

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

218



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 55, Núm. 218 abril-junio de 2026, 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.

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: redALyC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización de la Directora de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO
ACADÉMICO E INSTITUCIONAL

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA
DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES
Y FOMENTO EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

218

RESU



COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO

JOAQUÍN CASO NIEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

JOSÉ NAVARRO CENDEJAS
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

NORMA RONDERO LÓPEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD AZCAPOTZALCO

ROSALBA BADILLO VEGA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

MARISOL SILVA LAYA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

GLORIA DEL CASTILLO ALEMÁN
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

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

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS, 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

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

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

ROSSANA HERINGER
UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESTELA MIRANDA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

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
SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL
IVONNE MARLENE GUTIÉRREZ CERVANTES

COORDINACIÓN EDITORIAL
JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA

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

Actores, praxis ética y responsabilidad social en la educación superior contemporánea	I
<i>CLAUDIA DÍAZ PÉREZ</i>	
Entre el <i>Ethos</i> y la <i>praxis</i> : una propuesta ética para la docencia	7
<i>Between Ethos and praxis: an ethical proposal for teaching practice</i>	
<i>JUAN PABLO VIVALDO Y CÉSAR AUGUSTO SALCEDO CHIRINOS</i>	
Competencias digitales del profesorado universitario del siglo XXI: un diagnóstico en el contexto mexicano	25
<i>Digital skills of university professors in the 21st century: an assessment in the Mexican context</i>	
<i>MARGARITA CANTERO RAMÍREZ Y YURIXHI GALLARDO MARTÍNEZ</i>	
Intrínquilis del estímulo económico al profesor universitario y actos no éticos asociados.....	47
<i>The issue with economic stimulus for university faculty and associated unethical acts</i>	
<i>ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS, OSCAR JORGE COMAS RODRÍGUEZ, SUHAIL MONTAÑO SÁNCHEZ</i>	
¿Quiénes son la élite académica? Una propuesta metodológica	67
<i>Who are the academic elite? A methodological proposal</i>	
<i>ROXANA CHIAPPA, CAROLINA GUZMÁN VALENZUELA, PAULINA PÉREZ MEJÍAS</i>	
Tejiendo narrativas de resistencia desde los cuerpos marginados en contextos universitarios	93
<i>Weaving narratives of resistance from marginalized bodies within Higher Education</i>	
<i>DECSY VIVIANA BELTRÁN Y LAURA VALENTINA TAPIA</i>	
Aprender para prosperar: La influencia de la formación económico- administrativa en el bienestar financiero de los estudiantes universitarios en una institución pública mexicana	109
<i>Learning to thrive: The influence of business and economics education on the financial well-being of university students at a mexican public institution</i>	
<i>EDGAR JIMÉNEZ CERRA, MALENA PORTAL BOZA, DUNIESKY FEITÓ MADRIGAL</i>	
Proyecto de vida en adultos mayores y su relación con el aprendizaje	127
<i>Life project in older adults and its relationship with learning</i>	
<i>SILVANA BARO, ZAIDA NADAL, ROMINA GÓMEZ GONZÁLEZ</i>	
Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas a la ANUIES	139
<i>Reflections on higher education: A perspective from ANUIES member institutions</i>	
<i>ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ</i>	

Actores, praxis ética y responsabilidad social en la educación superior contemporánea

CLAUDIA DÍAZ PÉREZ

Los valores humanos, como guía de la conducta, son el fundamento de la praxis en las actividades que se realizan en las instituciones de educación superior, las cuales convergen para construir la responsabilidad social universitaria. La interacción entre docencia y aprendizaje se sitúa, en este planteamiento, en el centro de la educación superior desde la práctica y la construcción ciudadanas. Este número presenta a las personas lectoras lo que, a primera vista, parece un conjunto de temas disímiles. Sin embargo, están articulados por un planteamiento base: el proceso de enseñanza-aprendizaje, como eje de la vida universitaria, que se concreta a través de sus diversos integrantes —estudiantado, planta docente, personas mayores—, así como de la docencia y las actividades académicas, en un contexto de múltiples tensiones y dinámicas. Los artículos coinciden en la idea, implícita o explícita, de que la ética debe prevalecer en los diversos procesos y acciones que, convergen en la transformación social dentro y fuera de la universidad.

El conjunto de artículos destaca que el eje de la vida universitaria tiene una base ética que se transmite y debe prevalecer en las actividades de las instituciones de educación superior. Asimismo, se evidencian problemas organizacionales, en las regulaciones e incentivos, pero también en la formación y en los procesos de inclusión, en la construcción de subjetividades, y en el reconocimiento de los otros agentes dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Algunos de los temas recurrentes y ejes transversales que se identifican en este número nos llevan a reflexionar sobre los conocimientos, competencias, capacidades y habilidades que tienen que edificar el estudiantado y la planta

profesoral; sobre problemas estructurales para la configuración de las identidades de esta comunidad a partir del conjunto de incentivos, y mecanismos organizacionales; la ética en la educación y su función como bien público; el papel de la educación superior para disminuir la exclusión y la desigualdad así como en la construcción ciudadana y en la transformación social. La mirada de artículos nos lleva también a través de diversas metodologías: desde la reflexión académica, estudios cualitativos a través de entrevistas abiertas, semiestructuradas y a profundidad, estudios documentales, y análisis cuantitativos a través de encuestas, lo cual enriquece la lectura y comprensión que nos ofrece el volumen.

El primer artículo de este número es un ensayo titulado *Entre el ethos y la praxis: una propuesta ética para la docencia*. El argumento que lo conduce considera a la universidad y, en particular, a sus profesoras y profesores, como garantes de la transmisión de valores y de la construcción de conductas éticas, por lo que alientan el desarrollo de la ciudadanía, más allá de la mera transmisión de competencias. En este planteamiento, la docencia no es una función técnica, sino una relación compleja en la que la persona docente alienta, a través de la praxis, la configuración de los vínculos entre el cuerpo profesoral, las y los estudiantes y la sociedad. La crítica sistemática, el diálogo constante y la atención a los problemas estructurales de la sociedad en su conjunto se convierten en las prioridades de esa relación. En este sentido, la enseñanza va más allá del aula, ya que, al concretar valores en la acción, a través de la congruencia con su práctica y de la atención a los grandes desafíos sociales, como la desigualdad, la pobreza, la sustentabilidad y los derechos humanos, se instala en el ser y el hacer del cuerpo docente.

Un segundo grupo de artículos muestra la complejidad de las prácticas docentes en las instituciones, condicionadas por regulaciones, misiones, estructuras e incentivos que pueden derivar en resultados inesperados o no deseados, con prácticas que generan desigualdad, estratificación y simulación. Asimismo, se abordan algunos de los problemas en torno a las actividades que realiza la planta docente, así como su rol como agentes que aprenden y construyen competencias y, al hacerlo, transmiten valores. En estas investigaciones y propuestas se subraya el trasfondo ético que debe sustentar la práctica docente y la enseñanza, así como el ser en la vida universitaria. Las nuevas competencias y tecnologías, la diversidad y la inclusión deben estar orientadas por valores que construyan ciudadanía e impulsen la transformación social.

El artículo *Competencias digitales del profesorado universitario del siglo XXI: un diagnóstico en el contexto mexicano* presenta un estudio empírico realizado en una universidad privada. La investigación parte del Marco de competencias digitales para los educadores de la Unión Europea (DigCompEdu). Su análisis articula estas competencias con el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas”. Las y los profesores cuentan con un nivel funcional en el desarrollo

y la enseñanza de las competencias digitales, pero no alcanzan los niveles más altos, la innovación sistemática ni el liderazgo. El artículo enfatiza que el incremento de las competencias digitales de las y los maestros es un elemento fundamental para una enseñanza de calidad, por lo que las universidades deben diseñar estrategias para lograrlo. Asimismo, se subraya la dimensión ética y la responsabilidad institucional, ya que la digitalización no tiene un mero papel instrumental en la educación, sino que se sitúa en el centro de las tensiones generadas por la Inteligencia Artificial, la Cuarta Revolución Industrial y los inevitables cambios en el mercado laboral.

El artículo *Intrínquilis del estímulo económico al profesor universitario y actos no éticos asociados* destaca, mediante un análisis documental desde un enfoque fenomenológico, la reconfiguración de la identidad de la persona docente a partir de criterios definidos por organismos externos. Esta propuesta lleva a quienes la leen a preguntarse nuevamente por las bases éticas de la vida académica y los efectos no deseados de los sistemas de becas y estímulos, poniendo en el centro del análisis la pregunta: ¿evaluación para qué? Las personas autoras explican cómo las universidades fueron cambiando sus estructuras organizativas para atender los requerimientos definidos por el Promep (Prodep), el SNI, el Conacyt (Secihti), que además presentan sistemas de reconocimiento desarticulados. Los programas de estímulos económicos alientan la multifuncionalidad, el mérito derivado de la supuesta objetividad de la evaluación por pares, la equidad a partir de puntajes, y los incentivos económicos para conducir el comportamiento del profesorado. Estos cambios han provocado una fragmentación de la identidad y una pérdida de autonomía, lo que ha generado competencia y alentado comportamientos contrarios a la ética universitaria, y también puede socavar la confianza de la sociedad en las instituciones de educación superior.

¿Quiénes son la élite académica? Una propuesta metodológica aborda un fenómeno que reconfigura las diversas funciones en las instituciones de educación superior y genera para las universidades ciertas ventajas, pero también contribuye a la estratificación y exclusión en el cuerpo docente. El artículo parte de la diferenciación de las élites integradas, ya sea por las instituciones, el estudiantado y el personal académico de mayor poder e influencia, y propone un marco conceptual y metodológico para abordar empíricamente el estudio de las élites mediante una revisión sistemática de la literatura sociológica y un análisis empírico. El estudio se realiza mediante el análisis documental de las páginas web de diversas universidades chilenas, a partir del cual se integran bases de datos. Posteriormente, la información se corrobora con 30 personas académicas, quienes están incluidas para aplicar el análisis de clases latentes y categorizar a las personas. Se distinguen tres grupos: la élite antigua, la élite potencial y quienes recién llegaron, así como personas rezagadas. El tiempo es un factor importante en la integración de las élites, y el grupo más numeroso es el de personas rezagadas y de reciente ingreso, que no cuenta con las mismas condiciones que otras. Las autoras enfatizan también la desigualdad de género

y proponen esta metodología para aplicarse en otros contextos, y llevan la discusión a la construcción de condiciones que disminuyan la desigualdad.

El siguiente grupo de propuestas se centra en las y los estudiantes, quienes, en las instituciones de educación superior desarrollan sus actividades, construyen su identidad, se integran a grupos y crean capacidades, pero también son sujetos de exclusión y resistencia. La vida estudiantil tiene diferentes facetas y matices, también enfrenta tensiones, contextos y prácticas que profundizan las desigualdades. La universidad no sólo es el espacio para la generación de aprendizajes y competencias, sino que también se convierte en una institución de dominación en la que se construyen vías para recuperar la identidad. Así, se recupera también la reflexión ética sobre el rol de la universidad para generar espacios de y para las y los estudiantes, en los que la planta docente, en general, promueve la equidad y la inclusión.

El artículo *Tejiendo narrativas de resistencia desde los cuerpos marginados* presenta tres testimonios de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados en Colombia, que reflejan fielmente situaciones que se dan en otras universidades, regiones y países. El documento presenta las narrativas de lo que denomina cuerpos marginados que actúan como bastiones de resistencia frente a instituciones opresivas y excluyentes. Los cuerpos marginados son, desde la perspectiva de la investigación, construcciones sociales y culturales que reproducen jerarquías, prejuicios y estigmas. Los relatos subrayan la capacidad de agencia de las y los estudiantes y cómo se oponen, desde distintos ámbitos, a la invisibilización. Sea a través del arte disruptivo, de la construcción de redes entre grupos étnicos, de la reivindicación de género, el feminismo muestra la convergencia de diversas desigualdades que la universidad tendría que reconocer y acompañar.

Aprender para prosperar: La influencia de la formación económico-administrativa en el bienestar financiero de los estudiantes universitarios en una institución pública mexicana compara las capacidades financieras desarrolladas en estudiantes de diferentes disciplinas en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La investigación se justifica en el marco de la relación entre el bienestar financiero de las y los jóvenes y el desarrollo sostenible, dadas las difíciles condiciones que enfrentan en términos de empleo, de trayectorias laborales y, eventualmente, de una jubilación digna. Se parte de la premisa de que, en países como México, un poco más de la mitad de la población no tiene acceso a la bancarización, lo que dificulta aún más su solvencia económica. A partir de un marco analítico robusto, se subraya la falta de capacidades, conocimientos y habilidades financieras en las y los jóvenes. La exploración realizada, a través de encuestas, identifica que hay diferencias generales, quienes tienen mayor conocimiento y competencias son estudiantes de economía y áreas administrativas; mientras que estudiantes de ciencias sociales y humanidades enfrentan las mayores brechas. La alfabetización financiera es una estrategia para incrementar la inclusión y el acceso equitativo a oportunidades económicas para las y los jóvenes con el fin de generar bienestar. El artículo lleva la discusión

a los diversos mecanismos, en este caso, financieros, para generar más oportunidades y disminuir la desigualdad entre las personas egresadas que acceden al mundo del trabajo.

El artículo *Proyecto de vida en adultos mayores y su relación con el aprendizaje* llama la atención sobre uno de los grupos menos atendidos en los contextos universitarios, que convierten el aprendizaje en un proyecto de vida, lo que genera vínculos, motivación e identidad. El documento plantea el aprendizaje como “una estrategia de envejecimiento activo”. La investigación realiza entrevistas semiestructuradas y en profundidad a adultos mayores que han asistido a la universidad (pública o privada) durante al menos un año, cuya edad oscila entre los 60 y los 75 años al momento de la recolección de la información. Las personas entrevistadas señalan que el aprendizaje, además de ser placentero, es una forma de desarrollo personal. El estudio coincide en que la educación no formal genera espacios muy relevantes para las personas que les permiten acercarse a su entorno desde otra perspectiva. Se subraya el relevante papel que tiene el acceso a la educación para este grupo de edad y su contribución a ampliar su visión del mundo, lo que reitera la responsabilidad social de la universidad en y para la sociedad, y el trasfondo ético de la educación superior.

Finalmente, las personas lectoras encontrarán una interesante reseña del libro que celebra los 75 años de la Anuies *Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas*. Esta obra colectiva tiene como premisa que la educación superior tiene que ser un bien público, un derecho —como lo señala el artículo 3º constitucional—, pero también un proyecto construido colectivamente. El libro es un diálogo con el pasado, el presente y el futuro que da voz a la diversidad de subsistemas que integran a la educación superior, reconociendo los avances, pero también la incertidumbre y los desafíos. Se invita a quienes leen a una revisión de la obra ya que, además de presentar una radiografía histórica y política da cuenta de la adaptación que ha tenido el sistema frente a la pandemia, y la pospandemia, la participación de nuevos subsistemas —como el de las escuelas normales—, la falta de financiamiento, el impacto de las reformas educativas, pero también la enorme presión social por una educación superior articulada con sus problemas y necesidades. El libro enfatiza el papel de las instituciones para impulsar un mundo más equitativo e incluyente que, a partir de la educación y los avances tecnológicos, haga frente a los retos de la sostenibilidad. De esta manera, el conjunto de artículos destaca, de manera consistente, cómo el papel de la educación superior trasciende los espacios universitarios para generar, desde el ethos y la praxis, una sociedad más resiliente, justa y menos desigual.

ARTÍCULO

Entre el *Ethos* y la *praxis*: una propuesta ética para la docencia

Between Ethos and praxis: an ethical proposal for teaching practice

JUAN PABLO VIVALDO* Y CÉSAR AUGUSTO SALCEDO CHIRINOS**

*Universidad Nacional Autónoma de México

**Universidad de Puerto Rico

Correo electrónico: jpvivaldo@gmail.com

Recibido el 21 de febrero de 2024; Aprobado el 1 de junio de 2026

RESUMEN

El objetivo del ensayo es proponer algunas consideraciones desde una perspectiva ética en el ejercicio de la docencia universitaria. Partimos de las nociones de *ethos* y *praxis*, es decir, desde el modo particular de ser del docente y desde la ejecución de su labor, para enfocarnos en el concepto ‘valor’ como guía de ese ser y ese hacer. La ética y la pedagogía se encuentran para destacar algunos valores fundamentales en la práctica docente: la empatía, el diálogo, la negociación, la defensa de los derechos humanos, el equilibrio de los ecosistemas y una sana enseñanza transformadora entre profesores y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Ethos*; Ética; Docencia; *Praxis*; Valores

ABSTRACT

The aim of this paper is to advance some reflections addressed to university educators to be taken into consideration in their professional

practice. We start from the notions of *ethos* and *praxis*, namely, the way of being of a teacher and his/her actual performance in the classroom. Next, we focus on the concept of ‘value’ to provide some guiding principles for their being and doing. *Ethics* and *Pedagogy* meet to highlight some values that are essential for teaching: empathy, dialogue, negotiation, the defense of human rights, the balance of ecosystems, and a healthy transformative teaching between teachers and students.

KEYWORDS: Ethics; *Ethos*; *Praxis*; Teaching practice; Values

INTRODUCCIÓN

La literatura sobre la práctica educativa es basta y, gracias al impulso que se le ha dado durante las últimas décadas a la producción digital de contenidos, esta trasciende fácilmente las fronteras espaciales y temporales. Así, investigadores de distintas nacionalidades han examinado temas tan especializados como las estrategias de enseñanza de lenguas nativas o extranjeras, los procesos de aprendizaje, los recursos materiales con los que una institución educativa debe contar, entre otros. En el ensayo que el lector está a punto de leer, no aparecerán disquisiciones de ese tipo, sino que nos enfocaremos a plantear algunas reflexiones sobre el *ethos* y la *praxis* docente.

Aunque parezca una obviedad, entendemos la docencia como una labor que se ocupa de los vínculos existentes entre profesores y estudiantes, y que no se limita únicamente a lo que acontece dentro de los salones de clases o al cumplimiento de los contenidos en un determinado plan de estudios, sino que abarca otras dimensiones que consideramos valiosas para que los estudiantes universitarios se asuman como ciudadanos éticos, críticos y actores sociales fundamentales para la transformación de sus contextos (García, Loredó y Carranza, 2008; Freire, 2011; Ander-Egg, 2000).

Los autores de este texto ejercemos nuestra docencia en México y en Puerto Rico, dos contextos distintos que tienen diversos lazos que nos unen a pesar de la distancia geográfica. Desde nuestra experiencia docente —de más de una década—, es que proponemos algunos planteamientos basados tanto en teóricos de la especialidad, como en ideas que han emanado de discusiones con algunos colegas. En este ensayo no partimos de la ingenuidad. Estamos muy conscientes sobre las carencias educativas en nuestras regiones, de los latrocinios que se llevan a cabo en ellas, así como de las grandes disparidades socioeconómicas y culturales que en ellas existen. Sin embargo, consideramos que

reflexionando y asimilando los elementos que aquí discutimos, es posible transformar nuestra práctica docente.

Reconocemos que algunos autores basan sus trabajos en postulados deontológicos — vinculados con el cumplimiento del deber—. Esa es una propuesta clara —y hasta cierto punto necesaria— que se ha desarrollado durante las últimas décadas. Sin embargo, nosotros consideramos que educar es un valor que podemos llevarlo a cabo desde otro enfoque. Por lo tanto, aceptamos un planteamiento axiológico que se fundamenta en que el sujeto actúa desde sus nociones de valor. Así, estamos convencidos de que es más afortunado pensar la práctica docente desde una perspectiva inherente a los profesores y no como un deber cualquiera. De esta manera, entendemos que una decisión basada en la noción de valor es de mayor convencimiento ético que simplemente cumplir con el deber podemos asistir al salón de clases en cierto horario porque es nuestro deber, pero el convencimiento de hacernos responsables de un grupo de estudiantes que se convertirán en ciudadanos y profesionistas debe partir de lo que vale para nosotros mismos.

La propuesta que presentamos no es un texto propiamente filosófico, sino una propuesta clara y abierta a la crítica: sostenemos que una educación basada en valores es una herramienta para enfrentar un sistema capitalista que ha tenido como consecuencia “la existencia de enormes mayorías populares empobrecidas, miserables y oprimidas” (Bonilla, 2015: 41), así como para reflexionar sobre el neoliberalismo que, desde el último par de décadas del siglo xx, se ha inmiscuido en todas las dimensiones de nuestras vidas en Latinoamérica y el Caribe.

ETHOS Y PRAXIS

Hablar de *ethos* y de *praxis* en el contexto de una propuesta ética para la docencia, es reconocer que la filosofía y la pedagogía se relacionan para presentar esta labor como una actividad que no solo impacta al contexto social, sino que también ella es impactada por aquel (Suárez, Martín, Mejía y Acuña, 2016). La filosofía, específicamente la ética, es una reflexión sobre el deber ser, sobre la forma racional de realizar la actividad; y la pedagogía, se cuestiona sobre la práctica de una persona autónoma que, guiada por la ética, se enfrenta con una serie de situaciones en la enseñanza para las que no existen recetas prefabricadas. Esa práctica se realiza a partir de la visión que se posee sobre el mundo, la sociedad y el ser humano (Tardif, 2004). Por lo tanto, la ética es una dimensión importante en las profesiones y ocupaciones relacionadas con los seres humanos, como es el caso de la docencia.

Con el término *ethos* aludimos al carácter, al modo de ser que se adquiere en el proceso de la vida. Siguiendo a Aristóteles, Altarejos (1988) entiende al *ethos* como una cualidad de la conducta, es decir, como una disposición para la acción que se adquiere por

repetición consciente. También ha sido concebido como: “el conjunto de características que definen a la persona en su actuar desde sí y hacia los demás” (Becerra y Velandia, 2016: 43). Es el núcleo del ser de la persona que actúa como docente, por eso se puede decir que su *ethos* está en relación con la persona que es. De este modo, el *ethos* docente es un concepto que pertenece al ámbito de la ética profesional (Altarejos, 1988).

Con el término *praxis* nos referimos a la realización de una acción, a la puesta en práctica de un plan previamente concebido. A partir de lo que plantea Gadamer, De la Garza (1992) lo relaciona con términos como: elección, concretización y decisión a favor y en contra de algo. En el ámbito de la docencia, hablar de *praxis* es aludir a las estrategias adecuadas para conseguir lo que se quiere enseñar. De tal suerte, el término incluye una reflexión teórica, epistemológica y metodológica (Alanis y Medina, 2019).

La *praxis* docente implica un *ethos* docente, es decir, la ejecución del educador debe contar con una disposición para la deliberación que apunte a la realización del acto educativo, inspirado en los más altos valores que conduzcan a los estudiantes a la categoría de personas responsables (Acosta, 2019). Como sostienen Suárez *et. al.* (2016), las acciones que se derivan de la docencia tienen un marcado carácter ético porque se espera formar individuos libres, autónomos y críticos, que busquen el bien común y su autorrealización.

La ética docente, como ética aplicada que es, debe centrarse en la excelencia del agente mismo. El fundamento normativo de esa acción no sólo exige comprender lo que se puede o no hacer, sino que también debe estar claro por qué actuar de esa manera, es decir, debe saber qué es y quién es. Dicho de otro modo, el docente no sólo debe saber qué hacer y cómo actuar, sino también quién es por dedicarse a esta profesión (Altarejos, 1988). En ese sentido, compartimos la visión de Cullen (2015) de considerar a la docencia como una *praxis* ético-política que, además de potenciar una virtud ciudadana ajena a todo tipo de discriminaciones, se pronuncie por una realidad social más justa que parta de la preservación de la memoria histórica para fortalecer nuestro oficio.

LOS VALORES QUE PROPONEMOS

Cuando hablamos de los valores (*valere*: estar sano, ser fuerte; *axios*: que posee valor) nos referimos a “aquello que hace que el ser humano aprecie o desee algo por sí mismo o por su relación con otra cosa” (Moreno, 2003: 114). Entre los filósofos defensores de la teoría de los valores encontramos a Max Scheler (1874-1928), quien sostuvo que, así como existe una ética de los bienes y de los fines, también hay una ética de los valores.

En el enfoque fenomenológico de la ética, Scheler encuentra que la aprehensión de los valores en la conciencia se efectúa mediante una intuición o una experiencia emocional pura por lo que no hace falta razonar sobre ellos, sino que se intuyen emocionalmente, lo que no implica que sea irracional. La realización de un valor no implica otra cosa que su

puesta en práctica en la vida —si quiero realizar el valor de la justicia, debo llevar a cabo actos justos—. Lo importante es ejecutar el valor por respeto al valor mismo (Moreno, 2003).

La pedagogía no puede dejar de considerar una escala de valores que oriente la formación que ofrece, pero tampoco puede ofrecerlos por sí misma; ella necesita del auxilio de la filosofía para esta consideración (Fabelo, 2004). Para el docente, la ética aparece como un marco orientador, como un referente al momento de llevar a cabo una acción o para justificar una decisión. En ella, el docente puede identificar el sentido que le imprime a su vida y los elementos que la rigen. Esta disciplina le permite identificar el compromiso que tiene con sus estudiantes (Suárez *et. al.*, 2016).

En las siguientes cuartillas, desarrollaremos siete temas asociados a los valores que proponemos: empatía, diálogo, negociación, derechos humanos, ecología, enseñanza y relación profesor-estudiante.

1. EMPATÍA

La empatía es un valor fundamental en la docencia. Es una habilidad social que nos permite comprender los sentimientos y las ideas de los demás, de tal manera que nos facilita situarnos desde su perspectiva (Fonseca y Aguaded, 2007). La empatía da paso al diálogo y la tolerancia.

Hombres y mujeres somos relacionales: vivimos en comunidad, en ella nos desarrollamos y, con toda seguridad, dentro de ella moriremos. En otras palabras, no podemos aislarnos completamente pues necesitamos de los otros para florecer, para existir. La idea que seguimos y compartimos es sencilla, pero posee gran profundidad: el ser humano “no solo está *en* el mundo sino *con* el mundo” (Freire, 2011: 31).

La idea anterior contiene una serie de retos y problemas que debemos superar si es que buscamos alcanzar una docencia que transforme en algo la realidad. Uno de ellos se relaciona con la capacidad de tomar decisiones. Así, quienes estamos al frente de un grupo, tendríamos que entender que dicha aptitud debe convertirse en una práctica cotidiana para transmitirla a nuestros estudiantes y provocar que ellos comprendan la importancia de asumirse como sujetos históricos capaces de transformar el mundo, de discutirlo y de tomar decisiones con base en un pensamiento crítico. En ese sentido, desde el último tercio del siglo xx se ha hecho énfasis en que lo que se necesita es “una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 2011: 82).

El inconveniente es que vivimos en un mundo cuyo destino pretende ser dirigido únicamente por un grupo de individuos que, dueños de los medios de producción y de comunicación, se niega a perder todo tipo de privilegios y que, ante la amenaza de la toma de conciencia popular, se decanta cada vez más por dominar al pueblo mediante

la fuerza o por medio de estrategias paternalistas, para que las personas decidan cada vez menos.

Estamos en contra del autoritarismo que consideramos como un elemento nefasto. Sin embargo, en ocasiones se confunde la empatía dentro de los espacios universitarios con una distorsionada idea de la horizontalidad. Es decir, sostenemos que en la relación docente-estudiante existe una desigualdad de poder que implica que unos y otros pertenecemos a esferas distintas dentro de una misma universidad. Por ende, los profesores seleccionan los contenidos de los cursos, los evalúan y asientan calificaciones, mientras que los estudiantes intentan sacar el mayor provecho del proceso enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2006).

En otras palabras, queremos señalar que no existe una relación horizontal entre profesores y estudiantes, aunque lo que debe estar siempre presente es una postura democrática que estimule la participación, el diálogo y la confianza entre ambas partes. Nos parece importante señalar esto porque en ocasiones existe cierta práctica entre algunos profesores que se ocupa más por aparentar una relación de amistad o compañerismo entre unos y otros, que por apoyar verdaderamente el desarrollo humano y académico de los estudiantes.

Sostenemos que la empatía no debe permanecer encerrada entre cuatro paredes, sino que es necesario sentir lo que vive quien se encuentra en algún lugar de nuestros países, bajo condiciones distintas a la nuestra y padeciendo diferentes problemáticas. Dicho de otro modo, nuestro llamado es a no desatender lo que sucede a diario en nuestro mundo: la complejidad de las millones de personas de todas las edades que se ven forzadas a migrar de sus países de origen; las luchas sociales que mujeres y hombres emprenden en contra de todo tipo de injusticias; las violencias que se ejercen sobre los más vulnerables; el ecocidio que sufre nuestro planeta a manos de las grandes empresas que pretenden controlar el mundo; entre otras situaciones que merecen nuestra atención.

En síntesis, en la medida en que como docentes comprendamos que formamos parte de un mundo social amplio y diverso, repleto de problemas pero también de posibilidades para solucionarlos, seremos capaces de transmitirles a nuestros estudiantes la trascendencia de pensarnos como miembros de una colectividad que es necesario transformar.

2. DIÁLOGO

El diálogo es un valor fundamental en la docencia porque es una forma de abordar los conflictos que surgen en la labor cotidiana. Es importante entender que dialogar no resuelve necesariamente esos conflictos, pero abre la posibilidad para comprender sus orígenes y consecuencias, es decir, es un camino que permite avanzar en el desacuerdo. Como sostiene Asensio (2004: 10): “al escuchar, al dialogar, dejamos de imponer un

mundo para descubrir la existencia de otros muchos, tantos como personas habitan el planeta”. Para promoverlo, es necesario tomar conciencia de nuestros condicionamientos e identificar que las cosas pueden ser de otra manera. Asimismo, resulta importante desarrollar habilidades comunicativas y tener conocimiento de las posibilidades del lenguaje.

Las palabras tienen tres características valiosas. En primer lugar, son transformadoras en la medida en que podemos expresar lo que sentimos y pensamos. También son democráticas, dado que mujeres y hombres de todas las edades y condiciones sociales las usamos con más o menos destreza. Por último, gracias a ellas podemos coincidir, pero también es cierto que, si las empleamos con violencia o sin prudencia, es posible provocar rechazos y separaciones (Freire, 2011).

Por ende, se ha subrayado el derecho fundamental a la palabra, a la comunicación que acerca a las comunidades, al diálogo constante que representa la base de la verdadera educación que se lleva a cabo en un contexto sociohistórico particular y que implica una responsabilidad política (Freire, 2011). Sin embargo, el diálogo se fractura cuando existe una distancia social, cuando se le prohíbe al otro expresar sus ideas, cuando se sustituye su opinión con la propia, “o cuando se utiliza la palabra como instrumento para conquistar al otro” (Ander-Egg, 2000: 212).

La capacidad de dialogar es valiosa, toda vez que permitirá a los estudiantes, además de enriquecer su lenguaje, participar en un debate que no sólo se relacione con lo que se plantea en el aula, sino con lo que concierne al mundo. Recordemos que lo que se busca es trabajar con ellos; plantear temas sobre la mesa para la discusión y no sólo para que lleven a cabo el inerte ejercicio de copiar palabras en papel o en dispositivos digitales; brindarles herramientas y explicarles sus alcances y limitaciones para que sean ellos quienes las utilicen. Como dijera un gran educador, requerimos que la enseñanza sea un esfuerzo de recreación, de estudio...de reinención (Freire, 2011; 2011a). Así pues, la reflexión a la que se invita al lector es a abandonar posturas autoritarias que rechacen tanto el diálogo como el intercambio de ideas entre estudiantes y profesores.

Una forma efectiva de dialogar es poner en práctica la escucha activa, es decir, la habilidad comunicativa que ayuda a comprender a la persona que habla. Es fundamental tener en cuenta que dicho comprender no significa, necesariamente, darle la razón al otro o estar de acuerdo con lo que piensa. Más bien, supone empatizar, ponerse del lado del otro para entender lo que plantea (Vicente, 2010).

3. NEGOCIACIÓN

La globalización y las sociedades pluriculturales han complejizado de tal manera al mundo, que muchas veces la empatía y el diálogo no son suficientes para resolver las dificultades de la vida cotidiana. De tal suerte, se pueden identificar distintos niveles

en la intensidad de los conflictos, por lo que se hace necesario establecer unos criterios básicos para resolverlos de manera pacífica. Jimenes, Beltrán y Moreira (2019) definen al conflicto como un hecho consustancial al ser humano. En la interacción social—en la que cada persona defiende sus intereses, percepciones, y valores—, se dan las condiciones para que surjan los conflictos. En ese sentido, el ámbito de la docencia es un espacio particular en el que se debe poner en práctica la resolución de problemas de una manera no violenta.

Dado que en la ética de la convivencia, el conflicto se concibe con un aspecto de la deliberación humana, como una clave en la comprensión de su acción en sociedades particulares, es importante plantear la cuestión de su resolución como un camino que conduzca a la sana convivencia. Uría (2001) propone cuatro maneras para enfrentar los conflictos: la solución del problema, la persuasión, la negociación y la política. En la primera, se identifica una solución que satisface a las partes involucradas, por lo que se espera que los implicados compartan un mismo criterio. En esa forma de solución se prioriza la evaluación de las alternativas. En el caso de la persuasión, los intereses particulares pueden diferir. Ese desacuerdo puede resolverse en función de las metas comunes que tengan los involucrados. Para la negociación, se busca una solución sin persuadir porque se apela a la existencia de unos valores compartidos por los afectados. El modelo que se emplea es el llamado ‘ganar-ganar’, puesto que se ponen en práctica un número importante de valores que persiguen que ambas partes resulten favorecidas (Palacios, 2008). Finalmente, en el caso de la política, se evita que el conflicto se entienda en forma bilateral, por lo que se apela a los intereses de otros para incluirlos como aliados.

4. DERECHOS HUMANOS

Si no concebimos que nuestra práctica docente está dirigida a personas con distintos modos de ser y de pensar, con diferentes edades, pero con los mismos derechos, entonces algo estamos haciendo mal y de inmediato tendríamos que corregirlo por medio de una constante actualización en derechos humanos. El inconveniente es que en pocas ocasiones aquella es considerada por las autoridades educativas como necesaria y, lo peor, es que algunos profesores tampoco lo encuentran importante.

Si desde la cúpula institucional no se le abre la puerta a ese tipo de cursos en los que se examinen los derechos humanos, proponemos que sean los mismos profesores quienes los soliciten. Al mismo tiempo, sugerimos que investiguen por su cuenta en fuentes impresas o electrónicas ya que, de acuerdo con Amnistía Internacional: “la educación en derechos humanos es un proceso que cualquiera puede emprender, a cualquier edad y en cualquier lugar, para aprender sobre sus derechos humanos —y los de otras personas— y la manera de reclamarlos” (Amnistía Internacional, 2023).

Así, se comprenderá que los derechos humanos son inherentes a las personas y no una prerrogativa del Estado, además de que este último tiene el deber de protegerlos, reconocerlos y, sobre todo, garantizarlos. De ese modo, se fomentará que docentes y estudiantes tengan claridad respecto de la importancia de apoyar acciones que favorezcan la igualdad, el respeto y una dignidad humana que se entiende como: “una expresión de la autoconciencia de la valía del propio ser, en tanto ser-con-otros iguales y diferentes, pero aceptando la diversidad de significantes que la misma tiene en cada cultura” (Bonilla, 2015: 44).

