTecNM_2022.pdf
- Trainer, T. (2023). Desmontando el “desarrollo”. *15/15/15 Revista para una nueva civilización*, (traducido por Carmen Duce y revisado por Manuel Casal Lodeiro). <https://www.15-15-15.org/webzine/2023/02/02/desmontando-el-desarrollo/>

ARTÍCULO

Variables influyentes en el comportamiento académico universitario

Variables influencing university-academic behavior

IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA, FRANCISCO JAVIER ROBLES OJEDA
Y ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO

Correo electrónico: iris@unam.mx

Recibido el 17 de marzo 2023; Aprobado el 25 de noviembre del 2024

RESUMEN

Se valora, si el Bienestar Psicológico (BP) guarda relación con la Autorregulación Académica (AA) y la Orientación Temporal (OT) en el estudiantado universitario, dado que la relación entre estas tres variables no se ha sido analizado conjuntamente. Se aplicaron tres instrumentos. Los datos descriptivos muestran diferencias en función del sexo, además se revela que, en las mujeres, el pasado negativo correlaciona de forma negativa con todos los factores del BP. En contraste, los hombres, sólo en cuatro de ellos. Se sugiere tomar la OT al Futuro como variable predictora de la AA, con base en un análisis de regresión múltiple

PALABRAS CLAVE: Bienestar psicológico; Estudiantado universitario; Diferencias por sexo

ABSTRACT This paper assesses whether psychological well-being (PWB) is linked to Academic Self-Regulation (ASR) and Temporal Orientation (TO) in university students, since the link between these three variables has not been jointly analyzed. Three instruments were applied. Descriptive data shows differences according to gender, and also reveals that past- negative data in women had negative correlation with all PWB factors. In contrast, men only showed negative correlation in 4 factors. Taking TO towards future as a ASR predicting variable in multiple regression analysis is suggested.

KEYWORDS: Psychological well-being; University students; Gender differences

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha puesto su interés en los factores que se relacionan de manera importante con el estudiantado de las Instituciones de Educación Superior (IES) entre ellos, el comportamiento académico. En este trabajo se da principal interés al bienestar psicológico (BP), a su relación con la autorregulación académica (AA) y la orientación temporal (OT) del estudiantado universitario. Es decir, este reporte tiene la intención de analizar conjuntamente esas tres variables y cómo se relacionan en el estudiantado del nivel superior, observando si hay diferencias atribuibles al sexo.

El BP, de acuerdo con la Psicología Positiva, atiende el desarrollo personal y las experiencias positivas, considerando diferentes variables. Ryff (1989) propuso un modelo multidimensional que considera tanto aspectos individuales como sociales del individuo, la forma de vivir su realidad, al igual que el significado que le otorga a la misma.

Ryff y Keyes (1995), desarrollaron un instrumento para valorar el BP, cuya aplicación ha revelado que las puntuaciones difieren en relación con el género, la edad y la cultura del individuo. Con respecto al género, los estudios realizados generalmente establecen diferencias entre hombres y mujeres. Con población estadounidense se reportan puntuaciones significativamente más altas en las mujeres en los factores de Relaciones Positivas y de Crecimiento Personal. Pero con población universitaria española y latinoamericana, no hay coincidencia en esos datos. En algunos casos se replican (Yáñez y Cárdenas, 2010; Zubieta, Muratori y Fernández, 2012; Del-Valle, Hormaechea y Urquijo 2015), en otros, sólo hay coincidencia en la dimensión de Relaciones Positivas (García-Alandete, 2016), y en otros estudios, las mujeres tienen mejores puntajes en el Dominio del Entorno y Propósito en la Vida (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012; Del-Valle et al. 2015). Por otra parte, se ha evaluado el rol sexual, mostrando que el estudiantado clasificado como femenino

puntuía significativamente más alto que el masculino en las escalas de Propósito en la Vida y Relaciones Positivas (Barra, 2010).

Esto puede explicarse, entre otros aspectos, por las actividades que el estudiantado realiza para lograr un desarrollo personal. Las mujeres universitarias realizan más conductas relacionadas con la religiosidad, la afiliación social y el ocio pasivo que los hombres. Ellos realizan con mayor frecuencia actividades relacionadas a metas instrumentales y a los deportes (Torres, Moyano-Díaz y Páez 2014). Sin embargo, por ejemplo, hay quienes no encuentran diferencias significativas en el BP atribuibles al sexo entre el estudiantado universitario que realiza actividades deportivas (Galicia-Moyeda y Ventura-Martínez, 2017). Por otra parte, cabe señalar que se ha encontrado una relación entre el BP del estudiantado con diversas variables, las que se valoran en este reporte son la Autorregulación Académica (AA) y la Orientación Temporal (OT).

La Orientación Temporal (OT) es la tendencia de la persona a centrarse en el pasado, presente o futuro, así como a la valencia afectiva que le otorga (Zimbardo y Boyd, 1999). Estos marcos temporales posibilitan que el individuo codifique, organice y recuerde experiencias pasadas y presentes, y genere expectativas y metas futuras (Gaeta y col., 2020). En tanto que la Autorregulación Académica (AA), es considerada como una competencia que permite al individuo controlar y generar de manera activa un conjunto de conductas, emociones y pensamientos, guiado por metas personales y por el contexto, que le favorecerá para el logro de un aprendizaje significativo (Requena, 2019; Daura, Barni y González, 2022).

Desde una perspectiva metacognitiva, la AA es una competencia importante para el aprendizaje (Sáinz y Valdivieso-León, 2020; Castro-Méndez, Suárez y Rivera, 2021); no obstante, hay escasos datos que revelen si dicha competencia es sensible al sexo de los individuos. Las estrategias de estudio empleadas por el estudiantado universitario en algún sentido pueden ser un índice de la AA. Se tiene evidencia que tales estrategias difieren de acuerdo con el sexo del estudiantado. Las mujeres se caracterizan por un mayor empleo de estrategias de adquisición y recuperación de la información en tanto que los hombres emplean la exploración previa, aplicaciones prácticas y estrategias metacognitivas como las autopreguntas y autoevaluaciones (Martín-del-Buey y Camarero, 2001). No obstante, valorar la AA solo por medio de las estrategias de estudio, puede conducir a una valoración indirecta de la relación entre la AA y el sexo de los individuos. Otro índice empleado para la valoración de la AA es el rendimiento académico, pero esta opción no es aceptada totalmente. Es muy común valorar este término por medio del promedio de calificaciones obtenido en un curso determinado. Al respecto se tiene evidencia de que las mujeres universitarias tienen mejor rendimiento académico que los hombres (González-Cantero et al. 2020), particularmente en los tres primeros años de sus carreras obteniendo promedios acumulados superiores a los de los varones (Echévarri, Godoy y Olaz, 2007). Además hay quienes han considerado la autoeficacia como

un componente autorregulatorio que se activa en las tareas del aprendizaje (Cervantes et al. 2018; Covarrubias, Acosta y Mendoza, 2019; Gómez y Romero, 2019), y si bien los investigadores encuentran una relación entre la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje, no se presentan datos relativos al sexo de los participantes. En un análisis general, Gutiérrez, Salmerón y Muñoz, (2014), destacan que la OT hacia el futuro está asociada con altas creencias de autoeficacia académica y mantiene conductas proactivas que posibilitan tanto tomar decisiones, como alcanzar metas académicas a largo plazo

Por otra parte, la relación entre las variables OT y AA es propuesta indirectamente en diversos estudios como, por ejemplo, los realizados por González (2006), quien encontró que la falta de OT favorece la postergación de deberes académicos y un rendimiento escolar deficiente. Analizando la AA, y su relación con la OT Robles, Galicia y Sánchez, (2017) encuentran que los estudiantes universitarios con tendencia a centrarse más en el futuro presentan mayores niveles de AA. Resultados con estudiantes de universidades privadas (Gaeta et al. 2020) van en sentido similar. Retomando la importancia de la orientación al futuro y el rendimiento académico radica en que según Gaeta et al. (2020), las expectativas implican el planteo de metas en un futuro más o menos lejano y generan la intencionalidad para alcanzarlas. De ahí que se le considere a la Orientación al Futuro una especie de elemento motivacional para la consecución de mejores desempeños académicos y también de la AA.

En lo que se refiere a la relación entre la OT y el BP se considera que éste último está relacionado con la vivencia de experiencias presentes, que se vinculan con eventos pasados para analizar lo ya logrado por el individuo; por otra parte, el futuro imprime direccionalidad a las expectativas, es decir, ayuda a determinar metas y objetivos (Araujo y Savignon, 2018). Algunas investigaciones revelan que el BP correlaciona negativamente con la OT al pasado negativo y positivamente con las OT hacia al presente hedonista y al futuro (Santana, 2016).

En lo que respecta a la relación entre BP y AA, se tienen evidencias indirectas, pues más bien se sugiere una relación entre el rendimiento académico y el BP (Bajo y Pelizza, 2014; Carranza, Hernández y Alhuay-Quispe, 2017; Barrera et al. 2018; Cervantes et al. 2018). Estos datos llevan a la consideración de que la relación entre BP y AA está sugerida, pero aún no está establecida y/o confirmada, y por ello es de interés para este trabajo el indagar sobre ello.

Aunque se reportan diferencias atribuibles al sexo en el rendimiento académico, en las estrategias de estudio como manifestaciones de AA y algunos factores del BP en el estudiantado universitario, cabe señalar que tanto los estudios referidos que reportan la relación entre el BP y la OT e indirectamente con la AA, no reportan diferencias atribuibles al sexo.

De ahí que el objetivo de esta investigación sea analizar en el estudiantado universitario si el Bienestar Psicológico guarda relación con la AA y la OT, diferenciando por sexo.

MÉTODO

El presente estudio asume un diseño de tipo no experimental de tipo correlacional donde las participantes fueron seleccionados a través de una estrategia de muestreo intencional no probabilística.

Participantes: 82 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública con sede en el Estado de México, México, siendo 28 hombres y 54 mujeres. Todos participaron voluntariamente y dieron su consentimiento para que sus datos se trataran sólo con fines de investigación.

Instrumentos: Se emplearon tres instrumentos. Cada uno fue elaborado como formulario por medio de Google Forms, debido al confinamiento social pues en ese momento sólo podían contestarlos de esa manera. Cada formulario se estructuró en cuatro secciones. La primera alude al objetivo del trabajo, la confidencialidad de los datos y el consentimiento a participar en la investigación, la segunda sección identifica los datos generales de los participantes tales como: género, edad, y escolaridad. La tercera sección corresponde a los reactivos de cada instrumento, donde se añadieron 2 o 3 reactivos, denominados de confiabilidad, que solicitaban marcar una opción determinada, lo que permitía detectar la atenta respuesta del participante a cada reactivo. Si la respuesta era incorrecta a estos reactivos de confiabilidad se eliminaba a ese estudiante del conjunto de participantes, tornándose como un criterio de exclusión y quedando la muestra de 82 estudiantes. En la cuarta sección se daban las gracias por participar en la investigación.

Escala de Bienestar Psicológico, adaptación al castellano (Díaz et al 2006). La escala evalúa 6 factores propuestos por Ryff y Keyes (1995): Autoaceptación, que se caracteriza por una actitud positiva hacia sí mismo (6 reactivos); Relaciones Positivas con Otras Personas, la cual valora el establecimiento de relaciones de calidad, cálidas y empáticas (6 reactivos); Autonomía, que alude a la sensación de elegir por sí mismo, tomar las propias decisiones (8 reactivos); Dominio del Entorno, donde se valora el manejo de las oportunidades y capacidad de enfrentarse a situaciones problema y solucionarlas (6 reactivos); Propósito en la Vida, que está vinculado con un para qué de las acciones de los individuos (6 reactivos); y Crecimiento Personal, que consiste en sacar el mejor provecho de las habilidades y capacidades que cada individuo posee (7 reactivos). El instrumento se responde como una escala tipo Likert, de un total de 39 reactivos, con seis alternativas de respuesta: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Parcialmente en desacuerdo (3), Parcialmente de acuerdo (4), De acuerdo (5) y Totalmente de acuerdo (6). Los resultados se interpretan por cada dimensión y no en general. Los índices del alfa de Cronbach obtenidos en esta aplicación oscilaron entre 0.761 como valor más bajo en la dimensión de crecimiento

personal y 0.890 como el valor más alto (en propósito en la vida), considerados como aceptables.

Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo Breve (ZTPI-B), versión abreviada (Germano y Brenlla, 2020). Está compuesta de 29 reactivos con cinco alternativas de respuesta: (1) Totalmente falso, (2) Más falso que verdadero, (3) Ni falso ni verdadero, (4) Más Verdadero, (5) Totalmente verdadero. El inventario evalúa 5 factores: Pasado Negativo, que refiere a los acontecimientos que poseen una carga negativa que resultaron ser difíciles y complicados (7 reactivos); Presente Hedonista, referido a la búsqueda de sensaciones placenteras en las situaciones que se viven diariamente en el presente (6 reactivos); Futuro, el cual atiende la planificación de acciones acordes a los objetivos que el individuo se propone (6 reactivos); Pasado Positivo, que se refiere a experiencias agradables y placenteras vividas (6 reactivos); y el Presente Fatalista, que se refiere a las experiencias actuales, que generan ansiedad y temor en el individuo (4 reactivos). Los resultados se reportan como Orientación Temporal aludiendo a cada elemento temporal. Los índices del alfa de Cronbach obtenidos en los factores del instrumento oscilaron entre 0.629 y 0.895, todos ellos, aceptables.

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Torre, 2006). Este instrumento contiene 20 reactivos, distribuidos en 4 factores: Conciencia Metacognitiva Activa, que indica el conocimiento que el individuo tiene acerca de sus propios procesos mentales, se refiere al cómo aprende y al dominio cognitivo; Control y Verificación, explora el empleo de estrategias para alcanzar metas de aprendizaje, tales como planificación, revisión y análisis de los trabajos que se llevan a cabo; Esfuerzo Diario en la Realización de las Tareas, sugiere el vigor o actividad del ánimo del individuo para conseguir algo diariamente; Procesamiento Activo durante las Clases, se refiere a aplicar de manera sistemática diversas operaciones sobre un conjunto de datos o conocimientos. La construcción del instrumento, implica una escala tipo Likert, donde el individuo tiene que elegir para cada afirmación o reactivo, una de cinco opciones, que van desde: (1) Nada que ver conmigo, (2) Poco que ver conmigo, (3) Algo que ver conmigo, (4) Bastante que ver conmigo y (5) Yo soy así totalmente. Los resultados se reportan tanto por cada factor, como en general. Los índices de Cronbach de los factores oscilaron entre 0.652 y 0.828; el del puntaje general fue de 0.906. En todos los casos fueron aceptables. También se obtuvieron los índices de Cronbach de los diversos factores de cada instrumento atendiendo al género, tanto para hombres como para mujeres, encontrándose un índice de significancia adecuado en cada caso, en todas las dimensiones de los tres instrumentos.

Procedimiento

Debido a que las actividades académicas se realizaban en línea, por el establecimiento del confinamiento social debido a la COVID 19, se envió un correo electrónico a diversos profesores de la carrera de psicología, explicando el objetivo de la investigación y solicitando su ayuda para realizarla. A los que estuvieron de acuerdo en participar se les proporcionaron 3 enlaces para que los enviaran a sus alumnos y contestaran los formularios: Se enviaba un enlace por semana. El orden de aplicación semanal fue: Inventario de Perspectiva Temporal, Escala de Bienestar Psicológico y cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad. Se les daba un tiempo de 6 días para contestar cada uno de los instrumentos y antes de enviar el enlace correspondiente al siguiente instrumento, se cerraba el enlace al instrumento que le antecedería.

En el presente estudio, se hicieron los siguientes análisis estadísticos: el primer paso consistió en identificar la confiabilidad de los instrumentos a través del coeficiente del alfa de Cronbach, el cual se reporta en el apartado correspondiente. Con relación a los análisis de los datos obtenidos por los instrumentos, primero se realizó un análisis descriptivo de las 3 variables investigadas (Bienestar Psicológico, Orientación Temporal y Autorregulación Académica) y después se buscaron diferencias significativas entre las medias obtenidas por los hombres y las mujeres por medio de la *t* de Student. Posteriormente se llevó a cabo una correlación bivariada entre cada par de variables a través del coeficiente de correlación “*r*” de Pearson; tomando por separado los datos arrojados por hombres y mujeres. Para los análisis descriptos, se ocupó el paquete estadístico llamado SPSS (del inglés Statistical Package for Social Sciences), que significa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, en su versión 25. Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal por pasos para conocer las variables predictoras de la autorregulación académica. Para ello, se calculó el tamaño de su efecto y su potencia estadística a través del programa estadístico G*Power (Faul, et al, 2009).

RESULTADOS

En primer término, se reportan los promedios obtenidos en cada instrumento. En la Tabla 1 se muestran las medias tanto de hombres y mujeres; aunque hay diferencias en las medias obtenidas, los análisis realizados por medio de la prueba *t* de Student muestran que no son significativas a excepción del factor de Autonomía en el instrumento que valora el Bienestar Psicológico pues los hombres obtuvieron mayores puntuaciones de manera significativa que las mujeres.

De acuerdo con los promedios obtenidos en cada instrumento puede decirse que la muestra, se caracteriza por un BP en el que predominan el crecimiento personal y la autonomía y que, en esta última, los varones se distinguen por una mayor puntuación en relación con las mujeres. La Orientación Temporal sobresaliente es hacia el futuro, sin diferencias de género. Con respecto a su Autorregulación Académica, tanto las alumnas como los alumnos participantes destacaron en la metacognición y el control sin evidenciar diferencias entre los sexos.

Tabla 1. Muestra las medias obtenidas por hombres y mujeres en cada uno de los factores de los tres instrumentos. También muestra el nivel de significancia obtenido en la prueba estadística t de

Instrumentos	Factores	Medias		t de Student
		Mujeres	Hombres	significancia
Bienestar Psicológico	Autoaceptación	23.796	25.444	0.320
	Relaciones Positivas	21.725	21.593	0.929
	Autonomía	32.509	36.000	0.035
	Dominio del entorno	23.509	23.926	0.759
	Crecimiento Personal	34.321	33.885	0.753
	Propósito de vida	24.259	25.577	0.438
Orientación Temporal	Pasado Negativo	22.500	20.857	0.328
	Presente Hedonista	20.648	18.500	0.055
	Futuro	23.481	23.857	0.652
	Pasado Positivo	20.963	20.673	0.699
	Presente Fatalista	9.630	9.607	0.975
Autorregulación Académica	Metacognición	20.241	21.464	0.241
	Control	27.296	26.643	0.494
	Esfuerzo	14.259	13.750	0.396
	Procesamiento Activo	10.278	10.107	0.760
	Autorregulación TOTAL	72.0741	71.9643	0.967

Nota: Se sombrea las diferencias entre medias estadísticamente significativas.

Al realizar las correlaciones entre los puntajes derivados de cada instrumento, se advirtió que éstas se presentaban diferencialmente de acuerdo con el género, lo que se reporta a continuación. Se encuentra una semejanza establecida entre ambos géneros y consiste en que la OT al Futuro correlaciona con casi todas las dimensiones de la AA (Tabla 2). Pero la diferencia radica en que la AA en las mujeres, específicamente la metacognición y el esfuerzo, correlacionan de manera negativa con el pasado negativo, en tanto que en los hombres se establece una correlación positiva entre casi todos los factores de la AA con el pasado positivo.

Tabla 2. Muestra los índices de Correlación entre los puntajes obtenidos para mujeres y hombres entre la OT y la AA.

GÉNERO	ORIENTACIÓN TEMPORAL	AUTO REGULACIÓN ACADÉMICA				
		Meta-cognición	Control	Esfuerzo	Procesamiento	Autorregulación TOTAL
Mujeres	Pasado Negativo	-0.333 [*]	0.215	-0.368 ^{**}	-0.073	-0.306 [*]
	Presente Hedonista	-0.013	0.132	-0.062	0.091	0.048
	Futuro	0.505 ^{**}	0.403 ^{**}	0.618 ^{**}	0.041	0.490 ^{**}
	Pasado Positivo	0.151	-0.051	0.145	-0.051	0.062
	Presente Fatalista	-0.104	-0.124	-0.187	-0.075	-0.144
Hombres	Pasado Negativo	-0.280	0.012	-0.509 ^{**}	-0.105	-0.235
	Presente Hedonista	-0.023	0.236	-0.204	0.069	0.042
	Futuro	0.477 [*]	0.446 [*]	0.443 [*]	0.386 [*]	0.510 ^{**}
	Pasado Positivo	0.500 ^{**}	0.638 ^{**}	0.544 ^{**}	0.0242	0.580 ^{**}
	Presente Fatalista	0.005	0.155	-0.248	0.205	0.042

Nota: Se sombrea las correlaciones estadísticamente significativas

Los datos de la Tabla 3 muestran que, en las mujeres hubo más celdas donde se encontraron correlaciones significativas entre los factores de la Orientación Temporal y el Bienestar Psicológico (17 celdas para ellas vs 12 para ellos). Específicamente, la OT hacia el Pasado Negativo en las mujeres correlaciona negativa y significativamente con todas las dimensiones del BP, y que la OT hacia el Futuro correlaciona en cinco de los seis factores del instrumento de BP. En tanto que, para los hombres, en general, hay menos correlaciones significativas entre OT y BP.

Tabla 3. Muestra los índices de Correlación entre los puntajes obtenidos la OT y el BP para mujeres y hombres.

GÉNERO	ORIENTACIÓN TEMPORAL	BIENESTAR PSICOLÓGICO					
		Auto aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Dominio del Entorno	Crecimiento Personal	Propósito En la Vida
MUJERES	Pasado Negativo	-0.700 ^{**}	-0.554 ^{**}	-0.520 ^{**}	-0.586 ^{**}	-0.596 ^{**}	-0.519 ^{**}
	Presente Hedonista	-0.176	-0.201	-0.260	-0.253	-0.091	-0.217
	Futuro	0.350 ^{**}	0.285 [*]	0.163	0.489 ^{**}	0.403 ^{**}	0.283 [*]
	Pasado Positivo	0.478 ^{**}	0.534 ^{**}	0.082	0.326 [*]	0.339 [*]	0.191
	Presente Fatalista	-0.200	-0.299 [*]	0.259	-0.410 ^{**}	-0.173	-0.276 [*]
HOMBRES	Pasado Negativo	-0.530 ^{**}	-0.484 [*]	-0.376	-0.521 ^{**}	-0.445 [*]	-0.386
	Presente Hedonista	-0.009	-0.006	-0.106	-0.043	0.049	0.032
	Futuro	0.451 [*]	0.269	0.119	0.497 ^{**}	0.281	0.568 ^{**}
	Pasado Positivo	0.453 [*]	0.505 ^{**}	-0.225	0.514 ^{**}	0.192	0.595 ^{**}
	Presente Fatalista	-0.066	-0.396 [*]	0.213	-0.250	-0.227	-0.117

Nota: Se sombrea las correlaciones estadísticamente significativas

Las correlaciones en función del sexo obtenidas entre el BP y la AA (Tabla 4) revelan que, los factores del BP, la Autoaceptación y el Propósito en la Vida, tanto en hombres como en mujeres, correlacionan positiva y significativamente con todos los factores de la AA y sus valores más altos se manifiestan en los factores de metacognición y el esfuerzo.

Tabla 4. Muestra los índices de Correlación entre los puntajes obtenidos para mujeres y hombres entre el BP y la AA.

		AUTORREGULACIÓN			ACADÉMICA	
BIENESTAR PSICOLÓGICO		Meta cognición	Control	Esfuerzo	Procesamiento	Autorregulación TOTAL
Mujeres	Autoaceptación	0.495**	0.281*	0.421**	0.348**	0.464**
	Relaciones Positivas	0.213	.077	0.334*	0.210	0.234
	Autonomía	0.251	.080	0.224	0.058	0.189
	Dominio del Entorno	0.429**	0.252	0.564**	0.169	0.425**
	Crecimiento Personal	0.391**	0.261	0.433**	0.169	0.381**
	Propósito en la Vida	0.353**	0.272*	0.425**	0.279*	0.392**
	Autoaceptación	0.520**	0.542**	0.666**	0.441*	0.616**
	Relaciones Positivas	0.522**	0.473*	0.526**	0.464*	0.567**
	Autonomía	0.227	-0.066	0.257	0.352	0.193
Hombres	Dominio del Entorno	0.571**	0.636**	0.816**	0.316	0.676**
	Crecimiento Personal	0.321	0.200	0.415*	0.217	0.325
	Propósito en la Vida	0.618**	0.658**	0.755**	0.405*	0.711**

Nota: Se sombrea las correlaciones estadísticamente significativas

Las diferencias entre géneros se encuentran en las Relaciones Positivas del BP, pues en los hombres correlacionan significativamente con todos los factores de la AA en tanto que en las mujeres sólo se correlacionan con el esfuerzo. Otro caso de diferencias atribuibles al género lo es el Crecimiento Personal. Este último se encuentra significativamente asociado con la Metacognición y el Esfuerzo de la AA en las mujeres, en tanto que para los hombres solo se asocia de manera importante sólo con el esfuerzo.