Pongamos un caso: la laicidad en la educación superior pública, que debe comprenderse como la sustitución de toda doctrina religiosa por “el respeto a la libertad de creencias, por lo que no debe ser antirreligiosa” (Latapí, 2003: 23). Se podría pensar que el tema no tendría por qué ser un inconveniente, sin embargo, se ha planteado que “la laicidad es un principio poco tomado en cuenta para planear las políticas públicas educativas” (Capdevielle, Molina, Gómez & Martínez, 2018: 44). Algo similar sucede con las personas pertenecientes a la diversidad sexual. Aquí el asunto es más complejo, pues la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha señalado que ha crecido la violencia hacia los estudiantes a quienes se considera transgreden la esfera heteronormativa, es decir, a los miembros de la comunidad LGBT. Por tanto, el organismo ha subrayado la importancia de apoyar y capacitar a docentes para que sean capaces de “prevenir y abordar la violencia en los establecimientos educativos, incluyendo la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género” (Unesco 2017: 16). Y la lista de temas continúa: migración, desigualdades, edadismo, viejismo, entre otras. Por tanto, es importante que los docentes tengamos la información suficiente para el momento en que nos enfrentemos a dichas situaciones.

Poseer esos conocimientos también nos llevará a identificar diferencias importantes. Por ejemplo, en no pocas ocasiones hemos escuchado a decenas de colegas argumentar que todas las opiniones son respetables y, por lo tanto, muchos de sus estudiantes continúan reproduciendo dicha sentencia, con la que no estamos de acuerdo. Como sostiene Adela Cortina, una respetada filósofa, los individuos, en tanto seres humanos con derechos, son a quienes se debe respetar, mientras que se tiene que reflexionar sobre lo que opinen para estar de acuerdo con ellos o no (Aprendemos Juntos 2030, 2019).

El llamado es a transmitir a los estudiantes que, como actores sociales históricos, tenemos el derecho a la educación en derechos humanos (Bonilla, 2015) y que es necesario reconocer y proteger la dignidad humana, es decir, que es fundamental asumirnos como individuos libres, conscientes, capaces de crear cultura y de transformar nuestras propias vidas y las de los demás. Esto supone no solamente una preparación y actualización en derechos humanos, sino también que las propias personas comprendan que deben apropiarse y llevar a la práctica dichos preceptos.

5. ECOLOGÍA

En la actualidad, ya no tendríamos que dejar de lado la salud de nuestro planeta —el único que tenemos—. Por esa razón, la docencia del siglo XXI necesariamente tiene que considerar el cuidado y la preservación de un mundo que debe ser habitable para todas las personas.

Así, acciones tan básicas —y en apariencia tan triviales— como apagar la luz y desconectar los aparatos electrónicos cuando se dejen de usar, no desperdiciar el agua ni otros recursos, separar la basura orgánica de la inorgánica y tirarla en los depósitos correspondientes, tendrían que ser actos que se realicen en ‘automático’ para cuidar el ecosistema de las generaciones que vendrán después de nosotros. Si bien el cambio en la percepción de la relación entre el ser humano y su entorno tiene que partir de una reflexión individual, también debe ser considerado como un problema político y social. Dicha idea debe ser impulsada desde el sector educativo para buscar soluciones y formar ciudadanos responsables que sean capaces de exigir acciones a las autoridades (Fernández-Fígares & Martos, 2017).

El respeto hacia nuestro medio—el contexto en el que vivimos—debe ser cotidiano. Por ello, nuestro llamado es a practicar las tres ‘erres’: reducir, reusar y reciclar. Es fundamental que el docente tenga en mente esta idea, que sea consecuente con ella y que la comparta con sus estudiantes. Y es que la coherencia de los profesores desempeña un papel central para que dichas acciones tengan eco y se repitan no sólo en los espacios universitarios, sino en los entornos físicos a los que los estudiantes los lleven. Asimismo, se tendría que reproducir con todo aquel con quien “se pueda establecer una relación cómoda a través de las nuevas redes sociales virtuales” (Fernández-Fígares & Martos, 2017: 5).

Es importante que, en una propuesta ética sobre la docencia, nos enfoquemos en la promoción de las consideraciones biocentristas, en vez de las antropocentristas—que son los que imperan en el cuidado de la naturaleza en el mundo actual—, en vista de que, al hacerlo así, se les reconoce valor moral a todos los elementos vivos de los ecosistemas. Mejorar nuestra relación con la naturaleza es importante, sobre todo si pensamos que los cambios que se prevén afectarán las condiciones del mundo en el que vivirán no solo nuestros estudiantes (Have, 2010).

6. ENSEÑANZA

Al igual que Freire lo pensó hace algunas décadas, nosotros no concebimos la enseñanza como una práctica neutral ni al docente como una persona que deba estar justo a la mitad de las situaciones. La práctica educativa demanda ser ético a quien enseña y esforzarse por

ser mejor persona, luchar por ser coherente y enseñar con el ejemplo. En otras palabras, si queremos que nuestros estudiantes sean activos y participativos, nosotros debemos serlo antes. Es lo que llamamos: la decencia de la docencia.

Eso se tiene que reflejar en nuestra vida diaria al expresar nuestro respeto por cada ser humano, al debatir las ideas que lo merezcan y al establecer acuerdos con los estudiantes. Es menester transmitirles la idea de que la democracia no es únicamente un concepto que aparece en los manuales de ciencia política o un modelo en el que nos dijeron que vivimos, sino que se trata de una práctica cotidiana que nos permite conocer al otro y decidir qué es lo mejor para todos. Esto conducirá a que se consideren como protagonistas de una transformación social que fortalece la noción de ciudadanía activa (Ander-Egg, 2000). Así, compartimos la idea de que “enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico” (Freire, 2011a: 105).

Quienes nos dedicamos a la docencia, debemos tomar en serio nuestro oficio eligiendo cada vez mejor las herramientas que emplearemos para desarrollar clases, involucrando a nuestros estudiantes en ellas, impulsando la participación y el debate, en fin, percibiendo la educación como un medio para buscar la transformación colectiva. Sin embargo, también vale la pena discutir un riesgo —que no pocos docentes toman—, y que se traduce en todo lo contrario, es decir, en su anulación como profesores (Freire, 2011a). Y es necesario hablarlo una y otra vez porque, quienes descienden a ese nivel, suelen obstaculizar el avance de los estudiantes al imponerles sus formas de pensar y al transmitirles su apatía y falta de creatividad para enfrentar al mundo.

Por ello, sugerimos poner todo nuestro empeño para no invalidar una docencia que debe centrarse en un diálogo, en la participación y en la toma de decisiones que beneficien a la colectividad, así como a fortalecer una postura crítica ante la educación universitaria y la dinámica de nuestros países.

Esto último se puede lograr por medio de breves discusiones en las que, si bien el objetivo no es profundizar, se integren sucesos recientes que tengan impacto en la vida social. Proponemos que estas se lleven a cabo al inicio de cada sesión como una dinámica ‘rompe-hielo’ en la que participen quienes así lo decidan. Además, dicha estrategia es ideal para mostrarles a los estudiantes la valía de las fuentes primarias como base para desmentir las noticias falsas o paparruchas que tanto daño causan en la sociedad.

Otro aspecto importante se relaciona con la figura del docente como el especialista que se da el lujo de darle la espalda a la cultura popular por considerarla ‘atrasada’ o indigna de integrar en las sesiones. Es necesario combatir esta postura para no reproducir la idea tradicional de que el conocimiento ‘útil’ es el que posee la élite. Al contrario, los saberes populares son elementos que forman parte de nuestras culturas y que deben compartirse dentro y fuera de la universidad.

La humildad académica debe estar presente en nuestra vida cotidiana y continuamente se tendría que nutrir de lecturas y de textos en los que compartamos nuestros

hallazgos, críticas y reflexiones; de discusiones con otros colegas y con estudiantes; así como de una actualización constante por medio de cursos o conferencias en nuestros respectivos ámbitos disciplinares. De otro modo, se estaría condenado al anquilosamiento académico que suele expresarse en una soberbia que aísla al docente y que es muy dañina para el estudiante.

Además, pensamos que la enseñanza debe ir de la mano con la coherencia. Esto es, si pedimos a nuestros estudiantes pulir cada vez más su redacción y ortografía, es porque la nuestra se ejercita a cada momento escribiendo ensayos, artículos científicos o de difusión; si les solicitamos que cada vez se expresen mejor en el salón de clases, es porque los docentes solemos participar en distintos espacios académicos y aportar nuestras ideas; si los impulsamos a exigir sus derechos como estudiantes, es porque, nosotros, como profesores, también lo hacemos.

Como se ha apuntado: la formación docente crítica debe ser capaz de generar “procesos de resistencia y de transformación auténticamente democráticos” Lucio (2018: 598), de modo que se modifiquen los roles típicos de profesores y estudiantes. Y eso se logrará con el empeño de ambos, así como también con el apoyo de autoridades educativas preocupadas por el desarrollo de los primeros y de la formación de los segundos.

7. RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

En primer lugar, consideramos central realizar una reflexión sobre los términos que empleamos para designar a aquellos que estudian. Así, mientras que referirnos a un alumno supone una persona que recibe algún tipo de enseñanza —finalmente, su etimología remite a la acción de alimentar—, cuando aludimos a un estudiante pensamos en un individuo autónomo que se encuentra inmerso en un proceso formativo que involucra toda una serie de capacidades. De tal suerte, quienes escribimos optamos por referirnos a ‘estudiantes’ y no ‘alumnos’ pues los consideramos como “sujetos que aprenden y no objetos de la enseñanza” (Cullen, 2015: 105).

En la actualidad, existe una preocupación a nivel universitario por reflexionar y discutir la práctica docente al interior de las instituciones. De ese modo, se han impulsado una serie de diplomados y de cursos de actualización para profesores que buscan mejorar y elevar la calidad de las clases frente a grupo. Sin embargo, existen algunos puntos que representan barreras complicadas de saltar. Si bien es cierto que, por un lado, la vocación por la docencia tendría que ser el principal impulso para formar parte de la academia, por el otro, nos encontramos con un competido —y en ocasiones, controlado— mercado laboral que le abre las puertas a una serie de prácticas nocivas que permiten el ingreso al mundo académico de personas que no necesariamente están interesadas en la formación de los estudiantes.

Además, a lo anterior se añaden un par de aspectos fundamentales: la carga académica excesiva de los profesores de asignatura —por contrato temporal— aunada a sus múltiples actividades —que no se relacionan exclusivamente con la universidad—, o con los propios diseños de los cursos que adolecen de una visión pedagógica.

En líneas anteriores hemos hablado de aprender a trabajar con los estudiantes. Esta idea es profunda y remite a una serie de acciones encaminadas a reforzar el papel del profesor como un guía y no como un “operador ideológico del sistema, que inculca la cultura dominante” (Lucio, 2018: 599). Compartimos un par de ideas. La primera se trata de leer con ellos para motivarlos a formarse un hábito que no sólo los ayudará a ampliar sus horizontes, sino que los impulsará a mejorar su redacción y ortografía al fijarse en la forma en que “se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso” (Freire, 2011a: 99). Esta propuesta es flexible puesto que las lecturas se pueden realizar dentro del aula o fuera de ella. Además, proponemos que, al finalizarlas, se discutan los textos.

La segunda tiene que ver con la reciprocidad y se trata de la corrección constante y cariñosa a quienes les enseñamos. Por supuesto que esta labor se complica con la cantidad de estudiantes que se inscriben en cada uno de nuestros grupos —en caso de que los docentes que lean esto tengan un contrato a tiempo parcial—, lo importante es encontrar las estrategias adecuadas para hacerlo. La idea es simple: si ellos nos regalaron su tiempo y se esforzaron por entregar algo que les solicitamos, nosotros debemos dedicarles la misma atención.

Estamos convencidos de que la práctica docente tendría que transformarse y dejar de reproducir costumbres heredadas de décadas pasadas en que la interacción entre profesores y estudiantes estuvo marcada por el autoritarismo y la incompreensión de sus realidades. Al contrario, el pensamiento y las acciones tendrían que ser más empáticas —sin que eso quiera decir que se desvanezca la relación docente-estudiante—. En este sentido, sostenemos que para que aquello exista, la discusión sobre lo que sucede en la vida cotidiana es otro elemento que debemos integrar a nuestra práctica profesional. Eso contribuirá, de alguna manera, para que ellos perciban que el desarrollo académico debe vincularse con la vida social. Esto forma parte de lo que Freire llamó: la importancia política del acto de enseñar, es decir, provocar que el estudiante sea quien busque el conocimiento, se asuma como un sujeto histórico capaz de colaborar en la modificación su entorno y de distinguir “al educador o a la educadora progresistas de su colega reaccionario” (Freire, 2011a: 67).

Finalmente, un aspecto que todo lo complica y que no podemos dejar de señalar es que la enseñanza, a cualquier nivel, tendría que recibir un financiamiento digno y suficiente para vivir de ello. Sin embargo, quienes impartimos clases sabemos que, en la mayoría de los casos, la desigualdad salarial en la educación superior no permite llevar a cabo la idea anterior. Eso se ha intentado resolver con base en algunas prebendas que se han diseñado desde el Estado. En consecuencia, algunos profesores ven a la universidad como una posibilidad para aumentar el precario y desigual salario universitario

—mientras que en Puerto Rico no existe esa posibilidad, en México, en ocasiones el salario se puede multiplicar tres o cuatro veces si consideramos las becas o los estímulos—. Como se ha señalado con toda claridad, la política de otorgar añadidos al salario busca “conjurar de alguna manera una explosión social y para fragmentar al profesorado universitario, que está más preocupado en acceder a recursos complementarios, que a organizarse” (Durand, 2022: 12).

CONCLUSIONES

Una de las graves confusiones respecto de la ética es que, en muchas ocasiones, se piensa que esta se trata de una práctica individual, es decir, se considera que cada persona tiene una ética propia que puede manejar a su conveniencia. Este pensamiento no puede ser más incorrecto puesto que existen una serie de valores que, desde hace decenas de siglos, buscan la convivencia y el bien común. Es decir, aquellos son universales y no causales, por lo que no se derivan de algún régimen político o de una decisión individual. Se ha subrayado, por ejemplo, la necesidad de fomentar entre los estudiantes algunos principios básicos para sustentar una ética pública como: la atención a la verdad, el respeto al patrimonio público, entre otros (Latapí, 2003).

De tal suerte, la idea de docencia que proponemos se basa en que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos cuyas voces y silencios son imprescindibles no solo para el desarrollo de una clase, sino también para fomentar una convivencia común que los lleve a discutir sus asuntos y a participar en ellos. Es decir, a no permanecer inmóviles, a involucrarse en la vida colectiva a la vez que se busca el bien de todos, pero, sobre todo, a entender que la crítica implica una injerencia responsable y solidaria en un contexto socio histórico que es posible transformar a diario.

En estas cuartillas, planteamos que es necesario percibir tanto a profesores como a estudiantes universitarios como capital social en movimiento y ciudadanos en constante formación, que tienen la fortuna de compartir un espacio académico. Queremos subrayar que si bien existe en él una relación de autoridad —que nunca tendría que ser autoritaria—, el llamado debe ser al diálogo y a la escucha activa; al reconocimiento del otro como un ser humano lleno de capacidades, contradicciones y conflictos; al fomento de distintas capacidades en los alumnos; pero sobre todo a la práctica cotidiana de una coherencia entre las ideas y las acciones de los actores involucrados.

Nosotros consideramos a la educación como una oportunidad de transformación constante en la que no solo intervienen los conocimientos específicos de cada área disciplinar, sino que también debe vincularse, necesariamente, con la dinámica nacional y mundial. Para el caso de las Ciencias Sociales —y en particular, en la Historia, estamos convencidos de que debemos dejar de lado concepciones de antaño que ponderaban los

aprendizajes memorizados y las explicaciones superficiales. Nuestra propuesta es que se discutan temas que en la actualidad son causas de graves conflictos en nuestro planeta: racismo, discriminación, pobreza, desigualdades, migración, entre otras.

Es importante tomar en cuenta el sentir del estudiante en el salón de clases. En la educación superior puertorriqueña y mexicana, existe la posibilidad de que ellos evalúen a su profesor al término de sus periodos escolares. Por lo tanto, proponemos que este no sea solo un ejercicio estéril y burocrático, sino que en verdad el docente tenga en cuenta las opiniones de quienes tenemos a nuestro cuidado.

Pensamos que debe existir humildad en la docencia, pero no una que se disfrace de hipocresía para que de ella se sirvan quienes buscan manipular y engañar, más bien, una que entienda que tenemos la gran responsabilidad de guiar a los estudiantes y potenciar sus habilidades. En este ensayo, compartimos con los lectores un principio que ha guiado nuestra práctica docente desde hace más de una década: la coherencia que debemos pulir a cada momento para ser mejores personas y, sobre todo, para que los estudiantes la adopten y la continúen transmitiendo. Así, estamos convencidos de que la práctica académica debe basarse en valores éticos que estén presentes en todo momento y no solo en un comportamiento ‘fachada’ repleto de vacío. Dicho con otras palabras, la ética jamás debe ser confundida con la cosmética.

REFERENCIAS

- Acosta, Israel (2019). *Selección de lecturas. Pedagogía-psicología: la labor del maestro desde su praxis educativa. Algo más que el currículo*, Cuba, Editorial Universitaria.
- Alanis Enciso, Fernando y Medina Esquivel, René (2019). *El oficio de enseñar. Una experiencia docente en posgrado en Historia*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Altarejos, Francisco (1988). “El ethos docente. Una propuesta deontológica”, en Francisco Altarejos (et al). *Ética docente: elementos para una deontología profesional*, España, Ariel, pp. 87-118.
- Ander-Egg, Ezequiel (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. 2. El método del desarrollo de la comunidad*, Argentina, Grupo Editorial Lumen.
- Amnistía Internacional (2023). “Educación en derechos humanos”, en: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/> (consulta: 12 de febrero de 2023)
- Aprendemos Juntos 2030 (2023). “Versión completa. ¿Para qué sirve la ética? Adela cortina, filósofa”, en: https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w&t=7s&ab_channel=AprendemosJuntos2030 (consulta: 12 de enero de 2023)
- Asensio, Josep (2004). *Una educación para el diálogo*, España, Paidós.
- Becerra Blanco, María Esperanza y Velandia Ortiz, Nelson Eduardo (2016). *El ser y el hacer. Una mirada al ejercicio profesional docente desde las cualidades éticas*, Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana (Colombia).

- Bonilla, Alcira (2015). "Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales", en Irasema Ramírez (comp.). *Voces de la filosofía de la educación*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 37-72.
- Molina, María; Capdevielle, Pauline; Gómez, Haydeé y Alejandro Martínez (2018). *La agenda de la laicidad en 2018*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Cullen, Carlos (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Irasema Ramírez (comp.). *Voces de la filosofía de la educación*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 103-112.
- Durand, Jorge (2022, 13 de febrero). "El entuerto salarial universitario", *La Jornada*, en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/02/13/politica/el-entuerto-salarial-universitario-20220213/> (consulta: 13 de febrero de 2022).
- Fabelo Corzo, José (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*, Argentina, Libros en Red.
- Fernández-Fígares, Mar y Aitana Martos (2017). "Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado", *Revista interdisciplinaria de formación del profesorado*, vol. 31, núm. 3, pp. 15-25.
- Fonseca Mora, María del Carmen y José Ignacio Aguaded Mora [dirs.] (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*, España, NetBiblio.
- Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- _____ (2011a). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- García, Benilde; Loredó, Javier y Guadalupe Carranza (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15.
- Garza, María Teresa de la (1992). Ética del medio ambiente. Algunas reflexiones sobre el concepto de praxis. *Aprender a pensar*, núm. 6, pp. 7-13.
- Have, Henk ten [ed.] (2010). Ética ambiental y políticas internacionales, Francia, Unesco.
- Hernández, Griselda (2006). "El espacio del poder del maestro en el aula universitaria", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pp. 1-17.
- Jimenes Bautista, Francisco, Beltrán Zambrano, Roberto y Diana Moreira Aguirre (2019). *Gestión de conflictos*, España, Editorial Dykinson.
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lucio, Rafael (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Moreno Villa, Mariano (2003). *Filosofía. Vol. III. Ética, política e Historia de la filosofía I*, España, Editorial MAD.
- Palacios Plaza, Jorge (2008). *Técnicas avanzadas de negociación. Estrategias, tácticas y trucos*, España, NetBiblio.
- Suárez González, Javier, Martín Gallego, Julio, Mejía Rodríguez, Dania y Estefany Acuña Reyes (2016). *Ética y práctica docente*, Colombia, Editorial Universidad del Norte/Fundación Promigás.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea, S.A.
- Unesco (2017). *Abiertamente. Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. Informe resumido*, Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Uría Rodríguez, María. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*, España, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Vicente Abad, Juan de (2010). *Siete ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*, España, Editorial Graó.

ARTÍCULO

Competencias digitales del profesorado universitario del siglo XXI: un diagnóstico en el contexto mexicano

Digital skills of university professors in the 21st century: an assessment in the Mexican context

MARGARITA CANTERO RAMÍREZ Y YURIXHI GALLARDO MARTÍNEZ

Universidad Panamericana Campus Guadalajara

Correo electrónico: mcantero@up.edu.mx

Recibido el 22 de octubre de 2025; Aprobado el 25 de mayo de 2026

RESUMEN.

La integración de tecnologías en la educación superior es un desafío, siendo necesario el desarrollo de competencias digitales docentes. Este artículo analiza el nivel de competencias digitales del profesorado de una universidad privada en México. Mediante un estudio cuantitativo correlacional con un instrumento basado en el marco DigCompEdu. Los resultados indican que los profesores se encuentran en nivel integrador donde a mayor empoderamiento y desarrollo de competencias digitales de los estudiantes se asocia con mayor competencia digital del docente. Concluyendo en la pertinencia de crear estrategias específicas para avanzar hacia el nivel pionero que contribuya a la educación de calidad.

PALABRAS CLAVE: DigCompEdu; Educación de calidad; Competencias digitales; Desarrollo profesional docente; Tecnología educativa

ABSTRACT. The integration of technologies in higher education is a challenge, requiring the development of digital teaching skills. This article analyzes the level of digital skills among faculty at a private university in Mexico. It uses a quantitative correlational study with an instrument based on the DigCompEdu framework. The results indicate that teachers are at the integrator level, where greater empowerment and development of students' digital skills is associated with greater digital competence on the part of teachers. It concludes that it is important to create specific strategies to advance toward the pioneer level, which contributes to quality education.

KEYWORDS: DigCompEdu; Quality education; Digital skills; Teacher professional development; Educational technology

INTRODUCCIÓN

La educación superior en el siglo XXI está sometida a fuertes tensiones, entre ellas, la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) y otras tecnologías no sólo en los procesos educativos, sino en el mundo del trabajo y en las profesiones. Por lo tanto, la denominada cuarta revolución industrial aumenta las preguntas en torno a la educación superior, particularmente acerca de los fines que esta tiene para formar tanto a profesionistas como ciudadanos que contribuyan al progreso social, cultural y económicos de las sociedades (González -Campos et al., 2024; Vera, 2023).

Al mismo tiempo, en la literatura se indaga el papel de las instituciones universitarias, en particular si seguirá existiendo el modelo de institución comprometida con la búsqueda de la verdad de los saberes. Hasta hace algunos años, una de las mayores amenazas que tenía este tipo de universidad era la mercantilización de la educación que la llevaba a relegar el papel de las humanidades frente a las ciencias empíricas, ahora tiene que afrontar los desafíos propios que la tecnología representa (Shiohira y Holmes, 2023; Qin y Zhang, 2025; Lloyd & Quintero López, 2025).

Esto se vincula con el Objetivo cuatro de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) que alude a la Educación de calidad por

medio del cual se impulsa para 2030 el acceso igualitario de todas las personas para que reciban calidad en su formación ya sea profesional, técnica o superior, siendo en esta última donde se centra el presente estudio. Si bien es cierto, que esto representa también varios retos, entre ellos la propia cobertura educativa y con ello el desarrollo de docentes de calidad.

Por ejemplo, de acuerdo con el Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, México (2025), la matrícula de educación superior en el ciclo 2023/2024 ascendió a 4,926,475, siendo el total de la población entre 18 y 22 años 11,239,357. Por lo tanto, sólo el 43,8% de esa población estaba matriculada. Además, la meta 4.4.1 del mismo objetivo establece que de aquí al 2030 debería incrementar de manera considerable la cantidad tanto de jóvenes como de adultos que tienen las competencias necesarias para el trabajo, ya sean técnicas o profesionales. En este sentido, hay un indicador que establece la proporción de adultos y jóvenes con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones. En México, se reporta información acerca de las habilidades para el uso de la PC, y en tal sentido, la habilidad más alta la reportaba el 32.12% de la población al indicar que podían descargar contenidos de internet.

De lo anterior, se desprende la necesidad de indagar en las capacidades reales del profesorado universitario, en particular en el sector educativo privado que contribuya a la educación de calidad mediante el acceso por medio de modalidades híbridas donde la universidad debe capacitar al profesorado para generar competencias digitales (CD) sólidas que le permita enseñar con y sobre ellas. Para lo cual, resulta pertinente realizar diagnósticos como instrumentos orientadores de proyectos para la mejora y diseño de estrategias efectivas de capacitación docente.

La universidad que siempre se ha ido transformando, hoy lo hace de manera acelerada. Siendo así, sin renunciar a la búsqueda de la verdad y a la discusión de las ideas, habrá que responder a esa transformación para vincular a las instituciones de educación superior (IES) con el mundo del trabajo en la preparación de los profesionales que el mundo requiere. Es por ello por lo que resulta necesario entender el rol de los docentes frente a la propia tecnología por medio de sus CD (Qin y Zhang, 2025; Vera, 2023).

Además, este auge tecnológico y de IA genera dilemas éticos, transformaciones en la dimensión relacional del trabajo en la era digital (Rodríguez-Lluesma et al., 2021), aunado a otros fenómenos como la economía digital (Quarta, 2020) y la virtud de la prudencia en dicha economía (Schlag et al., 2024). En este sentido, las IES tendrán que ser críticas respecto al presente y el futuro del trabajo, a las profesiones y la educación en general para plantear estrategias que permitan hacer frente a los desafíos entorno al lugar que la tecnología tiene, el recto uso de esta y la solución de diversos problemas éticos que se presentan. De tal manera que para las IES resulta una tarea ineludible afrontar

estos desafíos de la era digital uno a uno, entre los cuales resalta el que tiene que ver con el profesorado y el papel de la tecnología para desarrollar CD para y desde su práctica pedagógica (González-Campos et al., 2024; Olaya Guerrero et al., 2024).

Los trabajos que abordan la CD de los docentes no presentan una definición única y general de qué es, en este sentido, Verdú-Pina et al. (2023), desde un análisis de la literatura dan cuenta de cuatro dimensiones presentes en dicha diversidad: (1) didáctica, curricular y metodológica, (2) planificación, organización y gestión de espacios y recursos digitales, (3) relacional, ética y seguridad, (4) personal y profesional. Además, resalta que la CD de los docentes requiere de un:

[...] proceso de enseñanza-aprendizaje: conocimientos y habilidades para la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas del aula, capacitación del alumnado en el tratamiento de la información, uso de las tecnologías digitales para la mejora del aprendizaje, desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, etc. (Verdú-Pina et al., 2023, p. 8)

Un aspecto que resulta particularmente relevante es la ética por lo que concierne al uso de la CD, se habla entonces de una ética global en la era digital (Kantar & Bynum, 2021). Donde el tema de la tecnología en la educación no es un tema nuevo dado que lleva más de un siglo, se remonta a 1920 con aspectos éticos, (Papaspnyridis & La Greca, 2023), pero ahora, ha tomado un lugar preponderante con la IA en la educación que representa también una alternativa en muchos casos ante la falta de profesores cualificados.

Por otra parte, la IA ha sido implementada en la educación por medio de tres formas principales: a través del aprendizaje sobre la IA, o programas de estudio relacionados con la enseñanza de la IA como materia; el aprendizaje con IA, o aplicaciones de la IA al aprendizaje de otras materias; y la preparación para la IA, o la educación necesaria para comprender el impacto actual y futuro de esta en la sociedad, las personas, el trabajo y el medio ambiente (Shiohira & Wayne, 2023).

Derivado de lo anterior, se planteó como objetivo analizar el nivel de competencias digitales del profesorado de una universidad privada en México por medio de un diagnóstico con un instrumento basado en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) propuesto por Redecker y Punie (2020). A continuación, en este trabajo se presentan apartados para dar cuenta de la metodología empleada a partir de la cual se generaron los resultados respecto al perfil sociodemográfico de los participantes, los aspectos que conforman cada una y en general de las CD de los docentes y su nivel reportado; para finalmente presentar algunas reflexiones a manera de conclusiones sobre ello.

METODOLOGÍA

Se trató de una investigación con enfoque cuantitativo correlacional, que de acuerdo con Creswell y Creswell (2018) corresponde a estudios que pretenden medir o relacionar variables en un solo momento para describir cómo son las variables por medio de porcentajes y promedios, aunado a indagar en las relaciones de asociación entre variables. El diagnóstico de las CD docentes fue realizado en la Universidad Panamericana (UP, 2025) que es una IES de carácter privado reconocida en México por su excelencia académica, vinculación con el sector empresarial y enfoque en valores humanistas fundada en 1968 que por medio de la amplia gama de programas tanto de licenciatura como de posgrado y actividades de investigación promueve el bien común, además tiene tres sedes en puntos estratégicos del país: Ciudad de México, Aguascalientes y Guadalajara.

Se diseñó y aplicó el instrumento que incluye un apartado para datos sociodemográficos con cuatro ítems (sexo, rango de edad, nivel de estudios y experiencia docente) y 21 preguntas con opciones de respuesta a partir del DigCompEdu (Redecker y Punie, 2020) para evaluar a manera de diagnóstico las CD de los docentes. El DigCompEdu abarca el compromiso profesional; contenidos digitales; enseñanza y aprendizaje; evaluación y retroalimentación; empoderamiento de los estudiantes; y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. El instrumento se respondió por medio de un formulario de Google, cada ítem de CD contó con seis opciones de respuesta donde el participante eligió sólo una de ellas. Dichas opciones estuvieron organizadas de forma progresiva para reflejar su nivel de apropiación y práctica de la CD de acuerdo con lo establecido en el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2020); dichos niveles fueron: novato, explorador, integrador, experto, líder y pionero.

Se contó con una muestra de 61 participantes, quienes se desempeñan como docentes. Los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística con el muestreo por conveniencia, estableciendo como criterios de inclusión: (1) docente universitario de dicha institución, (2) experiencia docente de al menos un año, (3) aceptar participar en el ejercicio. Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 26 y Microsoft Excel para la elaboración de gráficas, el análisis con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), así como el coeficiente de correlación de Spearman para indagar en la relación entre las variables ordinales siguiendo la interpretación de Mondragón Barrera (2014).

Cabe señalar que en todo momento se siguieron consideraciones éticas recomendadas por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2019) respecto al anonimato y resguardo de la información. Al inicio del instrumento, por medio de un texto breve se dio a conocer el consentimiento informado para que la persona decidiera voluntariamente si participaba o no y aclarara el propósito del instrumento. También se formularon preguntas neutrales que disminuyeran cualquier riesgo a los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Derivado de la aplicación del cuestionario a 61 docentes universitarios en la Tabla 1 se presenta el perfil sociodemográfico de los participantes, quienes reportaron identificarse en su mayoría (55.7%) en el sexo masculino, el rango de edad de 40 a 44 años (26.2%), nivel de estudios concluidos de doctorado (52.5%), resaltando que el 26.2% señaló tener entre 11 y 15 años de experiencia docente, mientras que otro 26.2% indicó tener más de 20 años en este aspecto.

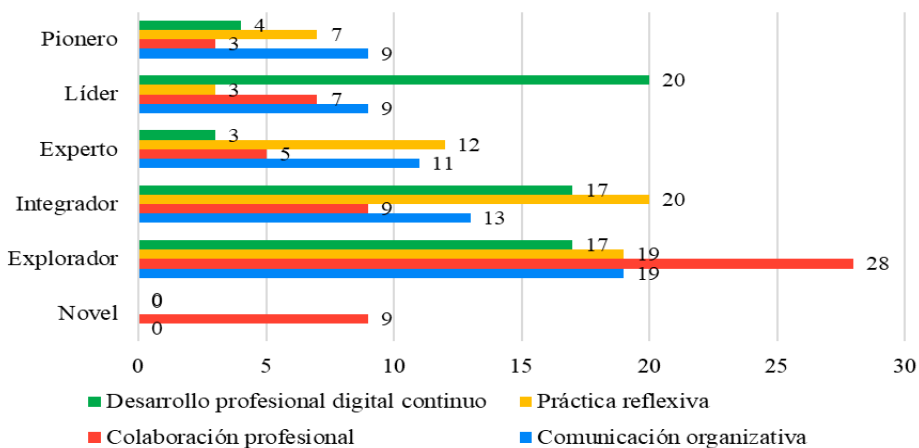
Tabla 1. Perfil sociodemográfico de los participantes

	Frecuencia (n=61)	Porcentaje
Sexo		
Femenino	27	44.3
Masculino	34	55.7
Rango de edad		
25-29 años	2	3.3
30-34 años	4	6.6
35-39 años	8	13.1
40-44 años	16	26.2
45-49 años	8	13.1
50-54 años	13	21.3
55-59 años	5	8.2
60-64 años	2	3.3
65-más años	3	4.9
Nivel de estudios		
Licenciatura	4	6.6
Maestría	25	41.0
Doctorado	32	52.5
Experiencia docente		
1-5 años	7	11.5
6-10 años	13	21.3
11-15 años	16	26.2
16-20 años	9	14.8
Más de 20 años	16	26.2

Nota: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

La primera competencia digital reconocida en el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2020) es Compromiso Profesional (CCP), misma que da cuenta del uso ético y estratégico por parte del docente sobre las Tecnologías Digitales (TD) que contribuyen al fortalecimiento de su práctica pedagógica y desarrollo profesional al colaborar con otros actores educativos como la institución de educación superior, colegas, estudiantes y sus familias que en suma abonan a la innovación educativa dentro de esta comunidad universitaria.

Figura 1. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de compromiso profesional.



Nota: Verde= desarrollo profesional digital continuo. Rojo= colaboración profesional. Amarillo= práctica reflexiva. Azul= comunicación organizativa.
Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

La CCP está integrada por cuatro elementos (ver Figura 1): 1) comunicación organizativa, alude al uso de las TD para la mejora de la comunicación con los diversos actores de la comunidad universitaria donde el 31.1% de los participantes se ubica en el nivel explorador al estar familiarizado con la TD sin lograr aún una comunicación fluida o estratégica con los integrantes de la comunidad universitaria; 2) colaboración profesional, da cuenta del uso de las TD para interactuar con otros docentes a fin de compartir experiencias, recursos e innovar juntos donde el 45.9% de los participantes tienen nivel explorador, por lo cual no han logrado colaboraciones sistemáticas.

En lo que respecta a la 3) práctica reflexiva, implica la reflexión crítica a nivel colectivo y personal sobre la práctica pedagógica mediada por las TD con la finalidad de su mejora continua, al respecto el 32.8% de los participantes se encuentran en el nivel integrador dando cuenta que reflexionan sobre su propia práctica pedagógica para planificar mejoras concretas, superando la inercia de hacer por hacer para hacer-reflexionar-ajustar apoyados de las TD.