Considerando los resultados de diversas investigaciones (Gutiérrez-Braojos y col., 2014; Robles y col.2017; Gaeta y col., 2020), y de las correlaciones de este trabajo, se decidió hacer una regresión múltiple por sexo, tomando como variable independiente la OT al Futuro debido a que ésta tiene ciertas relaciones importantes con algunos factores de la AA y del BP. Además, al considerar la normativa del modelo predictivo sólo se pudo tomar la OT al Futuro como variable predictora.

El análisis de regresión mostró que la OT al futuro presenta un poder de explicación del 24 % en el caso de las mujeres (y de 26 % en el caso de los hombres), para la puntuación total del instrumento de autorregulación académica. En el caso de los hombres se encontró un tamaño del efecto grande y en el de las mujeres un tamaño del efecto mediano (Tabla 5).

Tabla 5. Muestra los datos obtenidos en el Análisis de Regresión Lineal entre la Orientación al Futuro y Autorregulación Académica.

	F	R ²	fjR ²	B	Error estándar	β	p	r- β	f ²
Mujeres	16.42								
	(1.52)	0.240	0.225				0.001	0.70	0.31
Orientación al Futuro				1.446	0.357	0.490	0.001		
Hombres	9.14								
	(1.26)	0.260	0.232				0.006	0.51	0.35
Orientación al Futuro				1.956		0.510	0.006		
					0.647				

En ningún grupo se encontró una buena potencia estadística ya que sus valores se encuentran por debajo de 0.80, por lo que se recomendaría tomar con cautela los resultados por la alta probabilidad de caer en errores estadísticos. Con respecto a los indicadores de multicolinealidad VIF (Variance Inflation Factor), estos tuvieron un nivel inferior a 10 y los valores de tolerancia un nivel mayor a 0.20, lo cual indica la inexistencia de correlaciones elevadas entre los factores del modelo presentado en la Tabla 5. Finalmente, de acuerdo con el indicador Drubin Watson, es posible generalizar los datos debido a que se ubicó dentro de las dos unidades (Arranz y Zamora, 2001). No obstante, de acuerdo con el nivel de potencia estadística y tamaño del efecto encontrados, se sugiere realizar estudios que confirmen esta tendencia para poder generalizar estos niveles de predicción.

DISCUSIÓN

En lo referente a las diferencias de sexo se encontró el mismo dato que se ha reportado en algunos estudios (Del-Valle et al, 2015), referente a que el factor de BP relativo a la Autonomía es más alto en los hombres.

En el presente estudio, los factores de Crecimiento Personal y Relaciones Personales no presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en contraste a otras investigaciones (Yáñez y Cárdenas, 2010; Zubieta et al. 2012; García-Alandete, 2016) donde si se encontraron tales diferencias, evidenciándose puntuaciones más altas en las mujeres.

Este dato podría interpretarse en función de lo señalado por Barrera (2010; 2011) quien menciona que la dimensión de masculinidad a últimas fechas presenta un aumento continuo en las mujeres, debido quizás a una mayor valorización social del aspecto instrumental en ellas. Esto sugeriría que el Bienestar Psicológico podría estar determinado

por la integración de características tanto instrumentales como expresivas y al desarrollo de las diversas potencialidades humanas en lugar de estar ligado por que el individuo pertenezca a uno u otro sexo. El estudio y análisis de la hipótesis del cambio de masculinidad, operado por el tiempo, y su relación con el BP llevaría a realizar investigaciones que den cuenta de ello y sería objeto de otra investigación.

Por otra parte, se puede mencionar que los resultados del presente estudio constituyen una evidencia de que la OT hacia el futuro se encuentra presente en el estudiantado universitario mexicano, de manera similar entre mujeres y hombres.

Existen datos que encuentran la OT hacia el pasado positivo es una característica de las estudiantes mujeres, lo cual supondría una diferencia en relación con este reporte que no encuentra diferencias atribuibles al sexo, y conduciría a seguir valorando las diferencias de género/sexo. Un estudio que si reporta diferencias entre géneros fue realizado en Chile y es el de Oyanadel, Buela-Casal y Pérez-Fortis,(2014), quienes argumentan que la percepción del tiempo en la mujer está cercana al afecto, encuentro y convivencia, en contraposición a la percepción de los hombres que se asocia al logro y búsqueda de actividades (Oyanadel, 2006), por lo que hipotéticamente las mujeres pudieran mejorar su actitud respecto del pasado. Si los datos encontrados en este estudio se replicaran en otras investigaciones con población universitaria mexicana se pondría en consideración que la cultura pudiera ser un factor influyente en la OT. El aspecto cultural debe tenerse presente en este tipo de estudios pues de acuerdo con lo mencionado por Jofré, Oyanadel y Peñate-Castro (2021) las variables culturales no necesariamente se consideran en la aplicación de los instrumentos de evaluación pues éstos no permiten reflejar tales variables. Si bien se ha avanzado en la medición de la perspectiva temporal, la investigación debería continuar considerando la valoración las variables culturales pues son una ocasión para ensanchar la comprensión sobre el tiempo como una integración de múltiples elementos.

Sobre la AA no se encuentran datos contundentes relativos a diferencias atribuibles al sexo del estudiantado. Se ha reportado que, en algunas variables de la AA, las estudiantes argentinas tienen puntajes ligeramente mayores que los hombres argentinos (Daura et al. 2022). Por otra parte, un estudio realizado por Méndez, Peña y Pérez (2016) sobre otro constructo, la agencia académica, se identificaron niveles de aspectos cognitivos, autorregulatorios, de creencias epistemológicas y de comprensión de textos, en una amplia muestra de estudiantes universitarios mexicanos, sin encontrar diferencias atribuibles al sexo. Por tanto, derivado de esas evidencias y los resultados de este reporte, podría sugerirse que en el estudiantado universitario mexicano los procesos autorregulatorios no presentan diferencias entre hombres y mujeres. O bien, es posible seguir explorando la relación de la AA con el sexo de los estudiantes.

Con respecto a las correlaciones encontradas, hay que hacer notar que el factor de Autonomía (del BP) que caracterizó al estudiantado varonil de este reporte, prácticamente

no correlacionó ni con la OT ni con la AA. El caso femenino es diferente, pues se establecen correlaciones entre el BP y la AA, específicamente entre las relaciones positivas (BP) y el esfuerzo (AA), pues en los hombres las relaciones positivas correlacionan con todos los aspectos de la AA. Otra diferencia, es que en las mujeres se correlaciona el crecimiento personal (BP) con la metacognición y con el esfuerzo (ambos, factores de la AA), en tanto que los hombres asocian el crecimiento personal (BP) sólo al esfuerzo (AA). Es decir las estudiantes mujeres se caracterizan, a diferencia de los hombres, en que relacionan el crecimiento personal a elementos del dominio cognitivo, al conocimiento que tienen sobre sus propios procesos mentales, sobre cómo aprenden, es decir a elementos metacognitivos. Por otra parte, los datos mostrados en las tablas sugerirían que el BP de las chicas universitarias podría estar asociado menos a la AA que a la OT, pues las correlaciones parecen sugerir que las chicas relacionan la AA con menos factores del BP. Atendiendo al título del reporte podría afirmarse que el BP de las estudiantes se asocia a la OT y no tanto a la AA, declaración que necesitaría más evidencia, la cual se proporcionaría no sólo por el análisis de regresión realizado en este trabajo, sino también por otras investigaciones que se deriven de la presente.

Un punto interesante sobre la OT es que en este estudio el pasado negativo de las mujeres correlacionó negativamente con todos los factores del BP, no así en los hombres. Lo anterior pareciera corroborar la sugerencia de Oyanadel (2006) relativa a que las mujeres presentan una valoración del pasado diferente a los hombres, pues a pesar de que muchas veces ellas padecen eventos negativos en su historia personal, son ellas quienes mantienen las rutinas y tiempos familiares, lo que sugiere que su percepción del tiempo pareciera estar más cercana al afecto, encuentro y convivencia, de ahí que las correlaciones en las participantes fueran negativas entre la OT al pasado negativo y la AA. Sin embargo, ello sólo puede constatarse realizando otras investigaciones.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados de este estudio se sugiere que en el estudiantado universitario mexicano los procesos autorregulatorios y la OT hacia el futuro no muestran diferencias relativas al sexo, no obstante, el análisis de regresión mostró que la OT al Futuro presenta un relativo poder de explicación para la Autorregulación Académica para el estudiantado universitario, con un porcentaje ligeramente menor en el caso de las mujeres. Siendo precisamente el aporte de este trabajo, evidenciar las diferencias de sexo en la relación de estas tres variables.

LIMITACIONES

Entre las diversas limitaciones que se pueden mencionar de este estudio, está el hecho de que la muestra es reducida y la cantidad de participantes de un sexo es mucho mayor que del otro. Aunque se trabajó con las medias de las puntuaciones de cada sexo, la cantidad pudo haber influido para los resultados obtenidos. Por otra parte, la toma de datos se realizó en un periodo especial de confinamiento. Tomando sólo estos dos aspectos, se plantea replicar el estudio en una situación más parecida a la que se han realizado otras investigaciones, así como ampliar la muestra a otras carreras y a otras IES. Esto último se propone porque el estudiantado tiene diferentes formas de abordar y procesar la información moduladas por el tipo de contenidos curriculares, tanto por las demandas como las exigencias en las tareas universitarias. Por lo que se sugiere seguir investigando la relación valorada en este trabajo, en otras circunstancias.

No obstante, estas limitaciones, se considera que esta investigación proporciona información sobre las variables abordadas en estudiantes universitarios mexicanos, pues establece un antecedente al vincular simultáneamente las tres variables evaluadas. Por otra parte, los datos obtenidos enfatizan la necesidad de favorecer la OT al futuro en los estudiantes de nivel Superior.

REFERENCIAS

- Araujo, V. y Savignon, D. (2018). Bienestar psicológico en estudiantes repitentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*. 38(2): 178-188.
- Arranz, J. y Zamora, M. (2001). Análisis de autocorrelación. [En línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3yZvYEU>. Fecha de consulta: 5 de junio de 2022.
- Bajo, B. y Pelizza, L. (2014). Relaciones entre el bienestar psicológico y el Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Mar del Plata. [En línea]. Disponible en: <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/131/0101.pdf?sequence=1>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2022.
- Barra, E. (2010). Bienestar psicológico y orientación de rol sexual en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*. 28(1): 119-125.
- Barrera, A., Ledezma, F., Ortiz, A., Toro, S. y Torres, F. (2018). Bienestar Psicológico y Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en Estudiantes Secundarios con y sin Formación Musical Formal en la Región de Coquimbo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. 44 (1): 7-24.
- Carranza, R., Hernández, R. y Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 13(2): 133-146.
- Castro, M. N., Suarez, C. X. y Rivera, O. P. (2021). Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia, en *Rev. Mendive*. [En línea]. Disponible en: scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401127&lng=es&nrm=iso. Fecha de consulta: 13 de junio de 2022.

- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*. 35(1): 7-17.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*. 12(6): 103-114.
- Daura, F. T., Barni, C. y González, M. (2022). La Tenacidad: Predictora de la Autorregulación Académica en Estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1): 116-131.
- Del-Valle, M. V., Hormaechea, F. y Urquijo, S. (2015). El Bienestar Psicológico: Diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. 7(3): 00.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van-Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 18(3): 572-577.
- Echavarrri, M., Godoy J. C. y Olaz, F. (2007) Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychology*. 6(2): 319-329.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Gaeta, M., Reyes, M. L., González, M., García, L., Espinosa, M., Gutiérrez, M. I. y Benítez, Y. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios sobre Educación*. 39: 9-31.
- Galicia-Moyeda, I. X. y Ventura-Martínez, P. (2017). Bienestar psicológico de estudiantes universitarios que practican actividades extraescolares deportivas y corales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 14(33): 2-20.
- García-Alandete, J. (2016). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & Sociedad*. 4(1): 48-58.
- Germano, G. y Brenlla, M. E. (2020). Versión Abreviada del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. RIDEP. 22(55): 71-87.
- Gómez, J. y Romero A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 9(2): 95-107.
- González, M. L. G. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>. Fecha de consulta 13 de junio de 2022.
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*. 10(2): 95-113.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H. y Muñoz-Cantero, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*. 19(2): 267-287.
- Jofré, I., Oyanadel, C. y Peñate-Castro, W. (2021). Versión breve del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para población Chilena: Una comparación internacional. *Universitas Psychologica*. 20: 1-10.

- Martín-del-Buey, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*. 13(4): 598-604.
- Méndez, I., Peña, R. y Pérez, I. (2016). La Agencia Académica y factores asociados en los estudiantes universitarios mexicanos: análisis estadístico. En: S. Castañeda y E. Peñaloza (Eds.), *Fenomenología de Agencia Académica* (pp. 101-134). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Oyanadel, C. (2006). Tiempo en familia: Una aproximación a las consideraciones de la temporalidad en la terapia familiar. *Revista de Familias y Terapias*. 22: 73-97.
- Oyanadel, C., Buela-Casal, G. y Pérez-Fortis, A. (2014). Propiedades Psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra Chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1): 47-55
- Requena, M. A. (2019). Un marco teórico para la investigación de la autorregulación académica y su andamiaje. *Revista Educação e Ciências Sociais*. 2(3): 189-215
- Robles, F. J., Galicia, I. X. y Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. [En línea]. Disponible en: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num2/Vol20No2Art6.pdf>.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6): 1069-1081.
- Ryff, C. and Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4): 719-727.
- Sáiz, M. C. y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23(3): 49-65
- Santana, C. (2016). Estudio de relación entre el bienestar y la orientación temporal Tesis de Licenciatura Universidad de La Laguna. [En línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3uCy2E6>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2022.
- Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad Pontificia Comillas. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>. Fecha de consulta: 5 de junio de 2022
- Torres, D. M., Moyano-Díaz, M. E. y Páez, D. (2014). Comportamiento juvenil universitario en busca de la felicidad: su caracterización y su eficacia. *Universitas Psychologica*. 13(4): 1419-1428
- Veliz-Burgo, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*. 3(2): 131-150
- Yáñez, S. y Cárdenas, M. (2010). Estrategias de Aculturación, Indicadores de Salud Mental y Bienestar Psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile. *Salud & Sociedad*. 1(1): 51-70.
- Zimbardo, P. G. and Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric, en *Journal of Personality and Social Psychology*. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>. Fecha de: 3 de junio de 2022.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo u psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*. 3(1): 66-76.

ARTÍCULO

El uso académico de la biblioteca universitaria, sus recursos digitales e impresos y el cambio de paradigma de consulta. Un estudio con profesores y estudiantes de la Universidad de Guadalajara

The academic use of the university library, its digital and printed resources, and the change in the consultation paradigm. A study with professors and students of the Universidad de Guadalajara

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO, LUIS ALFREDO MAYORAL

Universidad de Guadalajara. CUSCH. Departamento de Estudios en Educación
Correo electrónico: maria.peredo@academicos.udg.mx

Recibido el 29 de julio 2023; Aprobado el 2 de diciembre del 2024

RESUMEN

En el contexto de la reducción de suscripciones a bases de datos en las universidades públicas del país; el estudio muestra un análisis comparativo entre alumnos y profesores sobre el uso de los servicios y recursos digitales e impresos de la biblioteca universitaria con fines académicos, además de los motivos, las estrategias y frecuencia de búsqueda. Los datos se obtuvieron mediante formularios en línea. Los resultados indican un comportamiento diferenciado entre profesores y alumnos al momento de consultar información, tanto en la

visita presencial a la biblioteca como en la consulta de la plataforma digital de la misma.

PALABRAS CLAVE: Biblioteca; Recursos informativos; Texto impreso; Texto electrónico; Fines académicos

ABSTRACT In the context of the reduction of database subscriptions in the country's public universities, the study shows a comparative analysis between students and teachers on the use of the university library's digital and printed services and resources for academic purposes, as well as the reasons, strategies, and frequency of search. The data was obtained through online forms. The results indicate a differentiated behavior between teachers and students when consulting information, both in the face-to-face visit to the library and in the consultation of the digital platform.

KEYWORDS: Library; Information resources; Printed text, Electronic text; Academic purposes

INTRODUCCIÓN

El estudio de usuarios de las bases de datos y recursos digitales para actividades académicas y escolares es todavía escaso. Las universidades invierten una gran cantidad de recursos financieros en las bibliotecas, las cuales son las que facilitan el uso de diversas fuentes digitales; no obstante, hay una observación generalizada entre los bibliotecarios quienes perciben un uso insuficiente y por tanto una falta de aprovechamiento de este valioso medio para la búsqueda de información académica.

En este estudio nos proponemos analizar el uso institucional de los recursos informativos para usos académicos. Entre otras interrogantes, nos interesaron los motivos de búsqueda: tareas, información para la investigación, trabajo, ocio, y otros. Identificar la frecuencia de esta consulta y si ésta se realiza desde los recursos institucionales o de libre acceso y desde equipos personales o públicos, dado que la subutilización de las bases de datos académicas institucionales fue el motivo por el cual, el CONACyT¹ retiró los apoyos financieros para el pago de suscripción a bases de datos en las universidades en todo el país, bajo el supuesto de que se consultan poco y sin orientación. De aquí que

¹ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, actualmente Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías.

otra vertiente de interés fue la actitud de los usuarios ante los diferentes formatos al alcance con fines académicos; impresos, fotocopiados o electrónicos, esto es: libros, artículos en revistas de libre acceso, tesis, manuales y artículos con acceso a través de la biblioteca digital.

En los estudios de actitud importan, desde luego las percepciones, las emociones y las conductas generadas. En síntesis, estamos hablando de un cambio de hábitos en el consumo de la literatura académica. Asunto no menor, si lo enfocamos desde la dimensión de la comunicación del conocimiento y desde los nuevos usos sociales y escolares de las bibliotecas. Es decir, de la penetración del texto digital y sobre todo del libro digital. Esto, en un momento nos conduce a reflexionar en la diferencia entre nativos digitales y las generaciones de inmigrantes o analógicas. Nos obliga a pensar en los efectos de equidad y acceso debido al entorno cultural y económico de los diferentes usuarios. Finalmente nos preguntamos si influyen los hábitos de lectura extraescolar y qué ocurre en el caso de estudiantes, profesores e investigadores de la Universidad de Guadalajara en sus diferentes centros universitarios, lo que abre una posibilidad del papel que tiene la disciplina de estudio en estas prácticas lectoras.

Ahora bien, es necesario reflexionar desde un inicio, a riesgo de no caer en discusiones estériles, el lugar que tiene el texto digital, más allá de un formato y el grado de legitimidad que se le da dentro del mismo espacio institucional. Me refiero concretamente a que, al parecer, los trabajos académicos, hoy en día, son sometidos a software que detecte posibles plagios, pero desde éstos se analiza también, la cantidad de textos consultados en línea y los citados desde fuentes impresas. Esto da a entender que hay un cierto prurito en aras a un equilibrio entre los formatos digitales y analógicos. La pregunta es ¿por qué? Y si acaso todavía, hoy dudamos de la confiabilidad en el texto digital de libre acceso. Lo que se cuestiona no es el valor que adquiere la presencia de la tecnología en la formación de un lector contemporáneo, sino quizá el abandono radical del material impreso que ha pasado por diferentes procesos históricos y culturales que le han dado la legitimidad al conocimiento transmitido desde la invención de la imprenta y la clasificación del conocimiento, dando entrada a las bibliotecas disciplinares. Es decir, el uso de las herramientas contra el plagio da muestras solo del avance tecnológico, pero no justifica que esta sea la forma de solidez académica o validación científica de un texto académico, como tampoco lo es si éste está escrito en versión digital o impresa.

Vaca Uribe (2009) hace un análisis interesante de las semejanzas y diferencias que existen entre el texto en papel y el electrónico, lo que incluye una gran variedad de funciones comunicativas. Entre las semejanzas destaca: el sistema gráfico en textos formales, la hipertextualidad (se refiere a la posibilidad de ligas de referencias que dependen del lector y no del formato), la multimodalidad, por ejemplo, del texto impreso o electrónico acompañado de un video o audio, la transmutabilidad (textos digitales pueden imprimirse y textos impresos pueden digitalizarse). Entre las principales diferencias que expone Vaca

están: la velocidad de transmisión, accesibilidad y distribución, la transportabilidad y la interactividad. Para Eduardo Gutiérrez (2009) lo que se ha modificado es el ecosistema de comunicación obteniendo una condensación de nuevas necesidades, intereses y rutinas asociadas al uso de la tecnología para las prácticas de lectura. Este enfoque es muy pertinente porque nos permite definir algunas variables que forman una especie de ecología de la producción y consumo del conocimiento científico a partir precisamente de un nuevo ecosistema de la comunicación que incluye nuevas formas de hacer en un marco cultural en movimiento. Es necesario tomar una posición donde la lectura académica es un hecho cultural, disciplinar y colectivo que involucra una cadena de producción y consumo compleja en sí misma y que en voz de Richard Olson (1991) es propia de las instituciones educativas que precisamente producen textos para ser leídos por aprendices. Esto implica analizar las nuevas formas, si es que lo son, de producir información para ser apropiada con un determinado sentido de significación. Acaso solamente estamos frente a una rápida evolución de los procesos de distribución y acceso.

Gasca y Díaz Barriga (2018) proponen, citando a Zayas (2012) estas diferencias entre los tipos de textos, que no difieren mucho de Vaca, pero sí de nuestras visiones sobre la lectura.

Tabla 1. Comparación entre texto impreso y electrónico

Textos impresos	Textos electrónicos
Límites definidos.	Sin límites definidos: existencia variable y dinámica.
Lectura secuencial (según un orden)	Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación
Posibilidad de visualizar la estructura del texto.	El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto
Rasgos de género discursivo reconocibles	Rasgos de género difusos
Indicadores de autoría y fiabilidad	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones

Fuente: Zayas, 2012, p.45.

Ahora bien, podría ser discutible y por lo tanto analizable si se están refiriendo a un texto de cualquier tipo en formato electrónico o particularmente, como es nuestro caso, al texto con fines académicos. También podríamos cuestionar si la lectura es secuencial o no, dependiendo del formato; en realidad el lector decide siempre cómo leer cualquier tipo de texto.

Para el mismo Gutiérrez (op. cit.) hay una transformación de la experiencia lectora y la ejemplifica con la actitud investigativa que transita de moverse entre datos impresos a motores de búsqueda y a la necesidad de términos adecuados para esto último. Aunque no necesariamente queramos polemizar, es importante destacar que quizá un estudiante o investigador busca de forma más precisa en una biblioteca impresa que

está previamente organizada por temas, disciplinas, autores y quizá la búsqueda es más focalizada que dentro de una base de datos abierta como Google; pero también es probable que esto solamente aplica para los inmigrantes digitales y los nativos tienen una destreza destacada para la localización de sus necesidades de información. No queremos decir que la información en una base de datos académica está desorganizada y caótica, sino quizá solamente potenciada. Acaso estamos frente a nuevos perfiles lectores y las instituciones de educación superior están adecuando sus procesos de acceso a la información, lo interesante será saber si esto ocurre en armonía; es decir, la institución ofrece amplias posibilidades de acceso y formación de usuarios y los lectores son ávidos buscadores de información o bien, como decíamos al inicio hay puntos de tensión que es necesario identificar.