Mientras el 4) desarrollo profesional continuo, trata del uso de recursos digitales que contribuyen a la formación continua del docente, donde el 32.8% de los participantes se encuentran en el nivel líder, es decir, utilizan de forma crítica y consistente las TD en su quehacer profesional al tiempo que influye de forma positiva en sus pares al enseñarlas y compartirlas para la mejora de las actividades propias y en común.

Esta primera competencia del CCP representa el sustrato profesional de los profesores tanto para el desarrollo profesional individual como para el bien colectivo y la innovación continua en la práctica docente toda vez que, implica temas relacionales, coincidiendo con lo reportado por Rodríguez-Lluezma et al. (2021), ya sea entre pares, profesores y estudiantes, así como entre superiores, familias o instituciones, por lo que descuidar esta base preliminar para el abordaje de las CD de los docentes, podría desvirtuar en un sentido ético el fortalecimiento de la comunicación, las colaboraciones, la mejora continua y la formación pedagógica para su desarrollo profesional.

La innovación no ocurre en la individualidad, sino que demanda de la colectividad y mediante los avances de las tecnologías, lejos de alienar a las personas, también puede ser un medio para integrar, unificar y mejorar, de ahí que al identificar que los profesores de este estudio reportan un nivel de explorador e integrador, no desanima que aún no estén a nivel de pionero en su compromiso profesional, ya que su aptitud actual les puede permitir habilitar y no constreñir la colaboración profesional y como sostienen Rodríguez-Lluezma et al. (2021), sino que cuánto más conscientes sean las personas acerca de su ser social, más podrán actuar sobre sus relaciones y su actuar en ellas para que surjan nuevas y mejores colaboraciones. Sobre todo, ante un contexto digital que puede carecer de una entidad jurídica tal como lo reportó Quarta (2020) y que, por lo tanto, pudiera permitir el ser corrompible.

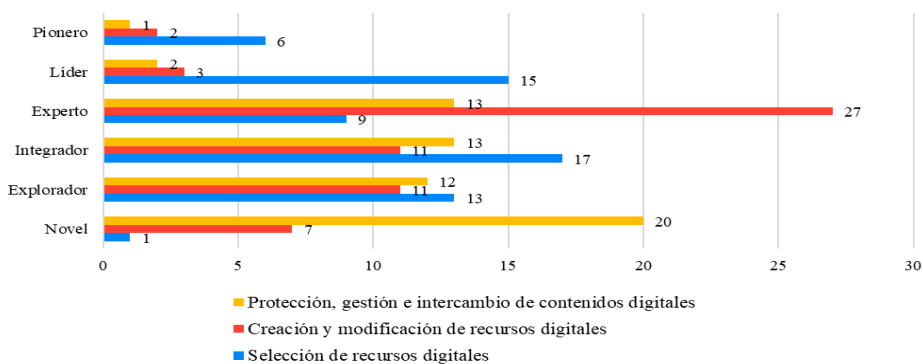
La segunda CD es sobre los Contenidos Digitales (CCD). Ante la vasta diversidad de recursos digitales disponibles de carácter educativo, es clave identificar cuáles de estos recursos son más pertinentes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados de aprendizaje, el perfil del alumnado y el estilo de enseñanza. Ya sea para relacionarlos entre sí, realizar ajustes a partir de estos e incluso optar por aquellos que permitan desarrollar por sí mismos nuevos recursos de apoyo para la enseñanza. Lo anterior implica el uso responsable de los contenidos digitales, en tanto que se debe respetar la normativa sobre derechos de autor y propiedad intelectual, así como proteger los contenidos y datos confidenciales que son propiedad del estudiante, entre ellos, los exámenes digitales y sus respectivas calificaciones.

La CCD integra tres elementos (ver Figura 2): 1) Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales que apunta a la protección eficaz de la información digital confidencial, en la que se aplique correctamente la normativa sobre privacidad y propiedad intelectual en el uso y desarrollo de licencias y recursos educativos abiertos. En esta competencia, el 32.8% de los participantes se posicionan en el nivel novel, es decir, que no emplean estrategias para compartir contenidos digitales, sino que su acción principal es almacenar y organizar contenidos digitales para su propio uso futuro.

2) Creación y modificación de recursos digitales, se refiere a ajustar o producir ya sea de forma individual o colaborativa, recursos educativos digitales con licencia abierta y programar su uso. El 44.3% de los participantes calificaron en el nivel experto, es decir,

que es más común que adapten o integren diferentes elementos interactivos y juegos a un contexto de aprendizaje concreto. 3) Selección de recursos digitales considera identificar, evaluar y seleccionar recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el 27.9% de los participantes se caracteriza por ser integrador, esto es que identifican y evalúan los recursos adecuados a partir de criterios básicos para su selección.

Figura 2. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de contenidos digitales.



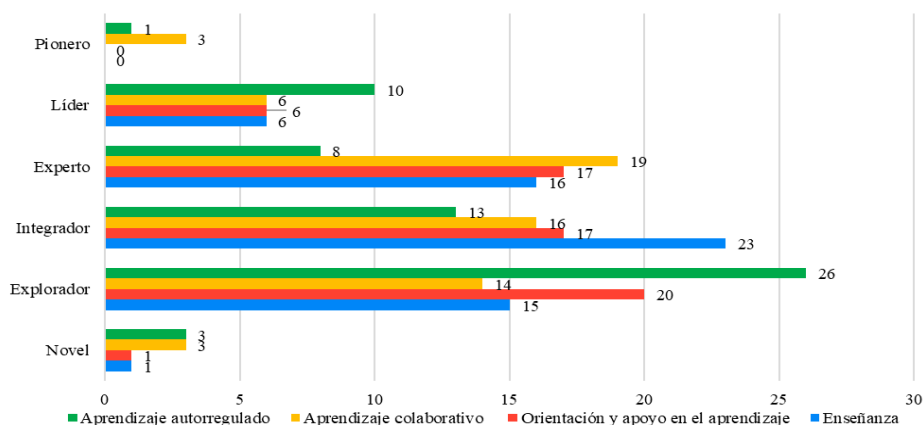
Nota: Amarillo= protección, gestión e intercambio de contenidos digitales. Rojo= creación y modificación de recursos digitales. Azul= selección de recursos digitales. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

La CCD refrenda que el aprovechamiento de los recursos y contenidos digitales para el bien común conlleva saberlos identificar de manera responsable y pertinente, donde se proteja eficazmente la información digital confidencial, así como respetar y aplicar correctamente la normativa sobre privacidad y propiedad intelectual. Esto corresponde con las ideas de Shiohira & Holmes (2023), quienes, al referirse particularmente acerca del uso de la Inteligencia Artificial (IA), sugieren que los usuarios deben comprender sus roles y derechos con respecto a la IA sabiendo reconocer cuando se ven injustamente desfavorecidos por ésta.

Así el nivel integrador que caracteriza a los participantes del estudio destaca que si bien saben seleccionar los recursos a partir de criterios básicos, por otro lado es cierto que los recursos y contenidos digitales continúan en desarrollo, cambiando, innovando y transformándose, lo que coincide con Olaya et al. (2024) respecto a la demanda del profesorado de un incesante aprendizaje sobre las novedades tecnológicas y con ello la necesaria organización de su agenda para la búsqueda de recursos y actualización de sus estrategias para implementarlos.

La tercer CD alude a la enseñanza y aprendizaje (CEA), se refiere a la capacidad del profesorado para gestionar y organizar el uso de las TD en las diferentes etapas evolutivas y entornos del proceso de aprendizaje. La finalidad es mejorar las estrategias pedagógicas hacia un enfoque centrado en el estudiante. Entre los elementos que configuran la CEA (ver Figura 3), está 1) la enseñanza, que consiste en programar y poner en funcionamiento dispositivos y recursos digitales al servicio del aprendizaje. En este sentido, el 37.7% de los participantes están en un nivel integrador.

Figura 3. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de enseñanza y aprendizaje.



Nota: Verde= aprendizaje autorregulado. Amarillo= aprendizaje colaborativo.
Rojo= orientación y apoyo en el aprendizaje. Azul= enseñanza.
Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

2) La orientación y apoyo en el aprendizaje, donde el 32.8% de los participantes se ubica en un nivel explorador, toda vez que sobresalen por emplear estrategias digitales básicas para interactuar con los estudiantes. 3) Aprendizaje autorregulado, por medio de las tecnologías, donde se promueve en los estudiantes la capacidad para reflexionar, planificar, y supervisar su aprendizaje propio, que aporten pruebas de sus progresos, compartan ideas y formulen soluciones creativas. En ese sentido, el 42.6% de los participantes representa el nivel de explorador, caracterizado por incentivar a los estudiantes a utilizar las TD en la autorregulación del aprendizaje.

4) El aprendizaje colaborativo fomenta y mejora la colaboración entre los estudiantes a través de las tecnologías digitales. Destaca que un 31.1% de los participantes posee esta competencia a nivel de experto, al utilizar los entornos digitales donde los estudiantes

compartan sus conocimientos con los demás al tiempo que reciben retroalimentación de sus compañeros.

La CEA es clave para el desarrollo de docentes de calidad como lo recomienda la ONU (2015), no sólo como uno de los ODS sino como piedra angular que ayuda a centrar las estrategias en el estudiante. Al respecto, se coincide con Verdú-Pina et al. (2023) respecto a la necesidad de capacitación docente en el tratamiento de la información, el utilizar las TD al servicio del proceso de aprendizaje y para desarrollar CD en los mismos estudiantes.

En cuanto al aprendizaje autorregulado, la mayor parte de los participantes reporta un nivel de explorador, es decir, que sólo incentiva el uso de tecnologías digitales para la autorregulación, esto coincide con Olaya et al. (2024) quienes refieren que las investigaciones habidas en su mayoría han reportado percepciones de los estudiantes sobre las competencias que posee aunque sin un carácter válido y confiable al no dar cuenta de que se recurra a herramientas robustas de evaluación para medir tal autorregulación. Esto representa un área de oportunidad para que a partir de estos instrumentos de medición el mismo profesorado pueda progresar en esta competencia.

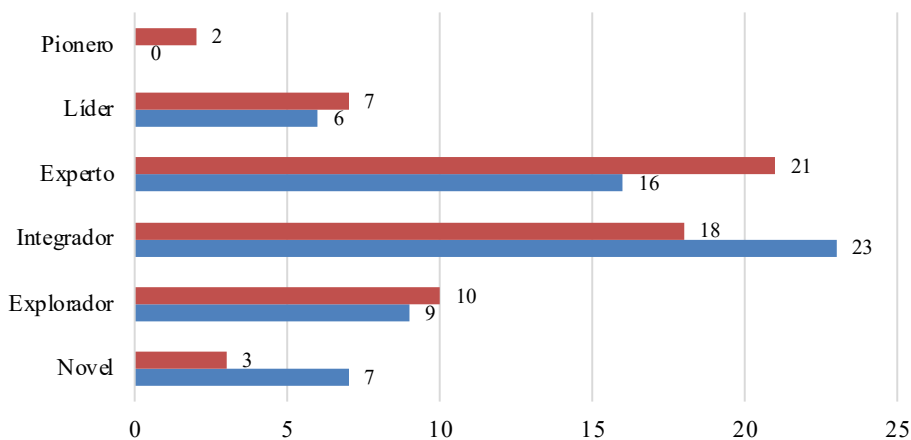
La cuarta CD es sobre la Evaluación y Retroalimentación (CER), que corresponde a la utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación formativa y sumativa. Entre los elementos que constituyen la CER (ver Figura 4) están: 1) Retroalimentación, programación y toma de decisiones, es decir, ofrecer comentarios de mejora precisos y de manera oportuna para evaluar el aprendizaje, a través de herramientas digitales, donde el 34.4% de los participantes destacó en un nivel de experto, al referir que utiliza los datos digitales para la mejora de la eficacia en actividades de retroalimentación y apoyo.

Y, 2) estrategias de evaluación, que tienen como finalidad mejorar la diversidad e idoneidad de los formatos y enfoques de evaluación, donde el 37.7% de la población se posiciona en un nivel integrador, lo que significa que emplean diversas tecnologías digitales ya disponibles como son cuestionarios, portafolios, juegos electrónicos, además de adecuar las herramientas de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje para la toma de decisiones.

Ambos aspectos de evaluación y retroalimentación coinciden con lo reportado por Papaspyridis & La Greca (2023) respecto a que contribuyen a impulsar la mejora de los estudiantes. Sin embargo, los docentes no suelen reflejar un nivel de experto en esta CER, coincidiendo también con Olaya Guerrero et al. (2024) y Shiohira & Holmes (2023) en cuanto a que ello es un área de oportunidad para el desarrollo profesional docente que supera la mera retención de conocimientos en las evaluaciones para impulsar el pensamiento crítico desde la ética digital.

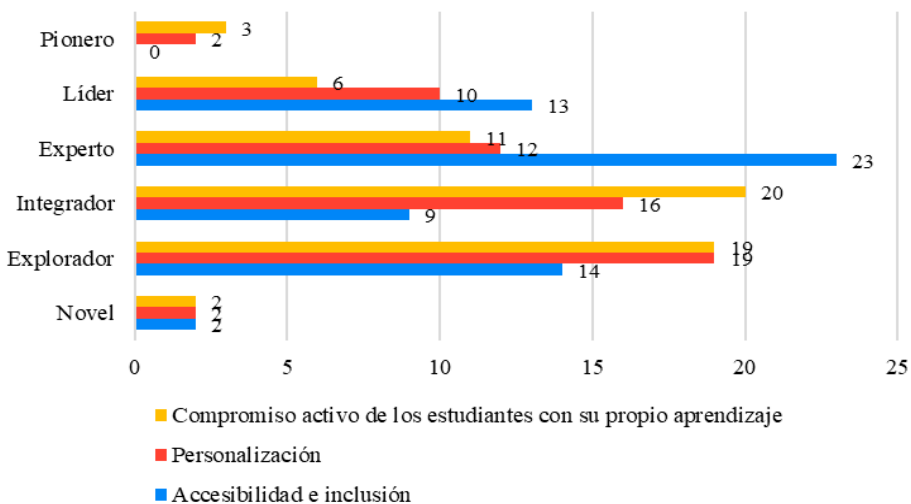
La quinta CD es de Empoderamiento de los Estudiantes (CEE), la cual se centra en el uso de tecnologías para crear pedagogías centradas en el estudiante con la finalidad de que sea él quien se apropie de su aprendizaje y lo impulse activamente. La CEE (ver Figura 5) está integrada por 1) el Compromiso Activo de los Estudiantes con su propio

Figura 4. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de evaluación y retroalimentación.



Nota: Rojo= retroalimentación, programación y toma de decisiones. Azul=estrategias de evaluación. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Figura 5. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de empoderamiento de los estudiantes.



Nota: Amarillo= compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje. Rojo= Personalización. Azul=accesibilidad e inclusión. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

aprendizaje, con la finalidad de involucrar a los propios alumnos en prácticas, investigación científica o en la resolución de problemas complejos a través de TD, donde el 32.8% del profesorado de este estudio destaca en un nivel integrador.

Lo que significa que los docentes eligen las herramientas más adecuadas con las cuales fomentar una participación activa y centrada en el estudiante. 2) Personalización, este elemento refiere el uso de las TD para prestar apoyo en las necesidades especiales de cada estudiante (por ejemplo, ТДАН, dislexia, altas capacidades) para adecuar itinerarios, niveles y actividades de aprendizaje individuales. El 31.1% de los participantes se ubica en un nivel explorador, toda vez que reconocen que para emplear las tecnologías digitales primero deben conocer bien el potencial de estas para la personalización.

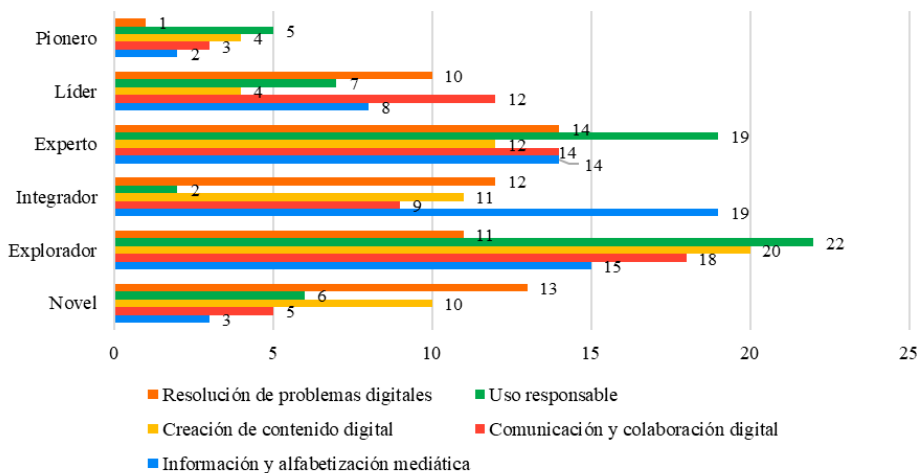
Y 3) accesibilidad e inclusión, es el elemento que busca garantizar el acceso de estudiantes, con o sin necesidades educativas especiales, a las TD para el aprendizaje. Un 37.7% de los participantes sobresalió en el nivel experto, al caracterizarse como facilitadores que hacen posible la accesibilidad e inclusión al proveer de herramientas alternativas o compensatorias para los estudiantes cuando ocurren dificultades digitales o cuando es necesario dotar de tecnologías asistenciales para los estudiantes con necesidades especiales como pueden ser discapacidades visuales o auditivas.

El nivel de los docentes en estos aspectos que conforman la CEE da cuenta del reto por transmitir conocimientos de las CD del docente al estudiante, pasar de modelos tradicionales a enfoques centrados en los estudiantes como lo proponen Redecker & Punie (2020) para que la tecnología mejore las prácticas pedagógicas en general pero en particular de aquellas personas con necesidades educativas especiales como lo señalan Kantar y Bynum (2021), donde la CEE puede ser considerada fundamento ético para el empoderamiento y personalización de entornos accesibles.

La sexta CD es el Desarrollo de Competencia Digital de los Estudiantes (CDCDE), ésta tiene el objetivo de capacitar a los estudiantes en el uso creativo y responsable de las tecnologías para la información, la comunicación, la creación de contenidos, el bienestar y desde luego la resolución de problemas, sabiendo comparar y evaluar de forma crítica la credibilidad y fiabilidad de todo tipo de contenido y sus fuentes. Esta CD se integra por los elementos (ver Figura 6): 1) Resolución de problemas digitales, a través de la detección de problemas técnicos y la aplicación o transferencia de los conocimientos tecnológicos de modo creativo a nuevas situaciones.

Los participantes representan en un 23% el nivel experto, en tanto que aseguran promover el uso estratégico de una serie de medidas pedagógicas para fomentar la resolución de problemas digitales por parte de sus estudiantes. 2) Creación de Contenido Digital, no sólo como medio de expresión de los estudiantes, sino también como competencia para adaptar contenido digital y para lo cual se les debe instruir en lo relacionado con derechos de autor, las licencias en los recursos digitales, formas de citar y atribuir correctamente las fuentes.

Figura 6. Nivel de elementos que conforman la competencia digital de desarrollo de competencia digital de los estudiantes.



Nota: Naranja= resolución de problemas digitales. Amarillo= creación de contenido digital. Rojo= comunicación y colaboración digital. Verde= uso responsable. Azul= información y alfabetización mediática. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Ante este elemento, el 32.8% de los participantes destaca en el nivel de explorador, es decir, que fomenta el uso de las tecnologías digitales sin necesariamente implementar actividades para ello. 3) Información y alfabetización mediática, comprende saber buscar información y recursos en entornos digitales, así como saber evaluar de forma crítica tanto la credibilidad como la fiabilidad del contenido y sus fuentes, en este elemento el 31.1% de los participantes se reconoce en un nivel integrador, en tanto que sus clases se realizan actividades en las que sus alumnos utilizan TD para buscar información y, a su vez, se les enseña cómo evaluar la fiabilidad de las fuentes.

4) Uso responsable, implica considerar acciones que salvaguarden la salud y el equilibrio emocional y social de los estudiantes al interactuar con las herramientas digitales, donde el 36.1% de los profesores de este estudio se reconocen en un nivel explorador, al sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos positivos y negativos en la salud y el bienestar al utilizar TD, sin necesariamente implementar medidas concretas de acción.

Y el quinto elemento, 5) Comunicación y Colaboración Digital, tiene como fin que los estudiantes utilicen de modo efectivo y responsable las TD como medios para la comunicación, cooperación y participación cívica activa. El 29.5% de los participantes afirma estar en el nivel de explorador al recomendar el uso de las TD para interactuar con otros,

sin necesariamente orientar o diseñar estrategias concretas de colaboración, participación y sin una reflexión clara de las estrategias pedagógicas más pertinentes.

En esta competencia resalta el nivel integrador conforme a lo esperado por Redecker y Punie (2020). Sin embargo, se aprecia una brecha entre el conocimiento de esta y la aplicación práctica permitiendo coincidir con Verdú-Pina et al. (2023) respecto a que los docentes promueven el uso de herramientas digitales, pero ello no siempre se refleja en su planificación didáctica con estrategias específicas. Al tiempo que la distribución variada de niveles de CD da cuenta de la necesidad de los participantes de fortalecer la capacitación en ellas, coincidiendo con Olaya Guerrero et al. (2024), como un acompañamiento en la transición y adaptación del docente en este tema con la finalidad de disminuir brechas entre estas CD y los elementos que las conforman.

En síntesis, de acuerdo con el modelo de progresión DigCompEdu (Redecker y Punie, 2020) el nivel de aptitud que destaca en cada una de las seis competencias digitales es el nivel integrador (ver Tabla 2) donde el 41% de los participantes destaca a este nivel en la CCP; el 36.1% en la CCD; el 42.6% en la CEA; el 36.1% en la CER; un 36.1% y un 31% en la CEE y la CDCDE respectivamente (ver Figura 7).

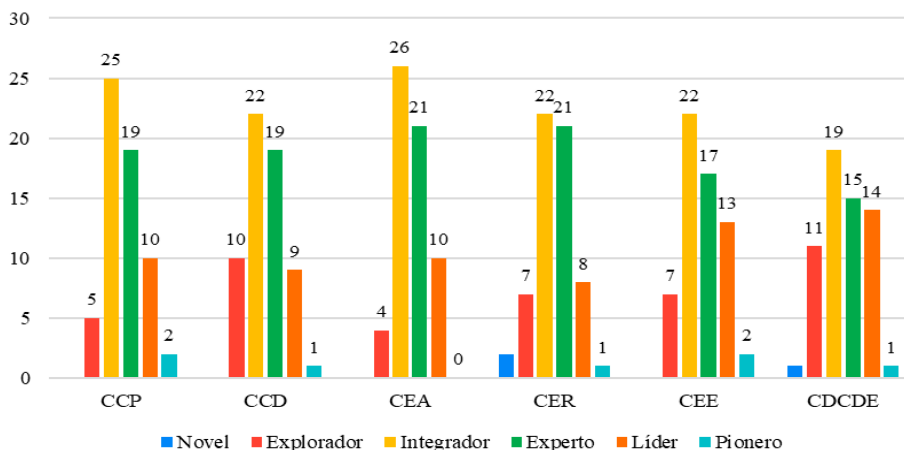
Tabla 2. Síntesis de las aptitudes del nivel integrador en las seis Competencias Digitales

Competencias digitales						
	Compromiso profesional (CCP)	Contenidos digitales (CCD)	Enseñanza y aprendizaje (CEA)	Evaluación y retroalimentación (CER)	Empoderamiento de los estudiantes (CEE)	Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (CDCDE)
Nivel integrador	Desarrollo de la práctica profesional.	Adaptación de los recursos digitales al contexto de aprendizaje.	Integración significativa de recursos digitales.	Mejora de los enfoques tradicionales de evaluación.	Realización de las primeras actuaciones dirigidas al empoderamiento del estudiante.	Implementación de actividades para fomentar la competencia digital del estudiante.

Nota: Adaptación propia a partir del Modelo DigCompEdu de Redecker y Punie (2020).

A partir de los datos obtenidos (ver Figura 7), es posible identificar el nivel de aptitud en el que se perciben los profesores de este estudio en cada una de las competencias digitales, y por lo tanto, sus fortalezas y debilidades en lo que respecta a cada una, que, aunque están a nivel integrador, también hay una cantidad considerable a nivel experto. Siguiendo la lógica del modelo de progresión de aptitudes para la competencia digital (ver Figura 8) en lo que respecta a los datos del nivel general de CD en los participantes de este trabajo (ver figura 9), aún hay un camino de mejora y aprendizaje para continuar con el desarrollo de habilidades digitales tanto de los docentes como de los estudiantes.

Figura 7. Nivel por competencia digital.



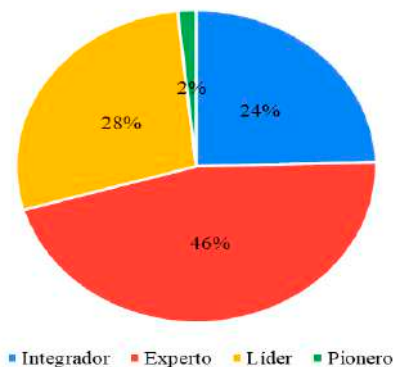
Nota: CCP= competencia de compromiso profesional. CCD= competencia de contenidos digitales. CEA= competencia de enseñanza y aprendizaje. CER= evaluación y retroalimentación. CEE=empoderamiento de los estudiantes. CDCDE= competencia digital de competencia de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Azul= novel. Rojo= explorador. Amarillo= integrador. Verde= experto. Naranja= Líder. Azul= pionero. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Figura 8. Lógica del modelo de progresión de Competencias Digitales de DigCompEdu.



Nota: Adaptación propia a partir del Modelo DigCompEdu de Redecker y Punie (2020).

A nivel general, el 46% de los docentes participantes manifestó una aptitud a nivel experto, seguida de un 28% como líder, un 24% a nivel integrador y el número menor fue el que se catalogó en el nivel pionero con un 2% (Figura 9). Así las cosas, la mayoría de los docentes actúa con estrategia y versatilidad que alcanza niveles moderados de reflexión, y lo hacen menos por simple curiosidad para aprender, lo cual es positivo.

Figura 9. Nivel general de competencias digitales de los docentes universitarios.

Nota: Azul= integrador. Rojo= experto. Amarillo= líder. Verde= pionero.
Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

En estas dos sendas, por un lado los docentes pueden mejorar en el uso de diversas herramientas disponibles y en cómo integrarlas de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Verdú-Pina, 2023) aspecto que requiere de una formación del profesorado en competencias digitales y en los aspectos que propone Vera (2023) como son: evaluar la calidad y pertinencia de las herramientas, su uso ético, la pertinencia para la personalización de éstas así como saber utilizarlas para brindar retroalimentación instantánea y personalizada a los estudiantes. En el caso de los estudiantes, las tecnologías digitales y el aprendizaje activo como un enfoque didáctico son dos conceptos que en los últimos años han estado estrechamente relacionados, dado el tándem que representan para promover que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje y asumiendo un rol más comprometido (Vera, 2023) a fin de que sean capaces de asumir los desafíos del siglo XXI a los que se enfrentarán cuando emprendan su vida profesional (González-Campos et al., 2024).

Sin embargo, el ser críticos y capaces de renovar las prácticas que conducen al desarrollo de CD para el mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún es una meta deseable y asequible tanto para la innovación de los objetivos educativos como para la conformación de profesores y estudiantes que día con día se conviertan en mejores personas y ciudadanos activos, respetuosos y colaborativos en un mundo digital.

A partir de los resultados expuestos, se coincide con Verdú-Pina et al. (2023) y Olaya Guerrero et al. (2024) respecto a que los docentes participantes ya han explorado las CD, pero no todos ellos han logrado aplicarlas de manera reflexiva y estructurada en sus prácticas pedagógicas. Siendo una debilidad crítica para la innovación educativa que incide en la transformación digital del trabajo realizado por el docente, dado que, como

lo señala Rodríguez-Lluesma et al. (2021) no sólo se deben tener habilidades técnicas sino también lograr su aplicación para renovar las prácticas educativas de calidad como lo señala el ODS 4 (ONU, 2025).

Al calcular los coeficientes de correlación de Spearman de las competencias digitales particulares que conforman la competencia digital general (ver Tabla 3), se identificó que en todas ellas se tiene un coeficiente de correlación significativa (<0.01). También se reportan correlaciones positivas considerables, entre las cuales resalta de CCP con CDCDE (0.607); CCD con CDCDE (0.570); CEA con CEE (0.624); CER con CEE (0.639); y CEE con CDCDE (0.673).

Tabla 3. Matriz de coeficientes de correlación de Spearman

	Nivel general CD	Nivel de CCP	Nivel de CCD	Nivel de CEA	Nivel de CER	Nivel de CEE	Nivel de CDCDE
Nivel general CD	1.000	0.667	0.690	0.689	0.737	0.773	0.770
Nivel de CCP	0.667	1.000	0.500	0.422	0.452	0.429	0.607
Nivel de CCD	0.690	0.500	1.000	0.477	0.491	0.478	0.570
Nivel de CEA	0.689	0.422	0.477	1.000	0.573	0.624	0.408
Nivel de CER	0.737	0.452	0.491	0.573	1.000	0.639	0.382
Nivel de CEE	0.773	0.429	0.478	0.624	0.639	1.000	0.673
Nivel de CDCDE	0.770	0.607	0.570	0.408	0.382	0.673	1.000

Nota: CD= competencia digital. CCP= competencia de compromiso profesional. CCD= competencia de contenidos digitales. CEA= competencia de enseñanza y aprendizaje. CER= evaluación y retroalimentación. CEE=empoderamiento de los estudiantes. CDCDE= competencia digital de competencia de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Lo anterior coincide con lo planteado por Verdú-Pina et al. (2023) respecto a que las CDD son interdependientes y se refuerzan mutuamente al tiempo que inciden en el desarrollo profesional docente; por lo cual, resulta pertinente abordarlas de forma integral en el contexto actual tanto educativo como laboral y social, que fortalezca los procesos educativos de calidad, como lo señala el ODS cuatro (ONU, 2015), sin dejar de lado la base ética en la era digital que contribuya a la CDCDE como lo señalan Kantar y Bynum (2021) que permita discernir la veracidad y calidad de la información, así como su uso responsable .

Aunado a ello, al analizar la correlación entre el nivel general de CD con cada una de las competencias que lo integran, se identificaron correlaciones positivas considerables con CPP (0.667), CCD (0.690), CA (0.689) y CER (0.737); resaltando la correlación positiva muy fuerte con CEE (0.773) y con CDCDE (0.770). De tal manera que dicho dato

estadístico permite inferir que a medida que CEE y CDCDE aumentan, el nivel general de CD tiende a aumentar de forma significativa.

Este hallazgo permite dar cuenta de la trascendencia de meras habilidades técnicas para su apropiación por parte de los docentes que al mismo tiempo contribuyen, como lo mencionan Rodríguez-Lluesma et al. (2021), a enfrentar dilemas relacionados con la autoría, privacidad de datos y equidad en la práctica tanto docente como laboral de los estudiantes que son los futuros profesionistas del país. Al respecto coinciden Papaspyridis y La Greca (2023), al resaltar que la tecnología en general y la IA generativa en particular dentro del ámbito educativo deben empoderar tanto a los alumnos como a los docentes para innovar desde la responsabilidad y conciencia crítica ética.

CONCLUSIONES

Este trabajo analizó las CD de los docentes universitarios de una IES privada en el occidente de México por medio de un diagnóstico aplicado al profesorado para identificar el nivel de CD dichas competencias lo que permitirá impulsar estrategias para el desarrollo de competencias y la mejora de la práctica pedagógica. En este sentido, se realizó una autoevaluación de cada una de las seis competencias: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes, desarrollo de la competencia digital de los estudiantes; se encontró que en todos los casos el nivel integrador fue donde se ubicó la mayoría de los docentes participantes que permite inferir la necesidad de avanzar hacia prácticas digitales transformadoras que contribuyan a la educación de calidad.

Las IES se cuestionan acerca del papel que la tecnología está teniendo en las profesiones, el trabajo y la educación universitaria. En tal sentido, por lo que respecta a esta última, el profesorado es una de las figuras que se está replanteando su identidad. No resulta ajeno a las discusiones preguntarse, entre otros, los siguientes cuestionamientos en torno a las CD de los docentes: ¿las IES pueden prescindir del profesor universitario como profesional? ¿Cuáles son las tareas que lleva a cabo el profesorado y que podrán ser hechas por IA? ¿Cuáles son las competencias que en este momento requieren los profesores universitarios? ¿Qué deben hacer las IES para acelerar el desarrollo de CD de los profesores? Siendo así, resulta pertinente pasar de la alfabetización digital a la apropiación de estas en las prácticas pedagógicas. Es necesaria la capacitación de los docentes para guiar a los estudiantes en el uso responsable, crítico, creativo y ético de las herramientas tecnológicas en favor de prácticas educativas y laborales que permita interactuar en la sociedad digital.

Los resultados del diagnóstico realizado permiten dar cuenta de que dichas preguntas deben ser consideradas por las autoridades universitarias y de educación; puesto que se evidencia un doble desafío, por un lado, reforzar las competencias humanas como la

creatividad, pensamiento crítico, la toma de decisiones éticas, así como la empatía para acompañar a la comunidad estudiantil en su formación. Por otro lado, realizar adaptaciones al reconocer que el conocimiento está disponible en internet por lo que no se requiere de un cuerpo docente tradicional sino emprender acciones para superar la brecha digital para recorrer un camino para impulsar las CD donde los docentes sean pioneros de estas a fin de prevenir un riesgo institucional donde no se realice la apropiación crítica de las CD quedando rezagada la IES.

De tal manera que, la investigación realizada contribuye a reconocer en el contexto de universidades públicas mexicanas, la pertinencia de contar con diagnósticos sobre CD considerando a los docentes de estas para adecuar estrategias e incluso impulsar políticas públicas educativas sobre este tema. Algunas limitaciones que se encontraron al llevar a cabo esta investigación son que existe limitada literatura que aborde las competencias digitales de los docentes en América Latina. Por otra parte, DigCompEdu es cada vez más utilizado y existen experiencias en algunos países que han utilizado este marco.