Para poder seguir el hilo de la argumentación, conviene definir de entrada cómo se han entendido los nativos y los inmigrantes digitales. Autores como Jara Gutiérrez (2018) que citando a Prensky (2001) establece la nomenclatura que designa a los profesores como inmigrantes digitales y a los estudiantes como nativos. Esto sin duda da a entender una brecha no solo en la búsqueda de la información y hábitos lectores sino en el paradigma comunicacional. A los nativos los describe como aquéllos que desde la niñez están inmersos en la tecnología, cuando la plasticidad neuronal es alta. Ya en las siguientes etapas del desarrollo y ante la información y el conocimiento prefieren los procesos rápidos y de respuesta instantánea. Las redes sociales son su lugar preferido y la internet es la base de búsqueda del conocimiento y por lo tanto su forma de aprender ya no depende tanto de lo que un profesor explique sino de las múltiples pantallas que son capaces de desplegar en breves minutos. (Hablaemos más adelante de la desaparición de los mediadores del conocimiento). Todo esto ocurre como parte de la revolución tecnológica que les ha tocado compartir como una nueva cultura comunicacional. Pero es importante enfatizar que no solo es un asunto de edad cronológica; el gran desafío tiene que ver con las posibilidades de acceso y al menos en México existen grandes grupos de población “nativos digitales no digitales” (Jara Gutiérrez). Ahora bien, esto es un fenómeno similar que vivir en una sociedad con lenguaje escrito como base de la comunicación social y económica y ser un analfabeta radical o funcional. En ambos casos podemos hablar de la necesidad de una habilitación equitativa de ambos sistemas de uso y acceso a la información y al conocimiento. Los nativos digitales, afirma Prensky (2010) quieren recibir la información de forma expedita, ágil; son multitareas y generalmente se inclinan por accesos al azar; finalmente son altamente lúdicos para aprender. Por su parte, los inmigrantes, evidentemente han nacido en la era predigital. Para Jara Gutiérrez (op.cit) tienden a hacer análisis inductivo-deductivo y se han tenido que adaptar al mundo digital siendo adultos. Es interesante notar que no solo aprenden una nueva tecnología sino incluso un nuevo léxico. Se enfrentan a estudiantes que dominan, quizá por primera vez, formas más expeditas de acceso a la información y dependen cada vez menos de su “cátedra erudita”; es

decir, añoran la clase magistral. Baste poner como ejemplo, de quienes esto escriben, que durante algún tiempo no muy lejano ('70-'80) se acostumbraba a dar a los estudiantes, sobre todo en bachillerato, compilaciones de textos (denominadas antologías) que consistían en capítulos o extractos de textos que correspondían a los contenidos de la asignatura en cuestión. Podíamos encontrar generaciones de licenciatura que nunca habían leído un libro completo de un autor. Pero, sobre todo, dependían de la información que poseía el profesor y proponía a sus estudiantes. En cambio, ahora solicitan a los nativos digitales la búsqueda de los contenidos de la materia y compartirlos con él. He aquí un impacto de esta brecha y un asunto no menor en el uso eficiente de las bases de datos y bibliotecas universitarias. Entonces, ¿por qué se dice que hay una subutilización?

Podría pensarse que el estudiante, nativo digital, navega sin orientación y con fines difusos, pero esto no es tan claro. Hay estudios antecedentes que han sistematizado datos de las prácticas de lectura digital en universitarios colombianos, como el de López Gil (2016) que cuestiona los propósitos de lectura, distinguiendo los textos digitalizados de los textos digitales. Indaga las estrategias de búsqueda y las dificultades. Entre sus hallazgos encuentra que generalmente el profesor selecciona los textos bajo el supuesto de que el estudiante puede encontrar textos no confiables. Surge para nosotros una advertencia para nuestro estudio, ¿cómo se evalúa la confiabilidad? Por ejemplo, el solo hecho de que un texto esté en una base de datos reconocida y dentro de una biblioteca digital, sin duda le da mayor confiabilidad que un texto libre encontrado en buscadores como Google. ¿Qué se hace en las universidades respecto a este punto de tensión: la confiabilidad del texto? Desde luego, no dudamos en que hay universidades que incluyen asignaturas para el uso eficiente de bases de datos, lo que incluye lectura crítica con capacidad de discriminación, pero no es un tema generalizado ni en todas las universidades ni en todas las disciplinas de formación. López Gil, por su parte concluye, entre otras cosas que apuntalan los fines de las búsquedas, que, a pesar de las orientaciones docentes, las lecturas suelen ser superficiales y no se ha resuelto el desafío de la confiabilidad de la fuente. Sin duda, la confiabilidad de la fuente es un asunto de suma importancia. Eco (2010) sugiere que estamos frente a la necesidad de “verificadores” y él mismo ironiza sobre quién verifica al verificador. Con esto, queremos decir que sea cual sea la generación a la que se pertenece, y ante la subutilización de las bases de datos que tienen textos que han pasado por “verificadores” (evaluadores pares) y que han sido validados por editoriales de alto prestigio académico; no obstante, se prefieren las consultas libres de cualquier escrutinio científico. El reto, entonces, dice Cassany (2018) es que habría que enseñar formalmente métodos de búsqueda -en las universidades es indispensable- y métodos de confiabilidad de las fuentes, que favorezca el pensamiento crítico. Añade, la escasa investigación sobre lo que los estudiantes hacen y aprenden con el manejo de fuentes confiables/ dudosas y si son capaces de discriminar. Para nosotros fue igualmente importante estudiar a los profesores e investigadores, y desde luego a los estudiantes.

Según Burbules y Callister (2001, citado por Gasca y Díaz Barriga, 2018) hay tres tipos de lectores: los que denomina simplemente navegadores que no tienen definido un objetivo o criterio de búsqueda. Los usuarios, que utilizan diferentes bases y sitios sin perder el objetivo de la búsqueda. Y, los hiperlectores, que interactúan activamente en diferentes sitios y buscan cada vez más información.

La universidad exige prácticas de búsqueda, evaluación, procesamiento e interpretación de la información en soporte digital e impreso; sin embargo y dado que el estudiante se ha convertido en un experto decodificador de la generación Google, Larrañaga et. al. (2018) hipotetizan que el hábito de lectura define perfiles diferenciados en el empleo de la red. Al estudiar cuatro universidades españolas concluyen que los estudiantes “no” lectores conceden mayor importancia a internet para la comunicación y el entretenimiento. Dado que en su estudio indagan los hábitos de lectura que incluyen estas dos variables, no podemos generalizar sus resultados, pero si tomar en cuenta la relación entre los hábitos lectores y su impacto en las prácticas específicas de lectura académica en soporte digital. Algo muy relacionado estudian Chávez et. al. (2020) con el objetivo de relacionar los hábitos de lectura y la búsqueda de información de tipo académico y no académico. Apoyados en Elche y Yubero (2019) sostienen que la lectura digital mantiene la esencia de la lectura tradicional y por tanto no puede separarse de los hábitos. Si esto es así, podemos incluir en este estudio la indagación de los hábitos de los universitarios respecto del uso de la biblioteca tradicional y la virtual, en comparación por ejemplo de la búsqueda libre de Google Académico u otros buscadores, para fines exclusivamente académicos. ¿Qué perfiles lectores tradicionales se relacionan con los perfiles de lectores digitales, en las prácticas de lectura académica?

En México hay estudios antecedentes como el de Argüelles Guzmán (2012) que a través de un enfoque comunicacional cuestiona la influencia de Google en la cultura escrita y la valoración del libro y del palimpsesto, en donde la lectura se asocia a fragmentos de documentos en una especie de intertextualidad sin referentes de autoría. Asunto no menor, dando pie actualmente a la necesidad de software especializados para detectar prácticas de copiar y pegar muy cercanas al plagio. En este artículo, líneas adelante, analizaremos el efecto Google y la superficialidad del conocimiento frente a la profundidad y valor del conocimiento científico.

El proyecto Gutenberg intentó estudiar las consecuencias en los hábitos lectores y las implicaciones de la lectura multimodal. La Unión Europea llevó a cabo un sondeo de opinión, a través de grupos de discusión, en 27 países y llegó a la conclusión de que la edad es un factor determinante en el uso y percepción de los diferentes soportes de lectura. Las variables estudiadas dan idea del diagnóstico elaborado: preferencias de soporte, razones de preferencia, frecuencia de uso de las bibliotecas, propósitos de uso. (Cordon, et.al. 20029)

En todo caso, lo más importante es dar entrada a cuestionar si hay un cambio en los hilos de significación y la configuración de sentido en la que ocurren estos cambios culturales relacionados con la concepción de lectura y los contextos culturales donde se desarrollan; la cultura va delimitando lo que tiene sentido (Eduardo Gutiérrez, 2009). Estamos frente a un ecosistema comunicacional ya que se interactúa con discursos construidos en procesos de producción diversos (analógicos y digitales o en ambos) lo que da por resultado hechos colectivos en comunidades como las disciplinares que quizá tienen particularidades relacionadas con lógicas discursivas (Peredo, 2016); es decir, con la producción y circulación de textos en disciplinas duras, experimentales, sociales o tecnológicas que tienen diferentes ritmos de evolución y cambio y de estructuración del conocimiento. Quizá estemos frente a diversos perfiles lectores emergentes que no son un conglomerado homogéneo por el solo hecho de ser estudiantes universitarios y nativos digitales. Destacamos entonces el papel que tienen los fines de la búsqueda, los perfiles de formación y las lógicas propias de la validación científica que tiene cada grupo disciplinar. Ahora bien, ¿qué hacen los profesores universitarios ante esta nueva forma de comunicar e instrumentar la difusión y acceso al conocimiento? No tenemos total certeza de la ausencia de resistencias docente, entre otras razones, precisamente por no ser nativos digitales. Sin duda, para la universidad, la biblioteca digital es un proyecto estratégico, pero no hemos estudiado cabalmente su utilización docente, por ejemplo. Entre otros enfoques explicativos, encontramos tanto el paradigma comunicacional como el de las organizaciones que gestionan el cambio.

Si bien no hay duda de la utilidad de contar con las bibliotecas digitales, hay otra cara de la discusión que de forma muy interesante plantean Cordón et.al. (2009) acudiendo a fuentes clásicas como Barthes (1992) y Eco (1990). El meollo de la discusión es si la lectura siempre fue multimodal: visual, táctil, emotiva, como afirma Barthes y que Eco argumenta como que toda obra es inacabada, abierta y condenada a la reelaboración de múltiples lectores. Es decir, hay una hipertextualidad, una intertextualidad y un intrincado proceso de participación activa e invisible del lector sobre el texto (Jauss: 1986, citado por Cordón).

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO

Por otra parte, y con relación a la producción científica que desde luego necesita de la consulta de información previamente en circulación, vemos que de acuerdo con un informe de CONRICYT² de 2016 hay un incremento considerable de publicaciones interna-

² Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica.

cionales de investigadores mexicanos que tuvieron acceso a estas bases de datos. Veamos, en resumen, lo que este consorcio reporta.

En México, en las instituciones de educación superior, en 2009, se implementó un programa (CONRICYT) mismo que en el sexenio 2020 se eliminó bajo el supuesto de falta de uso generalizado en las IES. El CONRICYT tenía como propósito proveer de recursos de información especializada a instituciones públicas de educación superior federales y estatales, así como a instituciones particulares de educación superior, centros públicos de investigación, institutos nacionales de salud y a hospitales de alta especialidad, entre otras Instituciones, con el fin de satisfacer las necesidades de información que presentan las comunidades académicas en sus diversas áreas de conocimiento (CONRICYT, 2016). El trienio 2012-2014 se caracterizó por una amplia expansión de los recursos ofrecidos. En un informe de uso, consumo y valoración de estos recursos, se informa (2016):

Cuando se compara la producción de material científico en México de 2011 a 2014 el informe observa que crece el acceso al conocimiento científico, sobre todo en algunas áreas del conocimiento como las relacionadas con la salud y tiene un efecto en el aumento de citación; es decir, se incrementó el número de trabajos publicados por investigadores mexicanos, acercándose a estándares internacionales. Particularmente, en el caso de Jalisco, se observa una producción especializada en Medicina, Agricultura, Ciencias Biológicas, Bioquímica, Genética y Biología Molecular. Este recurso aunado al Open Access en 2014 ha dado un impulso sin precedentes a la circulación de la investigación que se produce en México. La pregunta sigue siendo entonces pertinente: ¿hay una subutilización de estas bases de datos y bibliotecas digitales? ¿Se justifica la decisión de cancelar el apoyo a las IES? En un escenario sin Consorcio, en promedio los trabajos publicados por investigadores mexicanos citaron 87,5 documentos por trabajo publicado. Con Consorcio en promedio el consumo aumentó a 119 citas por trabajo publicado. (CONRICYT; 2016). Según entrevista con el Dr. López Ruelas (16-02-2022), director del sistema bibliotecario de la Universidad de Guadalajara, en 2021 se eliminaron 16 bases de datos y se quitaron 500 millones de pesos, precisamente de CONRICYT. En el informe, ejemplifican que, la consulta de revistas científicas, en versión impresa, quedan limitadas al espacio de un laboratorio, por decir algo; en cambio su distribución digital ha logrado impactar no solo la consulta sino los autores que la eligen para enviar sus propias producciones. En este sentido, el efecto también está en la ampliación de la circulación cada vez más extendida y de fácil acceso al conocimiento. Otro asunto fue el incremento de la visibilidad de la producción científica mexicana y la internacionalización de ésta.

En síntesis, quizá enfrentamos una transformación aún en proceso de análisis más profundos del ecosistema de producción, circulación y consumo del material académico al alcance de una gran mayoría de lectores en contextos múltiples.

MÉTODO

Nuestro universo de interés lo conformaron profesores (n=131) y alumnos (n=506) de la Universidad de Guadalajara. Utilizamos una estrategia metodológica de encuesta en línea, un instrumento específico para cada una de las muestras, vía correo electrónico, con la salvedad de asistir a las escuelas preparatorias y algunos centros universitarios para invitar a los alumnos a contestar vía teléfono celular. Ambas muestras, aun cuando no son aleatorias, son amplias y diversificadas.

El perfil de los alumnos. Proviene principalmente de dos escuelas preparatorias del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara y representan casi la mitad del total de alumnos encuestados, la otra mitad proviene de seis distintos centros universitarios, cuatro de ellos metropolitanos y dos foráneos.

Tabla 2. Perfil de los alumnos

Nivel de Estudios	Escuela	N	%
Bachillerato	Preparatoria 10	93	18.4
	Preparatoria 7	137	27.1
	Otras	7	1.4
	subtotal	237	47.1
Centro Universitario	Ciencias Económico-Administrativas	24	4.7
	Ciencias Exactas e Ingeniería	37	7.3
	Ciencias de la Salud	97	19.2
	Ciencias Sociales e Humanidades	14	2.8
	De los Valles	92	18.2
	De los Altos	5	1.0
	subtotal	269	52.9
	Total	506	100

El perfil de los profesores muestra los siguientes datos. El 82% son profesores de tiempo completo (n=108); los técnicos académicos representan el 5% de la muestra (n=6) y el resto completan el 13 por ciento (n=17). 56 académicos poseen dos distinciones SNI y PRODEP³ (43%), le siguen 44 con una distinción en PRODEP (34%) y 4 con SNI (3%); el resto sin distinción es de 21%. Acerca del nivel de estudios de los docentes; el 5% posee licenciatura y el 95% restante posee posgrado de los cuales, 24% maestría y 71% (n=93) doctorado y/o posdoctorado. Sobre el campo disciplinar; 54% pertenece a las Ciencias Sociales y Humanidades y un 30% a las Ciencias Biológicas y Agropecuarias, un 7% representa el área de la Medicina y Ciencias de la Salud y el mismo porcentaje de 7% los que pertenecen a las Ciencias Exactas e Ingeniería. Lo anterior confirma que la mayoría

³ Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

de los docentes tienen un perfil de profesor investigador, provienen en su mayoría de dos campos disciplinares; ciencias sociales y humanidades y ciencias biológicas y agropecuarias, los cuales poseen, en su mayoría, estudios de posgrado y cuentan con una y dos distinciones (PRODEP y/o SNI).

Los niveles educativos donde los académicos ejercen la docencia se concentran en la licenciatura en combinación con algún posgrado, sea maestría y/o doctorado. Están distribuidos de la siguiente manera, licenciatura 35%; licenciatura y maestría 24 % y, licenciatura, maestría y doctorado cerca del 20 %, en bachillerato apenas se alcanza el 6%.

Tabla 3. Perfil de los docentes

Disciplina a la que pertenece	N	%	Distinciones	N	%
Medicina y Ciencias de la Salud	9	7	Ninguna	27	21
Ciencias Exactas e Ingeniería	10	8	PRODEP	44	34
Ciencias Sociales y Humanidades	70	54	SNI	4	3
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	38	29	PRODEP/SNI	56	43
Total	127	98	Total	131	100

ALGUNOS ELEMENTOS DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este estudio hemos comprobado algunos de los planteamientos de Eduardo Gutiérrez, (2009) en el sentido de las nuevas formas de consulta académica que, en nuestro caso, declaran hacer los estudiantes, considerados nativos digitales. Para Gutiérrez hay un ecosistema comunicativo cambiante. Coincidimos en que estamos frente a un nuevo entorno multiprocesual en el que los estudiantes lectores configuran nuevas identidades. Por ejemplo: persiste la necesidad de información, pero el mundo contemporáneo les ofrece una cantidad vertiginosa de formas de acceder a ésta. Esto nos lleva a una pregunta que conduzca a las nuevas formas en las que se está produciendo, circulando y apropiando el cúmulo de conocimiento científico y popular, sin límites muy claros entre uno y otro. Para Gutiérrez es importante reflexionar sobre el sentido y si éste sigue siendo impuesto por los grupos dominantes. El estudiante se enfrenta a una libertad absoluta para indagar, ampliar y comparar las fuentes académicas y eso, precisamente, puede ser un conflicto educativo si no cambiamos radicalmente las dinámicas institucionales en las universidades, empezando por el papel del profesor. Hemos podido comprobar que hay dos puntos de tensión en nuestros resultados: por un lado, el profesor/inmigrante digital sigue dando instrucciones y materiales de lectura digitalizada o el sitio donde localizarán la fuente; y, por otro lado, la búsqueda independiente es un tanto caótica o limitada a Google. El punto más álgido es la confiabilidad y validez de la información. Dice Gutiérrez que los nativos digitales ejercen una nueva ciudadanía lectora. En esta nueva dimensión hay mucho por indagar aún.

Alumnos

Si nos referimos en primer término al consumo, entendiendo por éste un asunto de cantidad de **material impreso** leído con fines académicos, obtuvimos los siguientes resultados: la mayoría (64.6%) declara leer un libro académico al semestre, pero en realidad solo la mitad de éstos lee un libro completo; el resto lee capítulos o fragmentos. Asunto que será interesante analizar líneas adelante como una característica de los tiempos digitales o acaso de la generación de los nativos digitales; sin considerar que esto sea un defecto sino más bien el dato nos orilla a la fragmentación de la información y la necesidad de integración para un conocimiento sólido. Ahora bien, además de un libro, leen revistas científicas y textos fotocopiados como parte de la consulta académica. Más de la mitad (52 y 62% respectivamente) consultan materiales impresos, lo que nos hace suponer que hay una complementación en las fuentes que se consultan. Ahora bien, ¿dónde obtienen este tipo de material?, lo que nos lleva a dos grandes categorías: acceso y circulación del conocimiento. Casi el 62% no acude a una biblioteca presencialmente.

¿Qué ocurre con el material digital? 46% (lo cual es menor que el dato anterior) acostumbra a **leer libros digitales**; 41% revistas científicas en formato digital. Ambos datos son menores, lo que nos invita a pensar en el acceso. Solo el 19% suele consultar una biblioteca digital, pero el 69% acostumbra consultar bases de datos digitales y lo más sorprendente es que el 92% lo hace desde un lugar público o personal; es decir, no hay una consulta institucional de bases de datos. Hasta cierto punto, éstas serían más académicas y reguladas. Este es un dato sumamente interesante porque nos habla de **acceso y circulación**. El acceso es gratuito desde la institución universitaria, pero se prefieren otras plataformas tipo **Google** que es el más consultado (88.5%), y otros sitios como Scielo, Academia.edu, Redalyc, a lo que nos referiremos más adelante. Sobre todo, destaca lo que llamaremos el fenómeno Google.

Profesores

Ahora bien, en este mismo sentido de acceso y circulación, ¿cuál es el comportamiento lector, con fines académicos, de los profesores? En un semestre, en promedio, declaran leer más de 6 libros impresos (10%), entre 1 y 6 (72%) y solamente el 18% afirma que solo lee material digital. Asimismo, el 70% sigue leyendo revistas científicas impresas y material fotocopiado. Este dato nos confirma un consumo significativo de lectura impresa por los profesores que suponemos, la mayoría son de la generación analógica, sin dejar de lado la lectura digital; 64% suele leer libros digitales de forma regular y el 81% lee artículos científicos electrónicos.

Es de llamar la atención que los alumnos que afirman leer libros impresos, sólo la tercera parte dice leerlos completos (31%), el resto, sólo lee capítulos y/o fragmentos y, un 12 % ya no leen libros impresos, que coincide con el mismo porcentaje que afirma no leer material impreso. También, una tercera parte de alumnos consulta revista científica impresa y un 42% lee artículos fotocopiados y quienes afirman leer ambos materiales llegan hasta el 12 por ciento.

Por su parte, el 30% de los profesores afirma leer artículos en fotocopia junto con revistas científicas impresas, hay quienes sólo leen artículos impresos (28%) y quienes prefieren leer sólo revistas científicas impresas (27%).

Tabla 4. Visitas presencial y virtual a la biblioteca universitaria y biblioteca digital

Biblioteca Universitaria			Biblioteca Digital		
	% Alumnos	% Profesores		% Alumnos	% Profesores
Nunca	14.6	7.6	Nunca	32	6.1
Poco	48.2	74	Poco	44.4	36.6
Varias veces al mes	28.9	15.3	Varias veces al mes	19.7	42
A diario	8.3	3.1	A diario	3.9	15.3

La tabla 4, nos muestra la comparativa, entre alumnos y profesores, de su comportamiento de visita a la biblioteca universitaria en sus dos modalidades: física o presencial y virtual en su portal web. Las visitas presenciales a la biblioteca universitaria en general son escasas de parte de ambas poblaciones, alumnos y, docentes de modo más evidente con más del 80%, de los docentes menos de una quinta parte afirma visitar de modo frecuente este espacio. Los alumnos son los que visitan con mayor asiduidad su biblioteca escolar, cerca al 40%. El comportamiento es muy diferente si observamos las visitas al portal de la biblioteca digital de la universidad; donde más de la mitad de los profesores consultan la página web de la biblioteca, los alumnos que la visitan rondan la quinta parte, el resto poco o nunca van al sitio web.

Tabla 5. Hábito de lectura de libros digitales y revistas científicas en formato digital

Libros Digitales			Revistas Científicas Digitales		
	% Alumnos	% Profesores		% Alumnos	% Profesores
Nunca	11.8	4.6	Nunca	15.2	3.8
Poco	41.4	34.4	Poco	43.4	15.3
Varias veces al mes	29.2	36.6	Varias veces al mes	29.6	44.3
A diario	17.6	24.4	A diario	11.8	36.6

El hábito de lectura de material digital, en su forma de libro o revista científica, la tabla 5 nos muestra que es evidente su mayor presencia en los profesores comparados con los alumnos, además, las revistas científicas son las preferidas por los profesores, mientras que los libros digitales son los de mayor consulta de parte de los alumnos al acudir a distintas bases de datos.

Tabla 6. Costumbre de consultar bases de datos

Bases de datos académicas		
	% Alumnos	% Profesores
Nunca	3.7	0
Poco	27.2	24.4
Varias veces al mes	46	49.6
A diario	23.1	26

En la tabla 6 vemos que la afirmación de ambas poblaciones, alumnos y docentes, no se diferencia de manera notable, ambos porcentajes son parecidos, solo llamar la atención que existen alumnos, pocos, que nunca consultan bases de datos.

Tabla 7. Consumo y acceso para fines académicos

Alumnos		Profesores	
Texto Impreso (libros, revistas y fotocopias)	Texto Digital (libros y revistas)	Texto Impreso (libros, revistas y fotocopias)	Texto Digital (libros y revistas)
87 – 88%	41 – 47%	82 - 85%	61 – 81%

Como podemos apreciar, es un dato más constante la consulta de los profesores en ambos formatos; la diferencia es mayor entre estudiantes. ¿Es hasta cierto punto, esperado que el consumo de información, como algo inherente al ejercicio de la docencia y la investigación, sea mayor que el de los estudiantes en formación? Eso hablaría todavía de una enseñanza tradicional de transmisión “oral” del conocimiento, en lugar del fomento de la investigación, o más bien, que el acceso a éste, por parte de los estudiantes “nativos digitales” tiene otras formas de consulta. En cuanto al acceso a material impreso, estos profesores acuden esporádicamente a la biblioteca de forma presencial (16%) pero en cambio hay una alta consulta a la biblioteca digital (78%) y un 75% consulta de forma regular a diferentes bases de datos. Entonces tenemos un dato altamente contrastante: en tanto la mayoría de los profesores consultan la biblioteca digital, una minoría de estudiantes, lo hace y no es un tema de acceso; éste es institucional. Entonces, ¿es generacional?, ¿Es un tema de formación? ¿Estamos, como dice Alessandro Baricco (2019), frente a una transformación mental, de conducta?

ENTRENAMIENTO Y CONFIABILIDAD

El lugar desde donde acceden los alumnos para consultar bases de datos y/o libros digitales es personal (casa) más del 86%, seguido desde un espacio institucional 37% y muy pocos usan un espacio público como el ciber 6 %. El principal sitio de búsqueda es “Google académico” 89% seguido de “Scielo” 42 % y “academia.edu” 29 %.