A partir de lo anterior, en futuras investigaciones se podría vincular este marco a intervenciones pedagógicas precisas con la finalidad de impulsar un resultado de aprendizaje contextualizado, también resultaría oportuno el estudio y seguimiento del desarrollo de competencias digitales docentes por ámbito específico. Aunado a diseñar, implementar y evaluar estrategias específicas que permitan a los docentes desarrollar niveles más avanzados de CD. Por otra parte, es necesario profundizar en cada una de las competencias en lo individual, con la finalidad de que las estrategias que se establezcan tengan mayor precisión, aunque tengan un impacto secundario en las otras competencias.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psicología. (2019). *Manual de publicación* (7ma edición). Manual Moderno.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- González-Campos, J., López-Nuñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 42(1), 79–90. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90>
- Kantar, N., & Bynum, T. W. (2021). Global ethics for the digital age – flourishing ethics. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 19(3), 329–344. <https://doi.org/10.1108/JICES-01-2021-0016>
- Lloyd, M., & Quintero López, A. (2025). Rankings, boicots y la mercantilización de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 54(214), 43–66. <https://doi.org/10.36857/resu.2025.214.3267>

- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Revista Movimiento Científico*, 8(1), 98–104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Olaya Guerrero, J. C., Contreras Contreras, F., & Bernabe Salinas Ponce, A. F. (2024). Competencias digitales en los docentes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Invecom. Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12659838>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Papaspyridis, A., & La Greca, J. (2023). AI and education: Will the promise be fulfilled? In D. Araya & P. Marber (Eds.), *Augmented education in the global age artificial intelligence and the future of learning and work* (pp. 119–136). <https://www.taylorfrancis.com/reader/download/14345d8f-9830-444d-b0b8-9f264bf18738/chapter/pdf?context=ubx>
- Qin, Q., & Zhang, S. (2025). Visualizing the knowledge mapping of artificial intelligence in education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 30, 449–483. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13076-1>
- Quarta, A. (2020). Narratives of the digital economy: How platforms are challenging consumer law and hierarchical organization. *Global Jurist*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.1515/gj-2020-0026>
- Redecker C., & Punie, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu)*. Fundación Universia.
- Rodriguez-Lluesma, C., García-Ruiz, P., & Pinto-Garay, J. (2021). The digital transformation of work: A relational view. *Business Ethics*, 30(1), 157–167. <https://doi.org/10.1111/beer.12323>
- Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, México. (2025). *Tasa bruta de matrícula de educación superior, desglosada por sexo*. <https://agenda2030.mx/ODSInd.html?ind=ODS004000300020&cveind=507&cveCob=99&lang=es#/Indicator>
- Shiohira, K., & Holmes, W. (2023). Proceed with caution. The pitfalls and potential of AI and education. In D. Araya & P. Marber (Eds.), *Augmented education in the global age artificial intelligence and the future of learning and work* (pp. 137-157). <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781003230762-11/proceed-caution-kelly-shiohira-wayne-holmes>
- Schlag, M., Rocchi, M., & Turnbull, R. (2024). Adam Smith's virtue of prudence in E-commerce: A conceptual framework for users in the E-commercial society. *Business and Society*, 63(6), 1462–1502. <https://doi.org/10.1177/00076503231206735>
- Universidad Panamericana. (2025). *Universidad Panamericana*. <https://www.up.edu.mx/>
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: una revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–13. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2023.25.E11.4586>

ARTÍCULO

Intrínquilis del estímulo económico al profesor universitario y actos no éticos asociados

*The issue with economic stimulus for university faculty
and associated unethical acts*

ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS*, OSCAR JORGE COMAS RODRÍGUEZ**,
SUHAIL MONTAÑO SÁNCHEZ***

*Universidad de Guanajuato

**Universidad Autónoma Metropolitana

***Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Correo electrónico: lastra@ugto.mx

Recibido el 17 de enero de 2025; Aprobado el 21 de abril de 2026

RESUMEN.

En México, el progresivo sometimiento del profesorado a tener que transitar de una identidad esencialmente docente y autónoma, a otra, multifuncional, atraída por actividades no siempre dominadas pero puntuadas por organismos evaluadores externos centralizados, ha desatado un contexto de competencia incluyente de comportamientos no éticos; se apilan puntos haciendo lo que bien venga para intercambiar por dinero, prestigio y vigencia laboral. Se cuestiona ¿qué causas instituyentes y efectos psico-sociales universitarios implica la política de evaluación externa-estímulo económico federal? Con enfoque fenomenológico y análisis documental, se captan hechos que develan

la fragmentación gremial generada al articular la conducta a una identidad neoliberal inoportuna. Se concluye lo necesario de sanear el proceso.

PALABRAS CLAVE: Profesor de universidad; Economía de la educación; Comportamiento; Evaluación del docente; Corrupción

ABSTRACT. In Mexico the progressive subordination that faculty have had to undergo from an essentially autonomous and teaching identity to one that is multifunctional and is attracted by activities that are not always understood by evaluating agencies but are assessed by centralized external entities gives rise to a scenario of competition involving unethical behaviors. Actors pile up points by doing whatever they can to gain prestige, promotions and seniority in exchange for money. Here we pose the question of the institutional and psycho-social effects on academia that are caused by this policy of federal outside evaluation-economic stimulus is posed. By using a phenomenological approach and documentary analysis we reveal facts that highlight the professional fragmentation generated by articulating behavior in an inopportune neoliberal identity. We conclude by indicating the steps needed to rectify this process.

KEYWORDS: University faculty; The economics of education; Behavior; Faculty evaluation; Corruption

ANTECEDENTES

Antes de los años 80, los profesores universitarios de tiempo completo en México eran evaluados solo cuando solicitaban al Departamento de Recursos Humanos la recategorización. Los bajos salarios urgían a buscar otras fuentes de ingreso, al ser mal visto solicitar pagos por las actividades adicionales a la docencia o al prestar servicios directos al sector público o privado. El ambiente era desolador, pero el desfogue de la vocación docente lo remediaba; la investigación científica era poco practicada y su asignación servía usualmente de refugio temporal a quienes incurrían en problemas con los estudiantes. El cambio radical vino con los programas de estímulo económico (PEE) federales, al grado de que lo antes mal visto se convirtió en lo necesario.

Al preguntar ¿evaluación para qué?, la respuesta dista de ser obvia. Los partidarios reviran sin dudar que para la “mejora continua”, pero nótese que en este caso se crearon solo para justificar la distribución objetiva de recursos temporales, recargándose en discursos de distinguir al profesor “de calidad”, cuya definición devino en ambigüedades, pero con el acierto de apoyar la reducción de las contrataciones de personal sin vocación.

Las Universidades Públicas (UP) contaban con autonomía de gobierno que les pertrechaba de intervenciones indeseadas, pero los PEE, creados por decreto o acuerdo presidencial -no por la base académica, sino notables invitados, sin consulta a los expertos en evaluación de desempeños ni a los destinatarios, si acaso en votación de Consejo Universitario-. Iniciaron la resignificación sin modificar la estructura formal ni de la Ley Orgánica universitaria, siendo facultativos oficialmente; la obediencia fue infiltrándose a través de la creación de coordinaciones cuya misión era impulsar la asimilación de reglas, con lo que las autoridades universitarias claudicaron a la conducción y a la valoración de actividades, siendo domeñadas a rendir cuentas ante la Auditoría Superior de la Federación.

Los PEE aludidos son: por un lado, de la Secretaría de Educación Pública, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, antes PROMEP) y el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), promoviendo el perfil multifuncional y, por el otro, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, ahora CONAHCYT), creando el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹. Aunque con distintas estructuras y sin coordinación entre ellos, para la presente reflexión, pueden abordarse simultáneamente al poseer igual base institucional.

La oleada neoliberal mundial pudo ser contenida desde la Presidencia, pero ocurrió lo contrario. Otros frenos pudieron ser los rectores y demás autoridades universitarias, pero tanto no fue que los PEE terminaron convirtiéndose en una máquina que no se detiene a pesar de los problemas estructurales, las trampas semánticas y de interpretación. Uno, toral, es que los PEE no se planearon para el largo plazo, lo cual explica que el apilamiento de puntos puede estancarse según la capacidad para formarse como profesor multifuncional, pudiendo creerse que es más valioso y posible desarrollar equilibradamente las habilidades no dominantes, dejando indeterminado si a costa de subdesarrollar la(s) dominante(s) o un poco de todas, sin distingo del área disciplinar, o de la ambición por alcanzar mayores niveles de beca, en competencias *all around*, en que profesores y funcionarios compiten en una misma pista.

Siguiendo un orden organizacional, los supuestos básicos inferidos del proceder de los PEE son cuatro:

1. Sobre la estructura de la labor. Se asume como ideal orientar hacia la multifunción con competitividad global.

¹ Actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) y SNII (investigadores e investigadoras).

2. Sobre la estructura para evaluar la labor. Se asume que la democracia de pares evaluadores centralizados garantiza objetividad para justipreciar el trabajo merecedor de recompensas.
3. Sobre los procesos de medición. Se asume que las tablas de puntajes, obtenidas por democracia de pares disciplinares y sancionadas por el sector público, garantizan equidad distributiva.
4. Sobre el tipo de estímulo. Se asume que el dinero es eficaz para estimular el intelecto y afianzar los comportamientos “deseados”.

IDENTIDAD DEL PROFESOR/ACADÉMICO

La ambigüedad inicia desde lo que cada uno entiende por “profesor/académico”. El consenso mínimo refiere como profesor al protagonista activo del conocimiento, guía del proceso enseñanza-aprendizaje. Cualquier añadido desata discusiones, iniciadas con la obligatoriedad de la función de investigación y, adicionada en la actualidad con la divulgación extra-áulica, tutor, guía de aprendices de investigador, promotor-ejecutor de proyectos empresariales, todo esto asociado a la figura de académico.

Acto seguido, la transformación productivista con la introducción de su lenguaje, prohija contrasentidos. Todo perfil al natural tiene potencial contributivo, pero no todos son valorados por los PEE; así como existen excelentes docentes sin vocación para la investigación científica, hay investigadores sin vocación para el trabajo en el aula y, otros, que dominan ambas, son tutores desastrosos, no obstante lo cual, todos tienen que hacer de todo, no habiendo posibilidad de especializarse ni temporalmente en alguna función, sea por circunstancias como la edad o la altura de la trayectoria, restando además grados de libertad a la forma en que cada directivo organiza a su personal. Esto recarga de “pareceres”, más la falta de pruebas fehacientes de que la labor así timoneada tributa resultados siempre genuinos, se abarrota de polisemias y mitos que complejizan el entendimiento de los términos de referencia de la identidad académica, condenándola a enfrentar tensiones, desde económicas a emocionales, no siempre asociadas a retos intelectuales.

Cabe meditar: ¿se cuenta con pruebas fehacientes de que son las porciones de dinero las que estimulan el conocimiento de mayor valía social?, ¿es investigador de “calidad” el que se especializa al grado de saber todo de casi nada o el interdisciplinario, con grandes panorámicas de difícil sutura? ¿es sostenible la existencia de perfiles estándares ideales? y, de ser afirmativo, ¿lo son para todas las UP?, ¿se acerca más al tipo SNI, PROMEP o Beca al Desempeño? y ¿estos tres pueden ser satisfechos sin decaer en prácticas cuestionables?

A los universitarios se suele atribuir valores superiores, pero su vulnerabilidad actual deviene de presiones derivadas en buena medida de la adopción del isomorfismo de los PEE, que les convierte en infiltradores de las contradicciones implícitas en las lógicas de su

Patrón Institucional híbrido, integrado por capitalismo, estado burocrático y democracia (Friedland y Alford, 2001). Tal andamiaje ha resultado convincente para ganar legitimidad externa respecto a que la eficiencia autoridades/profesores aumenta, pero con serias protestas internas desde el inicio (Ibarra, E., 2000), ignoradas y acalladas por los intereses que el tipo de estímulo genera y las mediciones por indicadores cuantitativos generales, que justifican asignaciones presupuestales eclipsantes de los efectos cualitativos.

La competencia atraída hacia las actividades mejor puntuadas, pertrechada en la razón que puedan tener quienes las asignan, deja al profesor limitado en su juicio para alinear sus fortalezas y apresurado para sedimentar, madurar e impartir el conocimiento en el aula, poco valorada. Los desafíos aumentan con la falta de consenso en nociones de referencia tales como:

- Ajuste factual de la autonomía universitaria. Aunque dependientes del subsidio, las UP fueron creadas con gobierno autónomo en respeto a la imparcialidad requerida por el desarrollo del conocimiento y no rendirse ante intereses o poderes particulares. Sin embargo, el ajuste en los grados de autonomía es factual si se define como la práctica cotidiana en que se integran las características instituyentes invariantes en un amplio lapso, logrando resistir los impactos externos de cambio en su identidad y la de sus integrantes. Los hechos conducen a especular si con los PEE es posible salvaguardar la capacidad crítica en las UP, en particular ante dudas sobre su acoplamiento a las demandas del mercado laboral y de bienes, no así, por ejemplo, a los designios de las casas editoriales (San Fabián, J., 2020); la amenaza a la continuación de las UP “químicamente puras”, remite a expresiones de funcionarios declarando que ya caducó o es innecesaria, un mito romántico (Muñoz, H., 2011). Lo patente es que el gremio se divide entre quienes notan o no que la injerencia de los PEE perturba la autonomía al mermar el potencial de cada UP para combinar los diversos talentos que cada profesor puede desarrollar con su particular configuración vocacional.
- Competitividad productivista como principio de acción. Aunque ésta es consustancial al humano, más en ámbitos capitalistas, desata discrepancias según el propósito con el que se aloja. Al no ser ya sólo una forma de relación al interior de ciertos grupos, momentos y circunstancias, sino “la” pauta imperativa del ideal de éxito, en este caso también opera como inhibidor para concebir otro tipo de relaciones, más adecuadas, justificándola en el dogma económico según el cual sólo con la competencia se logra eficiencia y buena calidad. (Pérez-Rocha, M., 2011).

La naturaleza creativa de este desempeño, determinante de su orden apreciativo (por observación subjetiva), se diluye ante la interposición del lenguaje productivista porque filtra los valores propios del ámbito económico, confundiendo la relación centrada en alcanzar resultados epistémicos por número de “productos” y “calidad”, trocando el

acento humanista de la labor por una relación fabril, en que al colega se le ve como contendiente a pesar de que el mayor efecto académico se logra con el opuesto, la magnánima cooperación hacia la “trascendencia” y la “contribución”. La confusión alienta incluso ideas de que se va hacia la empresarización.

REGLAS QUE DEVIENEN EN ACTOS CORRUPTOS

Los resultados de los PEE precisan del contraste entre logros y cortapisas. Entre los primeros se cuenta la remoción de actitudes conformistas por los bajos salarios, impulso a la profesionalización, mayores grados académicos, prácticas de actualización permanente, departir el conocimiento más allá del aula, tener presencia frecuente en congresos especializados y en medios impresos nacionales e internacionales.

La inconveniencia de que en el largo plazo la identidad del profesor se ha complejizado es que se prueba la hipótesis de que a mayor desajuste de perspectivas, mayor potencial de inconformidades o impulso a cometer comportamientos proclives a la simulación (Zucker, L., 2001) y el consecuente costo social de desatar comportamientos corruptos (Amador, *et al.*, 2012 y Aluja, M. y Birke, A., 2004), entendidos como falta de integridad o prácticas deshonestas que vulneran la ética por acción deliberada con el fin de alcanzar beneficios económicos extraordinarios, de prestigio y similares, en menoscabo de los valores de responsabilidad, integridad, compromiso y trascendencia por probidad. En el intento por contribuir al entendimiento del fenómeno, a continuación, se reseñan comportamientos no éticos (Hirsch, A., 2012) identificados por sus lógicas en colisión.

Cortapisas sobre la estructura del desempeño

Las estructuras de los PEE premian perfiles selectos, no siendo natural que un profesor tenga habilidad para desarrollar todas las actividades, sino fortalezas y debilidades distintas. La crisis sobreviene con infravaloraciones como de quienes se dedican en esencia a la docencia, por lo que incluso se llegó a proponer la creación de un Sistema Nacional de Profesores. Ello se agrava porque también coexiste la naturaleza de ambicionar encuadrar en todos, por lo cual el perfil multifuncional opera como acicate que fuerza a algunos a emprender luchas frenéticas entre colegas, con el costo del deterioro en el nivel subjetivo de vida para lograrlo contra el beneficio colectivo de poder elegir sólo el más apegado al propio perfil.

El tránsito de la unifunción a la multifunción tiene lógica, pero, en perspectiva real, tal senda implica inconveniencias y obstáculos. Incitar a todos a participar en las

contendidas bajo el supuesto de que cada uno “puede” y “quiere” desarrollarla, da cabida a ingeniar caminos en la medida de las necesidades materiales o de los intereses personales, calculando cuánto es lo mínimo necesario a hacer de cada actividad, en qué nivel, cuantos tesistas o tutorados, en vez de intentar abrir brechas de conocimiento, lo cual no puntúa, y cuestionando escasamente cuál es la conexión ética para lograrlo. Algunas circunstancias determinantes son:

- Persistencia de diseños de convocatorias a nuevas plazas con perfil prefabricado para destinatarios no siempre idóneos que, una vez en el desempeño, malaborean para sostenerse.
- Los convencidos en que la vocación se posee o no (no es inducible) y persisten en seguir su llamado, llegan a evitar pagar el precio de no acceder a los estímulos y ser juzgados de tener pobres resultados, frustrados al ser ignorados, acogidos bajo alguna coalición organizada para multiplicar productos dividiendo tareas, pero dando crédito a todos (consabido “yo te cito y tú me citas” haciendo parecer que los 2 hicieron 2).
- Al no exigirse la demostración estricta de habilitación especial en cada actividad, asumiéndose que tener una licenciatura o postgrado dota en automático de poseer todas las destrezas, se ha terminado por igualar, por ejemplo, a quienes imparten docencia de buena o de mala “calidad” o a quienes publican endosados por asociación con algún reconocido investigador por compadrazgo o nepotismo.
- La docencia casi no se evalúa, sino que se verifica por asignación de horas mínimas y cobertura del temario; la opinión de los alumnos es accesoria, sin verificación externa de si el estudiante realmente aprendió y, si no, el artífice es de difícil remoción. El pago reducido evoca racionalizaciones como “... es justo faltar a algunas clases”, sin reparo en que se contrató en tal condición por voluntad y que puede renunciar, lo cual es poco probable pues se requiere un mínimo de docencia, llegándose a aceptar impartir cualquier materia para cubrir la asignación mínima, todo lo cual recalca en sentimientos negativos al enfrentar la labor frente a grupo.
- Dado que la mayor valoración es a publicar, la investigación lía la preocupación constante de rendir resultados en perspectiva cortoplacista, actuando como si el fin esencial no fuera poner en ruta el bienestar social, sino escribir para publicar en revistas indexadas internacionales (“publicar o perecer”). La evaluación delegada en los criterios de las casas editoriales está terminando por hacer recaer la guía del destino universitario en ellas (Ansede, M., 2023), ajenas a tal propósito y sin ser su responsabilidad; el mito de que son garantes de “la” calidad de la investigación ignora que sus intereses no siempre coinciden, como elevar ventas, publicar las problemáticas que importan a los dueños o a apoyar cierta línea ideológica, a científicos invitados, motivando estrés en quienes lo notan, anidando

sentimientos de injusticia y daños a la credibilidad de que se va por el camino correcto, máxime porque prohíben someter un texto a más de una revista, pero ellas se toman el tiempo que sea para emitir el dictamen y el profesor va precisamente contra el tiempo. Ciertamente que sus comités científicos previenen fraudes, como la manipulación de información, alteración/fabricación de datos y hallazgos sobre investigaciones no efectuadas para elevar el impacto hacia la mayor probabilidad de publicación, apropiación de información sin citar la fuente, referencias falsas u omitir las relevantes o eliminar información para que asomen resultados plausibles. Empero, transferir los indicadores de tal “calidad” no coincide del todo con lo necesario en un académico.

El frenesí por figurar en los indicadores editoriales termina corrompiendo si el fin primordial no es ir más allá del valor del índice H, que no sirve para definir a nadie como profesor o investigador, no se lo propone. Por supuesto, es complejo apreciar el valor económico de la investigación, igual que lo tocante a sus estímulos y si es misión del Estado asignarlos, en particular por la falta de reflejo de los costos de las que nunca pasan de un cajón por inviabilidad o por vicisitudes burocráticas, pero lo crucial es que no siempre debe y puede evaluarse por resultados. Entonces, admitir que los PEE dejen en poder de lo que las editoriales aceptan con sus criterios de orden distinto pone en peligro lo que ha de entenderse por “calidad académica”. Otros conflictos surgen entre los convencidos de que debe priorizarse la investigación de las necesidades locales, muchas veces lejanas al interés de las editoriales, y que no siempre se valora aparecer como primer o segundo autor, indiciando que los últimos pueden ser sólo convidados, máxime si se trata de funcionarios.

- Los cuerpos académicos (CA) creados para integrar a los afines temáticos llegan a convertirse en dispositivos protectores de grupos privilegiados y de simulación, cuando se unen por amiguismo, o con una división del trabajo no asociada a la colaboración igualitaria, sino a coalición por lo que cada integrante quiere o puede allegar, incluso mero capital social, pero todos obtienen igual puntaje. La incorporación de nuevos integrantes llega a ser deprimente cuando un solicitante concurre por afinidad y es rechazado por los miembros vigentes, quedando cuestionada la visión de conjunto temático. La determinación de líneas de investigación también provoca actos no éticos cuando se nota la velocidad diferencial con que fluye y se asimila la información de los PEE entre los CAS y las UPS, o el centralismo que opera al postular proyectos que deben atender las temáticas nacionales prioritarias para aprobación y pasar finalmente a la pugna interna por los recursos, sin importar si la investigación atiende algún programa educativo, pretendiendo se acepte que son lo mismo.

Cortapisas sobre la estructura para evaluar

La estructura para evaluar es discutible desde distintos rumbos instituyentes iniciando con la forma para entrar a la contienda, supuestamente a solicitud del profesor. Se participa en realidad por obligación, ya que sin figurar en los PEE no hay acceso al ingreso extra ni a recursos en la propia UP. La acumulación en cascada “estímulos PEE-categoría” impide el ascenso a los niveles altos, convirtiendo el no sometimiento a los criterios externos en sanción interna tácita. Esto naturaliza el Efecto Mateo: a quien más estímulos tiene, más le es dado y a los que menos tienen, hasta esos les pueden ser quitados.

En alcance, los PEE institucionalizan el principio de desconfianza, pues cada profesor debe probar con la máxima colecta posible de constancias las actividades realizadas, recayendo la equidad en el conteo de lo que logre conseguir, asumiendo ello como fiel reflejo de “la calidad”, pero emergen actos no éticos anidados cuando los pares evaluadores favorecen el trabajo mediano de los afines y no el de valía de los demás, aprovechando que la despersonalización de la evaluación por doble ciego suele ser un mito. Esto genera:

- Suspicias, pues los *Currículum Vitae* no están a la vista, ni los merecimientos de los estimulados, impidiendo la auditoría pública. La invitación de evaluadores externos para cortar la yuxtaposición de comisiones tóxicas aporta legitimidad, pero no abate del todo el problema; los actos de parcialidad van desde la revisión de ciertos expedientes en forma laxa o hasta inusualmente exhaustiva. La tensión crece cuando se legitiman reglas sin vínculo con el reconocimiento público a los poseedores del mayor saber.
- Hay preocupación permanente por la emisión de convocatorias, tiempos límite y cambios de disposiciones, enfrascados siempre en analizar reglamentos y formular estrategias que faciliten el mejor puntaje. Perseguir constancias de cualquier actividad distrae tiempo, esfuerzo y genera estrés al capturar las constancias de cada PEE sin yerros de clasificación, so pena de frustrantes descartes, con leyendas indignas como “Las actividades cuya evidencia u ubicación sean inadecuados, no serán reubicados y no les será asignado un puntaje” (UG, 2025).
- Confunde el motivo de la yuxtaposición de evaluaciones al implicar la captura multiplicada de lo mismo y no una sola en algún sistema concentrador, en el que cada PEE podría tomar lo correspondiente, simplificando y transparentando la información. Tal descoordinación indicia que cada PEE es un coto de poder en que el propósito esencial no es estimular el conocimiento, sino distraer la atención de la intelectualidad desmovilizándola, y sirviendo en conjunto como control estamental.
- El mayor malestar es por aspectos de forma, no tanto de fondo, ante el tiempo requerido para llenar y manejar las capturas; la reflexión se trunca usualmente en que todo es cuestión de acostumbrarse a los mecanismos de la competencia.

- La aprobación del plan de trabajo amarra la evaluación que cada profesor presenta en su dependencia, creándole la sensación de tener actitudes electivas con el imaginario de que, a pesar de todo, le es posible resguardar su trabajo autónomo. Lo fehaciente es que se le aprueba lo que tiene miras a que sus logros beneficien los indicadores de los que depende la obtención de parte del subsidio universitario.
- El centralismo de los PEE ha ayudado a superar ambientes tóxicos en comunidades inmaduras para reconocerse con lealtad. Sin embargo, esa “democracia” de pares no termina de convencer, primero, por falta de preeminencia de los decanos y, segundo, al no tratarse de expertos en evaluación de este desempeño se imposibilita garantizar la habilitación que aprecie con equidad las diferencias y dificultades de todas las modalidades de trabajo sometidas, terminando por emitirse dictámenes con prejuicios o sin argumento orientador al evaluado, convirtiendo a los evaluadores en teloneros copartícipes de la anarquía instituida. El aprendizaje de la verdadera evaluación no sucede (des)calificando documentos o por lluvia de ideas, distantes de los sistemas de evaluación estructurados con sólido fundamento.
- La no evaluación de evaluadores incita relajamientos éticos invisibilizados al ser legisladores, jueces y parte (incesto procedimental), aun excusándose, en círculos envolventes entronizados por la invitación desde la cúpula de cada PEE, llegando a integrar sistemas clientelares o de “mayoriteo”. Quienes lo notan, buscan compensación contra la ilusión de que las decisiones son compartidas.
- El tiempo dedicado al análisis de expedientes es marginal. En una semana cinco comisionados dicen “evaluar” 60 o más expedientes, lo cual es posible si asumen su función como mero acicate para mantener bajos los niveles de estímulo, en vez de reconocer merecimientos, pretextando detalles no imputables al profesor, como firmas equivocadas, ausencia de algún dato o redacción no satisfactoria, invasión de fechas; ello hace que la “evaluación” termine convertida en calificación binaria de documentos y no en verificación de que se esté reflexionando lo que se tiene que reflexionar o que se discuta lo que se tiene que discutir. La práctica de bajar los puntos ajenos e incrementar los de la propia red resulta el colmo cuando durante la evaluación se escucha la pregunta “¿de quién es ese expediente?” o “no revisen más ese expediente porque, aunque acredita actividades para nivel 8 de Beca y es SNI, pero no tiene PRODEP porque un evaluador decidió quitarle una actividad (aunque le sobaban de las demás), y solo se le dará nivel 3”.
- En los dictámenes se utiliza fraseología lacónica, en formato jurídico o con argumentos como “...insuficiente calidad y/o pertinencia de los productos del profesor”, procurando no dar letra que ocasione réplicas. Cuando son adversos o con descalificaciones no argumentativas, solo puede pedirse reconsideración en una ocasión, sin diálogo ni apelación externa, incluida la sindical, fracturando irremediabilmente la comunicación evaluadores-profesor.

- La reflexión intercomisiones es nula y no se construyen consensos explicativos. Únicamente el titular del organismo coordinador conoce el acontecer a lo largo del proceso, omitiendo informar a las unidades académicas sobre los resultados o las modificaciones realizadas a los expedientes. Si el propósito de un sistema de compensación diferencial es ser neutral y estimular el mejor desempeño, entonces sería importante que los evaluados pudieran atestiguarlo (Murnane, R. y Cohen, D., 1986). Tampoco existe informe público sobre los motivos de las inconformidades y los argumentos vertidos en cada expediente por cada comisionado, ni de los alegatos al interior de las comisiones; si algún comisionado discrepa de la mayoría, es ignorado, incluso al momento de firmar.
- La indefensión laboral al tratarse de estímulos agrede ante la falta de sanción a los comisionados que cometen actos deshonestos, falta de neutralidad o gestiones irregulares, como avisar durante la evaluación a sus amigos sobre algún documento faltante, capturarles información, etc. No se dispone de una legislación para la revisión pública de las resoluciones que permitan sanear procesos viciados, dictámenes sumarios, mutua complacencia o por recomendación.

Cortapisas sobre los procedimientos de medición

Las tablas de puntajes que procuran neutralizar la apreciación subjetiva tienen un efecto autopoiético al ser asumidas en las UPS como de coincidencia fortuita al aceptarse que los criterios formados por los pares externos garantizan la equidad distributiva al interior.

Las métricas que presentan los resultados de las evaluaciones a escala nacional conllevan el riesgo de reducir esta realidad en rankings, que acaban propiciando corromperla cuando su construcción no se lee adecuadamente (Becerra, J., 2023), edificando un mundo falso que suplanta la verdadera valoración del trabajo académico (Galán, A., 2020), como en los casos siguientes:

- Los puntajes no cuentan con consenso, al no distinguir valías diferenciales, como un posgrado de fin de semana y otro de excelencia.
- La evaluación no coteja los resultados contra los apoyos recibidos o las circunstancias vitales.
- El estímulo individualizado agrede al colectivo, pues los resultados del profesor se fincan sobre el trabajo conjunto, no solo del suyo.
- Las métricas no alcanzan a reflejar lo que requiere cualificación en los valores reales que recrean el conocimiento, actitudes y aptitudes, por ejemplo, en los educandos.
- Los dictámenes favorables no suelen cuestionar si las cantidades de actividades exhibidas son consistentes con lo humanamente posible, salvo si hay topes máximos,

pero estos conflictúan, por ejemplo, a quien ha dirigido 20 tesis, pero no tiene artículos, experiencia de campo o con el sector privado.

Cortapisas sobre el tipo de estímulo

La desconfianza en que los estímulos económicos sirvan para extraer lo mejor del profesor se refuerza por experiencias negativas en países donde los han suspendido (Bonifaz, M., 2018), pero valga la experimentación ante expectativas distintas, pero obsérvese en México:

- No acumulan derechos jubilatorios, pero sí gravámenes.
- Los efectos en la conciencia así estimulada desatan ansiedad al tener que concentrarse en competir por dinero y sobresalir como jugador estratégico y cuando sucede con estrategias cuestionables, la crisis se traslada a los observadores, tornándose en la realidad del gremio al sentir quedar en desventaja, incitando la réplica. Lógicamente, siempre habrá un contendiente desleal que determine que quien lo mira acabe incurriendo a manera de protección, particularmente al no haber disuasores efectivos.
- “Lo económico” detona sutiles juegos de poder en el manejo discrecional del reparto político de recursos entre las UPS, revelando falta de equidad al más alto nivel.
- Aunque hay otros tipos de estímulos con menos daños colaterales éste se privilegia por su efecto inmediato en la remoción de apatías, contener reclamos salariales y cumplir lo preciso para figurar en la sociedad internacional del conocimiento.
- Los gobernantes conscientes de las cortapisas sostienen a los PEE porque les allega de credibilidad en todas direcciones, no por disponerlos como forma de inversión para la nación, pues sus resultados son de difícil asociación con el PIB; esto remite a especular si las UPS merecen mayor presupuesto desde un enfoque residual, si la correlación entre gasto en estímulos y el PIB es inexistente, o causa y no efecto de la prosperidad nacional. En alcance, las crecientes demandas de estímulos anuncian ir por un callejón peligroso, pues riñen con otras funciones públicas.

AUTORIDADES FRACTURADAS

El efecto de los actos corruptos crece exponencialmente cuando compromete a autoridades que en claro conflicto de interés utilizan su poder para obtener ganancias personales y grupales, auto compensándose al figurar en altas categorías de los PEE con lo que se promocionan profesionalmente, haciéndolo en lo oculto o bajo un disfraz benevolente

para conculcarse supuestos costos de oportunidad por su cargo, aprovechando a los evaluadores influenciados. Entre los medios conocidos a este efecto se observan:

- Emitir constancias por trabajo inexistente.
- Tolerar o promover prácticas excluyentes para apropiarse de cursos.
- Asignar cursos a incondicionales sin los atributos adecuados haciendo decaer la eficacia educativa.
- Manipular la información sobre la realidad contributiva de ciertos profesores a los programas educativos.
- Convalidar la competencia desleal flexibilizando discrecionalmente los horarios de profesores coludidos.
- Crear posgrados sin personal adecuado o que garantice la formación ofertada.
- Auto asignarse o a aliados los tesis, becas, proyectos, publicaciones...
- Incluirse en las publicaciones o en las ponencias de los subalternos sin haber colaborado a cambio de asignarles recursos.
- Avalar publicaciones que no responden a desafíos científicos o libros cuya extensión a lo sumo llega a capítulo o artículo.
- Manejar a conveniencia los recursos, sesgando presupuestos y actividades, como no emprender acciones favorables a la planta de profesores sino solo a quienes abonan a sus intereses o al intercambio de favores.
- Colusión con comités para contratar profesores incondicionales.
- No promover sanciones sino solo exhortos al comportamiento ético.
- Omitir denunciar al atestiguar faltas éticas y, si alguien lo hace, no proceder por conveniencia o temor a represalias, fingiendo no ver la colusión entre profesores y estos y ciertas autoridades.
- Coordinadores o funcionarios sin habilitación ni doctorado coordinando los mecanismos de evaluación, que defienden a los adeptos y permiten injusticias a contrarios.
- No impulsar estudios para combatir malas prácticas, ni siquiera métricas.

FRAGMENTACIÓN IDENTITARIA

En descargo de los profesores como únicos responsables de la situación, se colige que la institucionalidad de los PEE coacciona a tener que conciliar esa identidad con la satisfacción de necesidades materiales, propiciando el contexto teorizado en el Triángulo del Fraude de D. Cressey (1973), con tres componentes facilitadores del cometimiento de actos fraudulentos.

Los actos corruptos de un empleado público (como lo es todo trabajador universitario) con poder discrecional respecto a acciones distributivas, afectan a la sociedad

Imagen 1. Triángulo del fraude.



creando riesgos, vulnerabilidades y oportunidades al obtener de su cargo ventajas abusivas, en gradaciones que van desde actos que no violan leyes a delitos calificados en el Código Penal, ambos estudiados por la Economía del Comportamiento como externalidad negativa por sus efectos en terceros y en el Erario. Nótese que la mayoría de cortapisas caen en actos que suceden como sesgo del presente que hace preferir o valorar desproporcionadamente lo loggable hoy respecto a consecuencias futuras: se prefiere el cortoplacismo por aversión a tener pérdidas de no tomar la oportunidad y se elige un beneficio menor próximo en el tiempo frente a un beneficio mayor pero distante en el tiempo. Obtener estatus como comportamiento admirado es un reforzamiento, al igual que la creencia de estar facilitando que ocurra un evento futuro favorable, con exceso de confianza que sobreestima la propia capacidad para tomar ventaja o un exceso de optimismo que subestima la probabilidad de castigo.

La trágica emulsión de la corrupción en la evaluación puesta en lógica administrativa es que opera interponiendo su naturaleza estandarizante, dando trato igual a los desiguales y cabida a rencores por lo injusto de desconsiderar la pormenorización de las circunstancias contextuales y personales disímbolas de cada profesor, solicitando a todos resultados similares como si compitieran en igualdad de circunstancias e idéntico punto de partida. Los bajos salarios combinados con las oportunidades abiertas por el andamiaje administrativo decaen en racionalizaciones de que no se está delinquiendo, si acaso cometiendo “actos de justicia o discutibles”.

La fragmentación por la brecha generacional no es menor. Los profesores previos a los PEE luchan por seguir vigentes, unos por convicción, otros con desagrado, pero por conveniencia; los consolidados suelen permanecer indiferentes, haciendo lo mismo con o sin los PEE. Quienes ingresaron con los PEE están desprovistos de capacidad crítica, pues no conciben otro orden, viendo normal, por ejemplo, la existencia de un departamento para vincularles con el entorno empresarial, mientras que a los previos les llega a contrariar hasta padecer crisis internas, graves mientras más contrarias son al empuje para laborar por vocación.

Una fragmentación ética peculiar ocurre entre quienes sí confían en los criterios de los PEE, pero no en la democracia de pares, a pesar de lo cual, siguen su guía por la lógica de hacer lo que resulte “pertinente”, con independencia de lo considerado “justo”. La cúspide del momento mental de mayor fricción –incluso de dolor–, ocurre justo antes de deslizarse hacia la normalización con sentimiento de imposibilidad o incomodidad al notar decaimiento en comportamientos cuestionables de los evaluadores, con la sensación de ser mal tratado, amén de no poder o deber encuadrar en los estándares solicitados, y tener que competir con tales presiones si se desea acceder al dinero, en un medio ya de por sí complejo por los acelerados cambios científicos. Las revanchas concurren entre lo considerado justo o inadmisibles, hasta considerar que comportarse éticamente es un estorbo al logro de hacer valer los particulares indicadores, acabando por privilegiar cantidad a calidad.

La disparidad de sanciones entre UPS es otra fuente de quebranto, al ir desde la tibieza del directivo cercano, que sólo instruye retirar discrecionalmente el estímulo por un periodo, hasta en otras dependencias la exigencia de devolver el total de recursos o la inactividad u obstrucción que nulifican el combate o las acciones preventivas contra redes interuniversitarias estructuradas por ciertos directivos.

DISCUSIÓN

Lo que puede permitir entender cómo el profesor prosigue sin daño moral es estudiar lo que hace al notar que requiere trabajar consigo mismo de incurrir en conductas de debilidad frente a las reglas que le orillan a actuar con contradicciones, dificultándole “governarse” o saber qué hacer para redimirse ante la identidad saciable con artilugios.

La paradoja institucional radica especialmente en la prefiguración confusa que cada quien tenga sobre en dónde recae la conducción efectiva del destino universitario: ¿en la razón que puedan tener los mercados de puntos intercambiables por dinero o en la razón de control Estatal o en las votaciones de los pares evaluadores?; si son los pares quienes acuerdan las reglas de los puntos, por qué es el gobierno quien coordina y sanciona “lo acordado” y debe ser acatado por todas las UPS, aparentando que es la democracia la artífice y reguladora de la evaluación-estímulos.

La situación conduce a recordar que “... a mayor ambigüedad de las reglas, mayor posibilidad de entronización del poder arbitrario” (March, J. y Olsen, J. 1997: 116-117), lo cual explica que, ante conflictos con los evaluados, los pares suelen escudarse en que la regla fue impuesta por el PEE; mientras, las autoridades de estos sostienen que las decisiones sobre las reglas corresponden a los pares, siendo quienes cargan la responsabilidad de firmar los dictámenes.

Crozier sostiene que cuando las tensiones distintas a las inherentes a la labor se desprenden de estructuras organizacionales guiadas por entramados institucionales contradictorios, a la larga, terminan por debilitar sus propios vórtices reglamentarios, los que los receptores de la acción consideran carentes de lógica, convirtiéndolos en procedimientos burocráticos característicos de “...organizaciones que no se corrigen en función de sus errores, pues consisten en conjuntos de círculos viciosos relativamente estables” (Crozier, M., 1974).

Los actos no éticos son relativizados según cada profesor resuelva los mitos y contrastados, más controvertidos si desconocen las consecuencias epistemológicas de conducir la profesión del modo presente y si se le dificulta encontrar unicidad entre el “es” de la labor, lo que considera “debe ser” y el “bien hacer” en contradicción a su “bienestar”.

La reseña hecha de orígenes usuales de los actos “cuestionables”, “inapropiados”, “deshonestos” o “fraudulentos” en su relación con el vulnerable diseño de los PEE, indolente en el conocimiento de la naturaleza humana, hace inconsecuente avanzarlos a delitos. Empero, sin exonerar oficiosamente a los comisores, es necesario concientizar que parte de la simulación se colige de la desconfianza en que se va por la senda correcta. Si al profesor le resulta incongruente la identidad pregonada, pero la normaliza por la pertinencia de obtener el recurso a ultranza, la falta de ética también se normaliza y el sistema queda determinado como antípoda a sus propósitos.

Así, el tejido ético universitario ha sido raído por el impulso a inéditos intereses particulares entre los implicados, manifiestos en expresiones como “... no estoy de acuerdo con los PEE, pero no quiero que los quiten”, mostrando la fuerza instituyente del tipo de estímulo sobre cualquier otra consideración; la sobrecarga de tensiones ha normalizado expresiones como “... esta evaluación no es justa, por lo que estoy en mi derecho de autocompensarme” o ser capaz de actuar bajo el principio de “si una regla es injusta, es legítimo desobedecerla o aprovecharla a favor”.

El desacierto no es de los creadores de los PEE, pues una cosa es proponer para el corto plazo y otra, lo que quienes aplican, interpretan o hacen. En esta distancia surgen las fisuras de entendimiento, letales a los receptores de la acción, sobre todo a falta de seguimiento que verifique las metas teleológicas. En este sentido, se traslucen actos de contricción por lo que devino en obras como “Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos” (Comas, Ó., 2003) y “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico” (Buendía, A. coord., 2017). Otros, con sorna, como “Deshomologación salarial: ¿Cuánto por punto?” (Porras, S. y Bueno, L., 1993), “El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿Quién engaña a quién?” (Eide, K. 1992), “Evaluación y programas de incentivos para los académicos mexicanos: ¿De los ingresos adicionales a la adicción al dinero?” (Fontes, J. y Gil-Antón, M., 2013), “Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa” (Wietse de Vries, G., 2008), “Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes”

(Murillo, J. e Hidalgo, N., 2015). “Méteme en tu peiper quillo” (Navarro, E., 2023). Un rector de la UNAM declaró que los PEE “... son una medicina que nos recetamos, perdiendo de vista -quizá por la necesidad de contar con recursos-, que son una violación a la autonomía de la universidad. Nosotros participamos, aunque en lo personal debo decir que no estoy de acuerdo...” (...). Algunos intelectuales acallan su conciencia, como el politólogo Sergio Aguayo (2011), que expuso su batalla para recobrar el SNI evidenciando el trabajo con inquina de pares evaluadores, pero sin crítica alguna a los fundamentos.

CONCLUSIONES

El cúmulo de cortapisas hace que la obtención del reconocimiento de los PEE no convenza de que la total objetividad ha emergido –al menos en la dirección en que ellos van–. Claro que no se sostiene premeditación o intención aviesa, pero sí descuido.

Ya que los PEE “estimulan” a pesar de la existencia de los procederes dispares descritos, ha cabida a estar estimulando en realidad una parte indeterminada de simulación. Son abrumadoras las pruebas de inadecuación de la quimérica estrategia de la multifuncionalidad, sus mecanismos y el tipo de estímulo como ideales en todos casos para seguir conduciendo al gremio. Los supuestos generadores de entendimientos discordantes, que incitan a cometer actos corruptos y decaer en violaciones siempre posibles pese a topes, candados, avales, informes, firmas, etc., no acaban por favorecer la realidad de lo llamado “calidad” y sí el deterioro ético.

Entonces, el desafío se traduce en que cada ciclo que perduren los PEE zanján más ésta realidad, afectada por contradicciones como las descritas; de las obvias, como hacer contender juntamente a funcionarios y profesores, hasta las más discutibles, como liberar a algunos de la presencialidad, se plantea el dilema de recomendar suspenderlos, probado que ya se cuenta con los perfiles adecuados y transitar a salarios dignos, poco diferenciados con evaluaciones locales, o el recrudecimiento de la contención impulsando la cultura de la denuncia y estímulos sorpresivos o a plazos breves, para que no generen corrupción.

La guía del actual patrón institucional no garantiza el establecimiento de los valores que mejor construyen el medio universitario, sino al seguimiento acríptico de reglas y la lógica de la pertinencia: “quién soy, en qué circunstancia estoy y cuál es el comportamiento conveniente”, evocativo de la metáfora del asesino a sueldo que simplemente espera saber dónde hay que disparar sin cuestionar lo justo o no de la causa.

Aún entre los profesores de la nueva generación con mayor ajuste institucional cabe colegir si es más bien resignación y lo que harían en una realidad sin tener que obedecer a los PEE, ejerciendo su vocación en plena libertad, con salario adecuado y sin tener que acumular constancias.

Obvio que el compendio de la presente metaevaluación resulta molesto, como podrían serlo los observatorios de ética o la auditoría de comunicados, pero urgen. La alerta es clara: de exteriorizarse esta realidad se diluirá la confianza de la sociedad en las ups, quedando atrás que sigan teniendo liderazgo como pulcro referente social. En tanto la contaminación intergeneracional avanza, agoniza la capacidad para servir como ayuda a la reforma de la cultura.

Tal liderazgo en el mundo deviene de su naturaleza, expresada por el inglés J. Masefield en 1965 como: “*Hay pocas cosas terrenas más hermosas que la universidad: un lugar donde los que odian la ignorancia pueden luchar por el conocimiento, y donde quienes perciben la verdad, pueden luchar para que otros la vean*” (University of Pittsburgh), distancia que alerta a entender que en México es tiempo de romper inercias contrarias, evidentemente perniciosas.

REFERENCIAS

- Aguayo, Sergio (2011). SNI: luz y sombra. Disponible en: *El Buen Búho, Vida universitaria en Sonora* (universidaddesonora.blogspot.com).
- Aluja, Martín, y Birke, Andrea (coords.) (2004), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, México, FCE, pp. 87-143
- Amador, Rocío, Brás, Ismene y Gallegos, Leticia (2012), Plagio académico y ética profesional en las universidades, en Hirsch, A. y López-Zavala, R(coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: Ediciones Del Lirio, pp. 297-319.
- Ansele, Manuel (2023, 3 de jun.). Un científico que publica un estudio cada dos días muestra el lado más oscuro de la ciencia. El País. En https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscu-ro-de-la-ciencia.html?ssm=IG_CM_bio. Consultado el 11 de enero 2025
- Becerra, Juanjo (2023, 2 de mayo). El ‘efecto cobra’, o por qué la obsesión por los rankings y las métricas genera corrupción. *El Mundo*.
- Bonifaz, Mónica (2018). Recompensas económicas en la academia: análisis de literatura empírica sobre el pago por mérito en universidades de siete países. *Educacion*, 27(52), 7-25.
- Buendía, Angélica, et al (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 39(157), 200-219.
- Colado, Eduardo (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? *Encuentro de especialistas en educación superior reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, 3, 61.
- Comas, Oscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: ANUIES.
- Cressey, Daniel (1953). *Triángulo del fraude*. USA: Compañía editorial Wadsworth.
- Crozier, Michel (1974). *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eide, Kjell (1992) El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿Quién engaña a quién?, *Revista de Educación*, 299, 143-153.

- Friedland, Robert y Alford, Robert (2001). Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. En *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*, pp. 294-332. México: FCE.
- Galán, Arturo (2020). Calidad, rankings y competitividad: ¿reto, hastío o hartazgo? Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/8601>
- Galán-Fontes, Jesús, y Gil, Manuel (2013). Evaluación y programas de incentivos para los académicos mexicanos: ¿De los ingresos adicionales a la adicción al dinero? *Avance y Perspectiva*, Vol. 5 (2).
- Hirsch, Ana (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*. XXXIV (Número Especial), 142-152.
- El País (2024, 23 de sep.) Editorial El fraude de un Rector. Consultado el 11 de enero del 2024: <https://elpais.com/opinion/2024-09-24/el-fraude-de-un-rector.html>
- Muñoz, Humberto (2011, 10 de nov.) ¡En defensa de la autonomía! UNAM: Campus Milenio, Núm. 429. En Publicaciones en línea SES UNAM - Seminario de Educación Superior de la UNAM. Consultado el 11 de enero 2025.
- Murillo, Javier e Hidalgo, Nina (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murnane, Richard y Cohen, David (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*. Vol. 56, No. 1, pp. 1-17.
- Navarro, Ezequiel (2023). Méteme en tu “peiper”, quillo. *El Español*. En https://www.elespanol.com/malaga/opinion/20230507/meteme-peiper-quillo/761553852_13.html
- Perez-Rocha, Manuel (2011, 20 de oct.). Competitividad, violencia y educación, La Jornada, *La Jornada*. En <https://www.jornada.com.mx/2011/10/20/opinion/021a2pol>
- Porrás, Salvador y Bueno, L. (1993) “Deshomologación salarial: ¿Cuánto por Punto?”, en *El Cotidiano*, Año 9, Núm. 55, pp. 91 - 98.
- San Fabián, José Luis (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 23-44.
- UG. Universidad de Guanajuato (2025). Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.
- University of Pittsburgh newspaper. Consultado el 11 de enero del 2025, <https://www.chronicle.pitt.edu/story/there-are-few-earthly-things-more-beautiful-university>
- De Vries, Wietse, Pomposo, Guillermo, Arenas, Patricia y Saldaña, Ignacio (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-32.
- Zucker, Lynne (2001). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*, pp. 126-153. México: FCE.

ARTÍCULO

¿Quiénes son la élite académica? Una propuesta metodológica

Who are the academic elite? A methodological proposal

ROXANA CHIAPPA, CAROLINA GUZMÁN VALENZUELA,
PAULINA PÉREZ MEJÍAS

Universidad de Tarapacá

Correo electrónico: chiappa.roxana@gmail.com

Recibido el 20 de septiembre de 2025; Aprobado el 1 de junio de 2026

RESUMEN.

El término élite se emplea con frecuencia en educación superior para aludir a universidades, estudiantes y académicos con poder e influencia. No obstante, muchos estudios omiten los debates conceptuales y metodológicos sobre cómo identificar a estos grupos. Este artículo propone un marco conceptual y metodológico para la identificación de académicos de élite, considerando el caso de la disciplina de la economía en Chile. Basado en la noción de campo de Bourdieu y en el análisis de clases latentes (LCA), ofrece un método sistemático, replicable y empíricamente fundamentado para mapear élites académicas.

PALABRAS CLAVE: Élite académica; Economía; Campo; Chile; Análisis de Clase Latente

ABSTRACT. The term *elite* is frequently used in higher education to refer to universities, students, and academics with significant power and influence. However, many studies overlook the conceptual and methodological debates on how to identify elite groups in higher education. This article proposes a conceptual and methodological framework for identifying elite academics, illustrated through the case of the economics discipline in Chile. Drawing on Bourdieu's notion of field and employing latent class analysis (LCA), it offers a systematic, replicable, and empirically grounded method for mapping academic elites. The implications of this approach are discussed in the conclusions.

KEYWORDS: Academic elite; Economics; Field; Chile; Latent Class Analysis

INTRODUCCIÓN

La creciente preocupación global por las desigualdades sociales ha intensificado la atención sobre las élites económicas y políticas, dado el papel que estos grupos desempeñan en la preservación de privilegios y la reproducción de las desigualdades (Bukodi y Goldthorpe, 2021; Jack y Black, 2021; Piketty, 2021). En educación superior, el término *élite* se utiliza con frecuencia para referirse tanto a universidades como a estudiantes y académicos que concentran capitales y ventajas significativas (Bloch et al., 2017; Rivera, 2016; Shen y Liu, 2021; Yuret, 2018). Sin embargo, aunque se trata de un término ampliamente utilizado, la literatura sobre educación superior rara vez profundiza en los debates conceptuales en torno a su definición.

Estos debates, más habituales en el campo de la sociología, problematizan aspectos fundamentales para determinar quiénes integran las élites y cuál es su influencia. Por ejemplo, diversos trabajos analizan los atributos que caracterizan a las élites y los enfoques más adecuados para identificarlas —por ejemplo, los enfoques posicional, reputacional o centrado en el *habitus*— (Atria et al., 2017; Hoffmann-Lange, 2018). Otros estudios examinan las dinámicas de circulación de las élites (Pareto, 2009), mientras que la pregunta por la existencia de una o varias élites sigue plenamente vigente (Dahl, 2005; Khan, 2012). No obstante, estas discusiones han tenido escasa presencia en el campo de la educación superior.

Este estudio busca contribuir a esta discusión proponiendo una metodología para identificar a los académicos de élite, tomando como ejemplo el campo de la economía en Chile. A diferencia de enfoques que definen el estatus de élite sobre la base de un

indicador determinado, proponemos utilizar el método de análisis de clases latentes (LCA, por sus siglas en inglés) como técnica estadística que permite identificar subgrupos no observados dentro de una población a partir de atributos compartidos. Este enfoque nos permite examinar empíricamente la interdependencia de diversas formas de capital que sostienen la posición de élite en el campo de la economía en Chile. Nuestro marco analítico se apoya en la teoría de los campos de Bourdieu y considera el capital educativo, científico y político de todos los académicos de jornada completa contratados en los departamentos de economía existentes en Chile que otorgan títulos en la disciplina (N = 214, distribuidos en 13 departamentos).

Profundizar en el debate conceptual y metodológico sobre la identificación de la élite académica permite comprender con mayor precisión los mecanismos de estratificación en la academia. Al mismo tiempo, esta profundización conceptual y metodológica sobre cómo identificar a las élites habilita una agenda de investigación que permitiría analizar cómo los académicos en posición élite usan su influencia en la formación de la opinión pública y en la organización misma de la academia.

¿Por qué comenzar el análisis en el campo de la economía en Chile?

Los economistas han desempeñado un rol crítico en las reformas políticas chilenas durante los últimos cincuenta años. Los llamados *Chicago Boys*, un grupo de economistas en etapas iniciales de carrera provenientes de la Pontificia Universidad Católica (PUC), asesoraron a la dictadura de Pinochet en las reformas neoliberales de la década de 1980, convirtiendo a Chile en uno de los primeros países que adoptó un modelo neoliberal (Madariaga, 2020). Con el retorno a la democracia en 1990, otro grupo de economistas vinculados a *Think Tanks* orientó a los nuevos gobiernos democráticos (Silva, 2006), al punto que algunos autores han señalado que el poder que ejercer los economistas en Chile es superior al que otros economistas poseen en otros países latinoamericanos (Montecinos, 2016).

Por otra parte, Chile constituye un caso de estudio relevante debido a la gran expansión de su educación superior, que alcanza tasas de matrícula netas cercanas al 95%, comparables a las de países como los Países Bajos y Singapur (World Bank, 2023). En 2008, el gobierno chileno incrementó significativamente el número de becas doctorales, lo que facilitó el acceso a la academia de personas provenientes de sectores sociales históricamente excluidos (Chiappa y Labraña, 2023). Analizar quiénes son los académicos de élite en economía y cuáles son sus atributos distintivos permite iluminar las dinámicas de estratificación en un contexto en el que una generación más diversa de jóvenes economistas se incorpora a la profesión académica.

El artículo se organiza en cinco secciones: i) revisión de la literatura, que aborda los principales debates en el campo de estudios sobre élites y el uso del término en la investigación en educación superior; ii) marco conceptual, que incluye una caracterización del campo de la economía a nivel internacional y en Chile; iii) metodología, con una explicación detallada del análisis de clases latentes y de las variables incorporadas en el modelo; iv) resultados; y v) discusión de los hallazgos.

¿Quiénes son las élites?

Desde una perspectiva marxista, las élites son un subgrupo de las clases dominantes que controlan las relaciones socioeconómicas y políticas. Desde un enfoque weberiano, las élites constituyen un concepto paralelo a la clase social. Se distinguen del resto por su acceso desproporcionado a recursos valiosos, lo que les permite ejercer influencia en un campo específico (económico, cultural, político, entre otros) y extender dicha influencia y poder a otros campos (Khan, 2012). Ambas perspectivas definen a las élites como individuos con acceso a recursos sustantivos, que ocupan posiciones dominantes en la sociedad y buscan perpetuar su poder. Sin embargo, divergen en sus supuestos sobre la configuración de las élites. Mientras la perspectiva marxista postula la existencia de un único grupo de élite global (Mills, 2000), el enfoque weberiano sugiere la presencia de múltiples grupos de élite especializados —económicos, culturales, políticos, religiosos y militares— cuyas interdependencias y cohesión varían según el contexto y el tiempo (Dahl, 2005; Khan, 2012).

Un segundo debate relevante sobre las élites se refiere a los métodos para identificarlas. Los enfoques más comunes incluyen: a) la posición de los actores según la posesión de capital y roles de liderazgo, b) la influencia en los procesos de toma de decisiones y c) la reputación de los actores basada en la opinión de sus pares (Atria et al., 2017; Hoffmann-Lange, 2018). Asimismo, algunos estudios han identificado a las élites en función de su estilo de vida o de lo que Bourdieu denomina *habitus* (Atria et al., 2017), es decir, una predisposición a comportarse como élite mediante mecanismos de cierre social que buscan preservar su estatus (Pelfini et al., 2023). Si bien estos enfoques metodológicos no son excluyentes ni necesariamente contradictorios, cada aproximación implica criterios distintos y, en consecuencia, puede conducir a resultados diferentes respecto de quiénes son efectivamente las élites.

En Chile, uno de los estudios más completos sobre la élite utilizó un enfoque posicional para identificar a tres grupos: económico, político y cultural (Atria y Rovira, 2021). En el primero se incluyó a directores de las 500 mayores empresas; en el segundo, a representantes del Estado y líderes de partidos y sindicatos; y en el tercero, a directores de museos, personas que recibieron premios nacionales de ciencia, periodistas destacados,

líderes de *think tanks*, directores de centros de investigación y representantes de la Iglesia. Los resultados, de carácter principalmente descriptivo, muestran que la cohesión entre estos grupos es inconclusa: aunque comparten ciertos atributos —como la preferencia por la educación privada de sus hijos—, difieren en sus posiciones políticas y en sus preferencias sobre temas específicos, como la migración o temas de género.

El concepto de “élites” en la educación superior

En el campo de la educación superior, la mayoría de los estudios ha empleado el término *élite* sin entrar en el debate conceptual y metodológico sobre cómo identificar a las élites. Estas investigaciones se han centrado principalmente en el rol de las universidades de élite en la (re)producción de una clase internacional de egresados de élite (Shen et al., 2022; Rivera, 2017; Villalobos et al., 2020; Williams y Fillippakou, 2010; Wakeling y Savage, 2015). Dichos estudios caracterizan a las universidades de élite como instituciones con los más altos niveles de prestigio, evidenciado por su posición en rankings internacionales, su estatus histórico como universidades líderes y su capacidad de atraer a estudiantes de alto desempeño académico provenientes de clases altas y medias (Rivera, 2017).

En cuanto a los académicos, pocos estudios hacen referencia explícita a los “académicos de élite” (Cárdenas, 2017). Una búsqueda exhaustiva en la base *Web of Science* muestra que solo nueve artículos han utilizado el término *elite academics* en sus títulos o resúmenes desde 1997. La mayoría de estos estudios emplea el concepto sin definirlo (Aidukate, 2014; Oldford et al., 2023; Christensen et al., 1997). Otros asocian el estatus de élite a un único atributo, como la carrera en *tenure track* (Yuret, 2017, 2018), la productividad científica (Grant et al., 2020), la obtención de becas prestigiosas (Peng et al., 2024) o la adjudicación de proyectos competitivos (Azoulay et al., 2017). Hallazgos similares se observan en la literatura más amplia sobre carreras académicas, donde el término *élite* se asigna habitualmente a quienes ocupan roles influyentes o de liderazgo en la academia, basándose en una o dos variables, tales como alta productividad en investigación (Kwieck, 2016), citas (Korom, 2020), afiliación a universidades de alto prestigio (Morgan et al., 2022; Williams y Filippakou, 2010), recepción de premios de renombre como el Nobel o la Medalla Fields (Zuckerman, 1977; Korom, 2020) o invitaciones a evaluar proyectos de investigación prestigiosos (Lamont, 2009).

En conjunto, esta literatura destaca que la universidad en la que las y los académicos obtienen su doctorado constituye uno de los principales indicadores de acceso a puestos académicos en instituciones igualmente prestigiosas (Morgan et al., 2022; Williams y Filippakou, 2010; Yuret, 2018). Asimismo, examina críticamente sus patrones de movilidad (Azoulay et al., 2017) y subraya la relevancia de las redes académicas para la productividad científica (Oldford et al., 2023).

Si bien esta literatura ha permitido describir a un grupo selecto de académicos, su conceptualización de los “académicos de élite” parte del supuesto de que la posesión de atributos distintivos —por ejemplo, un alto nivel de productividad investigativa— confiere automáticamente a quienes los poseen una posición estable de poder e influencia. Esta aproximación oscurece las dinámicas que regulan la distribución de recursos e influencia, así como la competencia por ellos, en el campo académico, especialmente en un contexto de masificación de la educación superior.

MARCO CONCEPTUAL

La disciplina de la economía dentro de la academia puede entenderse como un campo dinámico, siguiendo el marco sociológico de Pierre Bourdieu. Este autor plantea que la sociedad está organizada en distintos campos, cada uno con códigos, normas y valores únicos que determinan cuál capital es el más valioso (1983; 1984; 1988). Usualmente, los capitales se expresan en términos de activos económicos (dinero, propiedades), redes sociales (lazos, afiliaciones y relaciones con otros agentes), capital cultural (información valiosa, credenciales académicas) y capital simbólico (prestigio y reputación).

Así, un campo es un espacio social jerárquicamente organizado en el cual los agentes —individuos o grupos— compiten por el acceso y la acumulación de aquellos capitales que les permitirían alcanzar las posiciones más altas disputadas en el campo. Sus predisposiciones y estilos de vida, o lo que Bourdieu (1988) denomina *habitus*, varían según el capital acumulado.

En lo que respecta al campo académico, Bourdieu (1988) argumenta que la distribución del poder está regida por “dos principios antagónicos de jerarquización” (p. 48). Uno corresponde al capital heredado del hogar y al capital social, cultural y político presente dentro del campo universitario (por ejemplo, afiliaciones académicas a universidades prestigiosas y jerarquía académica). El otro principio corresponde al capital de autoridad científica o renombre intelectual.

La autoridad científica, disputada en los procesos de publicación y en la competencia por premios y reconocimientos científicos, supuestamente se guía por un ethos meritocrático que diferencia a las instituciones académicas y científicas de otros campos (Merton, 1973). Sin embargo, la naturaleza jerárquica de las estructuras sociales, como la clase y el género, afecta inevitablemente las posibilidades de éxito de académicos con diferentes trayectorias en la competencia por la autoridad científica.

Además, como espacio social, el campo académico está en constante evolución debido a cambios en la distribución de capitales y a influencias externas de otros campos. Sin embargo, estas transformaciones suelen mantener los desequilibrios de poder existentes entre los agentes. Por ejemplo, la reducción del financiamiento público a la educación por

parte de un gobierno de derecha podría afectar de manera desproporcionada a aquellos académicos que han acumulado menos recursos económicos, perpetuando las asimetrías de poder entre estos grupos de académicos (véase Mervis, 2025).

En consecuencia, al identificar a los académicos de élite en economía o en cualquier otro campo disciplinar, la tarea fundamental es clarificar qué formas de capital son más valiosas para ejercer influencia significativa en el campo. También resulta esencial comprender las interacciones entre estas diferentes formas de capital y las dinámicas que regulan el acceso a estos capitales (Korom, 2020). La siguiente sección ofrece un ejemplo de dicha interrogación del campo aplicado al caso de la economía en Chile.

EL CAMPO DE LA ECONOMÍA

La estructura de clase social influye de manera significativa en la distribución del poder académico, en particular en la disciplina de la economía. Individuos de clases sociales más bajas enfrentan mayores barreras para obtener credenciales y acceder a universidades prestigiosas. En Chile y en otros países, la proporción de estudiantes de estratos bajos en programas doctorales de economía es considerablemente menor que en otras disciplinas (Chiappa, 2023a; Paredes et al., 2023; Schultz y Stansbury, 2022).

La disciplina ha estado históricamente dominada por hombres, y las mujeres siguen subrepresentadas en los cargos académicos de mayor jerarquía (Auriol et al., 2020; Chiappa, 2023b). Asimismo, diversos estudios han documentado la persistencia de discriminación de género en la contratación, las publicaciones y las dinámicas cotidianas del campo: las economistas son interrumpidas con mayor frecuencia en sus presentaciones, reciben más comentarios no solicitados y obtienen menor reconocimiento por su trabajo en coautoría (Dupas et al., 2021; Wu, 2018; Sarsons, 2017).

Por otro lado, la economía es una de las disciplinas más internacionalizadas. Su estandarización curricular, marcada por la matematización, ha generado programas similares a nivel global y un alto grado de intercambio académico internacional (Montecinos y Markoff, 2016; Mirowski, 1991). A ello se suma la proliferación de rankings y métricas que jerarquizan departamentos, revistas y académicos (Maesse, 2017). Estas dinámicas han consolidado una tendencia al elitismo, donde un grupo reducido concentra el prestigio y la influencia (Fourcade, 2009). La plataforma IDEAS/RePEc, por ejemplo, actúa como repositorio global del conocimiento que se produce en economía mientras que a la vez opera como una fuente de información para generar una serie de rankings departamentos de economía y economistas en distintas regiones del mundo (ideas.repec.org, 2023).

Asimismo, distintas investigaciones indican que los departamentos de economía más influyentes, concentrados en su mayoría en Estados Unidos, desempeñan un papel central

tanto en el control de las revistas más relevantes de la disciplina como en la definición de los criterios de contratación académica (Heckman y Moktan, 2020). A su vez, estos departamentos reclutan de manera desproporcionada a egresados de universidades de prestigio equivalente, reproduciendo así diferencias en productividad que parecen estar más vinculadas al acceso a recursos institucionales que al mérito intelectual (Han, 2003; Zhang et al., 2022).

Por otra parte, los economistas, a diferencia de otras disciplinas, a menudo establecen redes con agentes externos, como think tanks, medios de comunicación y líderes políticos, que son parte integral del campo de la economía (Maesse, 2017). Estas redes pueden impactar en el prestigio académico alcanzado, dado que algunos reciben invitaciones a ocupar cargos políticos relevantes, como Ministros de Hacienda o Presidentes de Bancos Centrales, lo que demuestra su capacidad de traducir la experticia técnica en influencia política (Joignant, 2011).

En Chile, diversos estudios han documentado la estrecha conexión entre economistas y política, la que se ha teorizado como una manifestación de la tecnocracia y de la hegemonía profesional de esta disciplina en la administración del Estado desde los 80's (Silva, 2006; Joignant, 2011; Montecinos, 2016).

Otro aspecto relevante del campo de la economía en Chile es que quienes optan por este campo a nivel de pregrado deben necesariamente entrar a la carrera de ingeniería comercial, también conocida como mercadotécnica en México. De las 52 universidades que ofrecieron esta carrera en 2022, solo 12 —con un total de 13 departamentos— contaban con una unidad especializada en economía que ofreciera la especialización de la economía a nivel de pregrado o un posgrado en esta disciplina (SIES/MINEDUC, 2023). Nueve de estos departamentos se concentran en Santiago, lo que da cuenta de un campo disciplinar pequeño en comparación con otras áreas, el cual está concentrado en la capital del país.

De acuerdo con el ranking IDEAS/RePEC, las escuelas de economía de la Pontificia Universidad Católica y de la Universidad de Chile se sitúan entre las mejor posicionadas en América Latina. Estas dos instituciones, junto con otras tres universidades privadas vinculadas a élites económicas y religiosas, concentran una alta proporción de estudiantes de pregrado provenientes de grupos socioeconómicos y políticos de élite (Villalobos et al., 2020). Como se mostrará más adelante, estas universidades también reúnen la mayor parte de los académicos en economía del país (68%).

En suma, esta conceptualización y descripción del campo disciplinar de la economía fue fundamental para identificar los capitales, en sentido bourdieusiano, que sustentan el estatus de élite en esta disciplina; ello se refleja en las variables incorporadas en nuestro modelo.

METODOLOGÍA

Base de datos y definición del campo

Nuestra primera decisión metodológica consistió en definir el campo al dominio académico que incluye los 13 departamentos académicos que otorgan títulos de pregrado o posgrado en economía, pertenecientes a 12 universidades (dos de los departamentos corresponden a la misma institución). La muestra también incluyó a economistas ubicados en el 12,5% superior del ranking de IDEAS/RePEc en América Latina, siempre que estuvieran afiliados a alguno de estos 13 departamentos, aun cuando sus funciones principales se desarrollaran en otros ámbitos (por ejemplo, un profesor adjunto en un programa de doctorado en economía que ahora trabaja a tiempo completo en un think tank). La recolección de datos se llevó a cabo entre septiembre de 2021 y mayo de 2022. Como se señaló anteriormente, el campo de la economía en Chile es relativamente pequeño, lo que explica que el conjunto final contenga información de solo 214 individuos.

Para construir esta base de datos se recurrió a cinco fuentes secundarias de acceso público: i) los sitios web institucionales de los 13 departamentos de economía en Chile, para identificar a los académicos contratados; ii) un portal que reúne los cv de investigadores en Chile que reciben fondos públicos; iii) los rankings IDEAS/RePEc (noviembre de 2021), para obtener la posición de los académicos en dicho listado; iv) la base de datos Scopus, para medir la productividad científica; y v) el ranking de la Universidad Shanghai Jiao Tong (2022), utilizado para elaborar un índice de prestigio de las universidades donde los académicos cursaron su doctorado.

Adicionalmente, se consultó a 30 académicos incluidos en la base de datos, pertenecientes a distintos departamentos, con el fin de verificar la coherencia de la información recopilada. Este proceso fue necesario porque los sitios web institucionales no siempre se encuentran actualizados.

Análisis

Nuestro estudio empleó el análisis de clases latentes (LCA, por sus siglas en inglés) para categorizar a los individuos en grupos diferenciados a partir de variables específicas. El LCA es una técnica estadística inferencial que permite identificar subgrupos dentro de una población mediante el análisis de patrones de comportamiento o características observables. Sus supuestos fundamentales son: (1) la existencia de una variable latente que no puede observarse directamente, pero que se manifiesta a través de indicadores que

distinguen distintos subgrupos; (2) los miembros de cada subgrupo presentan un patrón similar de comportamientos o características, diferente al de los otros subgrupos; y (3) el número de subgrupos dentro de la población es desconocido (Wang & Wang, 2012).

El análisis de clases latentes (LCA), un enfoque centrado en la persona, fue elegido por sobre otras técnicas similares (e.j. análisis de conglomerados) y frente a enfoques centrados en variables (e.j. análisis factorial), por varias razones. En primer lugar, los métodos centrados en variables asumen homogeneidad en la muestra respecto de una variable dependiente (Masyn, 2013; Wang & Wang, 2012), lo que resulta inadecuado para este estudio, dado que planteamos la hipótesis de que los académicos provienen de subgrupos heterogéneos. En segundo lugar, aunque técnicas no inferenciales centradas en la persona, como el análisis de conglomerados, han sido utilizadas para categorizar individuos, los subgrupos que producen pueden variar sustancialmente según la muestra empleada (Wang & Wang, 2012). Finalmente, a diferencia de estos métodos no inferenciales, el LCA incorpora el error de estimación y ajusta la incertidumbre en la pertenencia de clase, lo que lo convierte en una opción más robusta (Lawson & Masyn, 2015).

Especificación del modelo

Este estudio utilizó Mplus 8.8 para la estimación del modelo, siguiendo el enfoque por pasos propuesto por Masyn (2013). Para determinar el número de clases, se obtuvieron múltiples modelos, comenzando con una clase. Se agregaron progresivamente clases adicionales hasta que el modelo dejó de ser identificable. En este proceso, se obtuvieron índices de ajuste para cada modelo en competencia a fin de determinar cuál se ajustaba mejor a los datos. Una vez identificado el modelo con mejor ajuste, los individuos fueron asignados a la clase latente para la cual mostraban la mayor probabilidad posterior de pertenencia (véase Apéndice 1).