Por su parte, los profesores que piden a sus alumnos de manera regular y frecuente buscar material en internet rondan el 75%. Además, cuando se les preguntó si acostumbran a entregar a sus alumnos material digital, que poseen previamente, más del 90% respondió que sí y un pequeño porcentaje (8) admitió entregar muy poco material.

Para los alumnos; ante la pregunta de si han sido instruidos en el manejo y búsqueda de información en la plataforma de la Biblioteca Virtual de la Universidad de Guadalajara. 346 alumnos respondieron que nunca han sido instruidos en dicha plataforma (69 %). Y de los que sí recibieron entrenamiento, sólo el 20% lo consideran útil para sus búsquedas de información, el 10% restante, de los que recibieron entrenamiento, no lo consideran útil por diversas razones; breve, confuso, falta de práctica, entre otras.

Los docentes por su parte, sólo la mitad afirma haber recibido un curso para aprender a utilizar la plataforma de la biblioteca virtual de la Universidad. Del total que afirmo que, si fue entrenado, regularmente en su centro universitario de modo presencial o virtual, prácticamente el 100 % considera útil dicha instrucción para la búsqueda y actualización de información. Además, un 34% considera que no le ha beneficiado conocer nuevas bases de datos frente al 58% que afirma que, si le ha beneficiado con fines de publicar su propia producción científica, por razones de actualización y ampliación de conocimiento de nuevas herramientas, materiales y revistas entre las principales.

Para los alumnos la consulta de textos electrónicos es una constante, más del 75% afirma tener este tipo de material en la mayoría de sus materias, mientras que una cuarta parte (24%) dice que sólo en algunas materias les piden textos electrónicos.

Por último, las redes sociales preferidas por los alumnos para intercambiar información y documentos con una función académica; “WhatsApp” tiene una preferencia del 85%, le sigue “email” (76%) y en tercer lugar “Facebook” (50%).

Una quinta parte de los estudiantes expresa que no tuvo entrenamiento para el uso de las bases de datos y si lo tuvo no le sirvió porque no aprendió lo suficiente. La mayoría recibe el material que se utilizará en el curso por vía electrónica, pero es el profesor el que ofrece la versión digitalizada o la liga donde el estudiante encontrará el texto en cuestión. Una buena parte afirma entrar a la web y buscar temas académicos de interés personal. Pero ¿cómo lo hace? Destaca sobre manera la búsqueda en Google por palabras clave, por el tema o por la especialidad médica, en este caso. Parece que no es tan importante como pensábamos, la disciplina de formación, sino en todo caso, la liga que el profesor

recomienda. Algunos expresan poner atención en la terminal “pdf”, org. ; acaso por citas doi o bases especializadas que han sido señaladas por expertos.

Una pregunta obligada es el asunto de la confiabilidad de la fuente y la consulta, si consideramos que Google, como el principal buscador utilizado, puede contener un universo de datos, información de todo tipo. En palabras de Eco: “¿quién valida, y quién valida a los validadores?” (op.cit). En tanto que Baricco (2019) advierte el fin de los mediadores a los que entre otros alude a los profesores e intelectuales que en otros tiempos eran los poseedores de esta validez y autoría. Sin olvidar la muy conocida tesis de Kuhn sobre las revoluciones científicas. La cuestión de fondo es si esta validez del conocimiento tiene ahora el mismo peso y significado y si esto varía dependiendo del tipo de disciplina. Sin intentar generalizaciones, quizá no es lo mismo la confiabilidad de una fuente relacionada con un estudio médico que el que trata de explicar un movimiento social como las huelgas sindicales o la protesta política. Eco y Jean Claude Carrière (2010) discuten este asunto y se preguntan si acaso es necesario controlar la autenticidad de la información, y esto llevado hasta los profesores universitarios que solicitan a los estudiantes hacer sus trabajos verificando precisamente la validez de la información. Eco afirma que una vía es la comparación de las fuentes- quizá expresa esto de manera muy simple-. Incluso, cuando el profesor enfrenta esta cantidad de información existente, ya no sabe qué hacer, más allá de analizar las citas bibliográficas y de éstas las que conoce. Jean Claude Carrière propone, en caso extremo, una nueva profesión: la de secretario verificador. Cuando el autor se desdibuje en este universo en la internet, no nos quedará más que la inteligencia. Y este es otro tema de suma importancia relacionada con la autoría. Quizá la generación de los tiempos analógicos teníamos la posibilidad de rastrear fuentes y autores primigenios de una explicación teórica y de una escuela de pensamiento. Ahora, dice Baricco, el cambio es que el conocimiento ha dejado de ser lineal y ni la escuela ni el profesor son ya los mediadores legítimos. La cuestión es un asunto de movimiento estructural. Eduardo Gutiérrez (entrevista personal, fecha: 03-03-2023) utiliza una bella metáfora para explicar este fenómeno. Afirma que estamos en una selva y necesitamos una forma de sobrevivir a ese enorme universo donde la lógica aún no está marcada, el ecosistema de la información cambió. La escuela no puede seguir en el camino de la repetición de lo dicho porque ya no responde a la nueva forma de circulación del conocimiento. Es más afín a Baricco, el mediador ha dejado de importar. Dice Gutiérrez, es más importante qué hacer con la información que cómo buscarla y validarla. Los jóvenes de hoy, incluso se sostienen en el número de veces que un autor o texto ha sido consultado. El número de descargas es importante. Esto recuerda la discusión de los best sellers (Peredo, 2012) y si éste es el más vendido, el que más reimpressiones tiene o el más publicitado. Este último juega un papel importante en la mediación de la popularidad. Esto no hace desde luego, una obra candidata a un premio literario o científico; simplemente la hace popular.

Finalmente, dice Baricco estamos frente al ocaso de los “sacerdotes, profesores, mediadores” porque ya no existen los depositarios, sabios poseedores del saber. Y se pregunta: ¿Qué clase de mente ha generado el uso de Google? Hay una nueva arquitectura mental que conlleva una superposición de la superficialidad y acaso ha cambiado la vieja concepción de “verdad” y ha diluido la noción de autoridad. Consideramos también que hay una ductilidad efímera cada vez mayor con relación a lo que actualmente consideramos conocimiento validado científicamente. Es una mutación, dice Baricco donde la opinión de millones de incompetentes, si uno es capaz de leerla, es más fiable que la de un experto (:79). Entonces qué le queda a la educación por hacer. No es una cuestión de adaptación a la tecnología. Es que quizá ha quedado obsoleta y debe transformarse desde la raíz.

Pues bien, hemos encontrado algunas variables por estudiar y nuevas interrogantes: ¿el número de citas que se observan en buscadores como Google Académico, le da popularidad, confiabilidad, validez a un texto científico? ¿Es que esto es equivalente a la producción teórica básica que obliga a leer a un teórico clásico, antes que a sus seguidores? ¿Aplica solo cuando nos referimos a la producción de conocimiento nuevo, a la formación profesional, a la formación para la investigación?

Veamos las respuestas (abiertas) que dieron los estudiantes: La mayoría (58.6%, equivalente a 130 estudiantes) manifestaron ir al origen de la fuente. Pero ¿qué significa esto exactamente? Expresan que prefieren Google académico, ponen atención a la terminación URL, si la página pertenece a una institución académica reconocida, si es un artículo o un autor reconocido (38.8%), si el texto tiene una estructura científica, por el sitio web donde se encuentra, si está en portales científicos. Otros acuden a la recomendación de sus profesores y a autores que ya conocen o bien a compañeros que han recibido sugerencias de sitios y bases de datos confiables. Algunos (18.9%) comparan información, atienden comentarios a las reseñas, verifican la coincidencia entre varias fuentes. Los menos (4%) solo leen lo primero que sale en la búsqueda o no saben responder. Es interesante destacar cuando la validez la otorgan por el autor del texto y la ficha editorial; es decir, que prevalece el autor como autoridad, o al menos como criterio para validar que un autor ha buscado un sello editorial reconocido que lo valida como autoridad en alguna materia disciplinar. Muy diferente a otros que expresan que el formato digital de tener “candado” que explican como tener un icono cerrado que brinda cierta confianza y seguridad. Algunos acuden al número de consultas, como un asunto de validez/ popularidad. Quizá esto se deba a las formas instituidas de validar a través del número de citas que tiene un autor. Como podemos ver, hay formas nuevas de consulta y de confiabilidad, pero la ausencia de la acción de leer, analizar, comparar, criticar las formas de validez que da el autor, seguimiento de escuelas de pensamiento teórico, están ausentes en nuestros datos, cuando le hemos preguntado a 568 estudiantes de diferentes disciplinas de formación.

CONCLUSIONES

El supuesto de que los nativos digitales, que por generación corresponde a los estudiantes, no resultó ser como esperábamos, los que más consultan las fuentes académicas en formato digital. Más bien los profesores, que podemos suponer son inmigrantes digitales se han adaptado de forma rápida al uso de bases de datos y libros en acceso digital. Estos resultados pueden ser explicados debido a que la mayor parte de los profesores de licenciatura y posgrado tienen niveles altos de escolaridad y deben hacer tareas de investigación y docencia.

El uso de la plataforma de Google como principal motor de búsqueda y con mayor peso que el uso de la biblioteca institucional física o virtual, se debe a varios factores que deben ser estudiados con mayor profundidad. Por ejemplo, la falta o insuficiente capacitación para el uso de estos recursos institucionales, la añeja costumbre docente de dar las lecturas a los estudiantes que pasaron de ser fotocopias, a ser ligas para descargar el contenido a leer y quizá la ausencia curricular de una asignatura específica sobre el uso y discriminación de la información académica, lo cual incluiría formas de análisis crítico y validez científica.

Los profesores leen artículos científicos específicos a su área disciplinar y actualizados, mientras los alumnos consultan libros y fotocopias impresas. Quizá hay una diferencia importante entre los estudiantes de licenciatura y sus propias disciplinas de formación y el estudiante de posgrado con orientación a la investigación.

Ahora bien, podemos hipotetizar que el uso de la biblioteca física universitaria ha pasado a ser un lugar de encuentro dejando atrás la consulta silenciosa. El bullicio ha entrado a los libros y esto es un cambio muy favorable para la educación colaborativa.

REFERENCIAS

- Argüelles Guzmán, Luis A. (2012) "Migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(1), 5-21. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-arguello/v9n1-arguello>
- Barbero, Jesús M. (2003). "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. 32, 17-34. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Anagrama. Colección Argumentos.
- Cassany, Daniel, Hernández, Denise & López González, Rocío (2018). "Las TIC en los contextos escolares". En Daniel Cassany, Denise Hernández & Rocío López G. (coords) *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Colección *Háblame de TIC*. Volumen 5. Brujas Editorial. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5.pdf>

- Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT) (2016). *Estudio del uso, valoración e impacto del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica – CONRICyT PRODUCTO B Efecto del Consorcio sobre el uso, consumo y producción de información científica en México*. SCImago Research Group. <https://www.conricyt.mx/estudio-scimago/informefinal.pdf>
- Cordón García, José A., Pinto Molina, María & Pouliot Madero, Cristina (2009). “La lectura multimedia en las bibliotecas públicas andaluzas”. En Eloy Martos & Tania Rossing, *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo, Universidad. http://eprints.rclis.org/15082/1/La_lectura_multimedia_en_Andalucia._Cap._Eloy.pdf
- Chávez Márquez, Irma L., Flores Morales, Carmen R.; et. al. (2020). “Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios”. En *Apertura (Guadalajara, Jal.)*. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. (12)2, 94-107. <https://www.redalyc.org/journal/688/68864946006/html/>
- Eco, Umberto y Jean-Claude Carrière (2010). *Nadie acabará con los libros*. Editorial Lumen.
- Elche Larrañaga, María y Yubero, Santiago (2018). “La influencia del hábito lector en el empleo de internet: un estudio con jóvenes universitarios”. En *Investigación Bibliotecológica*. (33)79. Pp. 51-66. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57985/51992>
- Gasca Fernández, María A. y Díaz Barriga, Frida (2018). “Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato”. En Daniel Cassany, Denise Hernández & Rocío López G. (coords) *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Colección *Háblame de TIC*. Volumen 5. Brujas Editorial. 53-74. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5.pdf>
- Gutiérrez, Eduardo (2009). “Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En *Signo y Pensamiento*. (54)28, 144-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409010>
- Jara Gutiérrez, Nancy P., y Prieto Soler, Carolina (2018) “Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática”. En *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. (29)1, 92-105. http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v29n1/a7_1158.pdf
- López Gil, Karen S. (2016). “Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios”. En *Enseñanza & Teaching*, (34)1, 57-92. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/download/et20163415792/15210/51290>
- Olson, R. David (1991). “Literacy and the making of the Western Mind”. En E.M.J. Purves, *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling*, The State University of New York, 135-149.
- Peredo Merlo, María A. (2012) “En busca de la felicidad: Los libros de autoayuda.” En *Intersticios Sociales*, El Colegio de Jalisco Editorial, 1(4), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.55555/IS.4>
- Peredo Merlo, María A. (2016) “Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas.” *Revista Educación Superior*, ANUIES, 45(180), 41-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>
- Prensky, Marc (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Distribuidora Cuadernos, SEK, S.A. [https://marcprensky.com/writing/Prenskynativos%20e%20inmigrantes%20digitales%20\(sek\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prenskynativos%20e%20inmigrantes%20digitales%20(sek).pdf)
- Vaca Uribe, Jorge E. (2009). “¿Son nuevos los medios y los lectores de la era digital?”. *Lectura y Vida*. (30)2, 30-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075213>

APÉNDICE 1. ENCUESTA A PROFESORES.

¿Cuál es su nombramiento?

- Profesor Tiempo Completo
- Profesor Medio Tiempo
- Técnico Académico TC
- Técnico Académico MT
- Otro

¿Posee alguna distinción?

- SNI (Sistema Nacional de Investigadores)
- PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente)

Su nivel de estudios es:

- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado
- Posdoctorado

Disciplina a la que pertenece:

- Medicina y ciencias de la salud
- Ciencias exactas e ingeniería
- Ciencias sociales y humanidades
- Ciencias agropecuarias y biotecnología

¿En qué nivel educativo ejerce la docencia?

- Bachillerato
- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

1. Con fines académicos, ¿cuántos libros impresos acostumbra leer en promedio, en un semestre escolar?

- ninguno, solo digitales
- 1 a 3 libros impresos
- 4 a 6 libros impresos
- más de 6 libros impresos

2. ¿Consulta algún otro tipo de material impreso para fines académicos?
Revistas científicas (impresas)
Artículos fotocopiados / impresos
Otro material impreso, ¿cuál (es)?
3. ¿Acostumbra visitar la Biblioteca Universitaria de manera presencial?
Nunca la visito
Poco (esporádicamente)
Regularmente (varias veces al mes)
Muy frecuentemente (a diario)
4. ¿Suele consultar la Biblioteca Digital de la Universidad de Guadalajara?
Nunca la consulto
Poco (esporádicamente)
Regularmente (varias veces al mes)
Muy frecuentemente (a diario)
5. ¿Tiene la costumbre de leer Libros Digitales?
Nunca, solo impresos
Poco (esporádicamente)
Regularmente (varias veces al mes)
Muy frecuentemente (a diario)
6. ¿Acostumbra consultar Bases de Datos con fines académicos?
Nunca
Poco (esporádicamente)
Regularmente (varias veces al mes)
Muy frecuentemente (a diario)
7. ¿Tiene la costumbre de leer Revistas Científicas en formato digital?
Nunca
Poco (esporádicamente)
Regularmente (varias veces al mes)
Muy frecuentemente (a diario)

8. ¿Acostumbra dejar tarea de Búsqueda Libre de material en Internet a sus Alumnos?

- Nunca
- Muy poco
- Regularmente
- Muy frecuentemente

9. ¿Acostumbra entregar material digital, que usted ya posee, a sus Alumnos?

- Nunca
- Muy poco
- Regularmente
- Muy frecuentemente

10. ¿De qué manera auxilia a sus alumnos a verificar la confiabilidad de los materiales académicos (digitales) que encuentran por su cuenta?

11. ¿Ha recibido cursos para aprender a buscar en la Biblioteca Virtual de la Universidad de Guadalajara, de forma ágil y según sus intereses?

- Sí
- No

12. Si respondió "Sí" ¿dónde?

¿Le resultó útil el curso?

- Sí, porque....
- No, porque....

13. ¿Le ha beneficiado conocer nuevas bases de datos, con fines de publicación de sus propias producciones escritas?

- Sí
- No

14. Si respondió "Sí", ¿de qué manera?

APÉNDICE 2. ENCUESTA A ALUMNOS.

Nivel de estudios que cursas:

- Bachillerato
- Licenciatura

Tú licenciatura es:

- Semestre:
- Sede donde estudias: Preparatoria o Centro Universitario:

1. Con fines académicos, ¿cuántos libros impresos acostumbras leer, en promedio, un semestre escolar?

- ninguno
- 1 a 3
- 4 a 6
- más de 6

2. ¿Has terminado de leer estos libros impresos o solo algunos capítulos?

- completo
- capítulos
- fragmentos

3. ¿Consultas algún otro tipo de material impreso para fines académicos?

- Revistas científicas
- Artículos fotocopiados
- Otro material impreso Cuál(es)

4. ¿Acostumbro acudir a la Biblioteca Universitaria presencialmente?

- Muy frecuentemente (a diario)
- Regularmente (varias veces al mes)
- Poco (esporádicamente)
- Nunca

5. ¿Suelo consultar la Biblioteca Digital de la Universidad?

- Muy frecuentemente (a diario)
- Regularmente (varias veces al mes)
- Poco (esporádicamente)
- Nunca

7. ¿Tengo el hábito de leer libros digitales con fines académicos?

Muy frecuentemente (a diario)

Regularmente (varias veces al mes)

Poco (esporádicamente)

Nunca

8. ¿Acostumbro consultar bases de datos con fines académicos?

Muy frecuentemente (a diario)

Regularmente (varias veces al mes)

Poco (esporádicamente)

Nunca

9. ¿Tengo la costumbre de leer revistas científicas en formato digital?

Muy frecuentemente (a diario)

Regularmente (varias veces al mes)

Poco (esporádicamente)

Nunca

10. ¿Accedes a bases de datos o libros electrónicos desde un lugar:

Público (ciber)

Institucional

Personal

11. ¿Cuáles son los principales sitios de búsqueda académica que consultas?

Google académico

Academia.edu

ERIC

Redalyc

Scielo

Otro

12. Otros sitios de búsqueda académica, Cuál(es)

13. ¿Cómo es que consigues tu material de lectura académica?

14. ¿Suelo investigar por mi cuenta temas de interés personal con fines académicos?
- Muy frecuentemente (a diario)
 - Regularmente (varias veces al mes)
 - Poco (esporádicamente al semestre)
 - Nunca
15. ¿Describe cómo haces una búsqueda con fines académicos en internet?
16. ¿Cómo decides si una fuente consultada es confiable?
17. ¿Para qué otras actividades consultas internet?
- información general
 - entretenimiento/ocio
 - Información de Interés Personal
18. ¿Qué temas de interés personal, con fines no académicos, sueles buscar en internet?
19. ¿Te han entrenado para hacer búsquedas en la Biblioteca Virtual de forma más eficiente, según tus intereses?
- Nunca
 - Si, ¿dónde?
20. ¿Fue útil el entrenamiento?
- Si, porque...
 - No, porque...
21. ¿En cuántas materias necesitas consultar textos electrónicamente?
- Ninguna
 - Pocas
 - Casi todas
 - Todas

22. ¿Qué redes sociales utilizas para la interacción académica?

- Facebook
- Instagram
- TikTok
- WhatsApp
- Twitter
- Email

23. ¿Recibes material de lectura digital a través de estas redes?

- Si
- No
- A veces

24. ¿Recibes material de lectura digitalizada (escaneada) a través de estas redes?

- Si
- No
- A veces

ARTÍCULO

Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de Paz

Analysis of the pertinence of a postgraduate program on Culture of Peace

RUTH ORTEGA SALDÍVAR, MARIBEL RIVERA LÓPEZ,
JORGE ARTURO VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, KARINA GISELLE RÍOS MORALES,
ANDREA JIMÉNEZ RESÉNDIZ

Universidad Autónoma de Querétaro
Correo electrónico: maribel.rivera@uaq.mx

Recibido el 5 de junio 2024; Aprobado el 28 de octubre del 2024

RESUMEN:

Ante la situación actual de violencia e inseguridad se propone la creación de una maestría en cultura de paz en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. El objetivo es mostrar la pertinencia del posgrado a partir del estudio de las necesidades formativas y las condiciones de empleabilidad. Entre los resultados significativos están que existe un 65% de intención de inscribirse y un 93% de interés en emplear a personas egresadas. Se concluye que la cultura de paz es importante para la mayoría de estudiantes, egresados/as y empleadores en la ciudad de Querétaro que corresponde positivamente con la intención de inscribirse y de brindar empleo.

PALABRAS CLAVES: Pertinencia; Programa educativo; Posgrado; Cultura de Paz; México

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: Given the current situation of violence and insecurity, the creation of a master's degree in the culture of peace at the Autonomous University of Querétaro, Mexico, is proposed. The objective is to demonstrate the relevance of the postgraduate course based on a study of training needs and employability conditions. Among the significant results are that there is a 65% intention to apply and a 93% interest in employing graduates. It is concluded that the culture of peace is important for most students, graduates and employers in the city of Querétaro, which corresponds positively with the intention to apply and to provide employment.

KEYWORDS: Pertinence; Educational program; Postgraduate; Culture of Peace; Mexico

INTRODUCCIÓN

Es evidente la situación actual en México permeada de violencia e inseguridad en gran parte del territorio nacional, como consecuencia de los problemas sociales que no han sido atendidos de raíz y han venido generando una profunda fragmentación del tejido social. Hace una década ya se observaba que:

el desempleo, la marginación, la inequidad, la violencia, el crimen, la corrupción y la complicidad gubernamental son las características de la realidad nacional, que aplasta a la población del país, destruye el tejido social y su confianza en todas las instituciones públicas y privadas (como los medios de comunicación). (García y Márquez, 2013)

Las estadísticas siguen siendo abrumadoras, a nivel mundial México ocupa el tercer lugar en criminalidad (NEMAS, 2024). En 2023 el 75.9% de las personas mayores de 18 años manifestaron sentirse inseguras en su estado, el 63.7% se siente insegura en su municipio o demarcación territorial y 39.9%, en su colonia o localidad, de acuerdo con la ENVIPE¹ (INEGI, 2023). Otros resultados significativos de la encuesta son que el 60.5% de la población de 18 años y más consideró la inseguridad como el problema más importante que le aqueja. Siguió el aumento de precios, con 44.1% y la salud, con 30.5%, lo cual deja ver que la inseguridad es el principal problema social percibido en México.

¹ Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública

Así mismo, se registró una tasa de prevalencia delictiva de 22 587 víctimas por cada 100 mil habitantes, habiendo cometido 26.8 millones de delitos en 2022 a lo largo y ancho del territorio nacional. Dichas cifras corresponden a los delitos que fueron denunciados, sin embargo, el 92.4% de los delitos no fueron denunciados o no se abrieron carpetas para su investigación, de las causas atribuibles a la autoridad, los motivos más comunes fueron pérdida de tiempo, con 31.5% y desconfianza a la autoridad, con 14.7%. Esto tiene que ver con el grado de impunidad que es del 48.4% (INEGI, 2023), el cual se trata de una violencia estructural (Galtung, 1969) al no generarse procesos de justicia y reparación del daño por parte de la institución encargada de hacerlo.

Querétaro no es la excepción, si bien en 2020 la tasa de víctimas y la tasa de prevalencia delictiva bajaron, se observa un incremento sostenido en 2021 y 2022. Cabe decir, que conforme ambas tasas han aumentado, Querétaro se va posicionando como un estado menos pacífico según el Índice de Paz en México (IPM).

Tabla 1 Tasas de violencia e índice de paz en Querétaro.

Año	Tasa de víctimas (por cada cien mil habitantes para la población de 18 años y más)	Tasa de prevalencia delictiva por ciudad	Posición por estado
2020	24 978	31.7	12 de 32
2021	26 457	33.8	14 de 32
2022	26 983	33	16 de 32

Fuente: Elaboración propia con base en ENVIPE (2021, 2022, 2023), IPM (2020, 2021, 2022)

A todo ello habría que sumar los altos índices de violencia de género, ya que de acuerdo con la ENDIREH² (INEGI, 2021) a nivel nacional 7 de cada 10 mujeres, reporta haber sufrido algún hecho de violencia, siendo la violencia psicológica con un 51.6% y la sexual con un 49.7% los principales tipos. Querétaro ocupa el 3er lugar con un 75.2% de las mujeres de 15 años o más que vivieron algún tipo de violencia a lo largo de la vida, justo por encima de la media nacional.

La OMS afirma que todos los tipos de violencia están relacionados con factores de riesgo macrosociales como el mal gobierno, deterioradas o desventajosas normas sociales, culturales, de género y del estado de derecho, problemas económicos por desempleo e ingresos desiguales, limitado acceso a la educación; así como, con el fácil acceso a armas además del consumo de sustancias legales e ilegales. Dichos factores generan un ambiente sociocultural que predispone la violencia más grandes dificultades para prevenirla frente a la ausencia de propuestas (OMS, 2014).

² Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares

El problema emerge justamente de la necesidad de revertir y contrarrestar tales factores mediante acciones y procesos de intervención transdisciplinaria que contribuyan a prevenir, transformar y reducir los diferentes tipos de violencia al mínimo posible, generando la transmisión y el aprendizaje de estrategias pacíficas de afrontamiento de los conflictos y prevención de las violencias.

Dichas acciones y procesos pueden ser impulsados en los distintos niveles educativos (Galtung, 1998), en este caso, se considera que los egresados y profesionistas que se encuentran ocupando posiciones clave en los ámbitos político, educativo, artístico, económico y de la salud física y mental en Querétaro y estados aledaños serían quienes podrían llevar a cabo intervenciones e investigaciones transdisciplinarias desde el marco teórico-metodológico de la Investigación para la Paz (IP) con el propósito de contribuir desde donde se encuentren a construir cultura de paz.

En este sentido, parte del problema es que actualmente en el estado de Querétaro a nivel posgrado, no existe oferta educativa cuyos objetivos sean la formación de maestría sobre los temas centrales de: Paz, Conflicto y Violencia con un abordaje académico y científico desde la IP (UAQ, 2024). Así mismo, como parte de la fundamentación de la relevancia de crear nuevos procesos formativos dirigidos a profesionistas que tengan en cuenta los acontecimientos de violencia recientes que ha padecido la sociedad queretana y la región, no se conoce, hasta este momento, que haya investigaciones que exploren las necesidades formativas y el campo de empleabilidad con relación a la cultura de paz de egresados/as con expectativas académicas y ejerciendo sus profesiones.

De lo anterior se derivó el siguiente problema de investigación: ¿Dentro del análisis de la pertinencia educativa cuáles son las necesidades formativas y del campo laboral con respecto a la cultura de paz?

La investigación de las necesidades formativas y del campo laboral con relación a la cultura de paz tiene gran relevancia social, ya que puede fundamentar el desarrollo de acciones desde el ámbito educativo formal que convoquen a los profesionales que se encuentran ejerciendo en distintos ámbitos (familiar, comunitario, educativo, laboral, etc.) permitiéndoles tener los conocimientos y las competencias para generar una cultura donde prevalezcan los valores de respeto, inclusión, cooperación, empatía, participación, así como condiciones de justicia social y equidad. Enseñar a promover una cultura de paz implica el trabajo para lograr condiciones que favorezcan la justicia social, entendemos esta como la paz positiva propuesta por Galtung (2003) en la que se fomenta el: “desarrollo de las potencialidades humanas para la satisfacción de las necesidades básicas” (p. 32).

Actualmente, el tema de la paz es una prioridad internacional, tal y como lo señala el objetivo 16 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el mundo, enfocado a la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas en las que todas las personas tengan acceso a la justicia y se funden instituciones eficaces, responsables e inclusivas en los distintos niveles (ONU, 2015). Así mismo, específicamente en el ámbito educativo,

el Art. 4to. de la Declaración sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999) señala que: “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En este contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos” (p.4).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Educación para la Paz y Cultura de Paz

El actual campo de las ciencias de la educación abarca todas las circunstancias de la vida humana. La educación ha dejado de estar enfocada en los temas tradicionales de las ciencias naturales y sociales como la física, la biología, las matemáticas, la historia, etc., ahora: “es una posibilidad de solución que exige la construcción de un pensamiento y una comunidad educativa que posibilite y ayude a la comprensión de un mundo que se hace cada vez más complejo” (Fontalvo, 2006, p. 160) y una gran posibilidad de aproximarse a la complejidad de las relaciones humanas.

Aquí se trata de un tipo de educación que puede ayudar a las personas a optar por la construcción de paz en vez de ejercer cualquier tipo de violencia al afrontar los conflictos. No consiste sólo en transmitir conocimientos teóricos o técnicos para ser aplicados, busca concientización y reflexión (Freire, 2007) y estimula la creatividad y el empoderamiento (Galtung, 2003), es la Educación para la Paz (EP).

Freire ve en la EP el medio para develar las injusticias y formar seres humanos críticos, así lo dice en su discurso al recibir el premio de Paz y Educación por la UNESCO:

La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social, por eso, no creo que ningún esfuerzo llamado Educación para la Paz, en vez de develar el mundo de las injusticias lo torne opaco e intenten miopizar a sus víctimas, por el contrario, la educación que defiendo es la que es rigurosa, sería, sustantivamente democrática, progresista, preocupada porque los educandos aprendan, los desafía y los hace críticos. (Freire, 1986, p. 2).

La cultura de paz es el objetivo de la educación para la paz, lo cual está confirmado por uno de los más recientes estados de la cuestión derivado del análisis de 44 artículos publicados entre 2013 y 2017, donde se destacó que la EP implica: “educar para impulsar una cultura de paz que abogue por un desarrollo sostenible y humano en un mundo globalizado” (Santamaría-Cárdaba, 2019, p. 70).

La UNESCO (1999, p. 2-3) la definió como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: principios de la no violencia; respeto a la soberanía de los Estados; respeto y promoción del derecho al desarrollo humano y de los derechos humanos; arreglo pacífico de conflictos; sustentabilidad; y respeto y fomento de la igualdad y oportunidades entre hombre y mujeres.

Desde la academia es sintetizada por Vicent Martínez Guzmán (2004, p. 209) como la creación y construcción de nuevas y renovadas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y además entre estos y la naturaleza que incluye otras formas de vida, como animales, plantas y territorios para incrementar las posibilidades de vivir en paz.

La cultura de paz desde esta perspectiva está en estrecha vinculación epistemológica con la filosofía para hacer las paces, comprometida con la recuperación y visibilización del potencial humano para la paz; es decir, si se tiene la capacidad de herir, dañar y marginar, también se tiene las facultades para cuidarse mutuamente, transformar los conflictos por vías pacíficas y promover convivencias pacíficas (Martínez Guzmán, 2005).

Martínez Guzmán no se conforma con entender la violencia pues remarca la importancia de visibilizar los momentos de paz (2001); además de dar voz a otros relatos, incorporar la perspectiva de género, a la naturaleza y a otras culturas (Martínez Guzmán et al., 2009). Esto último le da a la filosofía para la paz el atributo de intercultural, puesto que promueve el diálogo de saberes en lugar del choque de civilizaciones. Por consiguiente, el agente de la cultura de paz se compromete con la transformación por medios pacíficos del sufrimiento humano y de la naturaleza (Martínez Guzmán et al., 2009).

Pertinencia en el ámbito educativo

Una de las líneas centrales de la investigación educativa es la investigación curricular que incluye la innovación en el diseño de programas educativos en la educación superior (Díaz-Barriga, 2013). El diseño curricular de un nuevo programa no es simple, ya que requiere de un proceso metodológico con varias fases (Ángeles, et al., 2017; Díaz-Barriga F., 2008; Echazarreta, 2023).

La primera fase, también llamada diagnóstico de necesidades (Díaz-Barriga, 1981, como se citó en Díaz-Barriga F., 2008) consiste en realizar la fundamentación del proyecto curricular mediante una investigación científica que conjunta los estudios de pertinencia y factibilidad por medio de los cuales: “se sustenta la construcción de una oferta educativa pertinente al entorno geográfico, demográfico, económico y social de la institución” (Ángeles, et al., 2017, p.3).

La pertinencia en el ámbito educativo se define como: “el grado de coherencia entre las realizaciones concretas de los sistemas educativos y las necesidades de los actores

individuales” (Hernández y Rodríguez, 2015, p. 34). Además, es relevante considerar que: “Una educación pertinente implica contar con orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus contextos de vida” (UNESCO-Orealc, 2007, p. 57).

En el caso de los programas de educación superior, la pertinencia se considera un criterio para evaluar la calidad de cada programa (Robles et al. citado en Hernández y Rodríguez, 2015) y, a su vez, se trata de una cualidad que caracteriza los vínculos entre sociedad y universidad (Herrera et al, 2020). Por su parte, la UNESCO (1998) sostiene que: “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (p. 2).

El estudio de pertinencia incluye cuatro tipos de análisis: a) del contexto social; b) de la normatividad a nivel internacional, nacional y estatal; c) de la oferta educativa local y global; y d) de las necesidades formativas y el campo de empleabilidad de profesionistas (Ángeles, et al., 2017).

En este trabajo se presenta el análisis de las necesidades formativas y del campo de empleabilidad de los/as profesionistas, también llamado análisis del mercado profesional y laboral (Ángeles, et al., 2017), mediante el cual se obtiene un panorama general del interés en la temática y contenidos curriculares de la propuesta educativa, así como las posibilidades de inserción al ámbito laboral de quienes egresen del programa. Por lo tanto, el objetivo es mostrar los resultados del estudio de las necesidades formativas y condiciones de empleabilidad a nivel de maestría de los y las profesionales con relación a la cultura de paz que fundamentan una propuesta educativa de posgrado.

MÉTODO

Para responder el problema de investigación se realizó un diseño cuantitativo de tipo exploratorio/descriptivo desde la investigación educativa.

Primero se realizó investigación documental indagando en Scopus, wos y Dialnet, después se hizo una consulta en las bases de datos de educación más importantes como ERIC, Education Database y GRAÓ e-Premium, y, por último, se indagó en revistas especializadas como la *Revista de Paz y Conflictos*, *Tiempo de Paz*, *Eirene*, entre otras, para contrastar la propuesta de posgrado con otros existentes. Las categorías de búsqueda fueron las siguientes: creación, conflicto, diseño académico, diseño curricular, experiencias educativas, factibilidad, no violencia, paz, pertinencia, posgrado, violencia. Las variables principales fueron cultura de paz, programa de posgrado o maestría en cultura de paz, intención de inscripción e intención de empleabilidad. De ahí se fueron derivando otras que complementan lo que resultaba importante indagar.

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), tanto para el estudio de necesidades formativas como del campo laboral en el municipio de Querétaro. Al ser este tipo de muestreo no se tuvo predeterminada la cantidad de personas a encuestar y se eligieron personas con características específicas, por lo que los resultados obtenidos son descriptivos y no pretenden generalizar a la población. Los criterios de selección fueron para el primer estudio: ser estudiantes del último semestre de universidades públicas y privadas y egresadas/os de licenciatura laborando en organizaciones civiles y gubernamentales de la ciudad de Querétaro; y para el segundo, ser empleadoras/es de los ámbitos gubernamental, no gubernamental, educativo y empresarial, con cargos de coordinación y dirección.

La muestra del estudio de necesidades formativas quedó de la siguiente forma: el 58.3% de diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro, (Psicología y educación, Derecho, Filosofía, Ciencias políticas y sociales, Artes e Ingeniería); el 31% de universidades privadas; el 9% profesionistas; y el 2% personas laborando en organizaciones civiles de la ciudad de Querétaro. En cuanto a las edades, el 84% de encuestados fueron de 20 a 30 años; el 7% fueron de 31 a 40 años; el 6% fue de 41 a 50 años; un 3% entre 51 y 60 años; y finalmente, el 1% de 61 a 70 años. En total se enviaron 275 encuestas y se obtuvieron 271 respuestas de personas con las características de la muestra arriba señaladas.

En el estudio de empleabilidad, la muestra se conformó de 46 empleadoras/es, se trata de una población de difícil acceso por los puestos que tienen ya sea directivos, coordinadores o gerentes, además cada empleador es parte de instancias de distinta capacidad empleadora en la ciudad de Querétaro, por lo tanto, la cantidad no define una representatividad, ni fue la intención por el tipo de muestreo estratégico que se realizó. En total se enviaron 46 encuestas, solo una de las personas decidió no continuar al contestar la primera pregunta del formulario, por lo que se obtuvieron 45 respuestas completas a la encuesta. La encuesta se aplicó a personas empleadoras de las cuales el 67% labora en instituciones gubernamentales, de nivel estatal o municipal y en ámbitos como el de salud, servicios a la familia, entre otros; el 18% en instituciones educativas y/o universitarias, de sector público y privado; el 9% restante pertenecen al sector empresarial y, el 7% a organizaciones de la sociedad civil, en ámbitos como beneficencia o servicios ambientales. Otro dato importante de esta muestra fue el número de personas empleadas en la empresa/institución/organización, el 64% cuenta con más de 200; el 16% entre 21 a 200; el 13% de 11 a 50; y el 7% afirma que tiene menos de 10. La mayoría representa espacios laborales con alto potencial de brindar empleo a egresados del programa educativo.

Se diseñaron dos instrumentos en Formulario de Google para aplicarlos de forma virtual, la primera pregunta fue para obtener el consentimiento para contestar la encuesta. Esta fue totalmente anónima, y toda la información fue tratada con estricta confidencialidad. Una comisión de 3 profesores realizó la propuesta y hubo reuniones de revisión y discusión con un grupo de expertas/os en el tema.

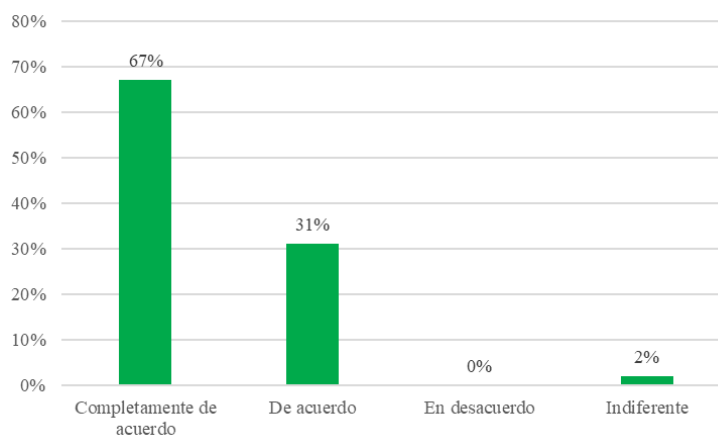
El trabajo de campo fue realizado de abril a junio de 2023. Se estableció contacto con docentes, directivos o funcionarios de las instancias por medio del correo electrónico, de la aplicación WhatsApp, y por teléfono celular. Se expusieron los fines de la investigación solicitando autorización para el envío del enlace de la encuesta y la declaratoria de confidencialidad a los participantes.

Para la construcción de la base de datos y el análisis se utilizó Excel y el paquete estadístico IBM SPSS Statics 25.

RESULTADOS

Estudio de necesidades formativas

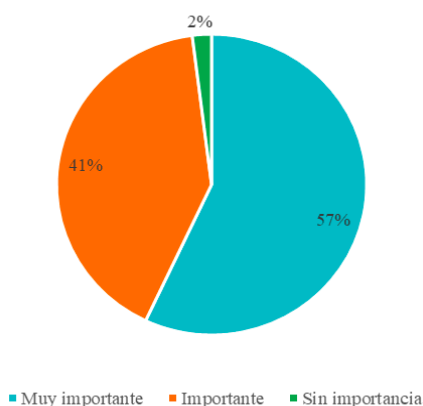
El instrumento se constituyó de dos secciones, la primera con 6 preguntas sociodemográficas y 13 correspondientes a la pertinencia de la maestría en cultura de paz. Por la naturaleza de este artículo se muestran a continuación los resultados de 7 preguntas:



Gráfica 1 Importancia de la cultura de paz en el contexto actual

Fuente: Elaboración propia, 2024

En la Gráfica 1 se observa que el 67% de las personas encuestadas están completamente de acuerdo en que la cultura de paz es importante en el contexto actual; el 31% afirma estar de acuerdo en que es importante y al 2% le es indiferente la cultura de paz.



Gráfica 2 Opinión sobre un posgrado transdisciplinario en la Universidad Autónoma de Querétaro

Fuente: Elaboración propia, 2024

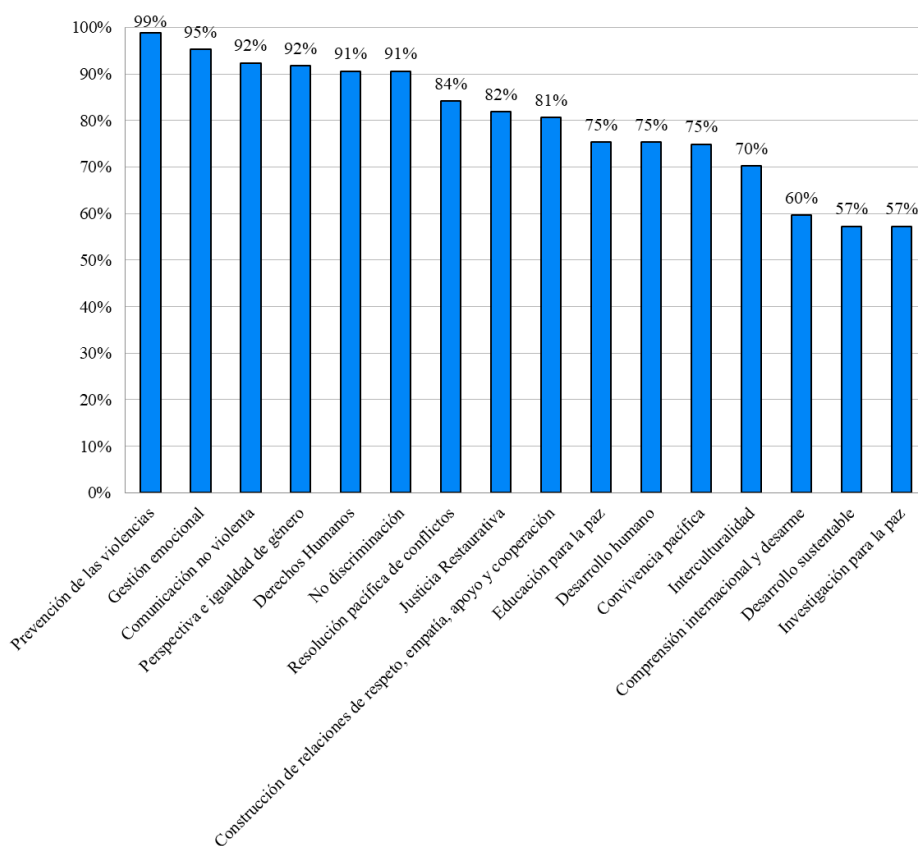
El 57% de personas encuestadas expresó que es muy importante contar con un posgrado transdisciplinario en la UAQ; el 41% mencionó que es importante y solo el 1.8% restante dijo que no es importante.

Para esta pregunta se indicó a las/os participantes que eligieran por orden de importancia, siendo el 1 sin importancia, 2 poco importante, 3 importante, 4 muy importante y 5 lo más importante. En la Gráfica 3 se muestran las respuestas sobre las temáticas que se consideraron lo más importante. Los pedlaños arriba del 90% fueron ocupados por: Prevención de las violencias con 99%; Gestión emocional con el 95%; Comunicación no violenta y Perspectiva e igualdad de género con 92%, respectivamente; y Derechos Humanos y No discriminación con 91%, cada una. Menos populares fueron elementos fundamentales de la cultura de paz como la interculturalidad (70%) o el desarrollo sustentable (57%).

En la Gráfica 4 se destaca que poco más de la mitad de las personas encuestadas (65%) manifiestan interés en inscribirse a la maestría, dato que deja ver que la propuesta educativa puede ser bien recibida por las personas a punto de egresar y egresadas.

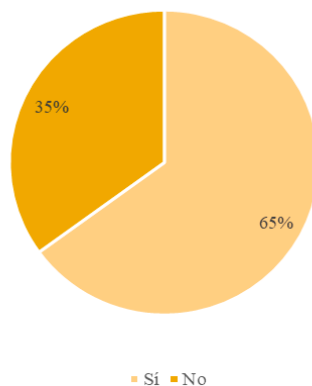
La Gráfica 5 deja en evidencia que para el 48% de la población encuestada es muy importante compartir el espacio de estudio con personas de otros países; es importante para 35%; algo importante para el 10%; y solo el 6% afirmó que le es indiferente.

La Gráfica 6 se muestran los intereses en el perfil de formación de posibles aspirantes al programa educativo. Un mínimo porcentaje (9%) busca un posgrado de investigación. De ese número hay una gran distancia al 42% que preferiría un perfil profesionalizante, es decir, contar con habilidades de intervención en problemáticas concretas de la realidad social. Pero destaca que casi la mitad (48%) de encuestados/as, son atraídos por un perfil mixto.



Gráfica 3 Importancia de temáticas que pueden favorecer la formación de aspirantes a la maestría en cultura de paz

Fuente: Elaboración propia, 2024



Gráfica 4 Intención de inscribirse en maestría en cultura de paz

Fuente: Elaboración propia, 2024

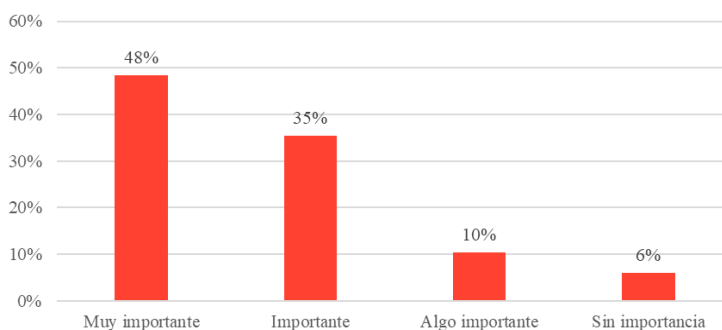
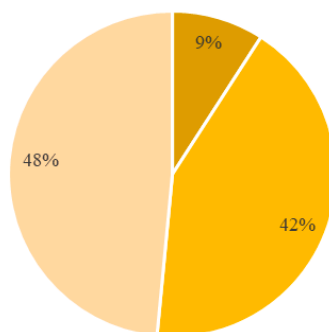


Gráfico 5 Opinión sobre compartir el espacio de estudio y aprendizaje en el posgrado con estudiantes de diferentes nacionalidades

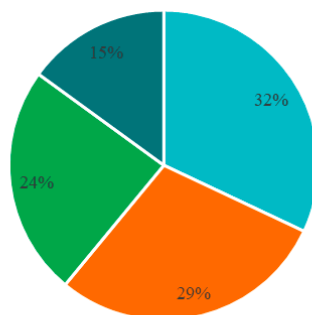
Fuente: Elaboración propia, 2024



■ Investigación ■ Profesionalizante ■ Ambos

Gráfico 6 Si se decidiera estudiar una maestría el perfil de formación sería

Fuente: Elaboración propia, 2024



■ Modalidad híbrida ■ Multimodal ■ Presencial ■ Virtual

Gráfico 7 Preferencias de la modalidad de estudio.

Fuente: Elaboración propia, 2024

La Gráfica 7 muestra la modalidad de estudio más atractiva para las/os participantes, el 32% prefirió la modalidad híbrida con clases presenciales sábados y tutorías individuales virtuales y el 29% eligió multimodal, es decir, combinar diferentes formas de mediación pedagógica y digital, en ambientes de aprendizajes variados y flexibles.

Tabla 2 Interés en inscribirse y Perfil de formación

		Interés en inscribirse		Total
		Sí	No	
Perfil	Investigación	14	11	25
	Profesionalizante	63	52	115
	Ambos	99	32	131
Total		176	95	271

Fuente: Elaboración propia, 2024

Como puede apreciarse en la Tabla 2, la intención de inscripción al programa educativo es de 65% (n=176). De esa cantidad el 56% (n=99) es atraída por ambos perfiles, es decir, investigación y profesionalizante.

Tabla 3 Intención en inscribirse e Importancia de la cultura de paz

		Intención en inscribirse		Total
		Sí	No	
Importancia de la cultura de paz	Completamente de acuerdo	132	49	181
	De acuerdo	43	40	83
	En desacuerdo	0	1	1
	Indiferente	1	5	6
Total		176	95	271

Fuente: Elaboración propia, 2024

Por otro lado, en la Tabla 3 se observa correspondencia del 75% (n=132) entre la intención de inscribirse en la maestría y en estar completamente de acuerdo en la importancia de la cultura de paz.