Variables

a) Género Mujer. El valor 1 representa a todas las académicas mujeres.

b) Índice H reportado por Scopus. Se utilizó la base de datos Scopus porque reúne un número significativo de revistas, incluyendo aquellas de economía con mayor impacto, también conocidas como las *top five journals* (Heckman y Moktan, 2020). El valor de H depende del número de publicaciones que han sido citadas al menos *h* veces (Scopus, 2014). Debido a la asimetría en la distribución de la variable, se introdujo al modelo

como variable ordinal discreta, con una escala de tres puntos: 1 incluye a todos los académicos con un índice H entre 0 y 3; 2 incluye a quienes tienen un índice H entre 4 y 6; y 3 incluye a los académicos con un índice H entre 7 y 25, que corresponde al valor máximo.

c) Ranking IDEAS/RePEc de economistas latinoamericanos. Se utilizó el ranking “Top 12.5% Latin American and the Caribbean Top authors”, que lista a 452 autores de un total de 3.617 afiliados a instituciones latinoamericanas y caribeñas (ideas.repec.org, 2022). Esta variable se introdujo en el modelo como variable ordinal discreta, con un rango de 1 a 3. Valor 1 incluye a los académicos no listados en el ranking; valor 2 incluye a los académicos ubicados entre el puesto 51 y el 452; y valor 3 incluye a los académicos clasificados dentro de los 50 primeros.

d) Prestigio de la universidad que otorgó el PhD. El prestigio de las universidades donde los académicos obtuvieron su doctorado se midió a partir de los puntajes del ranking Shanghai Jiao Tong (versión 2021) en todas sus dimensiones, considerado uno de los indicadores más confiables a nivel internacional (Safón, 2013). Para abordar la asimetría en la distribución, esta variable se codificó en tres categorías: i) instituciones ubicadas entre las 10 primeras posiciones del ranking, que corresponden casi en su totalidad a los departamentos de economía reconocidos como *top ten* en distintos listados internacionales (véase <https://www.aeaweb.org/resources/students/grad-prep/program-rankings>); ii) universidades clasificadas entre los puestos 11 y 150 (por ejemplo, University of California, Los Ángeles y University of Warwick), consideradas de segundo nivel; iii) universidades situadas por debajo del puesto 150 (por ejemplo, Universidad de Chile y University of Gothenburg). Cabe señalar que el prestigio de las universidades de pregrado no fue incorporado en el modelo debido a su alta correlación con el prestigio de las instituciones que otorgan el doctorado.

e) Cargos académicos en universidades que concentran estudiantes de élite. Variable dicotómica. El valor 1 representa a todos los académicos que trabajan en departamentos académicos donde se concentran los hijos de las élites económicas y políticas del país, siguiendo la clasificación de Villalobos y colegas (2020). Este grupo incluye cinco universidades chilenas altamente selectivas ubicadas en Santiago: i) Universidad de Chile, ii) Pontificia Universidad Católica, iii) Universidad Adolfo Ibáñez, iv) Universidad del Desarrollo y v) Universidad de los Andes.

f) Jerarquía académica. Se incluyó como variable dicotómica. El valor 1 corresponde a todos los académicos que alcanzaron la categoría de *profesor titular*; el máximo rango académico.

g) Influencia directa en el campo político. Se introdujo como variable dicotómica, donde el valor 1 corresponde a los académicos que han ocupado un cargo político designado por el poder ejecutivo, como presidente o consejero del Banco Central, director de la Dirección de Presupuestos, ministro de Hacienda, director del Instituto Nacional de Estadísticas, entre otros.

h) Años compitiendo en el campo. Esta variable mide el tiempo transcurrido desde la primera publicación de cada académico en una revista indexada en Scopus. Se clasificó en tres categorías: i) menos de 9 años de trayectoria; ii) entre 9 y 17 años; y iii) 18 años o más desde la primera publicación. Los puntos de corte de estos intervalos se definieron considerando la distribución muestral de la variable.

Limitaciones

La principal limitación de este estudio se relaciona con el alcance de los economistas incluidos en la muestra. La base de datos se construyó a partir de quienes lograron obtener un puesto en los pocos departamentos de economía en Chile que otorgan grados académicos. Desde una definición amplia, podría argumentarse que todos ellos ocupan, en cierta medida, una posición de élite; no obstante, nuestro enfoque analítico muestra diferencias en los niveles de capital y en las oportunidades de acceso al núcleo de la élite académica.

En segundo lugar, con excepción de aquellos que fueron mencionados en el ranking IDEAS/RePEc no se incorporó a economistas que trabajan en otros departamentos distintos a economía (por ejemplo, sociología o psicología), ni a académicos contratados a tiempo parcial, generalmente vinculados a empresas privadas, corredoras de bolsa o agencias gubernamentales, debido a la falta de información pública. Esta decisión se debió a que Chile no cuenta con un repositorio de todos quienes trabajan en las plantas académicas, considerando las credenciales que estos poseen.

Asimismo, el capital político solo se registró en los casos de quienes ocuparon cargos formales. Si bien se reconoce que algunos académicos ejercen influencia como consultores o asesores “en las sombras”, esta actividad no cuenta con registros públicos y, por tanto, no pudo ser incluida. Finalmente, la base de datos refleja la situación hasta mayo de 2022. Durante los doce meses de su construcción se produjeron cambios en contrataciones, jubilaciones y movilidad laboral, lo que subraya la naturaleza temporal de los datos.

Tabla 1. Análisis descriptivo

Variables	Total (N =214) Percentage
Género (mujer)	15%
<i>Jerarquía académica (capital institucional)</i>	
Alcanzó la categoría de profesor/a titular	30%
<i>Autoridad y reconocimiento científico (capital científico)</i>	
H-index	
Índice H superior 6	25.2%
Índice H entre 1 to 5	31.8%
Índice H igual a 0	43.0%
Economistas latinoamericanos destacados en el ranking IDEAS/RePEc	
Ubicado/a entre los 50 primeros	18.2%
Ubicado/a entre los puestos 51 y 127	18.2%
No figura en el ranking	63.6%
<i>Afiliación con universidades de élite (capitales cultural y social)</i>	
Universidad que otorga el PhD – Ranking de Shanghai	
Ubicada entre las 10 primeras	33.6%
Ubicada entre los puestos 11 y 150	34.1%
Ubicada por debajo del puesto 151 o no clasificada	32.2%
Trabaja en universidades de élite	
Ocupa un puesto tenure track en una universidad de élite en Chile	68.0%
<i>Influencia en el campo político (capital político)</i>	
Ha ocupado un cargo político designado	19.2%
<i>Años compitiendo en el campo</i>	
Número de años desde la primera publicación	
Menos de 9 años	36.0%
Entre 9 y 17 años	32.7%
18 años o más	31.3%

RESULTADOS

Mediante el análisis de clases latentes, identificamos tres grupos de académicos: (a) el grupo de la *élite antigua*, (b) la *élite potencial* y (c) los *recién llegados y rezagados*. Los miembros de la *élite antigua* y de la *élite potencial* comparten una trayectoria similar de relaciones dentro de instituciones de élite, aunque difieren en niveles de autoridad y reputación científicas, posibilidades de influir en el campo político y número de años en el campo disciplinar. En cambio, el grupo de recién llegados y rezagados representa un conjunto significativo y más heterogéneo, pero pertenecen al mismo grupo debido a su baja autoridad y reconocimiento científicos. El Apéndice 1 contiene los detalles del procedimiento estadístico realizado para identificar el número exacto de clases.

Académicos de la élite antigua

El grupo de académicos de élite comprende 56 personas, predominantemente hombres (91%), la mayoría de los cuales publicó su primer artículo hace más de 18 años y ha alcanzado el rango académico más alto como *profesor titular* (78%). Poseen una cantidad considerable de capital científico: casi dos tercios tienen un índice H superior a 7, mientras que el 34% restante presenta un índice H entre 4 y 6. Este grupo también tiene un 54% de probabilidad de ser reconocido entre los 50 economistas principales de América Latina, según el ranking IDEAS/RePEc, con un 18% adicional de probabilidad de ubicarse entre los puestos 51 y 452. Por el contrario, existe un 28% de probabilidad de que los economistas de este grupo no figuren en dicho ranking.

De acuerdo con el Ranking de Shanghai, existe un 58% de probabilidad de que hayan completado sus doctorados en una de las 10 mejores universidades. Además, hay 88% de probabilidad que estos académicos se desempeñen en uno de los cinco departamentos académicos que atraen la mayor proporción de estudiantes provenientes de élites económicas y políticas. Asimismo, presentan un 37% de probabilidad de ocupar cargos políticos; el doble de la proporción de economistas de la muestra que han obtenido cargos en el campo político.

La élite potencial

Este grupo está compuesto por 33 académicos, todos hombres, ninguno de los cuales ha alcanzado aún la categoría de *profesor titular*. Esta situación probablemente se deba a la duración relativamente más corta de sus carreras. Casi dos tercios (62%) publicaron su primer artículo entre 9 y 17 años atrás, mientras que el 28% publicó por primera vez hace más de 18 años y el 15% hace menos de nueve años.

De manera similar a la élite antigua, su capital social está marcado por conexiones distintivas con universidades de élite. Existe un 56% de probabilidad de que estos académicos hayan completado sus doctorados en una de las 10 mejores universidades y un 35% de probabilidad de que hayan estudiado en una universidad ubicada entre los puestos 11 y 150. Además, hay un 84% de posibilidad de que estos académicos trabajen en uno de los cinco principales departamentos de economía de Chile, conocidos por atraer a estudiantes de élite.

Su autoridad y reconocimiento científicos aún están en desarrollo. Hay un 62% de probabilidad de que su índice H se sitúe entre 4 y 6 y un 25% de probabilidad de que supere 7. Según el ranking IDEAS/RePEc, el 76% se ubica entre los puestos 51 y 452, mientras que el 25% se encuentra entre los 50 economistas principales de América Latina. Su influencia en el campo político también está emergiendo, con un 19% de probabilidad de asumir un cargo político designado.

Tabla 2: Probabilidades estimadas de clase latente

Variables	Vieja elite N=56	Elite potencial N=33	Recién Lleg. Rezagados N=125
Género			
Ser hombre	0.09 *	0.00	0.22 ***
Ser mujer	0.91 **	1.00	0.78 ***
Jerarquía académica			
Estatus de profesor/a titular	0.78 ***	0.00	0.16 ***
Aún sin estatus de profesor titular	0.23 **	1.00	0.84 ***
Autoridad y reconocimiento científicos			
Índice H superior 6	0.66 ***	0.25 *	0.07 *
Índice H entre 1 to 5	0.34 ***	0.62 ***	0.23 ***
Índice H igual a 0	0.00	0.13	0.71 ***
Economistas destacados en América Latina – ranking IDEAS/RePEc			
Ubicado/a entre los 50 primeros	0.54 ***	0.24 *	0.00
Ubicado/a entre los puestos 51 y 127	0.18 **	0.76 ***	0.04 *
No figura en el ranking	0.28 ***	0.00	0.96 ***
Afiliación con universidades de élite (capitales cultural y social)			
Universidad que otorga el PhD – Ranking de Shanghai			
Ubicada entre las 10 primeras	0.58 ***	0.56 ***	0.14 ***
Ubicada entre los puestos 11 y 150	0.34 ***	0.35 ***	0.34 ***
Ubicada por debajo del puesto 151 o no clasificada	0.08	0.09	0.52 ***
Trabaja en universidades de élite			
Trabaja en una universidad de élite en Chile	0.88 ***	0.84 ***	0.55 ***
Trabaja en una universidad no de élite	0.12 *	0.16	0.45 ***
Influencia en el campo político			
Ha ocupado un cargo político de designación	0.37 ***	0.19 *	0.11 ***
No ha ocupado ningún cargo político de designación	0.63 ***	0.81 ***	0.89 ***
Años compitiendo en el campo académico			
Número de años desde la primera publicación			
0-8 años	0.00	0.15	0.58 ***
9-10 años	0.12 *	0.62	0.35 ***
Superior a 18 años	0.88 ***	0.23	0.07 ***

* p value < 0.05, **p < .001, *** p < 0.000

Los recién llegados y rezagados

Este grupo, el más amplio y diverso, incluye académicos en distintas etapas de sus carreras. Más de la mitad (58%) comenzó a publicar hace menos de nueve años, el 35% entre 9 y 17 años atrás y el 7% hace más de 18 años. Estos últimos aparecen como rezagados en la

competencia por el prestigio académico, con probabilidades significativamente menores de alcanzar autoridad y reconocimiento científicos en comparación con los otros grupos.

Existe un 70% de probabilidad de que estos académicos tengan un índice H entre 0 y 3, un 23% de probabilidad de que se ubique entre 4 y 6 y un 7% de que supere 7. Además, el 96% no aparece mencionado en el ranking IDEAS/RePEc. Vale decir, una de las variables que caracteriza a este grupo es su bajo capital científico, ya sea por el poco tiempo que llevan en el campo y/o por la baja productividad que han tenido. En cuanto a la formación, el 52% obtuvo el doctorado en universidades ubicadas por debajo del puesto 150, el 34% en universidades entre los puestos 11 y 150, y el 14% en universidades del *top* 10. Casi el 55% trabaja en una de las cinco universidades de élite de Chile, mientras que el 45% se desempeña en instituciones no élite. Este grupo tiene un 11% de probabilidad de asumir un cargo político, inferior a la de los otros dos grupos. La representación de mujeres es mayor en este grupo en comparación con la muestra total (22%), lo que indica que las mujeres en economía no solo son minoría, sino que también se encuentran entre quienes poseen menor autoridad y reconocimiento científico.

DISCUSIÓN

Este estudio propuso un enfoque teórico y metodológico para identificar a los académicos de élite a partir de un conjunto de variables que capturan la capacidad de acumular distintos tipos de capitales que se disputan en la academia, tales como el científico, social, político e institucional. Hasta donde sabemos, este enfoque no ha sido utilizado en la literatura de educación superior, la cual con frecuencia aplica la etiqueta de “élite” a académicos o instituciones sin analizar la co-ocurrencia de atributos que subyacen a la posición de élite en un tiempo y contexto determinados. De este modo, nuestro estudio puso a prueba empíricamente la relación entre diferentes tipos de capitales y aclaró las asimetrías entre los académicos que participan en el campo académico de la economía en Chile.

Identificar quiénes son los académicos de élite en economía y en otros campos invita a los investigadores a interrogar cómo estos sujetos, si es que, se comportan como grupos de élite. En ese sentido, futuras investigación de carácter mixto o cualitativo podrían consultar cómo los académicos de la vieja élite han promovido agendas epistémicas o de investigación que benefician a grupos económicos y políticos específicos o qué rol han jugado para que personas de clases sociales bajas, frecuentemente egresados de universidades con menor prestigio, accedan al campo de la disciplina. Esta discusión está en el centro de los debates sobre cómo se reproduce la desigualdad en las sociedades modernas (Jack y Black, 202; Khan, 2012; Piketty, 2021) y debería también incluir a quienes ocupan posiciones de élite en la academia.

Por otra parte, nuestros resultados capturan las diferencias entre los tres grupos académicos identificados: la élite antigua, la élite potencial en desarrollo y los recién llegados y rezagados. Los académicos de élite tienen la mayor probabilidad de: a) poseer los niveles más altos de autoridad y reconocimiento científicos (capital científico), b) estar afiliados a universidades de élite (capital social), c) alcanzar la jerarquía académica máxima (capital profesional) y d) haber permanecido el mayor número de años compitiendo en el campo. No obstante, estos mismos resultados pusieron en cuestión la suposición sobre la influencia de los académicos de élite en el campo político. Se asume que el destacado acceso a la autoridad científica y al reconocimiento, así como la afiliación a universidades de élite, les permitiría ejercer influencia en el campo político, especialmente considerando la historia de Chile y la supremacía de la profesión de economista en la administración del Estado (Joignant, 2011; Montecinos, 2016).

En contraste con la noción de que los economistas en posiciones de élite concentran simultáneamente capitales científicos, institucionales y políticos, nuestro análisis empírico muestra que la proporción de quienes ejercen un rol político es relativamente baja (19%). Si bien este perfil de académicos está sobrerrepresentado dentro del grupo de élite (37%), la probabilidad de ocupar un cargo político resulta menor en comparación con la probabilidad de ser contratado en instituciones de élite o de alcanzar altos niveles de productividad científica.

Somos cautelosas al interpretar este hallazgo, dado que nuestro modelo midió la influencia política únicamente en función de los académicos que ocuparon cargos formales, sin considerar a quienes actuaron “en las sombras” como asesores de líderes políticos. Aun así, los resultados sugieren la hipótesis de que la tradicional cercanía entre el campo académico de la economía y el campo político en Chile podría haberse debilitado en los últimos años. Este posible declive estaría vinculado tanto al énfasis creciente en la cuantificación de la producción científica como a la profesionalización de los procesos de contratación en los departamentos de economía, orientados a reclutar académicos con alta productividad (Chiappa, 2023). No obstante, esta hipótesis requiere ser contrastada con mayor evidencia empírica.

En países como Chile, marcados por profundas desigualdades de ingresos, resulta crucial comprender el alcance de la influencia de los académicos de élite y sus vínculos con los círculos de poder político y económico. La academia chilena es una de las instituciones con mayores niveles de credibilidad social (CEP, 2025), y los académicos desempeñan un papel central en la fundamentación de reformas políticas y económicas (Joignant, 2011). Por ello, futuras investigaciones deberían adoptar enfoques cualitativos que permitan explorar los mecanismos menos visibles de influencia que los economistas de élite identificados en este estudio ejercen tanto en los campos político y económico como en sus propios campos disciplinares. En particular, sería relevante indagar cómo la

productividad científica habilita a ciertos académicos para ejercer influencia política en momentos históricos específicos.

Por otro lado, nuestro análisis destaca el papel decisivo del tiempo transcurrido en el campo para el ingreso al grupo de académicos de élite en economía. Estudios previos muestran una correlación positiva entre la antigüedad académica y la acumulación de experiencia (Kwiek, 2016). En términos bourdieusianos, la duración de la trayectoria de un académico en el campo influye en su capacidad para acceder a capital científico, acumularlo y obtener reconocimiento.

Sin embargo, como muestra este estudio, una permanencia prolongada en el campo sin evidencia de resultados científicos parece afectar negativamente la posición de las y los académicos. Esto resulta particularmente evidente en el caso de algunos académicos de los grupos de recién llegados y rezagados que acumulaban más de 18 años desde su primera publicación. Futuros estudios podrían basarse en estos hallazgos para examinar la probabilidad de que los recién llegados transiten hacia la categoría de élite potencial a medida que aumenta su productividad científica. Comprender estas transformaciones en el estatus académico es fundamental para evaluar la meritocracia en el campo de la economía y su capacidad para generar nuevas élites (Pareto, 2009).

En esta línea, las variaciones observadas en la acumulación de capital entre los distintos grupos subrayan el papel de las universidades de élite en la producción y reproducción de élites académicas (Shen et al., 2022; Sullivan et al., 2018; Wakeling y Savage, 2015). Como se señaló anteriormente, nuestro modelo excluyó la variable relativa a haber cursado el pregrado en una universidad de élite debido a problemas de colinealidad con el ranking de las universidades que otorgan el PhD. No obstante, esta asociación pone de relieve una inercia estructural que favorece a quienes se formaron en instituciones de élite desde el pregrado, un factor estrechamente vinculado a la clase social de origen en Chile (Villalobos et al., 2020).

En efecto, la obtención del título de economista, especialmente en universidades de élite, se concentra de manera desproporcionada entre estudiantes de clase media y alta (Paredes et al., 2023; Villalobos et al., 2020). En este contexto, cabe plantear la hipótesis de que los miembros de la élite antigua y de la élite potencial tienen mayores probabilidades de provenir de familias de clase media alta y alta que quienes integran los grupos de recién llegados y rezagados, que tendrían menos posibilidades de acceder a universidades con programas de doctorado mejor posicionados. Aunque esta hipótesis requiere confirmación empírica, resulta fundamental que los departamentos de economía, tanto en Chile como en otros contextos, examinen en qué medida sus procesos formativos están facilitando el acceso de personas de origen trabajador a la profesión de economista y su competencia por posiciones en el campo académico (Paredes et al., 2023; Schultz y Stansbury, 2022). En particular, conviene prestar atención a las estructuras de

apoyo dirigidas a estudiantes de orígenes socioeconómicos y culturales subrepresentados, quienes pueden requerir orientación y mentoría para desenvolverse en una disciplina fuertemente elitizada (Fourcade, 2009).

Del mismo modo, los departamentos de economía deberían revisar en qué medida sus procesos de reclutamiento académico y sus criterios de contratación reproducen sesgos de clase, conscientes o inconscientes, especialmente cuando el prestigio de la universidad que otorga el PhD opera como un indicador privilegiado del mérito o de la productividad académica (Chiappa, 2023), pese a su estrecha correlación con la pertenencia a estratos sociales altos.

La naturaleza de estas recomendaciones también aplica para abordar las desigualdades de género en economía. Nuestro estudio confirma que las académicas economistas son una minoría, y que la mayoría de ellas se ubica en el grupo de recién llegados y rezagados (24%), que presenta el nivel más bajo de autoridad científica. El grupo de élite tiene un 7% de probabilidad de que sus miembros sean mujeres, mientras que el grupo de élite potencial está compuesto sólo por hombres. Es digno de mención que la representación de mujeres en la academia de economía chilena es menor que la de las economistas académicas en Estados Unidos (26,2%) y algunos países europeos (31,5%) y 30 puntos porcentuales por debajo de la representación de académicas en las universidades chilenas (45% de Jornada Completa Equivalente) (Auriol et al., 2020; CWESP, 2021; SIES de MINEDUC, 2023).

Estas cifras amplifican la importancia de que los departamentos de economía en Chile—especialmente aquellos en universidades de élite—examinen críticamente sus procesos de admisión, la visibilidad de las académicas en el campo y los estereotipos de género que se reproducen en el proceso formativo. Aunque algunas investigaciones han examinado cómo la educación en economía reproduce estereotipos sexistas (Paredes et al., 2020) y han explorado las trayectorias de las economistas en Chile (Chiappa, 2023), se requiere un análisis más profundo para interrogar las barreras específicas que enfrentan las mujeres dentro de la disciplina.

En conclusión, nuestro enfoque teórico y metodológico, basado en el análisis de clases latentes, fue fundamental para explorar cuantitativamente la relación de distintos capitales disputados en el campo de la economía, en lugar de simplemente asumir de manera deductiva y elegir un par de atributos para identificar a las y los académicos en posición de élite. Confiamos en que, si bien el foco fue la economía de la academia chilena, este enfoque puede servir como ejemplo de cómo identificar élites en otros campos disciplinares de otros países. Nuestros resultados también mostraron empíricamente la limitación del enfoque posicional de identificación de élites y subrayan la importancia de integrar métodos cualitativos y cuantitativos para comprender la influencia de quienes son identificados como élites en un campo en un momento determinado.

APÉNDICE 1

El número de clases se seleccionó en función de los índices de ajuste y los diagnósticos de clasificación. Como muestra la Tabla 3, se consideraron los índices de ajuste absolutos, relativos y basados en información, junto con la entropía y la asignación promedio de clases, para evaluar la confiabilidad de la clasificación. Una vez ajustado el modelo, el análisis de perfiles latentes clasificó a los individuos en el grupo con el perfil latente al que tenían mayor probabilidad de pertenecer.

Proceso de enumeración de clases

Siguiendo las directrices de Masyn (2013), el número exacto de grupos se evaluó incrementando el número de clases una por una, hasta que el modelo dejó de identificarse en función de los índices de ajuste mencionados (véase Tabla 3).

Evaluación del ajuste del modelo y diagnóstico de clasificación

Para el ajuste absoluto, se consideraron las pruebas de chi-cuadrado de Pearson y de razón de verosimilitud, con el fin de determinar si el modelo de LCA reproducía los datos observados. Valores p inferiores a 0,05 indican que el modelo hipotetizado difiere estadísticamente de los datos observados. Asimismo, se utilizaron pruebas de diferencia de razón de verosimilitud (BLRT y VLMR) para evaluar el ajuste relativo de los modelos obtenidos. De igual modo, se analizaron el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiano (BIC) y el BIC ajustado (aBIC), para evaluar los modelos en términos de ajuste y parsimonia. Valores más pequeños de estos índices de información indican un mejor equilibrio entre ajuste y parsimonia entre modelos competidores.

Adicionalmente, se examinaron el índice de entropía (E_k) y las probabilidades promedio de asignación de clases latentes para evaluar la precisión de cada modelo en la asignación de individuos a cada clase. Valores de E_k cercanos a 1 reflejan un alto nivel de precisión para identificar correctamente los casos en cada grupo (Geiser, 2012), mientras que valores cercanos a 0 indican que las clases latentes no están suficientemente diferenciadas. En cuanto a las probabilidades de asignación de clase, valores superiores a 0,8 en la diagonal señalan una alta precisión o confiabilidad de la clasificación (Geiser, 2012).

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra los valores de los diferentes índices para cada modelo. Los valores en negrita indican cuál es el mejor para cada criterio de ajuste. Considerando las distintas pruebas, concluimos que el modelo de tres clases es el más adecuado. El BLRT indicó que el modelo de tres clases era mejor que el de dos clases. Asimismo, el BIC, considerado uno de los criterios más confiables para la identificación de clases (Masyn, 2013), reportó su valor más bajo con el modelo de tres clases. Del mismo modo, el índice de entropía Ek mostró que la clasificación más precisa corresponde al modelo de tres clases (0,91). En efecto, las probabilidades promedio de asignación de clase de este modelo indican alta precisión y confiabilidad, ya que todas las probabilidades en la diagonal superan 0,8 (LC1 = 0,957; LC2 = 0,882; LC3 = 0,982).

Tabla 3: Índices de ajuste de modelos alternativos de análisis de clases latentes. Parte 1

Model	Pearson					LR X2		
	LL	npar	X2	df	p value	X2	df	p value
1-class	-1354.016	12	1582.66	1282	0.00	715.312	1282	1.00
2-class	-1212.105	25	939.558	1269	1.00	431.301	1269	1.00
3-class	-1185.714	38	908.582	1257	1.00	388.916	1257	1.00
4-class	-1165.064	51	741.952	1244	1.00	347.615	1244	1.00
5-class	-1155.112	64	698.418	1231	1.00	327.71	1231	1.00

Tabla 3: Índices de ajuste de modelos alternativos de análisis de clases latentes. Parte 2

Model	AIC	BIC	aBIC	Ek	BLRT p value	VLMR p value
1-class	2732.033	2772.424	2734.399	--	--	--
2-class	2474.209	2558.358	2479.14	0.871	0.00	0.00
3-class	2447.429	2575.336	2454.924	0.91	0.00	0.001
4-class	2432.129	2603.793	2442.187	0.89	0.00	0.22
5-class	2438.223	2653.646	2450.846	0.9	0.66	0.32

REFERENCIAS

- Atria, J., Amenábar, J., Sánchez, J., Castillo, J. C., y Cociña, M. (2017). "Investigando a la élite económica: Lecciones y desafíos a partir del caso de Chile." *Cultura-Hombre-Sociedad*, 27(2), 5–36.
- Atria, J., y Rovira, C. (2021). *Estudio COES de la elite cultural, económica y política en Chile* (pp. 1–76). COES. <https://coes.cl/2021/03/24/encuesta-elites-estudio-coes-de-la-elite-cultural-economica-y-politica-en-chile-2/>
- Auriol, E., Friebe, G., y Wilhelm, S. (2020). "Women in European Economics. In S. Lundberg (Ed.), *Women in economics* (pp. 26–31). CEPR Press.

- Azoulay, P., Ganguli, I., y Graff Zivin, J. (2017). The Mobility of Elite Life Scientists: Professional and Personal Determinants. *Research Policy* 46(3), 573–90. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.01.002>.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., y Peter, T. (Eds.). (2017). *Universities and the Production of Elites: Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. Springer.
- Bourdieu, P. (1983). The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. *Poetics* 12, (4-5), 311–356. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8)
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Bukodi, E., and Goldthorpe, J.H. (2021), Elite Studies: for a New Approach. *The Political Quarterly*, 92, 673–681. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.13072>
- Cárdenas, J. (2017). Las Redes de la élite académica de la sociología.” *RES. Revista Española de Sociología*, 26(1), 69–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6554539>
- CEP. Encuesta CEP_93. Encuesta Nacional de Opinión Pública. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2025/05/07-144852_hgoj_CEP93_VF_anexos.pdf
- Chiappa, R. (2023a). Unpacking (Un)Conscious Social Class Bias in Faculty Hiring Processes in Chile: PhD Prestige Granting University and Network. *Higher Education Quarterly*, 77(4), 756–773 <https://doi.org/10.1111/hequ.12421>.
- Chiappa, R. (2023b). Una cañería rota: Estereotipos de género en la carrera de mujeres economistas en la academia chilena. In Flores Arenas, B., Reyes-Housholder, C.; Jiménez-Moya, G.; Carvacho García, H.; Jirón Martínez, P. (Eds.), *Tejiendo Rutas. Perspectivas para un Chile con equidad de género* (pp. 124-138), Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Chiappa, R., y Labraña, J. (2023). Doctorate Education in Chile: The Race to Increase the Production of Doctorate Holders and the Obsession of Quantifying Quality. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 632–45. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237959>.
- Christensen, H., Henderson, A. S., Griffiths, K., y Levings, C. (1997). Does Ageing Inevitably Lead to Declines in Cognitive Performance? A Longitudinal Study of Elite Academics. *Personality and Individual Differences*, 23(1), 67–78. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00022-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00022-6).
- CWESP (Committee on the Status of Women in the Economics Profession). (2021). *The 2021 Report of the Committee on the Status of Women in the Economics Profession*. American Economics Association. <https://www.aeaweb.org/content/file?id=16291>.
- Dahl, R. A. (2005). *Who Governs?: Democracy and Power in an American City*. New Haven: Yale University Press.
- Dupas, P., Modestino, A. S., Niederle, M., Wolfers, J., y The Seminar Dynamics Collective. (2021). Gender and the Dynamics of Economics Seminars. *Working Paper 28494. Working Paper Series*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w28494>.
- Fourcade, M. (2009). *Economists and Societies: Discipline and Profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400833139>.
- Geiser, C. (2012). *Data Analysis with Mplus*. Guilford Press.
- Grant, M. J., Lotto, R. R., y Jones, I. D. (2020). What We Can Learn from Elite Academic Staff Publication Portfolios: A Social Network Analysis. *Aslib Journal of Information Management*, 72(4), 605–24. <https://doi.org/10.1108/AJIM-10-2019-0300>.

- Han, S.K. (2003). Tribal Regimes in Academia: A Comparative Analysis of Market Structure across Disciplines. *Social Networks*, 25(3), 251–80. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(03\)00011-X](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(03)00011-X)
- Heckman, J. J., y Moktan, S. (2020). Publishing and Promotion in Economics: The Tyranny of the Top Five. *Journal of Economic Literature*, 58(2), 419–70. <https://doi.org/10.1257/jel.20191574>.
- Hoffmann-Lange, U. (2018). *Methods of Elite Identification*. Springer.
- ideas.repec.org. 2023. “Top 12.5% Latin American and the Caribbean, as of January 2023.” Top 12.5% Latin America and the Caribbean, as of January 2023 (blog). January 2023. <https://ideas.repec.org/top/top.lamerica.html#authors>.
- Jack, A. y Black, Z. (2024). Belonging and Boundaries at an Elite University, *Social Problems*, 71(4), 996–1013, <https://doi.org/10.1093/socpro/spac051>
- Joignant, A. (2011). The Politics of Technopols: Resources, Political Competence and Collective Leadership in Chile, 1990–2010. *Journal of Latin American Studies*, 43(3): 517–46. doi:10.1017/S0022216X11000423
- Jones, T. y Sloan, A. (2024). The academic origins of economics faculty. *The Journal of Economic Education*, 55(4), 434–454. <https://doi.org/10.1080/00220485.2024.2384461>
- Khan, S. R. (2012). The Sociology of Elites. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 361–77. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>.
- Korom, P. (2020). How Do Academic Elites March Through Departments? A Comparison of the Most Eminent Economists and Sociologists’ Career Trajectories. *Minerva*, 58(3): 343–65. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09399-1>.
- Kwiek, M. (2016). “The European Research Elite: A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries.” *Higher Education*, 71(3): 379–97. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9910-x>.
- . (2018). *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns, and Research Productivity*. Routledge.
- Lamont, M. (2009). *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Harvard University Press.
- Lawson, M. A., y Masyn, K. E. (2015). Analyzing Profiles, Predictors, and Consequences of Student Engagement Dispositions. *Journal of School Psychology*, 53(1): 63–86. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.004>
- Madariaga, A. (2020). The Three Pillars of Neoliberalism: Chile’s Economic Policy Trajectory in Comparative Perspective. *Contemporary Politics* 26, no. 3: 308–29. <https://doi.org/10.1080/13569775.2020.1735021>.
- Maesse, J. (2017). The Elitism Dispositif: Hierarchization, Discourses of Excellence and Organizational Change in European Economics. *Higher Education* 73, (6), 909–27. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0019-7>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods in psychology: Vol. 2. Statistical analysis* (pp. 551–611). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>.
- Mervis, J. (2025). NSF cuts reduced grantee diversity. *Science*, 388(6749), 802. <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/science.adz1716>
- Merton, R. (1973). *On Social Structure and Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mills, C. W. (2000). *The Power Elite* [1956]. New York: Oxford University Press.

- Mirowski, P. (1991). *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*. Cambridge University Press.
- Montecinos, V. (2016). La economía y los economistas: la historia del caso chileno. In Montecinos, V., y Markoff, J. (Eds.), *Economistas en las Américas: Profesión, ideología y poder político* (p. 233-310), Santiago: Universidad Diego Portales.
- Montecinos, V., y Markoff, J. (Eds.). (2016). *Economistas En Las Américas: Profesión, Ideología y Poder Político*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Morgan, A. C., LaBerge, N., Larremore, D. B., Galesic, M., Brand, J. E., y Clauset, A. (2022). Socioeconomic Roots of Academic Faculty. *Nature Human Behaviour*, 6, 1625–1633. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01425-4>.
- Oldford, E., Fiset, J., y Armenakyan, A. (2023). The Marginalizing Effect of Journal Submission Fees in Accounting and Finance. *Scientometrics*, 128(8), 4611–50. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04758-7>.
- Paredes, V. A., Paserman, M. D., y Pino, F. (2020). *Does Economics Make You Sexist?* National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w27070>
- Paredes, S., Burnett, T., Cagliesi, G., Chaudhury, P., y Hawkes, D. (2023). Who Studies Economics? An Analysis of Diversity in the UK Economics Pipeline, Diversity Report: Royal Economic Society. <https://res.org.uk/wp-content/uploads/2023/03/Who-studies-economics-Diversity-Report.pdf>.
- Pareto, V. (2009). *The Rise and Fall of Elites: An Application of Theoretical Sociology*. New Jersey: The Bedminster Press.
- Pelfini, A., Aguilar, O., y Moya, E. (2022). Hacia una redefinición de las élites: Reflexividad y agencia. . In A. Pelfini (Ed.), *¿Son o se hacen? Las élites empresariales chilenas ante el cuestionamiento ciudadano* (pp. 141–180). Universidad Alberto Hurtado.
- Peng, X. Z., Xu, H. X., y Shi, J. (2024). Are the Bibliometric Growth Patterns of Excellent Scholars Similar? From the Analysis of ACM Fellows. *Journal of Informetrics*, 18,(3) <https://doi.org/10.1016/j.joi.2024.101543>.
- Piketty, T. (2021). Capital and ideology: A global perspective on inequality regimes. *British Journal of Sociology*, 72(1). <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12836>
- repec.org. n.d. RePEc. *RePEc* (blog). Accessed at <http://repec.org/>.
- Rivera, L. A. (2016). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton University Press.
- Safón, V. (2013). What Do Global University Rankings Really Measure? The Search for the X Factor and the X Entity. *Scientometrics* 97: 223–44. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-0986-8>
- Sarsons, H. (2017). Recognition for Group Work: Gender Differences in Academia. *American Economic Review*, 107(5): 141–45. DOI: 10.1257/aer.p20171126
- Schultz, R., y Stansbury, A. (2022). Socioeconomic Diversity of Economics PhDs. Peterson Institute for International Economics Working Paper Series. <https://www.piie.com/publications/working-papers/2022/socioeconomic-diversity-economics-phds>
- Scopus. 2014. “Scopus.” *The Scopus H-Index, What's It All About? Part II*. May 9, 2014. <https://blog.scopus.com/posts/the-scopus-h-index-whats-it-all-about-part-ii>.
- Shen, W., Liu, Y., Liu, Y., y Huang, Y. (2022). Elite Mobility and Conversions of Different Forms of Capital: An Investigation of Patterns of Study Abroad Amongst Elite Graduates from Peking University in China. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1601–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946030>.

- SIES de MINEDUC. (2023). *Base Personal Académico 2022* [dataset]. <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-personal-academico/>. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/10/Base-Personal-Académico-2022_SIES.xlsx.
- Silva, P. (2006). Los tecnócratas y la política en Chile: Pasado y presente. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 26, 175–90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2006000200010>
- Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R. D., and Ploubidis, G. (2018). Elite Universities, Fields of Study, and Top Salaries: Which Degree Will Make You Rich? *British Educational Research Journal*, 44(4), 663–80. <https://doi.org/10.1002/berj.3453>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523–41. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>.
- Wakeling, P., y Savage, M. (2015). Entry to Elite Positions and the Stratification of Higher Education in Britain. *The Sociological Review*, 63(2), 290–320. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12284>.
- Wang, J. y Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus: Methods and Applications*. Wiley.
- Williams, G., and Filippakou, O. (2010). Higher Education and UK Elite Formation in the Twentieth Century. *Higher Education*, 59(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9229-6>
- World Bank. (2023). School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Chile, Singapore. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=CL-SG-NLC>.
- Wu, A. H. (2018). Gendered Language on the Economics Job Market Rumors Forum. *AEA Papers and Proceedings* 108: 175–79. <https://doi.org/10.1257/pandp.20181101>.
- Yuret, T. (2017). An Analysis of the Foreign-Educated Elite Academics in the United States.” *Journal of Informetrics*, 11(2), 358–70. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.02.008>.
- . 2018. “Path to Success: An Analysis of US Educated Elite Academics in the United States.” *Scientometrics* 117(1), 105–21. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2850-3>.
- Zhang, S., Wapman, K. H., Larremore, D. B., and Clauset, A. (2022). Labor Advantages Drive the Greater Productivity of Faculty at Elite Universities. *Science Advances*, 8(46): eabq7056. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abq7056>.
- Zuckerman, H. (1977). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick/London: Transaction Publishers.

ARTÍCULO

Tejiendo narrativas de resistencia desde los cuerpos marginados en contextos universitarios

Weaving narratives of resistance from marginalized bodies within Higher Education

DECSY VIVIANA BELTRÁN Y LAURA VALENTINA TAPIA

Universidad de Caldas

Correo electrónico: decsy.beltran36430@ucaldas.edu.co

Recibido el 19 de junio de 2024; Aprobado el 16 de abril de 2026

RESUMEN:

El presente artículo explora las historias de resistencia de tres personas estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia), pertenecientes a grupos históricamente marginados: una persona indígena, una persona afrodescendiente y una persona LGBTQ+. A través de sus testimonios se analiza cómo estas personas estudiantes desafían las estructuras opresivas y excluyentes que enfrentan en la universidad y también las similitudes existentes en las experiencias de la comunidad estudiantil, así como las diferencias que haya en sus estrategias de resistencia. Finalmente se reflexionará acerca de la importancia de las narrativas de resistencia para comprender las experiencias de los grupos marginados y la importancia de implementar políticas universitarias que promuevan la inclusión y el apoyo a estos estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Narrativas de resistencia; Estudiantes; Cuerpos marginados; Universidad; Inclusión

ABSTRACT: This article explores the stories of resistance of three students from historically marginalized groups at the University of Caldas: an indigenous, an Afro-descendant and an LGBTQ+ student. Through their testimonies, it analyzes how these students challenge the oppressive and exclusionary structures they face at the university and also the similarities in the students' experiences, as well as the differences in their resistance strategies. Finally, we reflect on the importance of resistance narratives in understanding the experiences of marginalized groups and the importance of implementing university policies that promote inclusion and support for these students.

KEYWORDS: Narratives of resistance; Students; Marginalized bodies; University; Inclusion

INTRODUCCIÓN

En el efervescente crisol de la vida universitaria las narrativas de resistencia emergen como hilos vibrantes que tejen la rica y compleja trama de la identidad colectiva e individual. En la Universidad de Caldas, un microcosmos de la sociedad colombiana, estas narrativas cobran vida a través de las experiencias de tres personas estudiantes que representan a grupos históricamente marginados: indígenas, afrodescendientes y LGBTQ+.

El presente artículo explorará profundamente estas narrativas, revelando cómo los cuerpos marginados se convierten en baluartes de resistencia ante estructuras opresivas y excluyentes. A través de sus testimonios y vivencias, se busca desentrañar los mecanismos mediante los cuales estos estudiantes desafían y subvierten las normas hegemónicas que buscan silenciarlos o invisibilizarlos. Sus historias no sólo dibujan un retrato íntimo de la lucha cotidiana por el reconocimiento y la dignidad, sino que también iluminan caminos de esperanza y transformación social.

Lejos de ser relatos de victimización, estas narrativas son expresiones poderosas de agencia y autodefinición. Dentro de las aulas y espacios sociales de la universidad, estas personas estudiantes han encontrado maneras innovadoras y valientes de afirmar sus identidades, manifestando una resistencia que es tanto personal como política. Al poner el foco en sus experiencias, este artículo rinde honor a sus luchas y logros, a la vez que también invita a una reflexión más amplia sobre la importancia de la diversidad y la inclusión en los espacios educativos y, por extensión, en la sociedad en su conjunto.

CONCEPTOS TEÓRICOS Y LA IMPORTANCIA DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS CUERPOS MARGINADOS

Algunas personas autoras califican como resistencia las acciones visibles y colectivas, como las huelgas, los paros y las movilizaciones; otros incluyen dentro de este concepto las acciones individuales y ocultas, como los sabotajes y la pérdida deliberada de tiempo, y algunos más hablan de acciones más sutiles, como el humor o el cinismo (Saavedra & Sanabria 2020: 151) En el caso de las tres comunidades marginadas que se abordan en este artículo podemos decir que cada una ha adoptado formas distintas de resistencia, logrando visibilizar su luchas contra la opresión y fortaleciendo la seguridad en sí mismos.

Producto de sus vivencias de resistencia, las comunidades indígenas, afrodescendientes y LGBTQ+ tienen un alto grado de resiliencia, entendida como la capacidad de una persona para recuperarse, crecer y prosperar a pesar de la adversidad. La resiliencia implica la capacidad de sobreponerse a situaciones traumáticas, de aprender de las experiencias difíciles y de desarrollar recursos internos y externos para afrontar los desafíos de la vida. La resiliencia se relaciona con la capacidad de adaptación, la flexibilidad emocional y la capacidad de encontrar significado y propósito en medio de la adversidad (Barrios & Pérez 2020), y un claro ejemplo de la resiliencia nos lo dan las tres personas jóvenes en esta propuesta, en primer lugar, tenemos a Macarena, quien enfrenta la discriminación racial y machista mediante la conexión con otros grupos étnicos en el cabildo indígena universitario, lo que le permite seguir luchando contra los prejuicios que enfrentan en sus entornos educativos y sociales. En segundo lugar, tenemos a Sandra, quien, a pesar de reconocer la existencia de discriminación, elige no victimizarse usando su alta autoestima, como forma de resiliencia, que le permite transformar las experiencias negativas en oportunidades para demostrar sus capacidades y superar estereotipos. Por último, tenemos a Sebastián, quien por medio de su trabajo artístico inspira a jóvenes LGBTQ+ (que es su forma de resiliencia) a ser quienes son sin ningún tipo de temor, fomentando un sentido de comunidad al participar también en marchas del orgullo y charlas de sensibilización, promoviendo la inclusión y aceptación de identidades no binarias. Lo anterior nos ayuda a comprender cómo las personas desafían las normas de género tradicionales, enfrentan la discriminación y la opresión basadas en el género, y desarrollan estrategias para superar las adversidades y fortalecer su identidad de género.

Estas tres personas encarnaron diferentes teorías con sus formas de resistencia y resiliencia: el feminismo, por ejemplo, que en sus múltiples vertientes, aborda la resistencia y la resiliencia de género mediante una crítica sistemática a las estructuras patriarcales que perpetúan la desigualdad. Según Anabalón (2023), las teorías feministas de resistencia buscan promover la autonomía, la igualdad y los derechos de todas las personas oprimidas en función de su género. Las experiencias de Macarena, una mujer indígena de la comunidad Inga, ejemplifican esta resistencia. A pesar de enfrentar discriminación

racista y machista, Macarena se une a otros compañeros de diferentes grupos étnicos para crear una red de apoyo en el cabildo indígena universitario en Manizales. Este tipo de solidaridad y comunidad es fundamental en las estrategias feministas de resistencia, que buscan tanto el apoyo mutuo como la visibilización de las luchas individuales y colectivas. Tenemos también la Teoría de la Performatividad de Género, propuesta por Judith Butler, donde se argumenta que el género no es una esencia fija, sino una serie de actos performativos que construyen y representan el género a través de su repetición. Casales (2023) expone que la resistencia de género implica subvertir estas normas mediante la reconfiguración de las prácticas y expresiones de género. La experiencia de Sebastián, un joven gay que utiliza el teatro como medio de expresión, es un ejemplo claro de esta teoría en acción. Sebastián desafía las normas de género tradicionales al interpretar personajes femeninos y presentar obras que cuestionan las estructuras binaristas. Su obra “Arcoíris de Cenizas” es un acto performativo que subvierte las expectativas de género, mostrando cómo el arte puede ser una herramienta poderosa para la resistencia y la redefinición de las identidades. Por último, tenemos la teoría de la interseccionalidad, examina cómo las múltiples dimensiones de la identidad (género, raza, clase, sexualidad, etc.) se entrelazan y crean experiencias únicas de opresión y privilegio. Couto et al. (2019) destacan que una perspectiva interseccional es esencial para comprender las formas complejas de discriminación y promover estrategias de resistencia inclusivas. Sandra, una mujer afrodescendiente de Patía, Cauca, encarna esta teoría. Aunque no se identifica como feminista, reconoce la importancia de reconstruir normas para promover la igualdad de género en una sociedad patriarcal. Su alta autoestima y enfoque en el automejoramiento ante intentos de discriminación racial reflejan una resiliencia interseccional, donde las identidades de raza y género se entrelazan para formar su experiencia de resistencia.

Las narrativas de resistencia son relatos y discursos elaborados por grupos subalternos o marginados que desafían las estructuras de poder predominantes. Estas narrativas tienen como objetivo principal visibilizar las experiencias, luchas y resistencias de aquellos individuos o colectivos que han sido sistemáticamente oprimidos a lo largo de la historia. Al ofrecer una perspectiva alternativa a la narrativa hegemónica, las narrativas de resistencia buscan cuestionar y confrontar las narrativas dominantes que perpetúan la opresión y la marginalización de ciertos grupos en la sociedad. Estas narrativas representan una forma de empoderamiento y de reivindicación de la identidad y la agencia de los grupos subalternos, permitiéndoles contar sus propias historias y reinterpretar su realidad desde su propia perspectiva. Al desafiar las narrativas hegemónicas, las narrativas de resistencia buscan transformar las estructuras de poder injustas y promover la inclusión, la justicia social y la equidad en la sociedad (Garrido 2020).

Por lo anterior es importante estudiar las experiencias de cuerpos marginados, ya que tenemos la necesidad de visibilizar y dar voz a aquellos grupos cuyas experiencias suelen

ser ignoradas, minimizadas o invisibilizadas en la narrativa predominante (Garrido 2020: 109). Al centrarse en estas experiencias, se logra una comprensión más profunda de las dinámicas de poder, violencia y resistencia presentes en la sociedad. Al analizar las experiencias de cuerpos marginados, se pueden identificar las injusticias, desigualdades y violencias estructurales que enfrentan estos grupos, así como las estrategias de resistencia y lucha que desarrollan para hacer frente a estas situaciones. Dar voz a estas experiencias no sólo permite visibilizar la diversidad de realidades y perspectivas en la sociedad, sino que también contribuye a promover la inclusión, la equidad y la justicia social.

Al estudiar y valorar las experiencias de cuerpos marginados, se fomenta la construcción de narrativas más inclusivas y representativas, que reflejen la complejidad y diversidad de las vivencias humanas. Esto, a su vez, puede impulsar cambios sociales y políticos que promuevan la igualdad de derechos, la dignidad y el respeto para todas las personas, independientemente de su posición de marginalidad o vulnerabilidad en la sociedad.

Abordamos el término de cuerpos marginados a partir de Cantarelli (2007), como la manera en que ciertos individuos son percibidos y tratados en la sociedad, especialmente en el contexto educativo universitario, siendo considerados diferentes y excluidos. Estos sujetos son caracterizados por tener sus cuerpos atravesados por el lenguaje, la sexualidad y por estar marcados por una serie de significados y simbolismos que los sitúan en una posición de marginalidad dentro de la sociedad.

El cuerpo de las personas marginadas es construido a través del discurso educativo y está marcado por significados que van más allá de la singularidad de cada individuo. Esto sugiere que la marginalidad no sólo se basa en características individuales, sino una construcción social y simbólica “construido por los sujetos desde su nacimiento, y donde el significante es marca, más allá, de la singularidad de cada uno (Cantarelli 2007: 2).

Así, evidenciamos que el concepto de cuerpos marginados se ve influenciado por el lenguaje y por los significados que le atribuyen, impactando en la forma en que estos individuos se relacionan consigo mismos y con los demás. La relación entre el cuerpo, el lenguaje y el inconsciente juega un papel crucial en la construcción de la identidad y la subjetividad de estos sujetos (Cantarelli 2007).

Los cuerpos marginados representan una categoría de individuos cuyos cuerpos son percibidos, etiquetados y tratados de manera diferencial en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. Estos cuerpos se caracterizan por estar atravesados por el lenguaje, la sexualidad y una serie de significados simbólicos que los sitúan en una posición de marginalidad, donde son considerados diferentes, excluidos o relegados en función de normas sociales y culturales preestablecidas (Cantarelli 2007).

Los cuerpos marginados no son simplemente entidades biológicas (Sedkowski 2020), sino que son construcciones sociales y culturales que reflejan y reproducen las jerarquías, estigmas y prejuicios presentes en una determinada sociedad. Estas construcciones

simbólicas influyen en la forma en que se perciben, tratan y valoran estos cuerpos en el contexto educativo y social (Giraldo et al., 2018)

Las personas con cuerpos marginados suelen experimentar formas de exclusión, discriminación o estigmatización debido a las representaciones sociales y culturales (Londoño et al., 2023: 110-111) que las definen como diferentes o “fuera de lo común”. Esta experiencia de exclusión puede afectar su autoestima, identidad y bienestar emocional.

La sexualidad de los cuerpos marginados también es objeto de construcciones simbólicas y normativas que contribuyen a su marginación (Navarro & Arroyo 2017: 274). Las normas sociales en torno a la sexualidad pueden generar estigmas y discriminación hacia aquellos cuerpos que no se ajustan a los estándares considerados “normales” o aceptables.

A pesar de la marginalización a la que están sometidos, las personas con cuerpos marginados pueden desarrollar estrategias de resistencia, empoderamiento y lucha por la inclusión y el reconocimiento en la sociedad. Estas estrategias pueden incluir la resignificación de sus identidades, la promoción de la diversidad y la defensa de sus derechos.

METODOLOGÍA

Para el estudio se emplea un enfoque cualitativo en el que se utilizará la metodología narrativa (Balasch & Montenegro 2003), a partir de las experiencias de tres personas jóvenes pertenecientes a diferentes poblaciones (indígena, afro y LGBTQ+), con los cuales se programó una serie de entrevistas en profundidad con cada persona participante. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior. De antemano, se obtuvo el consentimiento informado de las personas participantes, explicando cuál era el propósito del estudio y asegurando la confidencialidad de sus identidades, por lo cual en este artículo se utilizarán diferentes nombres para referirnos a ellas. Durante las entrevistas se habló acerca de temas relacionados con su perspectiva acerca del género, la etnicidad, la discriminación, el contexto educativo en estos temas y cuáles son sus narrativas de resistencia frente a estas situaciones (aunque también nos hablaron de quienes son ellas en tanto personas).

Estas entrevistas se transcribieron tal como nos fueron narradas (una persona de ellas transcribió su historia por cuestiones personales); cuando tuvimos las narrativas transcritas, el grupo investigador realizó una organización y sistematización de las ideas que fueron surgiendo durante las sesiones y que fueron consideradas pertinentes para el desarrollo del artículo. Se contrastaron las narrativas con el contexto académico de la Universidad de Caldas, lo que nos permitió identificar temas comunes y diferencias significativas en las experiencias de las personas estudiantes.

Esta metodología se basa en las producciones narrativas, entendiendo que éstas juegan un papel crucial en la relación entre el sujeto individual y su relato particular, así como en la construcción social y colectiva a través de estos relatos individuales. Las

narrativas no sólo reflejan las experiencias personales de los individuos, sino que también contribuyen a la configuración de las prácticas y estructuras sociales más amplias (Ruíz & Álvarez 2003). Así mismo, buscan entender las experiencias de las personas estudiantes marginadas y también utilizar este conocimiento para promover cambios positivos en las prácticas universitarias.

Debido a que en el contexto de la Universidad de Caldas no hay una visión clara acerca del género, la identidad y la orientación sexual, nos hemos basado en el borrador de “Protocolo para la prevención, atención y acompañamiento de la violencia, la discriminación y el prejuicio basados en el género, la identidad y la orientación sexual en la Universidad de Caldas” (Universidad de Caldas 2020), según el cual, en relación a la noción de igualdad, establece que:

[...] se respetará, protegerá y garantizará la plena vigencia de los artículos 13 y 43 de la Constitución Política y de las normas que integran el Bloque de Constitucionalidad. Para el efecto, se deberán satisfacer las obligaciones inscritas en el deber de erradicación de la discriminación en contra de la mujer y la población LGBTI* debido a la orientación sexual y la identidad que imponen la debida diligencia en la prevención, investigación y sanción de todas las formas de violencia en su contra.

Esta garantía no se reputa exclusivamente de las actuaciones de las autoridades universitarias, sino que se extiende a las actuaciones de todos los miembros de la comunidad. Sin embargo, no aborda de manera amplia la diversidad y la inclusión de los cuerpos marginados dentro de la propia comunidad universitaria, lo que nos lleva a pensar sobre cómo se conceptualiza la marginalidad, la exclusión y la diferencia en el ámbito educativo de la universidad. Por lo cual también es difícil saber sobre las dinámicas de inclusión, exclusión y diversidad en el ámbito educativo, así como a explorar las posibilidades de transformación y empoderamiento de los cuerpos marginados.

HISTORIAS DE RESISTENCIA

A. Estudiante Indígena

Macarena es una joven de 20 años perteneciente a la comunidad Inga del bajo Putumayo en Villa Garzón-Putumayo, comparte su experiencia de resistencia y empoderamiento en un contexto marcado por la discriminación y los desafíos de género y etnia. Es estudiante de sexto semestre de Trabajo Social en la Universidad de Caldas. Macarena, aborda el tema del género desde una perspectiva amplia, reconociendo la diversidad de identidades más allá de las categorías binarias tradicionales.

En sus propias palabras, Macarena destaca la importancia de entender el género desde todas las formas en que las personas se reconocen, no limitándose a las nociones convencionales de hombre y mujer. Macarena afirma, “*Es necesario reconocer esa diversidad y multiplicidad de géneros para poder salir de esa hetero normatividad*”. Para ella, es esencial promover la pedagogía sobre estos temas emergentes para romper con la heteronormatividad y fomentar la inclusión de todas las identidades de género.

A lo largo de su trayectoria académica y personal, Macarena ha enfrentado situaciones de discriminación en la universidad y en la ciudad, caracterizadas por comentarios racistas y machistas que buscan menospreciar su identidad como mujer indígena, ella cuenta “*En mi caso como mujer indígena si he sufrido discriminación en la universidad y también en la ciudad, por ejemplo con ciertos comentarios Racistas y machistas por parte de algunos profesores, sin embargo yo trate de hablar con ellos y ser muy seria para abordar el asunto*”. Sin embargo, en medio de estos desafíos, Macarena encuentra fuerza en la resistencia colectiva de su comunidad, especialmente a través del Cabildo Indígena Universitario en Manizales, CIU-Manizales.

En este espacio de encuentro y apoyo, Macarena y sus compañeros indígenas, encuentran formas de resistir a la opresión, preservar sus tradiciones y costumbres, y promover la igualdad de género y el respeto a la diversidad étnica. A través del uso de su lengua materna, el vestuario tradicional y la participación en actividades de sensibilización, Macarena y sus compañeros buscan desafiar los estereotipos, combatir la discriminación y construir puentes de solidaridad con otros grupos étnicos.

B. Estudiante Afrodescendiente

Sandra, es una estudiante afrodescendiente que nos comparte su perspectiva sobre el feminismo y la exclusión que a veces se puede generar. A pesar de no identificarse como feminista, la estudiante afrodescendiente muestra una fuerte autoestima y determinación para enfrentar cualquier intento de discriminación basado en su color de piel o género. Como ella lo expresa “*soy una mujer que posee una autoestima alta y no me victimizo; es decir si me ocurriera le veo el lado positivo y como tal lo miraría como un motivo para prepararme más*”. Aunque la estudiante Sandra no se siente directamente discriminada en la universidad o la ciudad, reconoce que ha enfrentado intentos de discriminación. Sin embargo, su actitud de no victimizarse y de utilizar cualquier situación discriminatoria como motivación para superarse demuestra una gran fortaleza y resiliencia ante la adversidad. Sandra comenta también “*Trato de desempeñarme más para que vean que mi color no define mi aprendizaje y mis formas de ser y estar en el mundo*”, destacando la importancia de demostrar que su color de piel no define su valía ni sus capacidades, y se esfuerza por desempeñarse aún mejor para desafiar los estereotipos y prejuicios. Su enfoque en

el crecimiento personal y la superación, así como su actitud de empoderamiento, son ejemplos inspiradores de resistencia y autoafirmación en un contexto marcado por el racismo y la discriminación.

C. *Estudiante LGBTQ+*

Sebastián, un artista disruptivo, desafía las normas de género desde las clases de interpretación explorando la idea de qué significa realmente ser un hombre y cuestionando las limitaciones impuestas por la sociedad. A través de su obra “Arcoíris de Cenizas” que se llevó a cabo en una de las materias que cursa en la universidad, Sebastián y sus compañeros de clase celebran la diversidad y la autenticidad ofreciendo una representación inclusiva y empoderadora para la comunidad LGBTQ+. Él nos cuenta que su obra fue *“una puesta en escena que reinterpretaba cuentos de hadas clásicos desde una perspectiva queer. El príncipe se enamoraba de otro príncipe, la princesa rechazaba los roles impuestos por las generaciones pasadas, que tomaban a las mujeres como quienes seguían y actuaban conforme al pensamiento de los hombres. Con mi rostro maquillado de colores fosforescentes, cabello teñido y largo, encarnaba personajes que no se ajustaban a lo que las personas están acostumbradas”*

A pesar del escepticismo inicial y la resistencia que enfrentó en su entorno académico, Sebastián logró respaldo para sus propuestas artísticas disruptivas gracias a su talento y dedicación *“En las clases de interpretación, insistía en tomar personajes tradicionalmente “femeninos”, mostrando que un hombre también puede encarnar ternura, sensibilidad y la vulnerabilidad sin perder su hombría. Mis profesores al principio eran como sí, sí pero no parecía que me tomaran en serio, decían que iban a mirar que otras propuestas iban surgiendo, pero ya al final vieron como la entrega que tenía y la motivación para el proyecto de la obra y terminaron respaldando mis propuestas artísticas”*. Su valentía al desafiar las percepciones binarias de género y su compromiso con la inclusión y la diversidad en el arte lo convierten en un referente de activismo y creatividad en la comunidad universitaria. Sebastián participa activamente en marchas del orgullo LGBTQ+ y en campañas por la inclusión de identidades no binarias, demostrando su compromiso con la lucha por la igualdad y la diversidad. Su existencia desafiante se convierte en su mayor obra de arte, inspirando a otros a explorar y celebrar su expresión de género sin ataduras, y ofreciendo un espacio seguro y acogedor para aquellos que buscan autenticidad y representación en la sociedad actual. o en palabras del joven: *“mi mayor alegría es recibir mensajes de compas de la u que son gays, lesbianas o que se identifican con otrxs géneros que se sienten representados e inspirados por lo que yo hago. Que ven en mi figura de “chico maquillado” una posibilidad de ser auténticos sin renunciar a ningún aspecto de sí mismos”*

ANÁLISIS

En un mundo que a menudo se resiste al cambio y a la diversidad, existen voces valientes que se alzan en resistencia, desafiando las normas opresivas y luchando por la igualdad y la inclusión. Tres de estas voces resonantes provienen de estas tres personas jóvenes a quienes llamaremos por temas de confidencialidad, Macarena, Sandra y Sebastián, quienes a través de sus narrativas personales han emprendido una cruzada contra la discriminación y los prejuicios, promoviendo la aceptación de las identidades diversas.

A pesar de provenir de realidades culturales y étnicas diferentes, estas tres personas protagonistas comparten un hilo conductor: encuentran en la resistencia una herramienta para empoderarse y desafiar las normas opresivas de la sociedad. Sus acciones y narrativas reflejan una búsqueda de autenticidad y valoración personal en un entorno que tiende a marginar a aquellos que no encajan en los moldes preestablecidos.

Macarena, estudiante de la Universidad de Caldas y miembro de la comunidad indígena Inga del bajo Putumayo, ha alzado su voz para preservar su identidad cultural y resistir a la discriminación étnica y de género. A través de su participación en el Cabildo Indígena Universitario, ha luchado por la inclusión y la valoración de las cosmovisiones ancestrales, desafiando los estereotipos y prejuicios que enfrentan las comunidades indígenas.

Por su parte, Sandra, oriunda del Patía (Cauca), ha enfrentado la discriminación por su color de piel y ha encontrado en la resistencia una forma de empoderamiento personal y superación. Su narrativa destaca la importancia de la autoestima y el esfuerzo individual para vencer las barreras impuestas por una sociedad que a menudo juzga y excluye en base a las apariencias.

Sebastián, un joven manizaleño, ha utilizado el arte y la expresión teatral como herramientas de resistencia contra las normas binarias de género. A través de sus interpretaciones y performances artísticas, desafía las percepciones convencionales de masculinidad y feminidad, cuestionando los estereotipos sociales y abriendo espacios para la diversidad de identidades y expresiones de género.

A pesar de sus diferencias contextuales, los tres protagonistas han experimentado formas de discriminación en sus entornos, ya sea por su identidad de género, etnia o color de piel. Sus experiencias de ser objeto de comentarios discriminatorios y despectivos reflejan los retos que enfrentan las personas que desafían las normas establecidas.

Macarena ha luchado contra la discriminación étnica y de género, enfrentando estereotipos y prejuicios sobre su identidad indígena. Sandra ha tenido que lidiar con los comentarios despectivos y las miradas de desaprobación por su tono de piel, mientras que Sebastián ha sido objeto de burlas y rechazo por su expresión de género y su estilo de maquillaje.

Sin embargo, lejos de dejarse vencer por estas adversidades, los tres han encontrado en la resistencia una fuerza motriz para seguir luchando y promoviendo el cambio social. Sus narrativas son un llamado a la reflexión y a la acción, invitando a la sociedad a cuestionar sus propios sesgos y a construir un mundo más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

DISCUSIÓN

Las narrativas de resistencia de estos tres jóvenes ponen de manifiesto la urgente necesidad de abordar las diversas formas de discriminación y exclusión que persisten en nuestra sociedad. A través de sus experiencias personales y acciones de resistencia, estos tres protagonistas nos ofrecen una perspectiva profunda y multidimensional sobre los desafíos que enfrentan las personas que desafían las normas establecidas en cuanto a género, etnia, color de piel y expresión artística.

En primer lugar, es crucial reconocer la interseccionalidad de las opresiones que experimentan estos individuos. El modo en que diferentes factores como género, raza, etnia, orientación sexual, discapacidad, entre otros, se combinan para generar o aumentar situaciones de discriminación. Este concepto, de interseccionalidad, es crucial para entender cómo las personas pueden experimentar formas múltiples de discriminación debido a otros aspectos de su identidad. Así, la interseccionalidad nos ayuda a comprender las complejidades de la discriminación al reconocer que las personas pueden enfrentar múltiples formas de opresión que interactúan y se entrelazan (Sánchez et al., 2018). Macarena, ha tenido que lidiar con los estereotipos y prejuicios asociados con las comunidades indígenas, así como comentarios machistas. Su participación en el Cabildo Indígena Universitario la ha ayudado a reconocer esa diversidad y multiplicidad de géneros para poder salir de esa heteronormatividad.

Por otro lado, Sandra ha tenido que lidiar con la discriminación basada en el color de su piel, una forma de opresión que lamentablemente sigue presente en nuestro entorno. A pesar de los avances en materia de derechos y reconocimiento de la diversidad, persisten actitudes y comportamientos que perpetúan el racismo y la exclusión de las personas de color. Su narrativa destaca la importancia de cultivar una sólida autoestima y confianza personal para enfrentar estas adversidades y forjar un camino hacia la igualdad y el respeto.

En el caso de Sebastián, su resistencia se centra en cuestionar las normas binarias de género y los estereotipos asociados a la masculinidad y la feminidad. A través de su expresión artística y teatral, desafía las percepciones convencionales y abre espacios para la exploración y celebración de las identidades no binarias. Su experiencia pone de relieve

la necesidad de deconstruir los roles de género rígidos y promover una mayor aceptación de la diversidad de expresiones de género.

Estas narrativas de resistencia también nos recuerdan la importancia de la sensibilización como herramientas para promover el cambio social. Las tres personas protagonistas han utilizado sus voces y plataformas para crear conciencia sobre las realidades de discriminación que enfrentan, involucrándose en charlas y eventos que buscan educar y generar empatía en la sociedad.

Sin embargo, es importante reconocer que la resistencia no es una tarea fácil. Han tenido que enfrentar burlas, rechazo y comentarios despectivos debido a su autenticidad y su desafío a las normas establecidas. Estas experiencias de discriminación y exclusión pueden tener un impacto profundo en su bienestar emocional y psicológico, lo que resalta la necesidad de brindar apoyo y crear redes de contención para aquellos que se encuentran en situaciones similares.

Además, es fundamental abordar las causas estructurales y sistémicas que perpetúan la discriminación y la exclusión. Las políticas públicas, los sistemas educativos y las instituciones deben trabajar activamente para promover la inclusión, la diversidad y el respeto a las identidades diversas. Esto implica una revisión crítica de las normas y prácticas existentes, así como la implementación de programas y acciones concretas que fomenten la equidad y la igualdad de oportunidades para todos.

En última instancia, las narrativas de Macarena, Sandra y Sebastián nos recuerdan que la resistencia es un acto de valentía y empoderamiento. Al alzar sus voces y desafiar los obstáculos, estos individuos se convierten en agentes de cambio, inspirando a otros a abrazar su autenticidad y luchar por un mundo más justo e inclusivo.

CONCLUSIÓN

Las narrativas de resistencia de Macarena, Sandra y Sebastián representan un poderoso llamado a la acción y a la transformación social. A través de sus experiencias únicas y su valentía inquebrantable han desafiado las normas opresivas y los prejuicios arraigados, abriendo senderos hacia un mundo más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Su legado trasciende las barreras étnicas, culturales y de género, convirtiéndose en un testimonio vivo de la fuerza que reside en la autenticidad y la determinación. Cada una de sus historias nos recuerda que la resistencia no es sólo una respuesta reactiva, sino un acto de empoderamiento y afirmación personal que desafía los sistemas de opresión y desigualdad.

Al alzar sus voces y compartir sus experiencias, inspiran a innumerables personas para que abracen su propia singularidad y luchen por la justicia y la equidad. Sus historias

generan conciencia sobre las realidades de discriminación que enfrentan las comunidades indígenas, las personas de color y las identidades no binarias, invitando a la sociedad a cuestionar sus propios sesgos y a construir puentes de comprensión y respeto.

Sus historias también sirven como faros de esperanza y motivación para aquellos que se han sentido marginados o excluidos, inspirándolos a encontrar su propia voz y a luchar por un mundo más justo e inclusivo.

Más allá de las diferencias contextuales, estas narrativas de resistencia comparten un denominador común: la búsqueda de la dignidad humana y el respeto a la diversidad en todas sus manifestaciones. Nos recuerdan que la lucha por la igualdad no es una batalla aislada, sino un movimiento global que trasciende fronteras y une a personas de diversas procedencias en un objetivo común: construir una sociedad donde cada individuo pueda ser valorado y respetado por su autenticidad.

En última instancia, nos gustaría invitarlos a cuestionar nuestros propios sesgos y prejuicios, a ampliar nuestras perspectivas y a abrazar la diversidad en todas sus formas. Recordar que la resistencia no es una opción, sino una necesidad imperiosa para desmantelar los sistemas de opresión y construir un mundo más equitativo y compasivo.

Estas narrativas son un testimonio de la fuerza transformadora del coraje y la determinación humana, y un recordatorio de que la lucha por la justicia y la inclusión es una responsabilidad compartida por todos nosotros.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a nuestros compañeros, cuyas historias y experiencias han sido fundamentales para enriquecer este artículo. A través de sus narrativas, hemos tenido el privilegio de adentrarnos en realidades personales y colectivas que muestran las complejidades del tema y que también nos han permitido comprender más profundamente las diversas vivencias y las persistentes luchas a las que se enfrentan. Su generosidad al compartir sus testimonios ha sido esencial para el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, extendemos nuestra gratitud hacia nuestra profesora Juana Chaves. Su compromiso, orientación y observaciones fueron cruciales en cada etapa del proceso de investigación y escritura. Su apoyo continuo no sólo nos proporcionó una dirección clara y enriquecedora, sino que también nos motivó a explorar esta temática tan relevante y necesaria en profundidad. Además, agradecemos la valiosa información y recursos que nos proporcionó previamente, los cuales fueron fundamentales para contextualizar y fundamentar nuestro enfoque.