Tabla 4 Expectativas de la maestría en cultura de paz

Nombre	Porcentajes
C1* Obtener conocimientos, herramientas, metodologías y teorías.	22%
C2 Aplicable al mundo real y a su trabajo actual.	14%
C3 Sin expectativas.	11%
C4 Desarrollo multidisciplinario.	9%
C5 Conciencia, reflexión y comprensión de los contextos.	7%
C6 Excelencia académica/ Plan de estudios completo.	6%
C7 Valores.	6%
C8 Aprendizaje, adaptación a diferentes modos de aprender y flexibilidad.	5%
C9 Priorizar la prevención/resolución de conflictos.	5%
C10 Diversidad cultural/Interinstitucional.	4%
C11 Enfoque internacional y nacional.	3%
C12 Congruencia.	2%

Fuente: Elaboración propia, 2024

*Categoría

La Tabla 4 muestra de manera ascendente la categorización resultante de la pregunta abierta sobre expectativas de la maestría. Las categorías se organizaron por similitud de características y frecuencia. El 11% afirmó no tener expectativas del programa, principalmente porque no habían escuchado sobre cultura de paz y, por lo tanto, no saben qué esperar de un programa de posgrado de esta naturaleza.

Tabla 5 Importancia de la interculturalidad y Compartir el espacio con estudiantes de diferentes nacionalidades

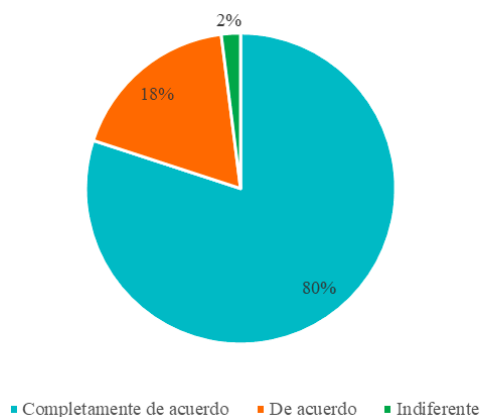
		Compartir espacio con estudiantes de diferentes nacionalidades				Total
		Muy importante	Importante	Algo importante	Sin importancia	
Importancia de la interculturalidad en la formación	Lo más importante	4	1	0	2	7
	Muy importante	4	13	1	3	21
	Importante	21	17	8	4	50
	Poco importante	32	29	8	4	73
	Sin importancia	70	36	11	3	120
Total		131	96	28	16	271

Fuente: Elaboración propia, 2024

Para cerrar el Estudio de expectativas en la Tabla 5 se muestra la discrepancia entre percepciones, pues se aprecia que de los 131 que consideran muy importante compartir el aula con personas de otras nacionalidades (culturas), la mayoría (70) considera sin importancia o poco importante (32) la interculturalidad en su formación.

Estudio de empleabilidad

Dadas las características de la muestra se enviaron 46 encuestas y se obtuvieron 45 respuestas de las y los empleadoras/es, mediante las cuales se identificó lo siguiente:



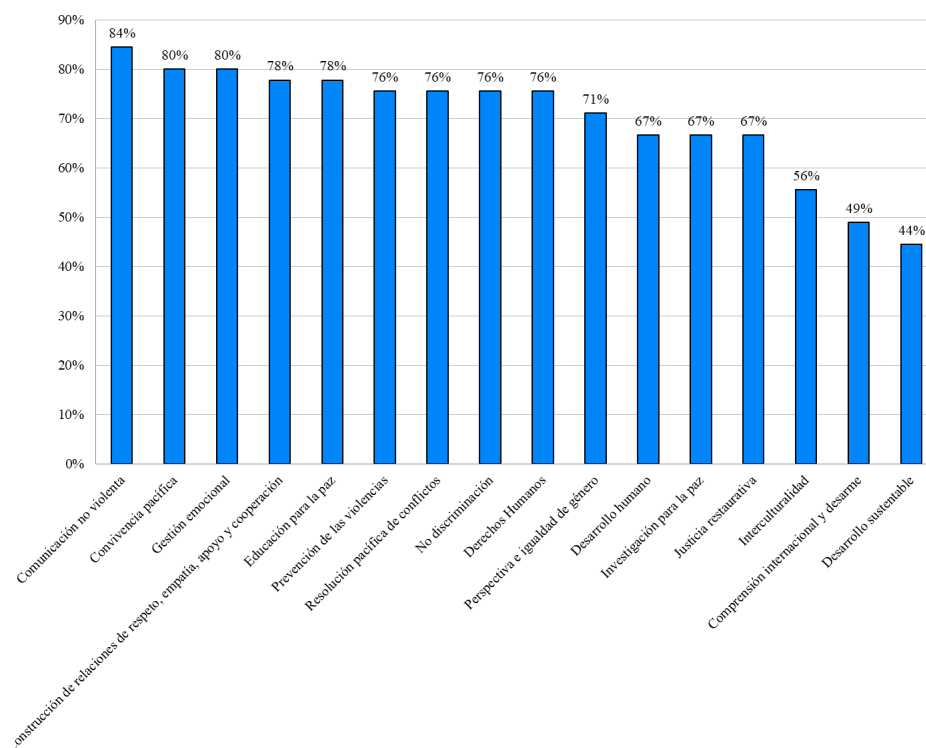
Gráfica 8 Importancia de la cultura de paz en el contexto actual

Fuente: Elaboración propia, 2024

La Gráfica 8 muestra que el 80% de las personas encuestadas está completamente de acuerdo con la importancia de la cultura de paz; mientras que el 18% dice que está de acuerdo y solo el 2% restante se mostró indiferente.

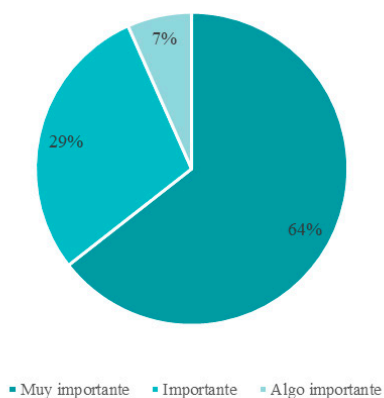
La Gráfica 9 muestra, la indicación de elegir, por orden de importancia, los conocimientos con los cuales debería egresar el estudiantado, siendo el 1 sin importancia, 2 poco importante, 3 importante, 4 muy importante y 5 lo más importante. Los tres primeros peldaños son ocupados por Comunicación no violenta (84%), Convivencia pacífica (80%) y Gestión emocional (80%), habilidades relacionadas con la interacción cara a cara de personas que comparten un mismo espacio de trabajo cotidianamente. Es decir, se prioriza como habilidades importantes las concernientes a la convivencia y después los conocimientos concretos, y algunos pilares de la cultura de paz, como educación para la paz (78%), Prevención de las violencias (76%), Derechos humanos (76%), Interculturalidad (56%) o Desarrollo sustentable (44%).

Adicionalmente, se planteó la pregunta abierta sobre las características que deberían tener las personas egresadas de la maestría en cultura de paz y los hallazgos fueron similares: Derechos humanos 42%, Convivencia pacífica 31%, Resolución de conflictos 22% y Comunicación asertiva 20%, Gestión emocional 13%, Prevención de violencias 11% y Perspectiva de género 9%.



Gráfica 9 Conocimientos de las personas egresadas de la maestría en cultura de paz para ser competente

Fuente: Elaboración propia, 2024



Gráfica 10 Interés y pertinencia de la formación del personal en cultura de Paz.

Fuente: Elaboración propia, 2024

En la gráfica 10 se puede observar que para el 64% de quienes respondieron la encuesta, es muy importante que su personal actual cuente con una formación en cultura de paz; por su parte, el 29% dijo que es importante; y únicamente el 7% restante afirmó que es algo importante contar con este tipo de formación.

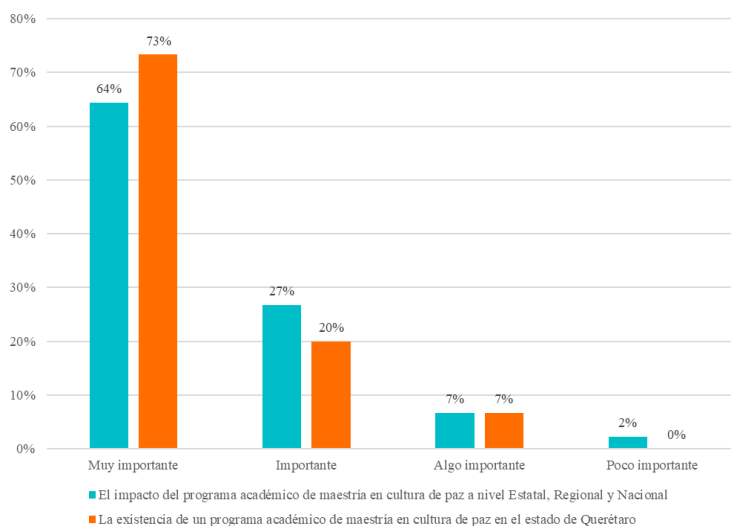
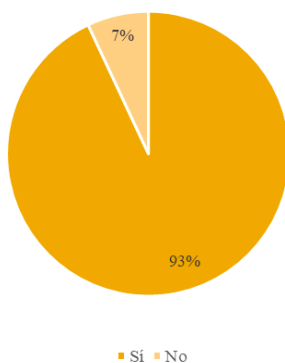


Gráfico 11 Impacto y existencia de un programa académico en cultura de paz

Fuente: Elaboración propia, 2024

La gráfica 11 destaca que el 73% considera muy importante la existencia de un programa académico de maestría en cultura de paz en el estado de Querétaro, donde actualmente no hay una maestría de esta naturaleza; el 27% lo considera importante y únicamente el 7% y el 2% lo consideran algo importante o poco importante, respectivamente. Por



Gráfica 12 Interés en emplear personas egresadas del programa educativo

Fuente: Elaboración propia, 2024

otro lado, el 64% considera muy importante el impacto de un programa educativo sobre cultura de paz a nivel estatal, regional y nacional, el 20% lo considera importante y el 7% algo importante.

La gráfica 12 muestra el interés en emplear a las personas que egresen del posgrado, destacó que el 93% de las personas encuestadas como empleadoras sí emplearían a las personas graduadas de la maestría en cultura de paz, y solo el 7% restante dijo que no les interesa emplear a quienes egresen de este programa educativo.

Tabla 6 Interés en emplear e Importancia de la cultura de paz

		Interés en emplear		Total
		Sí	No	
Importancia de la cultura de paz	Completamente de acuerdo	33	3	36
	De acuerdo	8	0	8
	Indiferente	1	0	1
Total		42	3	45

Fuente: Elaboración propia, 2024

La Tabla 6 muestra la correspondencia de 73% (33) entre el interés de emplear y la importancia de la cultura de paz, lo cual refleja la atracción y la capacidad de las instituciones de incorporar al perfil profesional en cultura de paz.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por medio de este artículo se ha querido mostrar una investigación que responde a las demandas de instituciones internacionales (UNESCO, 1998) respecto de la realización de estudios de pertinencia que den cuenta de la relación y coherencia entre las instituciones educativas y la sociedad.

La búsqueda documental evidenció la ausencia de publicaciones sobre estudios de pertinencia de posgrados en cultura de paz, y solo se encontraron evaluaciones a programas educativos o estudios de pertinencia de licenciatura, maestría y doctorado en otras disciplinas y con ellos se discute algunos de los resultados.

Un primer resultado demostró que la gran mayoría de ambas muestras considera que la cultura de paz es importante actualmente. Aunque esto no es sorprendente, dadas las condiciones de violencia en los últimos lustros en México, fue significativo conocer la opinión de las personas e ir más allá de la premisa académica planteada de que en sociedades contemporáneas es importante promoverla (Santamaría-Cárdaba, 2019; Martínez Guzmán, 2004).

Uno de los principales resultados en la encuesta a estudiantes y egresadas/os fue la correspondencia positiva del 75% (132) entre la importancia de la cultura de paz y la intención de inscribirse. Las variables son similares a las del estudio de Herrera et al (2020) que obtuvo el 100% de correspondencia entre la importancia de una nueva maestría en Educación Inclusiva y el interés en cursarla, no obstante falta claridad sobre si las preguntas se hicieron juntas o separadas, por lo que el dato genera duda.

En el caso de empleadoras/es, se confirmó esa misma correspondencia, ya que el 73% (33) tiene interés de emplear y, paralelamente, está completamente de acuerdo en la importancia de la cultura de paz. Dicha correspondencia resultó mayor que la encontrada en el estudio de empleabilidad de García et al (2014), que, guardando las diferencias, estuvo abajo del 50%, aunque el 100% de las/os empleadoras/es expresaron la importancia de contar con un profesionista formado en ese programa educativo.

En cuanto a los contenidos curriculares o necesidades formativas específicas, resultó significativo conocer en cuáles está centrado más el interés tanto de estudiantes y egresados/as como de empleadoras/es observándose diferencias. Por un lado, prácticamente todos/as los/as estudiantes y egresadas/os eligieron como muy importante la Prevención de las violencias (99%), muy de cerca una gran mayoría optó por la Gestión emocional (95%) que puede estar vinculada con dicha necesidad, después dos temáticas también relacionadas fueron la Comunicación no violenta y la Perspectiva e igualdad de Género (92%), así como Derechos humanos y no discriminación (91%).

En cambio, destaca que los/as empleadoras/es eligieron como las más importantes la Comunicación no violenta (84%), Convivencia pacífica (80%) y Gestión emocional (80%) temáticas relacionadas con la interacción cara a cara de personas que comparten un mismo espacio de trabajo cotidianamente. De manera similar, Navarrete Cueto y Flores Peña (2020) encontraron que empleadores, docentes y personas egresadas, demandan de la Licenciatura en Psicología “un proceso personal de terapia” (p. 15) con el fin de promover el desarrollo personal que se refleje en su ejercicio profesional.

Por lo anterior, se observa que en el proceso educativo pueden ser complementarias ambas demandas para favorecer las condiciones tanto de la interacción cara a cara, como de la percepción de un ambiente pacífico en la sociedad. Lo que se confirma es la importancia de conocer cuáles contenidos generan más interés en las personas encuestadas e incluirlos en el mapa curricular del programa, como concluye el estudio de Herrera et al. (2020). Por su parte, García et al (2014), igual que en el presente estudio, incluyeron los contenidos curriculares que las/os posibles empleadores esperarían del programa educativo.

Sobre las expectativas del posgrado, destacan el egresar con conocimientos teóricos, metodológicos y herramientas (22%) y que sea aplicable al mundo real y a su trabajo actual (14%); reflexionar y comprender los contextos actuales en México (7%), esta expectativa coincide con el hallazgo de Navarrete Cueto y Flores Peña (2020) quienes

obtuvieron de estudiantes la recomendación de reestructurar la Licenciatura en Psicología con orientación práctica y con habilidades de resolución de problemas, así como herramientas para “entender el mundo al que [se] van enfrentar” (p. 17).

Respecto a la modalidad educativa hay una tendencia a buscar formas flexibles con menores tiempos presenciales, en el estudio destaca una preferencia por la modalidad mixta (32%) (presencial y virtual) y la multimodal el 29% (combinación de varios ambientes de aprendizaje), lo cual coincide con Flores y Castillo (2018) que encontraron que el 88% de participantes prefieren un doctorado con encuentros bimestrales, para cumplir con las jornadas laborales y las responsabilidades de estudio y con el estudio de Herrera et al (2020) en el que el 59% optó por un posgrado semipresencial.

Por otra parte, fue significativo encontrar que la gran mayoría (57%) considera muy relevante y relevante un posgrado transdisciplinario, además es una expectativa (9%) planteada en pregunta abierta, es decir, se espera que diferentes disciplinas contribuyan, dialoguen y trasciendan sus fronteras para abordar las problemáticas (Morín, 2009) concernientes a la cultura de paz. Esto puede deberse a que los posgrados han sido disciplinarios tradicionalmente y, aunque recientemente se están realizando programas multi e interdisciplinarios (Paoli, 2019), esta propuesta sería innovadora y congruente con la IP que se genera a partir de la interacción entre diferentes disciplinas (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004) y adicionalmente, es una característica demandada por la propia UAQ en su Modelo Educativo Universitario (2017).

Otro punto es la educación intercultural y la promoción de relaciones interculturales, pilares indispensables para la construcción de cultura de paz y justicia social. Por ello es sobresaliente que el 48% considera muy importante estudiar el posgrado con personas de otras nacionalidades, en tanto que el 44% considera sin importancia la interculturalidad en la formación profesional. Esto parece una contradicción, pero se atribuye al desconocimiento sobre asuntos de interculturalidad, la razón puede ser que ésta se relaciona únicamente con pueblos originarios y se descarta que tenga que ver también con los vínculos entre distintas nacionalidades.

Otro resultado importante es que existe un mayor interés en que el posgrado tenga un perfil que integre la investigación y la profesionalización (48%), lo cual deja ver la necesidad de producir conocimiento original y, en el mismo programa, adquirir herramientas prácticas que puedan ser aplicadas (CONACYT, 2021) para generar cultura de paz, aun así, otra parte de los encuestados manifiestan la necesidad de que el programa tenga un perfil profesionalizante (42%). Considerando la importancia atribuida a la prevención de las violencias (99%), se entiende que para ello sería necesario un perfil profesionalizante o mixto. Aunado a ello, destaca que la mayoría (56%) de quienes expresaron intención de inscribirse a la maestría (65%) mostraron preferencia por ambos perfiles, es decir, investigación y profesionalizante.

Como señala la UNESCO (1998), Rodríguez et al (2020) y Flores y Castillo (2018) es indispensable establecer la demanda social de programas educativos, por ello destaca que el 64% de empleadores considera muy importante el impacto del programa académico de maestría en cultura de paz a nivel estatal, regional y nacional y, más concretamente, al 73% le resulta muy importante la existencia de este programa académico en Querétaro.

A partir de lo anterior resalta que el 93% de las instituciones sí emplearían a personas egresadas del programa educativo. Paralelamente hay un 65% de intención de inscripción por parte de las/os participantes. Lo cual demuestra la pertinencia de una maestría en cultura de paz en Querétaro, pues no sólo el análisis del contexto demanda perfiles profesionales, sino también las instituciones ya que el 64% considera muy importante la formación de sus empleados actuales en cultura de paz y el 29% cree que es importante e incluso les interesaría y sería pertinente para la institución.

Por todo lo anterior se concluye que:

- La escasa investigación hasta ahora realizada en Querétaro y la región sobre programas educativos relacionados con la cultura de paz, da la posibilidad de considerar este trabajo un aporte desde la investigación educativa sobre las necesidades formativas de profesionistas y las condiciones de empleabilidad para fundamentar la creación de una maestría en este campo de estudio.
- La cultura de paz es importante en el contexto actual para la mayoría de estudiantes, egresadas/os y empleadores en la ciudad de Querétaro que corresponde positivamente con la intención de inscribirse al posgrado y con la de brindar empleo a egresadas/os.
- Los contenidos curriculares demandados por posibles aspirantes y empleadores se complementan y pueden ser incluidos en el mapa curricular de la maestría, teniendo en cuenta también la preferencia mayoritaria de un programa transdisciplinario, con un perfil que integre investigación y profesionalización, así como que sea impartido combinando varias modalidades educativas entre ellas la presencial y la virtual.
- La prevención de las violencias, la comunicación no violenta, la gestión emocional, la convivencia pacífica y la perspectiva e igualdad de género fueron las temáticas más importantes a aprender durante el posgrado, manifestándose como principales expectativas egresar con conocimientos teóricos, metodológicos y herramientas que sean aplicables al mundo real y a su trabajo actual.
- Dadas las condiciones actuales que muestran los índices de violencia y paz en Querétaro y con base en los estudios realizados, este programa educativo resulta pertinente, debido a que puede atender una de las necesidades prioritarias que se basa en la seguridad y la no violencia en el estado, con el objetivo de formar profesionistas con un alto sentido en cultura de paz que se requieren concretamente en instituciones gubernamentales, educativas, organizaciones de la sociedad civil y empresas.

REFERENCIAS

- Ángeles, S.Y., Silva L. y Aquino O. J. (2017). *Los Estudios de Pertinencia y Factibilidad: elemento indispensable en el Diseño de un Plan De Estudios*. Congreso Internacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1900.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de programas de Posgrado*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/marcos_de_referencia/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2013). *La Investigación Curricular en México (2002-2011)*. ANUIES/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Díaz-Barriga, F. (2008). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Trillas.
- Echazarreta, I. (13 de enero 2023). Investigación y diagnóstico para el diseño curricular. *Sitio personal-Región Xalapa Isaac Echazarreta Nieves*. <https://www.uv.mx/personal/iechazarreta/investigacion-y-diagnostico-para-el-diseno-curricular/>
- Flores López, W. O. y Castillo Gómez, L. (2018). Doctorado en Estudios Interculturales. Un análisis de pertinencia y factibilidad para el Modelo de Universidad Comunitaria Intercultural. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 22(11), 7-28. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v22i1.6548>
- Fontalvo Peralta, R. (2006). La sociedad del conocimiento y los desafíos epistemológicos de la Educación. En J. Solano, R. Mora, F. Piñeres, H. Saumett Y R. Fontalvo (Eds.), *Epistemología y Pedagogía de los Saberes en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 155- 218). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Freire, P. (1986). *Discurso UNESCO Educación para la Paz*. <https://issuu.com/pedagdavirtualidad/docs/discursopaulofreireunesco1986>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI España Editores
- Gago, A. y Mercado, R. (1995). La evaluación en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 24(96), 1-14. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista96_S2A1ES.pdf
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 3, 167–192. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- García Galarza, G., Bastidas Jiménez, M., Pacheco Olea y, F. Laborde, M. A. (2014). Estudio de pertinencia de la Carrera de Ingeniería Ambiental para la Región 5. *Revista Ciencia Unemi*, 7(12), 69-80. <https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663859009.pdf>
- García, R. y Márquez, H. (2013). México: violencia e inseguridad, hacia una estrategia de desarrollo y seguridad humana. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18127008015>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 33-51. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a03.pdf>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill
- Herrera, J., Guevara, G., y Urías, G. (2020). Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva. *Revista Científica*, 5(15), 168-190. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.8.168-190>
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2018 (inegi.org.mx)
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2019 (inegi.org.mx)
- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2020 (inegi.org.mx)
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional Sobre Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2021 (inegi.org.mx)
- INEGI. (2022). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2022 (inegi.org.mx)
- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. *ENVIPE_23.pdf* (inegi.org.mx)
- Institute for Economics & Peace. (2018). Índice de Paz México. Índice-de-Paz-México-2018-Institute-for-Economics-and-Peace-2018.pdf (globalinitiative.net)
- Institute for Economics & Peace. (2019). Índice de Paz México. *05052020-TI-Índice-de-Paz-2020.pdf* (ccsp.mx)
- Institute for Economics & Peace. (2020). Índice de Paz México. *05052020-TI-Índice-de-Paz-2020.pdf* (ccsp.mx)
- Institute for Economics & Peace. (2021). Índice de Paz México. *05052020-TI-Índice-de-Paz-2020.pdf* (ccsp.mx)20210803-indice-de-paz-mexico.pdf (segob.gob.mx)
- Institute for Economics & Peace. (2022). Índice de Paz México. *20220804-esp-mpi-2022-web.pdf* (segob.gob.mx)
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*. Los libros de la Catarata
- Martínez Guzmán, V. (2001). La paz imperfecta. Una perspectiva desde la filosofía para la paz. En F. A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta* (pp. 67–94). Universidad de Granada.
- Martínez Guzmán, V. (2004). Cultura para la paz. En M. López Martínez (dir.), *Enciclopedia de la paz y los conflictos: Vol. I* (pp. 209–211). Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Martínez Guzmán, V. y Muñoz, F. A. (2004). Investigación para la paz. En M. López Martínez (dir.), *Enciclopedia de la paz y los conflictos: Vol. I* (pp. 595-598). Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada.

- Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I., & París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: Los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91–114.
- Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Navarrete Cueto, C. A. y Flores Peña, M. R. (2020). Los estudios de pertinencia y factibilidad; una contribución para el diseño de programas académicos de calidad: caso Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica Bahía de Banderas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(3), 1-27
- NMAS. (2024, 20 febrero). México, Tercer Lugar en Criminalidad a Nivel Mundial, Revela Índice Global de Crimen Organizado. NMAS México, Tercer Lugar en Criminalidad a Nivel Mundial, Revela Índice Global de Crimen Organizado | N+ (nmas.com.mx)
- Nova-Laverde, M., Rojas-Mora, J. González-Montero, S. (2020). Desigualdades e Interseccionalidad: Aproximación a un índice de justicia social. *Cuadernos de Economía*, XLI(86), 305-339. <https://www.redalyc.org/journal/2821/282174161011/html/#:~:text=El%20%C3%ADndice%20D%20puede%20interpretarse,igualdad%20de%20oportunidades%20para%20todos.>
- OMS. (2014). *Informe sobre la Situación Mundial de la Prevención de la Violencia*. www.who.int/violenceinjuryprevention/violence/status_report/2014
- ONU. (1999). *Declaración sobre una Cultura de Paz. Resoluciones Aprobadas por la Asamblea General, A RES/53/243*. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Paoli Bolio, F. J. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema. Anuario De Filosofía Y Teoría Del Derecho*, 1(13), 347–357. <https://doi.org/10.22201/ij.24487937e.2019.13.13725>
- UAQ. (2017). Modelo Educativo Universitario: Procesos de reflexión participativa y propuesta para su actualización e implementación. *Cuadernos de Planeación* (4). <https://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/CUADERNO%204%20MEU%20.pdf>
- UAQ. (2024). *Maestría en cultura de paz*. (Inédito). Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*. IESALC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO. (1999). *53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. ONU/UNESCO. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Unesco-Orealc (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vinyamata, E. (Coord.). (2005). *Vivir en paz, conflictología y conflictividad en la vida cotidiana*. Hacer Editorial.
- Viramontes, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. https://biblioteca.clasco.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713043106/pdf_1790.pdf

ARTÍCULO

Estrategias de aprendizaje del inglés y tipo de recursos utilizados por estudiantes de Educación Superior en México

English learning strategies and the type of resources used by students in Higher Education in Mexico

CLAUDIA MONDRAGÓN GÓMEZ, ROCÍO EDITH LÓPEZ MARTÍNEZ

Universidad Autónoma de Querétaro
Correo electrónico: cmondragon@uagro.mx

Recibido el 16 de febrero 2024; Aprobado el 25 de noviembre del 2024

RESUMEN

Esta investigación aborda el aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en México, analizando diversos aspectos de este proceso educativo. Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas de renombre, como PubMed, Scopus, Web of Science, ProQuest y Google Scholar, junto con la exploración de repositorios académicos y bibliotecas digitales. Los criterios de inclusión se centraron en el contexto mexicano de la educación superior y la modalidad virtual de aprendizaje del inglés, y se consideraron estudios publicados en los últimos 5 años. Los resultados de la investigación revelan una diversidad de enfoques y metodologías en la enseñanza virtual del inglés, incluyendo enseñanza asincrónica y sincrónica, uso de recursos visuales, como videos y actividades interactivas, y la incorporación de foros en línea para fomentar la colaboración. Se encontró que la participación

activa y la retención de estudiantes en cursos virtuales son desafíos clave, y la interacción social en línea desempeña un papel crucial en la retención. Los métodos de evaluación varían e incluyen exámenes en línea, tareas escritas y presentaciones, con una combinación de evaluación tradicional y formativa.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje virtual; Educación superior; Inglés; Cultura local; Tecnología educativa

ABSTRACT The systematic review addresses the learning of the English language in virtual mode for Higher Education students in Mexico, analyzing various aspects of this educational process. A comprehensive search was carried out in renowned academic databases such as PubMed, Scopus, Web of Science, ProQuest and Google Scholar, along with exploration of academic repositories and digital libraries. The inclusion criteria focused on the Mexican context of higher education and the virtual English learning modality, and studies published in the last 5 years were considered. The results of the review reveal a diversity of approaches and methodologies in virtual English teaching, including asynchronous and synchronous teaching, use of visual resources, such as videos and interactive activities, and the incorporation of online forums to encourage collaboration. Active participation and retention of students in virtual courses were found to be key challenges, with online social interaction playing a crucial role in retention. Assessment methods vary and include online exams, written assignments and presentations, with a mix of traditional and formative assessment.

KEYWORDS: Virtual learning; Higher education; English; Local culture; Educational technology

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es una lengua que se habla en todo el mundo, especialmente el Reino Unido, Estados Unidos, así como en diversas partes de los continentes África, Asia y Oceanía, la cual es usada como la norma para comunicarse a nivel internacional, de esta manera el dialecto cuenta con 1500 millones de hablantes (Domínguez, Aoyama, et al, 2021). Este idioma a pesar de formar parte del currículo desde educación básica,

en muchos casos los esfuerzos resultan insuficientes, y en educación superior se cuenta con poco entendimiento del idioma, en donde si bien no llega a ser obligatoria si resulta necesaria y el nivel básico de conocimientos B1 solo llega a ser cumplido por el 3% de los estudiantes.

Hoy en día el aprendizaje del idioma inglés resulta relevante y necesario, el inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo y es utilizado en una amplia variedad de contextos, desde la comunicación cotidiana hasta la investigación científica. En México, la conclusión de una carrera universitaria no garantiza automáticamente la obtención de un empleo de calidad. Se hace referencia a estadísticas que indican que un alto porcentaje de profesionistas desempleados son jóvenes menores de 30 años. Este panorama subraya la importancia de que los estudiantes universitarios adquieran competencias en inglés para aumentar sus posibilidades de empleabilidad en un mercado laboral competitivo y globalizado (Arvizu, Enciso, et al, 2022). Asimismo, en la mayoría de los casos resulta necesario contar con conocimientos en inglés en caso de que los estudiantes tengan el deseo de participar en algún programa académico en otros países, para esto deben contar con el nivel suficiente requerido de acuerdo a la certificación empleada en el programa como el Sistema Internacional de Examinación del Idioma Inglés (Castillo y Cueva, 2021).

La presente investigación se adentra en el análisis del aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual dirigido a estudiantes de Educación Superior en México. Este estudio exhaustivo se enfoca en diversos aspectos inherentes a este proceso educativo, desde los métodos de enseñanza y las tecnologías educativas utilizadas hasta los desafíos y oportunidades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en este entorno de aprendizaje en constante evolución.

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en una búsqueda meticulosa en bases de datos académicas de reconocido prestigio, tales como PubMed, Scopus, Web of Science, ProQuest y Google Scholar. Además, se ha explorado un abanico de repositorios académicos y bibliotecas digitales, con el fin de abordar una amplia gama de fuentes confiables y actuales. Los criterios de inclusión se han centrado específicamente en el contexto mexicano de la educación superior y la modalidad virtual de aprendizaje del inglés, con la inclusión de estudios publicados en los últimos 5 años para garantizar la actualización y relevancia de la información recopilada.

Los resultados obtenidos de esta investigación ofrecen un panorama diversificado de enfoques y metodologías utilizados en la enseñanza virtual del inglés. Estos enfoques abarcan tanto la enseñanza asincrónica, que brinda a los estudiantes la flexibilidad de avanzar a su propio ritmo, como la enseñanza sincrónica, que fomenta la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes a través de diversas herramientas de comunicación en línea. Además, se destaca la relevancia de recursos visuales, como videos y actividades interactivas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje, así como la incorporación de foros en línea para promover la colaboración entre los estudiantes.

La participación activa y la retención de estudiantes en cursos virtuales se han revelado como desafíos significativos, y se ha destacado la importancia de la interacción social en línea como un factor determinante en la retención de los estudiantes. La revisión también pone de manifiesto la diversidad de métodos de evaluación utilizados, que van desde exámenes en línea hasta tareas escritas y presentaciones, con una combinación de enfoques tradicionales y formativos.

Esta investigación proporciona una visión integral del aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en México. Al abordar diversos aspectos, desde los métodos de enseñanza hasta los desafíos y las recomendaciones para mejorar la calidad de la educación virtual, este estudio busca contribuir al entendimiento de este proceso educativo en constante transformación y proporcionar información valiosa para la toma de decisiones en el ámbito de la educación superior en México.

METODOLOGÍA

Búsqueda de literatura

La búsqueda de literatura constituye el punto de partida fundamental en cualquier investigación, ya que establece las bases para la identificación de estudios pertinentes. En este sentido, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva y meticulosa en una variedad de bases de datos académicas y repositorios electrónicos de relevancia. El objetivo principal de esta etapa fue localizar estudios que abordaran el aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en el contexto mexicano.

Se utilizaron términos de búsqueda específicos que se seleccionaron cuidadosamente para garantizar la exhaustividad y la precisión de la búsqueda. Estos términos de búsqueda incluyeron palabras clave fundamentales, como “aprendizaje de inglés”, “modalidad virtual”, “educación superior” y “México”. La elección de estas palabras clave se basó en la necesidad de enfocarse en aspectos clave del tema de estudio. Además, se consideró la inclusión de estudios publicados en los últimos 5 años. Este período de tiempo fue seleccionado con el propósito de asegurar que la revisión reflejara la información más actualizada y relevante en el ámbito del aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual en el contexto de la Educación Superior en México.

La búsqueda en las bases de datos se realizó de manera sistemática, utilizando los operadores booleanos adecuados para combinar y refinar los términos de búsqueda. Se prestaron especial atención a las bases de datos académicas de renombre, como PubMed, Scopus, Web of Science, ProQuest y Google Scholar, entre otras. Además, se exploraron repositorios académicos y bibliotecas digitales para identificar tesis, disertaciones y otros recursos relevantes.

La selección de estos términos de búsqueda y la elección de las bases de datos fueron el resultado de un proceso cuidadoso de diseño de estrategias de búsqueda, que garantizó que se abarcara una amplia gama de fuentes académicas confiables y actualizadas. Esta metodología de búsqueda robusta ayudó a reducir el riesgo de sesgo en la identificación de estudios relevantes y permitió que la investigación se llevara a cabo de manera objetiva y exhaustiva. Los estudios identificados a través de este proceso de búsqueda constituyeron la base sobre la cual se desarrollaron las etapas posteriores de selección, evaluación y extracción de datos.

Selección de estudios

La selección de estudios se llevó a cabo en un proceso metódico y cuidadoso que constó de varias etapas. Estas etapas se diseñaron con el fin de identificar y elegir los estudios más pertinentes y relevantes para la investigación.

1. Búsquedas preliminares:

En una primera etapa, se llevaron a cabo búsquedas preliminares en diversas bases de datos académicas y repositorios electrónicos. Estas búsquedas se realizaron utilizando los términos de búsqueda previamente definidos, que incluyeron palabras clave como “aprendizaje de inglés”, “modalidad virtual”, “educación superior” y “México”. El propósito de estas búsquedas iniciales fue identificar un conjunto amplio de estudios potenciales relacionados con el tema de interés.

2. Aplicación de criterios de inclusión/exclusión:

Una vez recopilados los estudios potenciales, se aplicaron criterios de inclusión/exclusión con el objetivo de evaluar la relevancia de cada estudio. Los criterios de inclusión se definieron de manera precisa y se centraron en los siguientes aspectos:

Contexto: Los estudios debían haber sido realizados en el contexto de la Educación Superior en México, lo que implicaba que se dirigieran a estudiantes universitarios o instituciones de educación superior en este país.

Modalidad de aprendizaje: Los estudios debían investigar el aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual. Esto abarcaba el uso de plataformas en línea, recursos digitales, aulas virtuales, o cualquier enfoque de aprendizaje que se llevara a cabo de manera electrónica.

Antigüedad de los estudios: Se consideraron para inclusión los estudios publicados en los últimos 5 años. Esto aseguró que la revisión reflejara la información más actualizada disponible sobre el tema.

Cualquier estudio que no cumpliera con estos criterios de inclusión fue excluido de la revisión.

3. Evaluación de la relevancia:

Finalmente, se llevó a cabo una revisión más detallada de los estudios seleccionados para evaluar su relevancia y contribución al tema de investigación. Esto implicó la lectura de los resúmenes y, en caso necesario, de los textos completos de los estudios. Se priorizó la inclusión de estudios que ofrecieran una contribución sustancial a la comprensión del aprendizaje del inglés en modalidad virtual en la Educación Superior en México.

Evaluación de la calidad de los estudios

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos en esta revisión fue un paso esencial para garantizar la confiabilidad y validez de los hallazgos. Se aplicaron escalas de evaluación de calidad específicas, adaptadas a la naturaleza de cada estudio. En el caso de investigaciones cuantitativas, se utilizaron escalas diseñadas para evaluar aspectos como la validez interna, la confiabilidad de los instrumentos, el tamaño de la muestra y el control de variables confusas. Para estudios cualitativos, se emplearon escalas que se centraron en la coherencia y rigor de la metodología cualitativa, como la credibilidad, transferibilidad y dependencia.

La evaluación de la validez de los métodos utilizados se enfocó en determinar si los investigadores emplearon enfoques rigurosos y apropiados para abordar sus preguntas de investigación. Esto implicó analizar si los estudios cuantitativos tenían un diseño experimental sólido, si se consideraban adecuadamente las amenazas a la validez, y si se presentaban resultados estadísticamente significativos. En cuanto a los estudios cualitativos, se examinó la claridad de los procedimientos de recopilación y análisis de datos, así como la coherencia entre los hallazgos y las interpretaciones.

Además, se evaluó la adecuación de la muestra en cada estudio. Esto implicó considerar si la muestra era representativa de la población objetivo y si el tamaño de la muestra era suficiente para permitir generalizaciones o sacar conclusiones sólidas. También se examinó si se habían abordado posibles sesgos de selección en la muestra, como la representación desproporcionada de ciertos grupos.

La relevancia de los resultados se analizó en función de su contribución al campo de estudio y su aplicabilidad en el contexto del aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en México. Se consideró si los resultados eran significativos en términos educativos y si aportaban nuevos conocimientos o perspectivas a la investigación existente.

La solidez de las conclusiones se evaluó mediante un análisis crítico de cómo los autores interpretaron los resultados y si estas conclusiones estaban respaldadas por la evidencia presentada en el estudio. Se prestaron especial atención a las limitaciones señaladas por los propios autores, lo que permitió identificar posibles áreas de mejora y futuras investigaciones.

Extracción de datos

La extracción de datos se llevó a cabo de manera meticulosa y sistemática. Se recopiló una amplia gama de información de los estudios seleccionados para asegurar una comprensión integral de los aspectos relevantes del aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual en el contexto de la Educación Superior en México.

Se extrajeron datos demográficos de los participantes, como la edad, el género y la procedencia, con el fin de tener una visión completa de la población estudiada. Además, se recopilaron resultados clave relacionados con el aprendizaje del idioma inglés, lo que incluyó datos sobre el rendimiento académico, la adquisición de habilidades lingüísticas, la satisfacción de los estudiantes y cualquier otro indicador relevante.

La metodología empleada en los estudios también se extrajo para comprender los enfoques pedagógicos utilizados en la modalidad virtual. Esto incluyó detalles sobre el diseño de cursos, las estrategias de enseñanza, las tecnologías educativas empleadas y las interacciones entre estudiantes y profesores en entornos virtuales.

RESULTADOS

Dentro de la enseñanza del idioma inglés en educación superior se ha observado una diversidad de enfoques y metodologías, estos enfoques abarcan desde la enseñanza asincrónica hasta la sincrónica, pasando por una variedad de recursos pedagógicos utilizados para promover el aprendizaje efectivo del idioma.

Uno de los enfoques más comunes identificados en los estudios revisados es el uso de la enseñanza asincrónica, el cual se da cuando el profesor y el estudiante no necesitan estar en el mismo lugar en un momento dado, sino que pueden estar separados tanto en espacio y tiempo. (Rondal y Espinoza, 2022). En este modelo, los estudiantes tienen acceso a materiales de aprendizaje en línea, como lecturas, ejercicios y videos, y pueden avanzar a su propio ritmo. Se ha observado que este enfoque brinda flexibilidad a los estudiantes, permitiéndoles adaptar su horario de estudio a sus compromisos personales y académicos. Además, la asincronía se presta bien a la integración de actividades autoevaluativas que refuerzan la comprensión y retención del contenido.

Por otro lado, la enseñanza sincrónica, si bien no obliga a los involucrados a compartir espacio, si los obliga a compartir tiempo en una modalidad de aprendizaje grupal en donde todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo (Maza, 2021, citados por Rondal y Espinoza, 2022). Este enfoque ofrece una mayor interacción entre estudiantes y docentes, lo que puede promover la participación activa y facilitar la retroalimentación inmediata. Algunos estudios sugieren que la enseñanza sincrónica puede ser particularmente efectiva en la mejora de la pronunciación y la comunicación oral en inglés.

El uso de recursos visuales, como videos y actividades interactivas, se ha convertido en un elemento integral de la enseñanza virtual del inglés. Los videos pueden presentar situaciones de la vida real y diálogos, lo que facilita la comprensión auditiva y la exposición a diferentes espacios y tiempos diferentes basados en ejemplos que fomenten el proceso de enseñanza (Pérez, 2020). Además, las actividades interactivas, que van desde cuestionarios en línea hasta ejercicios de pronunciación, pueden involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, lo que puede aumentar la retención de conocimientos haciendo uso de ejercicios de speaking entre otros que involucren al estudiante a través de plataformas como de gestión de aprendizaje (Valverde, 2021).

La incorporación de foros en línea y comunidades de aprendizaje también se ha destacado en varios estudios. Estos espacios permiten a los estudiantes discutir temas relacionados con el idioma inglés, compartir recursos que les permitan mejorar su destreza para hablar, y escribir, en inglés, así como comprenderlo a un nivel que les permita escucharlo y leerlo a la vez que lo comprenden, pero esto a través de recursos que mejorarán su aprendizaje como lo son los libros, el uso de música, e incluso películas que brindan a los estudiantes e input que requieren (Peña, 2019).

La investigación de Yahaira, Macías, et al, explora la influencia del e-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. La investigación utilizó un enfoque cuantitativo junto con técnicas de análisis bibliográfico, encuestas y entrevistas personalizadas, así como análisis estadístico para analizar y discutir la temática, se llegó a la conclusión de que el e-learning puede ser una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior (2020).

En cuanto a la efectividad de estos enfoques, la literatura revisada ofrece resultados que indican que no hay razón para decantarse por un único medio de aprendizaje, sino que en general se observan resultados positivos al usarse el “blended learning”, es decir, el aprendizaje que integra la enseñanza presencial y la tecnología no presencial como los ambientes virtuales (Noa, Kevin, et al, 2022). Sin embargo, es importante destacar que la efectividad de las metodologías puede depender de factores como la calidad de los recursos, el diseño de los cursos y la preparación de los docentes.

En el contexto de la participación y retención de estudiantes en cursos virtuales de inglés para la educación superior en México, la revisión sistemática revela una serie de hallazgos significativos. Uno de los principales desafíos identificados es la necesidad de mantener a los estudiantes comprometidos a lo largo de un curso en línea. Se ha observado que la motivación activa de los estudiantes en las actividades del curso está estrechamente relacionada con la voluntad e interés (Rodríguez, Pérez, citados Ramírez, 2019). En el estudio revisado, se destacan diversas estrategias y recomendaciones utilizadas para fomentar la participación de los estudiantes, como la interacción en línea,

foros de discusión, grupos de estudio virtuales y la retroalimentación frecuente de los instructores a través de ejercicios que se sientan útiles para el estudiantado.

Sin embargo, a pesar de la implementación de estas estrategias, la deserción sigue siendo un problema significativo en los cursos virtuales de inglés. Los factores que influyen en la deserción son variados y multifacéticos, además de que en muchos casos estos factores no pueden llegar a ser cuantificados, debido a lo complicado de llevar un seguimiento de estos casos de deserción e incluso conseguir el estatus de registro de los estudiantes (Willging y Johnson, citados por Ramírez, 2019). Estos desafíos son especialmente relevantes en el contexto de la educación superior en México, donde los estudiantes a menudo tienen múltiples demandas académicas y personales.

Mejorar la experiencia del estudiante resulta importante para la experiencia del estudiante, los resultados de la investigación revelan que los estudiantes de Educación Superior en México valoran la flexibilidad que ofrece la enseñanza en línea. Entre los puntos y elementos que se deberían de considerar en las modalidades virtuales de inglés deben ser los siguientes:

- Brindar a los estudiantes objetivos simples y claros.
- Preparar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y su implementación en el aprendizaje del idioma.
- Usar una estructura flexible e interactiva.
- Monitorear y apoyar a los estudiantes en sus dudas.
- Monitorear y apoyar a los docentes (Ramírez, 2019).

Sin embargo, no todo es positivo. Los desafíos más comunes identificados por los estudiantes incluyen la falta de interacción cara a cara con sus instructores y compañeros. La ausencia de una comunicación presencial puede dificultar la comprensión profunda del contenido y la resolución de dudas de manera inmediata, de acuerdo a Ramírez, solo el 38% de los estudiantes cuentan con una posición neutral respecto a que sus dudas sean contestadas a tiempo, lo cual deja ver que es necesario mejorar este apartado para evitar dar paso a confusiones (2019).

También resulta curioso el impacto de la ansiedad en los estudiantes virtuales, se ha señalado que el estado emocional y las actitudes de los estudiantes pueden actuar como un filtro que obstaculiza el proceso de aprendizaje. Esto implica que los niveles de ansiedad pueden tener un impacto significativo en la adquisición de una segunda lengua, como el inglés. La ansiedad se refiere a la aprehensión o miedo experimentado cuando se requiere el uso de una segunda lengua en la que el individuo no se siente completamente competente. Este miedo puede manifestarse en forma de emociones negativas hacia uno mismo y puede afectar la comunicación y la interacción social de los estudiantes en el aula (Hernández, García, et al, 2021).

Las preferencias de los estudiantes también varían en cuanto a la estructura de los cursos en línea. Por lo general, los estudiantes aprecian aprender inglés a través de diversas herramientas digitales como videos, película, audios, canciones, así como aplicaciones que complementan los ejercicios, además de brindar flexibilidad en el tiempo que se le brinda a su estudio (Dorado, 2018). Esto sugiere que existe una necesidad de diversificar las opciones de cursos en línea para satisfacer las preferencias individuales.

En cuanto a las recomendaciones para mejorar la calidad de la educación virtual, los estudiantes señalaron la importancia de una retroalimentación oportuna y constructiva por parte de los instructores, e inclusive brindar de manera inicial una hoja de ruta para que los estudiantes puedan tener una preparación autónoma para las clases y las actividades, asimismo se debe de buscar coherencia y un uso adecuado de los materiales y recursos tecnológicos alternativos que ayuden a los estudiantes a apropiarse de los conocimientos (Soletic, 2020).

En cuanto a la adaptación a la cultura local y lingüística en los cursos de inglés en modalidad virtual para estudiantes de educación superior en México, se observaron diferencias significativas en la forma en que se aborda este aspecto en los distintos programas educativos revisados. Resulta necesario abordar el contexto cultural del lugar en donde se habla inglés, ya que dentro del bilingüismo no se puede considerar solamente la lingüística, sino que también es necesario considerar las dimensiones cognitivas, sociales y culturales (Galvis, 2018).

En los estudios analizados, se evidenció una amplia variedad de tecnologías y recursos utilizados en la enseñanza virtual del inglés en el ámbito de la educación superior en México. Uno de los enfoques más comunes ha sido la incorporación de aplicaciones móviles diseñadas específicamente para el aprendizaje del idioma. Estas aplicaciones ofrecen al estudiante la posibilidad de dedicarle al estudio que él considere necesario y que esté en sus posibilidades, por lo cual las apps se adaptan a los estudiantes, además le permite resolver problemas, investigar e incluso interactuar de forma divertida con otros estudiantes (Prieto, 2018). Los resultados sugieren que estas aplicaciones son particularmente populares entre los estudiantes, ya que ofrecen flexibilidad y la capacidad de aprender a su propio ritmo.

Además de las aplicaciones móviles, se observa un uso extendido de software de aprendizaje en línea, que ofrece una gama diversa de recursos. Estos incluyen módulos interactivos, simulaciones, exámenes en línea y retroalimentación automatizada, lo cual ha generado un aumento en la oferta de proveedores de programas destinados a aprender inglés, cada una de las cuales enfocándose a estudiantes con necesidades diferentes (Tello y Valero, 2022). La ventaja de esta tecnología es su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar una experiencia de aprendizaje personalizada. Sin embargo, se destacó la importancia de una guía pedagógica sólida para optimizar el uso efectivo de estas herramientas.

En cuanto a recursos multimedia, los videos y los materiales de audio desempeñan un papel relevante en la enseñanza del inglés en modalidad virtual. La adquisición de vocabulario puede variar de un estudiante a otro, ya que cada uno emplea estrategias particulares para memorizar y retener nuevas palabras. Algunos pueden deducir el significado de una palabra a partir del contexto, mientras que otros recurren a un diccionario. Algunos utilizan la memoria visual, organizando palabras de forma gráfica, mientras que otros recurren a la memoria auditiva, leyendo en voz alta, y otros practican la memoria kinestésica, escribiendo las palabras repetidamente, para esto el uso de recursos multimedia resulta importante para el aprendizaje del estudiante (Berthely, Esquivel, et al, 2023).

Otro recurso que ha ganado prominencia es la integración de plataformas de videoconferencia, que facilitan la interacción en tiempo real entre estudiantes y docentes, La videoconferencia se define como un encuentro a través de una red de telecomunicaciones que permite a varios interlocutores verse, oírse y compartir información. Esto implica la transmisión en tiempo real de video, sonido y texto, lo que es fundamental para el aprendizaje del idioma inglés, ya que los estudiantes pueden interactuar con el profesor o con otros compañeros de clase de manera sincrónica. Estas plataformas permiten la realización de clases virtuales, sesiones de conversación, y actividades colaborativas (Guardamino, 2021).