REFERENCIAS

- Anabalón San Martín, T. (2023). *La perspectiva de género en la investigación penal en Chile: una revisión crítica desde la teoría feminista de Judith Butler*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/195882>
- Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44-48.
- Barrios Afonso, M., & Pérez Barreto, P. (2020). *La resiliencia en las personas que han sufrido violencia*.
- Betancourt Prada, M. (2023). *Estrategias de la personería de la ciudad de Manizales para la promoción de la equidad de género en instituciones educativas y penitenciarias*. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/18914>
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós
- Cantarelli, A. (2007). *El cuerpo de los sujetos” marginados”*. ETD-Educação Temática Digital, 8(esp.), 349-357.
- Casales García, Roberto. (2023). *Identidad y performance: revisión crítica de la teoría de género de Butler desde Leibniz*. *Tópicos (México)*, (66), 97-118. Epub 19 de junio de 2023. <https://doi.org/10.21555/top.v660.2159>
- Celis Lozano, A., Cristancho Gómez, S. M., Valero Acevedo, N., & Lafaurie Villamil, M. M. (2021). *Prostitución femenina y género en el contexto colombiano: un estado del arte (2010-2019)*. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 12(1), 279-309. <https://doi.org/10.21501/22161201.3356>
- Couto, M. T., Oliveira, E. D., Separavich, M. A. A., & Luiz, O. D. C. (2019). *La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas*. *Salud colectiva*, 15, e1994.
- Díaz Camarena, A. J., (2023). *Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención*. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, VII(57), 209-238. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Garrido Ortolá, A. (2019). *Narrativas de resistencia: análisis de tres organizaciones de mujeres en Colombia*. *Política y sociedad*, 56(1).
- Giraldo Agudelo, C., P., & Cardona Vargas, D., M., & Gómez Lasso, N., J., & Herrán Duarte, J., M., & Bueno, S. (2018). *Buscando alternativas contra la discriminación sexual: estado del arte sobre el placer sexual en la filosofía actual*. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 227-246. [fecha de Consulta 12 de Junio de 2024]. ISSN: 1692-2484. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/408/4081878013/>
- Guerrero Nancuante, Camilo Iván, Armstrong Barea, Lucy, González Adonis, Francisca, Bratz, Josephine, & Sandoval Ramírez, Marcelo. (2020). *Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad*. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (38), 282-291. <https://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i38.34163>
- Haraway, D. (1991). *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. En *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). Routledge
- Hurtado Pineda, M. (2022). *Movimiento feminista en Manizales Caldas como un proceso vivo*. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17426>

- Ibarra Padilla, A. M., Martínez Martínez, G. C. y Sánchez Tamayo, R. . (2021). *Avances en materia de igualdad desde una perspectiva de género en el derecho constitucional colombiano*. Análisis Político, 34(101), 5–22. <https://doi.org/10.15446/anpol.v34n101.96556>
- Londoño Agudelo, Ana María, & Guzmán Sossa, Yesica Alejandra. (2023). *La política de la identidad y las críticas desde la izquierda. Un estado del arte. Estudios Políticos*, (66), 203-228. Epub June 28, 2023. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a09>
- López Callejas, L. (2022). *Chicas al frente: vidas de mujeres atravesadas por el ruido en la ciudad de Manizales, Caldas*. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/18066>
- Mendaña, I. R. (2020). *Teatro aplicado a la intervención con jóvenes en situación de marginalidad. Revisión bibliográfica de artículos académicos: Entre la dispersión disciplinar y riqueza casuística. TS Cuadernos De Trabajo Social*, (19). Recuperado a partir de <https://tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/164>
- Navarro-García, A. M. y Arroyo-Ortega, A. (2017). *Dimensión afectiva de la sexualidad: posibilidades para la construcción del tejido social con los otros y las otras*. Revista Aletheia, 9(2), 270-285
- Pardo Calvache, CJ, Muñoz-Zambrano, I., & Suescún Monsalve, E. (2024). *Percepciones sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género en estudiantes de una universidad pública de Colombia*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte , (71), 212-244. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a10>
- Rojas Verano, L. (2022). *El diseño como herramienta en la generación de estrategias de comunicación en el abordaje de problemas de discriminación en comunidades afrocolombianas, indígenas y LGBTIQ+ en la Universidad de Caldas*. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17870>
- Ruiz Muñoz, María Mercedes, & Álvarez Gil, María Fernanda. (2023). *La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social*. Revista latinoamericana de estudios educativos, 53(2), 385-399. Epub 02 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Saavedra-Mayorga, Juan Javier, & Sanabria, Mauricio. (2020). *La resistencia en los estudios organizacionales: una revisión de la literatura*. Innovar, 30(78), 149-166. Epub December 10, 2020. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n78.90312>
- Sánchez, C., Villaseca C. y Serrano, M. (2023). *Interseccionalidad: la discriminación múltiple desde una perspectiva de género*. Revista crítica de historia de las relaciones laborales y de la política social
- Sedkowski Nowak, Victoria. ««Identidad del sitio» en Trinidad Nueva: un acercamiento discursivo». Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social, Vol. 20 Nº. 2 (2020), p. 2304. DOI 10.5565/rev/athenea.2304 <<https://ddd.uab.cat/record/224275>> [Consulta: 12 junio 2024].
- Universidad de Caldas. (2020). Protocolo para la prevención, atención y acompañamiento de la violencia, la discriminación y el prejuicio basados en el género, la identidad y la orientación sexual en la Universidad de Caldas. Disponible en <https://www.ucaldas.edu.co/portal/wp-content/uploads/2020/06/Propuesta-Protocolo-UdeCaldas.pdf>
- Zuluaga Betancur, Y. A. (2022). *Exploración en torno al género en los medios de comunicación de la ciudad de Manizales y sus contenidos*. Escribanía, 20(1). <https://doi.org/10.30554/escribania.v20i1.4604>

ARTÍCULO

Aprender para prosperar:
La influencia de la formación económico-
administrativa en el bienestar financiero
de los estudiantes universitarios en
una institución pública mexicana

*Learning to thrive: The influence of business and
economics education on the financial well-being of
university students at a mexican public institution*

EDGAR JIMÉNEZ CERRA, MALENA PORTAL BOZA, DUNIESKY FEITÓ MADRIGAL

Universidad Autónoma de Baja California

Correo electrónico: edgar.jimenez83@uabc.edu.mx

Recibido el 24 de junio de 2024; Aprobado el 13 de mayo de 2026

RESUMEN.

Este estudio tuvo como objetivo evaluar los niveles de bienestar financiero de estudiantes de distintas facultades de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y analizar las disparidades existentes entre ellas. Se utilizó el análisis de varianza (ANOVA de Welch) para determinar diferencias significativas entre los grupos participantes. Los resultados revelaron que las facultades con formación económico-financiera obtuvieron los puntajes más altos de bienestar financiero. Estos resultados destacan la necesidad de implementar estrategias educativas que fortalezcan la alfabetización financiera en

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/>).

todas las disciplinas para reducir brechas existentes y contribuir a una sociedad más equitativa y resiliente.

PALABRAS CLAVE: Bienestar financiero; Alfabetización financiera; Estudiantes universitarios

ABSTRACT. This study aimed to evaluate the financial well-being levels of students from different faculties at the Autonomous University of Baja California (UABC) and analyze the disparities among them. Welch's ANOVA was used to determine significant differences between the participating groups. The results revealed that faculties with economic and financial education obtained the highest financial well-being scores. These findings highlight the need to implement educational strategies that strengthen financial literacy across all disciplines to reduce existing gaps and contribute to a more equitable and resilient society.

KEYWORDS: Financial well-being; Financial literacy; University students

INTRODUCCIÓN

La sociedad ha demostrado tener la capacidad de identificar los grandes desafíos globales a los que nos enfrentamos en el contexto económico, social y ambiental. Esto ha generado diversas estrategias y esfuerzos en aras de lograr un desarrollo sostenible que garantice mayor bienestar en la población y sociedades más progresivas. La comunidad internacional coincide en que la sostenibilidad incluye promover el desarrollo social buscando la cohesión entre comunidades y culturas para alcanzar niveles satisfactorios en la calidad de vida, sanidad y educación, además de promover un crecimiento económico que genere riqueza equitativa para todos sin dañar el medio ambiente (ACCIONA, 2016).

En esta búsqueda de un desarrollo sostenible, el bienestar financiero tiene una participación importante ya que abarca el manejo y control adecuado de las finanzas personales, así como la capacidad para ahorrar y enfrentar situaciones de contingencia. El bienestar financiero es el estado en el cual una persona puede cumplir satisfactoriamente sus obligaciones financieras, puede sentirse seguro acerca de su futuro financiero y es capaz de tomar decisiones informadas que le permitan disfrutar de la vida (Consumer Financial Protection Bureau [CFPB], 2015).

Una buena salud financiera permite cumplir con metas personales como adquisición de bienes, emprendimientos en actividades productivas y acceso al ocio, al mismo tiempo que incide en un equilibrio entre la salud física y mental de los individuos sobre todo cuando se enfrentan situaciones de crisis económicas globales, estar preparados financieramente permite minimizar los efectos negativos derivados de estas, sin embargo, la realidad es muy distante a lo esperado.

A nivel mundial el fenómeno de la inclusión financiera sigue siendo preocupante, de acuerdo con el informe más reciente de Global Findex (2021), alrededor de 1400 millones de adultos continúan viviendo fuera del sistema financiero formal, una mejora significativa desde 2017, cuando se estimaba en 2500 millones. Sin embargo, persisten grandes desigualdades. Aproximadamente el 76% de los adultos en el mundo ahora tienen una cuenta bancaria, pero en países en desarrollo esta cifra es considerablemente más baja. En este contexto, México se encuentra entre los países con mayor proporción de población no bancarizada en América Latina, con el 56% de los adultos excluidos del sistema financiero formal (Global Findex, 2021).

En este sentido, la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV, 2023) reporta al cierre de 2023 que el número de cuentas de la banca comercial en México alcanzó las 11205 por cada 10000 adultos, un aumento respecto al 2021, sin embargo, esta cifra sigue rezagada frente a otros países de la región como Chile (30120), Costa Rica (22310), Colombia (20550) y Perú (18710). En cuanto al acceso a tarjetas de crédito reporta la CNBV que Chile y Brasil siguen liderando con 12130 y 9200 tarjetas por cada 10000 adultos, respectivamente, mientras que Colombia (5100), Perú (4120) y México (3200) muestran cifras considerablemente más bajas.

En lo particular en la población mexicana, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF, 2022), sólo el 59% de la población adulta mexicana logra cubrir sus gastos regulares con sus ingresos, mientras que un 44% puede enfrentar una emergencia económica utilizando sus reservas financieras. Además, apenas el 38% de los adultos tiene un plan financiero para alcanzar metas a largo plazo, y sólo el 34% se proyecta positivamente hacia el futuro en términos de ahorro. Estas cifras son un reflejo de las limitadas capacidades financieras de gran parte de la población, agravadas por las condiciones económicas globales y nacionales.

Los efectos de la pandemia por COVID-19 exacerbaron esta situación, especialmente entre los jóvenes. Según un informe reciente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022), el 53% de los jóvenes mexicanos de 18 a 29 años reportó interrupciones laborales significativas durante la pandemia, incluyendo pérdida de empleo, reducción de horas laborales o recortes salariales. Además, un 22% de los jóvenes tuvo que recurrir a sus ahorros o vender activos para cubrir gastos básicos, y un 12% contrajo deuda adicional para enfrentar las dificultades económicas. Estos cambios profundos en las

dinámicas laborales y familiares han incrementado el nivel de vulnerabilidad económica en este grupo etario.

En este contexto, el bienestar financiero no sólo debe entenderse como un resultado individual deseable, sino también como un determinante clave de la inclusión financiera. Según la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera 2024–2028 en Chile, el bienestar financiero está estrechamente relacionado con la capacidad de las personas para utilizar servicios financieros de manera eficiente y significativa, lo que contribuye a su estabilidad económica y autonomía (Superintendencia de Insolvencia y Reemprendimiento [Superir], 2024). De manera similar, en México, la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2024 (INEGI, 2024) ha incorporado por primera vez el Índice de Bienestar Financiero como un componente esencial para evaluar el impacto real de la inclusión financiera en la vida cotidiana de los ciudadanos. Estas evidencias muestran que fomentar el bienestar financiero puede ser una estrategia efectiva para incrementar la inclusión financiera, ya que permite a los individuos tomar decisiones informadas, participar activamente en el sistema financiero y mejorar su calidad de vida.

El bienestar financiero en los jóvenes ha sido abordado desde múltiples enfoques en la literatura reciente, destacándose principalmente tres perspectivas: la económica, la conductual y la educativa. Desde el enfoque económico, se examina el bienestar financiero en función del acceso a ingresos, productos financieros formales y la capacidad de ahorro (CAF, 2020; Huenchumarian, 2023). La perspectiva conductual, por su parte, se enfoca en la influencia de las actitudes, emociones, autoeficacia y hábitos financieros, considerando al bienestar financiero como una percepción subjetiva de control y seguridad económica (Castellanos, 2023; Decaro et al., 2023). Finalmente, el enfoque educativo subraya la alfabetización financiera como un factor determinante para el desarrollo de comportamientos responsables y decisiones financieras informadas, señalando que una mayor educación financiera se traduce en un mayor nivel de bienestar económico (Lu & Henager, 2022; CFPB, 2015). Estos enfoques coinciden en que el bienestar financiero en los jóvenes es un constructo complejo, influido tanto por factores estructurales como individuales, lo cual exige intervenciones integrales desde las instituciones educativas y las políticas públicas.

Lo planteado hasta aquí hace relevante en el marco actual el estudio de los niveles de bienestar financiero en los jóvenes mexicanos, generación que enfrenta una gran incertidumbre económica, el aumento de la inflación y un mercado laboral cambiante. Además, se busca incorporar evidencia empírica a lo descubierto entorno a este fenómeno desde una nueva perspectiva que permita fortalecer la inclusión de educación financiera en planes de estudio de disciplinas no económicas y de esta forma contribuir a elevar los niveles de bienestar financiero entre la población y así disminuir las desigualdades económicas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde un enfoque teórico, el bienestar financiero se analiza desde distintas perspectivas. Algunos lo asocian directamente con el nivel de ingresos y estabilidad laboral (CAF, 2020), mientras que otros consideran factores psicológicos y de comportamiento, como la percepción de seguridad financiera y la capacidad de planificación (Decaro, Soriano Hernández, Delgadillo Gómez, & Ruiz Reynoso, 2023). Además, se reconoce que la alfabetización financiera influye significativamente en la toma de decisiones económicas informadas, ayudando a prevenir problemas como el sobreendeudamiento y la falta de ahorro (Lu & Henager, 2022).

Otros autores con una perspectiva estructural, reconocen que el bienestar financiero también está condicionado por el acceso a productos y servicios financieros adecuados, la disponibilidad de redes de apoyo y la existencia de políticas públicas que promuevan la educación financiera y la inclusión financiera (CAF, 2020). La digitalización de los servicios financieros ha ampliado el acceso a herramientas de gestión económica, pero también ha evidenciado la necesidad de fortalecer los conocimientos financieros de la población para su uso eficiente y responsable (Huenchumarian, 2023).

Entre los elementos que lo determinan se encuentran la capacidad, el conocimiento y las habilidades que puedan adquirir y desarrollar los individuos para poder tener el control de sus finanzas y demostrar un comportamiento basado en las buenas prácticas de gestión sobre sus recursos monetarios, aspecto que refiere a los niveles de alfabetismo financiero en la población (Rahman, Isa, Masud, Sarker y Chowdhury, 2021; Sajid, 2024; Chaity, Kabir, Akhter, y Bokhari, 2024), sobre todo en los jóvenes y que han sido atendidos a partir de los ejes principales de las políticas de inclusión financiera a nivel internacional.

En este sentido, comprender el bienestar financiero desde una perspectiva teórica permite identificar sus dimensiones clave y los factores que lo determinan, destacando la importancia de la educación financiera, el acceso a servicios financieros y la capacidad de planificación económica. Sin embargo, la manera en que estos elementos se manifiestan varía en función del contexto socioeconómico y educativo en el que se encuentran los individuos.

Los estudios realizados a nivel internacional apuntan hacia un interés especial en evaluar el grado de conocimientos financieros en los jóvenes, así como sus actitudes y proyecciones frente a la administración de sus finanzas, derivado a que la población que pertenece a estos estratos se enfrenta a realidades económicas y sociales que ponen en riesgo su presente y futuro. Algunos resultados indican que los estudiantes universitarios tienen hábitos de planeación de sus gastos, elaboran presupuestos, pero carecen de conocimiento en temáticas como tasas de interés, inflación, uso de tarjetas de crédito y ahorro,

además de que no tienen mucha preocupación por obtener información y herramientas que le ayuden a incrementar sus niveles de educación financiera (Sánchez et al., 2020; Moreno et al., 2017).

Este comportamiento se corresponde con la proyección que manifiestan las actuales generaciones frente a la gestión y manejo de sus finanzas. De acuerdo con Ávila López et al. (2020) los millennials y los centennials enfrentan una situación financiera compleja, su comportamiento en lo referente a finanzas personales es muy distante al de sus antecesores, se caracterizan por tener un bajo nivel educativo financiero, no tienen capacidad para afrontar gastos inesperados y persiste una ausencia de proyecciones financieras a futuro.

Estas generaciones son las más cercanas a la tecnología por lo que respaldan el incremento de la prestación de los servicios financieros mediante la digitalización de la banca. Un estudio realizado por la consultora Price Waterhouse Coopers (PwC, 2015) muestra que de una población de 5500 millenials estadounidenses sólo el 24% pudo manifestar conocimientos financieros básicos y sólo el 8% reveló tener un nivel avanzado. Asimismo, entre los millennials con educación universitaria, el 81% tenía al menos una deuda a largo plazo y casi el 30% estaban sobregirados sus cuentas corrientes. De igual forma se expone que son grandes usuarios de servicios financieros alternativos donde el 42% de ellos utilizaron algún producto como casas de empeño, préstamos sobre el título del auto, adelantos de devolución de impuestos y productos de alquiler con opción a compra (PwC, 2015).

Así mismo, el informe global de Deloitte “Encuesta a la generación millennials 2019”, las percepciones de este grupo de edad vienen marcadas por la fuerte desaceleración de la economía, una reducción de las prestaciones sociales y la aparición de las tecnologías de la Industria 4.0 que están redefiniendo los puestos de trabajo (Banco Bilbao Vizcaya Argentaria [BBVA], 2019).

A lo anterior se adiciona el bajo nivel de educación financiera de la población, en especial los más jóvenes, en este sentido se ha demostrado empíricamente que la falta de conocimientos financieros afecta de manera negativa el bienestar de los individuos lo cual trae como consecuencia un consumo desmedido, falta de ahorro, desaprovechamiento de las herramientas que brindan las instituciones, altos niveles de endeudamiento y decisiones incorrectas al adquirir créditos de alto costo (Tejeda-Hernández et al. 2021; Rivera-Ochoa & Bernal-Domínguez, 2018).

Asimismo, la evidencia indica que mientras más preparados se encuentren los individuos estarán en mejores condiciones para hacer frente a la toma de decisiones financieras, los jóvenes soportarán más riesgos que sus padres y se enfrentarán a productos financieros cada vez más complejos y sofisticados, por lo que educar a la generación más joven debe ser una prioridad para las naciones (Hernández Rivera, 2020).

En el caso de los estudiantes universitarios, la intersección entre formación académica y bienestar financiero es especialmente relevante, ya que este grupo enfrenta desafíos únicos en la gestión de sus recursos, la toma de decisiones económicas y la construcción de hábitos financieros sostenibles. A partir de esta premisa, el siguiente apartado analiza el contexto específico en el que se desarrolla esta investigación, considerando las condiciones económicas, la inclusión financiera y las oportunidades educativas disponibles para los jóvenes universitarios en el entorno de estudio.

Con este enfoque Latinoamérica ha fortalecido la presencia de redes de integración y alianzas para el diagnóstico, la atención y la generación de estrategias en la búsqueda de una mayor inclusión y bienestar financieros como la Red Internacional de Educación Financiera de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Corporación Andina de Fomento (CAF), la Federación Latinoamericana de Bancos (FELABAN) y la AFI - Alianza para la Inclusión Financiera, por mencionar los más importantes.

En ese sentido, México ha sido uno de los países precursores en la región de conjunto con otras naciones como Colombia, Brasil, Perú y Chile en la implementación de sistemas de medición y políticas públicas para la mejora de los indicadores de bienestar, acceso y uso de los productos y servicios acompañados de una mayor educación financiera y programas de protección a los usuarios del sistema financiero.

Derivado de las problemáticas suscitadas ante la pandemia y en la búsqueda de soluciones a las nuevas dinámicas económicas que se imponen, se fortaleció la oferta de productos y servicios financieros a través de la digitalización de la banca como mecanismo de entrada para apoyar a personas excluidas o desatendidas del sistema tradicional al mismo tiempo que apoyaba las medidas de confinamiento establecidas, sin embargo el acceso a una infraestructura tecnológica implica una limitante a poblaciones que no tienen este beneficio (Azar & Mejía, 2021).

Si bien en Latinoamérica y especialmente en México se han implementado diversas estrategias para combatir las problemáticas de exclusión financiera y las brechas existentes, aún está visible la falta de desarrollo en cuanto a cultura, educación, inclusión e innovación financiera (Vázquez Carillo & Díaz Mondragón, 2020). En este mismo contexto los estudios señalan a esta región como un caso interesante para investigaciones en esta línea ya que se cuenta con trayectoria en su evolución regulatoria, así como las instituciones financieras y los servicios ofertados a los distintos sectores de la población (León Cuanalo et al., 2021).

MÉTODO

Para la realización de este estudio, se llevó a cabo un muestreo estratificado con el objetivo de garantizar una representación adecuada de las diferentes facultades incluidas en el

estudio y sus respectivas carreras de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La muestra total estuvo conformada por 616 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de la muestra por facultades.

Facultad	Cantidad de estudiantes	Porcentaje de representación
Facultad de Ciencias Administrativas (FCA)	222	36.04%
Facultad de Medicina	110	17.86%
Facultad de Artes	109	17.69%
Facultad de Deportes	106	17.21%
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	41	6.66%
Facultad de Economía	28	4.55%

Nota: elaboración propia.

La muestra se estratifica con el objetivo de garantizar una representatividad adecuada y reducir el error de muestreo al crear grupos más homogéneos internamente (Cochran, 1977), debido a que la población estudiantil de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es heterogénea y está compuesta por estudiantes de diversas facultades con características y comportamientos financieros distintos. De igual forma es importante resaltar que la metodología seguida en este sentido permite garantizar que todos los estudiantes tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados dentro de su facultad, que se respetara la proporción de cada facultad en relación con el total de la población estudiantil y el cubrimiento de una amplia gama de perfiles académicos y socioeconómicos.

La recolección de datos se realizó mediante una encuesta aplicada en mayo de 2023, su diseño parte del concepto multidimensional planteado por el Consumer Financial Protection Bureau, que abarca la capacidad de los individuos para gestionar sus recursos económicos de manera efectiva, cubrir sus necesidades básicas sobre la base del control de las finanzas diarias y mensuales, lo que implica la capacidad de manejar ingresos y gastos sin enfrentar dificultades económicas recurrentes; absorber choques financieros, a partir de la posibilidad de contar con recursos suficientes para enfrentar imprevistos sin recurrir a deudas excesivas o a la venta de activos esenciales y planificar para el futuro, lo que significa que las personas pueden establecer y avanzar hacia objetivos económicos de corto y largo plazo de manera efectiva (CFPB, 2015). Esta definición enfatiza la importancia del control financiero y la seguridad económica como componentes esenciales para garantizar la estabilidad financiera de una persona a lo largo del tiempo.

El instrumento constó de dos secciones: la primera estuvo enfocada en obtener información general de los estudiantes, incluyendo variables como Facultad, género, etapa de estudio y condición de empleo estudiantil. La segunda sección recopiló la percepción de

los estudiantes sobre su bienestar financiero, utilizando el modelo definido por la CFPB en 2017 como referencia. Se establecieron 10 indicadores, ver cuadro 1 y la escala de medida utilizada fue de tipo Likert, con cinco categorías. Para la validación del instrumento se realizó una prueba piloto al 15% de los individuos con la finalidad de determinar si los ítems están midiendo el mismo constructo, obteniéndose un valor del Alfa de Cronbach de 0,82 lo que permitió asegurar la fiabilidad del instrumento usado.

Tabla 2. Operacionalización de variables.

Constructo	Indicadores
Bienestar Financiero	P1- Podría hacer frente a un gasto imprevisto importante.
	P2- Estoy asegurando mi futuro financiero.
	P3- Debido a mi situación financiera, creo que nunca tendré las cosas que quiero en la vida.
	P4- Puedo disfrutar la vida debido a la manera en que manejo mi dinero.
	P5- Apenas estoy subsistiendo financieramente.
	P6- Me preocupa que el dinero que tengo o que ahorre no me dure.
	P7- Hacer un regalo para una boda, un cumpleaños u otra ocasión supondría una enorme carga para mis finanzas del mes.
	P8- Me sobra dinero al final del mes.
	P9- Estoy atrasado en mis finanzas.
	P10- Mis finanzas controlan mi vida.

Nota: Elaboración propia.

Con la finalidad de cumplir el objetivo de esta investigación en primer lugar se realiza un análisis de normalidad de los datos mediante la realización de las pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov, siendo este es un supuesto importante para la realización de análisis de varianza (ANOVA), para asegurar que los datos cumplieran con este supuesto o, en su defecto, identificar posibles necesidades de ajustes. En este sentido de igual manera se determina si las varianzas de las muestras son homogéneas entre los grupos de estudiantes por facultades mediante la prueba de Levene.

Para comparar los niveles del bienestar financiero entre las distintas facultades, se aplicó el análisis de varianza. Sin embargo, debido a la posible violación del supuesto de homogeneidad de varianza (según los resultados de la prueba de Levene), se plantea utilizar el ANOVA de Welch como una alternativa robusta al ANOVA tradicional que permite evaluar si las medias entre las facultades son significativamente diferentes, proporcionando un valor de F ajustado y un valor de p para tomar decisiones estadísticas. El modelo resultante aplicado se describe de manera matemática como muestra la ecuación 1:

$$Y_{ij} = \mu + \alpha_i + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Donde:

Y_{ij} representa el puntaje de bienestar financiero del estudiante j de la Facultad i

μ es la media general del bienestar financiero en toda la muestra.

α_i es el efecto de la facultad i en el bienestar financiero.

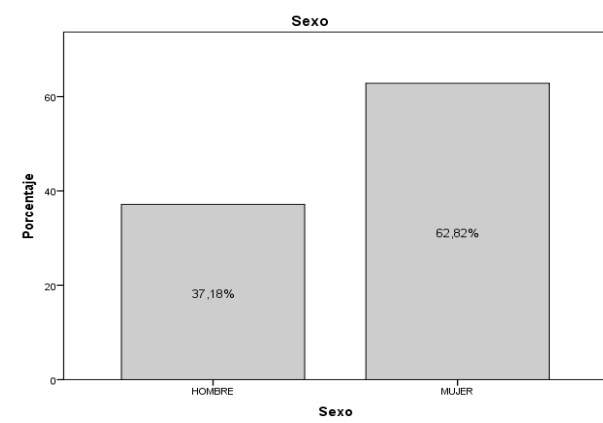
ε_{ij} es el término de error o variabilidad residual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos, los cuales permiten evaluar las diferencias en el bienestar financiero entre los jóvenes universitarios de las distintas facultades analizadas. Los resultados que se muestran ofrecen una visión general de las disparidades existentes en función de la facultad a la que pertenecen y proporcionan evidencia empírica que respalda la necesidad de fortalecer la educación financiera como un componente esencial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Para describir la muestra, al ser estudiantes de una misma región geográfica, el mismo nivel escolar y sin niveles de ingreso significativos se consideraron variables que permitieran mostrar diferencias al interior del conjunto y qué pudieran tener un impacto en el nivel de alfabetismo financiero. Como se muestra en la figura 1 del total de individuos el 62,82% son del género femenino, correspondiente con los valores mostrados a nivel del campus Tijuana cercano al 58% para el período en el cual se realizó la medición (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], 2023).

Figura 1. Distribución según género.



Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.0.

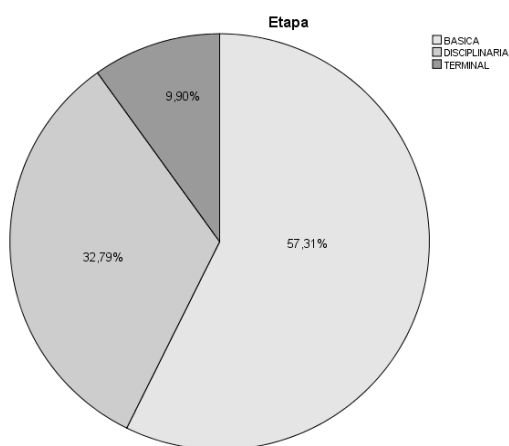
Así mismo los participantes en este estudio están divididos en 3 categorías con respecto a la etapa en la cual se encuentran dentro de su proceso de formación profesional. La etapa básica considera los estudiantes que cursan de 1ro a 3er semestre y como se puede apreciar en el Figura 2 estos representan el 57,31% del total, los que cursan entre 4to y 6to semestre (etapa disciplinaria) representan el 32,79% y los que se encuentran finalizando sus estudios entre 7mo y 8vo semestre son el 9,90%.

Por otra parte, otro elemento que se consideró al elaborar el instrumento para la recopilación de la información fue el referente a la condición de empleo estudiantil, o sea, si el estudiante trabaja además de estudiar, tomando en consideración que esta vinculación extra pudiera influir en sus niveles de bienestar financiero. En este sentido y como se aprecia en el Figura 3 sólo el 35,88% de los encuestados combina sus estudios con actividades laborales.

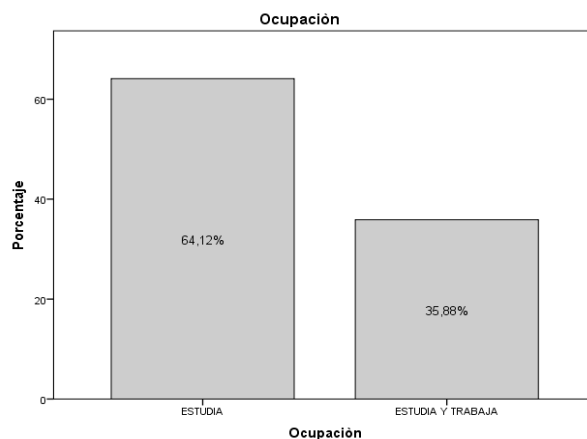
Es importante resaltar que se buscó contrastar el nivel de bienestar financiero con cada una de estas variables descritas anteriormente y no se obtuvieron resultados significativos en ninguno de los casos, esto coincide con lo planteado por Gastwirth, Gel, y Miao (2009) quienes mencionan que si los individuos comparten atributos similares, como edad, nivel educativo o contexto socioeconómico, la variabilidad en las respuestas se reduce, dificultando la detección de efectos o asociaciones estadísticamente significativas. Es por esto que se procedió al análisis de la muestra tomando como factor diferencial la carrera que estudian cada uno de los encuestados.

En primer lugar, se muestran los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en la tabla 2, los cuales indican que los datos de bienestar financiero cumplen con el supuesto de normalidad en las facultades de

Figura 2. Distribución según etapa de formación.



Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.0.

Figura 3. Distribución según condición empleo estudiantil.

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.0.

Medicina, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes, y Economía, ya que ambas pruebas muestran valores de significancia mayores a 0.05. Sin embargo, en el caso de Deportes, los resultados son mixtos, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov indica que los datos no son normales ($p = 0.013$), mientras que Shapiro-Wilk no rechaza la normalidad ($p = 0.128$). Por otro lado, en la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA), ambas pruebas arrojan resultados significativos ($p < 0.05$), lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. Estos hallazgos sugieren el uso de metodologías robustas como el ANOVA de Welch.

Tabla 2. Pruebas de Normalidad.

Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Medicina	.079	110	.086	.983	110	.187
Deportes	.098	106	.013	.981	106	.128
Humanidades y Ciencias Sociales	.108	41	,200*	.965	41	.232
Artes	.072	109	,200*	.992	109	.743
Contaduría y Administración (FCA)	.088	222	.000	.985	222	.017
Economía	.149	28	.113	.946	28	.155

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.

Para robustecer este hallazgo se empleó el test de Levene para identificar la existencia de diferencias significativas entre las varianzas de los estudiantes agrupados por facultades.

Los resultados se pueden apreciar en la tabla 3, estos confirman la no viabilidad de utilizar un ANOVA clásico para este estudio atendiendo a que el nivel de significancia resultante es de 0,006 inferior a 0,05 lo que demuestra que las varianzas no son homogéneas. A partir de este resultado se define utilizar el ANOVA de Welch al ser una técnica más robusta y considerada confiable cuando los supuestos para el empleo del método clásico no se cumplen.

Tabla 3. Pruebas de Homogeneidad de varianzas.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,315	5	610	,006

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.

Al aplicar el ANOVA de Welch se revela la existencia de diferencias globales significativas entre los estudiantes de las diferentes facultades donde se realizó la medición, ver tabla 4, como lo indican el valor de $F = 3.245$ y el de $p = 0.007$ del ANOVA de Welch.

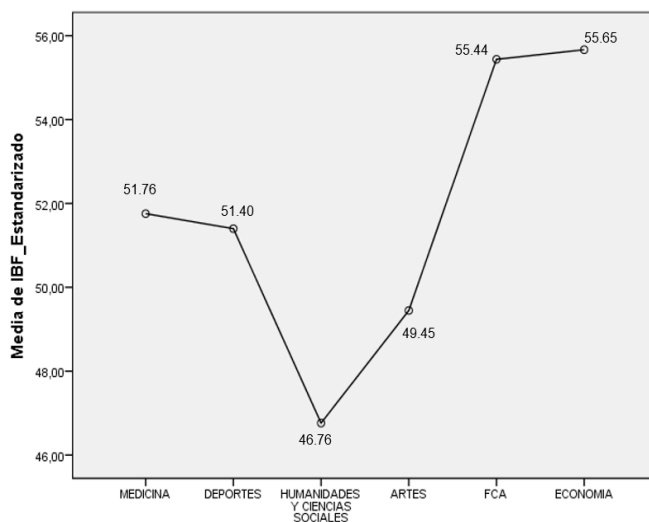
Tabla 4. Análisis de Varianza de Welch.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4749,453	5	949,891	3,245	,007
Dentro de grupos	178569,705	610	292,737		
Total	183319,159	615			

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.

Este resultado se puede observar de una manera más clara a través del análisis del Figura 4, en la cual se pueden visualizar los niveles medios de alfabetismo financiero para cada una de las facultades participantes en el estudio. Se aprecia con claridad las diferencias entre las facultades que reciben formación económico-financiera, Contaduría y Administración y la facultad de Economía, y las que no, llegando a existir una brecha de hasta 9 puntos en el caso de la media alcanzada por los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales. Esto coincide con lo encontrado por Beltrán Soto et al. (2024) quienes identificaron que los estudiantes de carreras con formación previa en estas áreas alcanzan mejores puntuaciones en pruebas de conocimiento financiero, con énfasis en conceptos clave como inflación, tasas de interés y diversificación de inversiones. De igual forma el trabajo de