Se ha constatado que la mayoría de las instituciones educativas han reconocido la importancia de proporcionar capacitación a sus docentes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la educación en línea. La formación y capacitación de docentes se ha convertido en un requisito fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza virtual del inglés. Los resultados de diversos estudios coinciden en que los docentes que se someten a programas de capacitación en donde la práctica en el aula es crucial para que el futuro docente comprenda la realidad del entorno escolar y aplique las teorías aprendidas en su pedagogía (Ramírez, Ramírez y Bustamante, 2018).

En cuanto a las competencias requeridas, los estudios revisados han identificado una serie de habilidades esenciales para que los docentes puedan ser capaces de manejar información, comunicarse a través de herramientas digitales, crear contenido, proteger la seguridad de sus datos y equipos, y resolver problemas relacionados con el uso de tecnologías digitales en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que si bien los docentes pueden tomar decisiones críticas y analíticas en la elección de recursos y herramientas digitales para su práctica profesional, así como solucionar problemas técnicos que puedan surgir en el entorno digital, no se cuentan con la habilidad para exprimir las ventajas de las TIC (Guevara, Rodríguez, et al, 2022). Esto último basado en educación superior, pero la cosa empeora en educación básica en donde el 81% de los profesores cuentan con pocas o nulas habilidades digitales por lo cual se ven incapaces de enseñar inglés haciendo uso de las TIC (Quiñonez, 2020).

Los programas de formación para docentes en línea varían en enfoque y duración, pero tienden a abordar tanto aspectos tecnológicos como pedagógicos. Pero de acuerdo al trabajo de Cruz, Carrión, et al (2021) los programas de formación deben abordar el desarrollo de habilidades que permitan ayudar a la solución de problemas, mejorar las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico, la flexibilidad y la falta de competencias tecnológicas, denominando a este conjunto como competencias del siglo XXI dando especial relevancia al desarrollo de las habilidades blandas.

Para poder comprender la eficacia de la integración de las TIC en el aprendizaje del inglés en educación superior es necesario el uso de la evaluación. Un hallazgo común en la mayoría de los estudios es la diversidad de métodos de evaluación empleados. Los exámenes en línea se presentan como una herramienta convencional para evaluar el conocimiento y comprensión de los estudiantes en cuanto al idioma inglés. Estos exámenes varían en formato, desde cuestionarios de opción múltiple hasta pruebas escritas. A menudo, se emplean sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) para administrar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como sus evaluaciones (Muñoz, 2020).

En lo que respecta a la medición de los resultados de aprendizaje, se identifican diversos indicadores utilizados. Los estudios destacan la mejora en la competencia lingüística, la adquisición de vocabulario, la fluidez en la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva. Además, se considera crucial evaluar la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en contextos académicos y profesionales en inglés, esto tomando como base el Marco Común Europeo (Ronda, Herrera, et al, 2021).

DISCUSIÓN

La investigación realizada nos proporciona una visión detallada de la importancia y la diversidad de enfoques y metodologías utilizadas en la enseñanza del idioma inglés en el ámbito de la educación superior. Este idioma, hablado en todo el mundo, se ha convertido en un requisito esencial para la comunicación internacional, tanto en la vida cotidiana como en la investigación científica, y su dominio se ha vuelto fundamental para la empleabilidad de los graduados en un mercado laboral competitivo y globalizado.

Los datos presentados por Domínguez, Aoyama, et al. (2021) sobre la cantidad de hablantes de inglés en todo el mundo subrayan la importancia de este idioma como un medio de comunicación global. A pesar de su inclusión en los planes de estudio desde la educación básica, la revisión también destaca la insuficiencia de los esfuerzos para lograr un dominio adecuado del inglés, especialmente en la educación superior, donde solo el 3% de los estudiantes alcanzan un nivel básico de conocimiento B1.

Esta situación se vuelve aún más crítica en el contexto de México, como lo resaltan Arvizu, Enciso, et al. (2022), donde la finalización de una carrera no garantiza automáticamente un empleo de calidad. La elevada tasa de desempleo entre los jóvenes menores de 30 años enfatiza la necesidad de que los estudiantes universitarios adquieran competencias en inglés para mejorar sus perspectivas de empleo. Además, la posibilidad de participar en programas académicos en el extranjero requiere un nivel adecuado de inglés, certificado, por ejemplo, por el Sistema Internacional de Examinación del Idioma Inglés (Castillo y Cueva, 2021).

La revisión también destaca la diversidad de enfoques utilizados en la enseñanza del inglés en la educación superior. Uno de los enfoques más comunes es la enseñanza asincrónica, que permite a los estudiantes acceder a materiales de aprendizaje en línea y avanzar a su propio ritmo (Rondal y Espinoza, 2022). Esto brinda flexibilidad a los estudiantes y les permite adaptar sus horarios de estudio a sus compromisos personales y académicos. La asincronía también facilita la integración de actividades autoevaluativas que refuerzan la comprensión y retención del contenido.

En contraste, la enseñanza sincrónica, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo, fomenta una mayor interacción y puede ser especialmente efectiva para mejorar la pronunciación y la comunicación oral en inglés (Maza, 2021, citado por Rondal y Espinoza, 2022). La revisión subraya cómo la combinación de enfoques asincrónicos y sincrónicos puede ofrecer una experiencia de aprendizaje integral.

El uso de recursos visuales, como videos y actividades interactivas, se ha vuelto esencial en la enseñanza virtual del inglés (Pérez, 2020). Los videos proporcionan ejemplos de situaciones de la vida real y diálogos, lo que mejora la comprensión auditiva y la exposición a diferentes contextos. Las actividades interactivas, como cuestionarios en línea y ejercicios de pronunciación, involucran a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, aumentando la retención de conocimientos.

La incorporación de foros en línea y comunidades de aprendizaje, como se destaca en estudios como el de Peña (2019), permite a los estudiantes discutir temas relacionados con el idioma inglés y compartir recursos que mejoren sus habilidades en todas las áreas, desde la lectura y escritura hasta la comprensión auditiva y oral. La variedad de recursos disponibles, como libros, música y películas, pueden enriquecer el aprendizaje del inglés y brindar a los estudiantes la inmersión necesaria para alcanzar niveles avanzados de competencia en el idioma.

La investigación realizada por Yahaira, Macías, y sus colegas, aborda una cuestión de gran relevancia en el ámbito de la educación superior: la influencia del e-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés. Utilizando un enfoque cuantitativo y diversas técnicas de análisis, incluyendo encuestas y entrevistas personalizadas, así como análisis estadístico, se han esforzado por arrojar luz sobre esta temática crucial (Yahaira, Macías, et al, 2020).

Los resultados de su investigación son alentadores, ya que sugieren que el e-learning puede ser una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en el aprendizaje del inglés en la educación superior. Esta conclusión es especialmente relevante en un mundo cada vez más digitalizado, donde la tecnología desempeña un papel fundamental en la educación (Yahaira, Macías, et al, 2020).

No obstante, es crucial destacar que la efectividad de los enfoques de enseñanza, ya sea presencial o virtual, está influenciada por diversos factores. La literatura revisada, como señalan Noa, Kevin, y otros (2022), indica que no existe un enfoque único que garantice el éxito del aprendizaje, sino que la integración de la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, conocida como “blended learning,” generalmente produce resultados positivos. No obstante, la calidad de los recursos, el diseño de los cursos y la preparación de los docentes desempeñan un papel fundamental en la efectividad de estos métodos educativos (Noa, Kevin, et al, 2022).

La revisión sistemática también aborda el desafío de la participación y la retención de estudiantes en cursos virtuales de inglés en la educación superior en México. La necesidad de mantener a los estudiantes comprometidos a lo largo de un curso en línea es un desafío evidente. La motivación activa de los estudiantes en las actividades del curso está fuertemente relacionada con la voluntad e interés, como lo señala Rodríguez, Pérez, citados por Ramírez (2019). Para fomentar la participación de los estudiantes, se destacan estrategias como la interacción en línea, foros de discusión, grupos de estudio virtuales y la retroalimentación frecuente de los instructores. Sin embargo, a pesar de la implementación de estas estrategias, la deserción sigue siendo un problema significativo en los cursos virtuales de inglés, influenciado por factores variados y multifacéticos (Willing y Johnson, citados por Ramírez, 2019).

La flexibilidad que ofrece la enseñanza en línea es un punto que se valora positivamente entre los estudiantes de Educación Superior en México. La posibilidad de acceder a los contenidos de manera flexible, así como la adaptación de los cursos a las necesidades de los estudiantes, son aspectos cruciales para mejorar la experiencia del estudiante (Ramírez, 2019). Sin embargo, la falta de interacción cara a cara con los instructores y compañeros es uno de los desafíos más comunes identificados por los estudiantes, ya que puede dificultar la comprensión profunda del contenido y la resolución inmediata de dudas (Ramírez, 2019).

Un aspecto interesante y revelador es el impacto de la ansiedad en los estudiantes virtuales. Hernández, García, y otros (2021) señalan que el estado emocional y las actitudes de los estudiantes pueden actuar como un filtro que obstaculiza el proceso de aprendizaje, particularmente al momento de aprender una lengua adicional al español como lo es el inglés. La ansiedad en este contexto se refiere a la aprehensión o miedo experimentado cuando se requiere el uso de una segunda lengua en la que el individuo no se siente completamente competente. Esto puede afectar la comunicación y la interacción social de los estudiantes en el aula (Hernández, García, et al, 2021).

Además, la diversidad de preferencias de los estudiantes en cuanto a la estructura de los cursos en línea es un aspecto a tener en cuenta. La utilización de diversas herramientas digitales, como videos, películas, audios, canciones y aplicaciones complementarias, puede ser esencial para satisfacer las preferencias individuales de los estudiantes (Dorado, 2018).

En cuanto a las recomendaciones para mejorar la calidad de la educación virtual, los estudiantes destacan la importancia de la retroalimentación oportuna y constructiva por parte de los instructores, así como la necesidad de proporcionar una hoja de ruta inicial que les permita una preparación autónoma para las clases y actividades (Soletic, 2020).

Se ha observado que, para que los docentes sean capaces de aprovechar plenamente las ventajas de las TIC en su práctica profesional, se requieren competencias específicas. Guevara, Rodríguez y otros autores (2022) han identificado una serie de habilidades esenciales que los docentes deben poseer. Estas habilidades incluyen la capacidad de manejar información, comunicarse a través de herramientas digitales, crear contenido, proteger la seguridad de sus datos y equipos, y resolver problemas relacionados con el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas.

Es importante señalar que, aunque los docentes pueden tomar decisiones críticas y analíticas en la elección de recursos y herramientas digitales para su práctica profesional, así como solucionar problemas técnicos que puedan surgir en el entorno digital, existe una carencia significativa en la capacidad de expresar plenamente las ventajas de las TIC, como lo señala Guevara y su equipo (2022). Esta carencia se manifiesta con mayor fuerza en el ámbito de la educación básica, donde se estima que el 81% de los profesores carece de habilidades digitales, lo que les imposibilita utilizar las TIC de manera efectiva para la enseñanza del inglés (Quiñonez, 2020).

Para abordar esta problemática, se han desarrollado programas de formación para docentes en línea que buscan mejorar tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos de su desempeño. Sin embargo, el trabajo de Cruz, Carrión y otros (2021) enfatiza que estos programas deben ir más allá de la mera adquisición de competencias tecnológicas. En su estudio, se resalta la importancia de desarrollar competencias del siglo XXI, que incluyen habilidades como la resolución de problemas, mejora de las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la flexibilidad. Estas habilidades blandas se consideran fundamentales para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de la enseñanza en la era digital.

La evaluación desempeña un papel crucial en la comprensión de la eficacia de la integración de las TIC en la enseñanza del inglés en la educación superior. Se ha observado que existe una diversidad de métodos de evaluación empleados en los estudios revisados. Los exámenes en línea son una herramienta convencional utilizada para evaluar el conocimiento y comprensión de los estudiantes en cuanto al idioma inglés. Estos exámenes pueden variar en formato, desde cuestionarios de opción múltiple hasta pruebas escritas. En muchos casos, se emplean sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) para administrar

el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como para llevar a cabo las evaluaciones correspondientes (Muñoz, 2020).

En lo que respecta a la medición de los resultados de aprendizaje, se han identificado diversos indicadores utilizados en los estudios revisados. Estos indicadores incluyen la mejora en la competencia lingüística, la adquisición de vocabulario, la fluidez en la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva. Además, se considera crucial evaluar la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en contextos académicos y profesionales en inglés, basándose en el Marco Común Europeo (Ronda, Herrera y otros, 2021).

CONCLUSIONES

La investigación sobre el aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en México arroja valiosas aportaciones al campo del conocimiento, al mismo tiempo que pone de relieve diversas limitaciones en este ámbito educativo.

En primer lugar, los resultados de esta revisión ofrecen una visión detallada de la importancia y diversidad de enfoques y metodologías empleados en la enseñanza del inglés en el contexto de la educación superior en México. La importancia del inglés como lengua franca global es innegable, ya que se ha convertido en un requisito esencial para la comunicación internacional en la vida cotidiana y la investigación científica. Este idioma es fundamental para la empleabilidad de los graduados en un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado. La revisión también subraya la insuficiencia de los esfuerzos para lograr un dominio adecuado del inglés, especialmente en la educación superior, donde solo un reducido 3% de los estudiantes alcanzan un nivel básico de conocimiento B1. Esta brecha en el dominio del inglés en el ámbito universitario es especialmente crítica en México, donde la finalización de una carrera no garantiza automáticamente un empleo de calidad, y la alta tasa de desempleo entre los jóvenes subraya la necesidad de que los estudiantes universitarios adquieran competencias en inglés para mejorar sus perspectivas de empleo y la posibilidad de participar en programas académicos en el extranjero.

La revisión destaca la diversidad de enfoques en la enseñanza del inglés en la educación superior, desde la enseñanza asincrónica, que brinda flexibilidad a los estudiantes, hasta la enseñanza sincrónica, que fomenta una mayor interacción y puede ser especialmente efectiva para mejorar la pronunciación y la comunicación oral en inglés. La incorporación de recursos visuales, como videos y actividades interactivas, se ha vuelto esencial en la enseñanza virtual del inglés, al igual que la inclusión de foros en línea y comunidades de aprendizaje para fomentar la colaboración y discusión entre estudiantes.

La revisión también resalta la importancia de una variedad de recursos, como libros, música y películas, para enriquecer el aprendizaje del inglés y brindar a los estudiantes la inmersión necesaria para alcanzar niveles avanzados de competencia en el idioma.

La investigación realizada por Domínguez, Aoyama, y otros autores subraya la importancia del inglés como medio de comunicación global, mientras que el estudio de Yahaira, Macías, y sus colegas aporta evidencia positiva sobre la eficacia del e-learning para mejorar las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en inglés en la educación superior. Sin embargo, es crucial reconocer que la efectividad de los enfoques de enseñanza, ya sea presencial o virtual, está influenciada por factores variados, como la calidad de los recursos, el diseño de los cursos y la preparación de los docentes.

Uno de los desafíos clave identificados en la revisión es la participación y retención de estudiantes en cursos virtuales de inglés. A pesar de estrategias como la interacción en línea y la retroalimentación frecuente, la deserción sigue siendo un problema significativo. La flexibilidad que ofrece la enseñanza en línea es apreciada por los estudiantes, pero la falta de interacción cara a cara con los instructores y compañeros se convierte en un obstáculo. La ansiedad de los estudiantes al usar una segunda lengua, en este caso, el inglés, también impacta en el proceso de aprendizaje y la interacción social en el aula.

Otro aspecto importante que destaca la revisión es la necesidad de desarrollar habilidades digitales entre los docentes para aprovechar plenamente las ventajas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés. La carencia de estas habilidades se observa con mayor fuerza en la educación básica, donde la mayoría de los profesores carece de habilidades digitales adecuadas. Para abordar este problema, se han desarrollado programas de formación para docentes en línea que buscan mejorar tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos de su desempeño. Además, se enfatiza la importancia de desarrollar competencias del siglo XXI, que incluyen habilidades blandas como la resolución de problemas, mejora de las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la flexibilidad.

En cuanto a la evaluación, la revisión destaca la diversidad de métodos empleados para evaluar el aprendizaje del inglés, desde exámenes en línea hasta indicadores de competencia lingüística y comunicación efectiva en inglés. La medición de los resultados de aprendizaje es esencial para comprender la eficacia de la integración de las TIC en la enseñanza del inglés en la educación superior.

Esta revisión sistemática ofrece una comprensión profunda de los enfoques, desafíos y oportunidades en la enseñanza del inglés en la modalidad virtual para estudiantes de Educación Superior en México. Aporta conocimientos valiosos sobre la importancia del dominio del inglés, la diversidad de estrategias de enseñanza, la necesidad de desarrollar habilidades digitales entre los docentes y la importancia de la evaluación en este contexto educativo. Sin embargo, también resalta las limitaciones, como la falta de interacción cara a cara, la ansiedad de los estudiantes y la necesidad de abordar las carencias de

habilidades digitales entre los docentes. En conjunto, esta investigación ofrece una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en la enseñanza del inglés en la educación superior en modalidad virtual en México.

REFERENCIAS

- Arvizu, B. Arambula, R. González, M. Mondragón, M. (2022). Importancia del inglés en Estudiantes Universitarios. *Universo de la Tecnológica*. Universidad Tecnológica de Nayarit. 28 de octubre del 2023 de <https://revista.utnay.edu.mx/index.php/ut/article/view/102/86>
- Berthely, J. Esquivel, I. Aguirre, G. (2023). Recursos multimedia para el aprendizaje autónomo de vocabulario del inglés como lengua extranjera. *Revistas UNISON*. Universidad de Sonora. 28 de octubre del 2023. <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/download/126/126>
- Castillo, M. Cueva, M. (2021). La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés. *Sinéctica*. Scielo. 28 de octubre del 2023 de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2020000200114
- Cruz, C. Carrión, J. López, V. (2021). Habilidades del siglo XXI que requiere un docente de inglés en su práctica profesional. *Universidad de Colima*. 28 de octubre del 2023 de http://ww.uco.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Habilidades-del-siglo-XXI-en-el-sal%C3%B2n-de-clases-de-lenguas_505.pdf
- Dorado, M. (2018). Análisis de necesidades en inglés para los estudiantes de bachillerato del colegio Gimnasio Campestre la Sabana. *Pontificia Universidad Javeriana*. 28 de noviembre del 2023 de <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52138/PROYECTO%20DE%20GRADO%20%20MAR%C3%8DA%20ANDREA%20DORADO%20SU%C3%81REZ%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domínguez, D. Aoyama, E. Ángeles, M. Martínez, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global*. Instituto Universitario Sudamericano. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/155/370>
- Florez, L. (2023). El uso de foros virtuales como estrategia para el fortalecimiento de la habilidad escrita del idioma inglés, en un grupo de jóvenes estudiantes de una academia de inglés para niños. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. 28 de octubre del 2023 de <https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56033/lgfloreza.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Galvis, C. (2018). Integración cultural y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés - español en los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del Condado de Ventura, California, Estados Unidos. *Universitat Rovira i Virgili*. 28 de octubre del 2023 de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665067/TESI.pdf?sequence=1>
- Guardamino, L. (2021). El uso de la videoconferencia en la educación a distancia. *Universidad Nacional de Educación*. 28 de octubre del 2023 de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6225/MONOGRAF%CDA%20-%20GUARDAMINO%20VELA%20LEONARDO%20MIGUEL%20%20FATEC.pdf?sequence=4>

- Guevara, I. Rodríguez, V. Salazar, E. (2022). Competencias digitales de los docentes de lenguas de la modalidad presencial, postpandemia COVID-19. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 28 de octubre del 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9114403.pdf>
- Hernández, M. García, M. Ochoa, M. (2021). El aprendizaje del inglés y los niveles de ansiedad en los estudiantes. Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades. Universidad de Colima. 28 de octubre del 2023 de http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Habilidades-del-siglo-XXI-en-el-sal%C3%B2n-de-clases-de-lenguas_505.pdf
- Muñoz, R. (2020). Uso del LMS Moodle para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios. Universidad del Norte. 28 de octubre del 2023 de <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9270/141214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noa, S. Laura, K. Ramos, Z. Lesly, A. et al. (2022). B-learning en la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior: una revisión sistemática. Revista Innova Educación. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inuici Perú. 28 de octubre del 2023 de <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/576>
- Peña, V. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. Universidad Andina Simón Bolívar. 28 de octubre del 2023 de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Pe%C3%B1a-Ense%C3%B1anza.pdf>
- Pérez, L. (2020). Videos educativos en la clase de inglés como lengua extranjera. Revista Lengua y Cultura. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 28 de octubre del 2023 de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/download/6186/7475/>
- Prieto, E. (2018). Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 28 de octubre del 2023 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a8a5165f-e635-4517-82ee-c3b094d54e16/redele-2018-30-elena-aplicaciones-moviles.pdf>
- Quiñonez, S. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 28 de octubre del 2023 de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/download/752/2629/>
- Ramírez, A. Ramírez, M. Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Scielo. 28 de octubre del 2023 de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n33/2346-1829-clin-33-153.pdf>
- Ramírez, S. (2019). Propuesta de intervención: para reducir la tasa de abandono en los cursos de inglés en línea en el ITESO. Universidad de Guadalajara. 28 de octubre del 2023 de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3940/1/Para-reducir-tasa-de-abandono-en-cursos-ingl%C3%A9s.pdf>
- Ronda, J. Herrera, Y. Cabrera, L. (2021). Indicadores y descriptores para la evaluación de la expresión escrita en inglés como lengua extranjera en la formación de profesores. Revista Científica Metodológica. Scielo. 28 de octubre del 2023 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000100032
- Rondal, M. Espinoza, N. (2022). Estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés a través de clases sincrónicas. Digital Publisher CEIT. 28 de octubre del 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8561173.pdf>

- Soletic, A. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. 28 de octubre del 2023 de http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D02_Recomendaciones-para-eldise%C3%B1o-de-la-ense%C3%B1anza-en-la-virtualidad-1.pdf
- Tello, I. Valero, E. (2022). Software ELAO para aprender inglés. Universidad de Costa Rica. 28 de octubre del 2023 de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/44091/50532>
- Valverde, C. (2021). Desarrollo pedagógico – metodológico de Clever LMS para la enseñanza del idioma inglés en la educación superior en Ecuador. Universidad Tecnológica Israel. 28 de octubre del 2023 de <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/2746/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDUC-378.242-2021-031.pdf>
- Yahaira, R. Macías, M. Moreira, P. Vivero, N. et al. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. 28 de octubre del 2023 de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1920/2586>

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

OBJETIVOS Y ALCANCES

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

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

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

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

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

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

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

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

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

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

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

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

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

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

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 53, Nº 212

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2024,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

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

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

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



Influencia del Modelo Político Neoliberal en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia

Influence of the Neoliberal Political Model on the Quality Assurance System of Higher Education in Colombia

CARLOS PÉREZ FUENTES, ANNIE JULIETH ÁLVAREZ MAESTRE,
RUTH KATHERINE SANABRIA ALARCÓN, VIVIANA ISABEL ESPINOZA PEÑA

Repensar la educación superior desde las Instituciones de Educación Superior, en torno a los criterios orientadores de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

Reviewing higher education from the perspective of Higher Education Institutions, based on the guiding criteria of the National Policy for the Evaluation and Accreditation of Higher Education

MONTSERRAT AÑORVE SALMERÓN

La Educación Ambiental para la Sustentabilidad y el Desarrollo Sustentable en el TecNM: Revisión curricular

Environmental Education for Sustainability and Sustainable Development in TecNM: Curriculum review

REINALDA SORIANO PEÑA, MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA,
HUGO MORENO REYES

VARIABLES INFLUYENTES EN EL COMPORTAMIENTO-ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Variables influencing university-academic behavior

IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA, FRANCISCO JAVIER ROBLES OJEDA Y ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO

El uso académico de la biblioteca universitaria, sus recursos digitales e impresos y el cambio de paradigma de consulta. Un estudio con profesores y estudiantes de la Universidad de Guadalajara

The academic use of the university library, its digital and printed resources, and the change in the consultation paradigm. A study with professors and students of the Universidad de Guadalajara

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO, LUIS ALFREDO MAYORAL

Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de Paz

Analysis of the pertinence of a postgraduate program on Culture of Peace

RUTH ORTEGA SALDÍVAR, MARIBEL RIVERA LÓPEZ, JORGE ARTURO VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ,
KARINA GISELLE RÍOS MORALES, ANDREA JIMÉNEZ RESÉNDIZ

Estrategias de aprendizaje del inglés y tipo de recursos utilizados por estudiantes de Educación Superior en México

English learning strategies and the type of resources used by students in Higher Education in Mexico

CLAUDIA MONDRAGÓN GÓMEZ, ROCÍO EDITH LÓPEZ MARTÍNEZ

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

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

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

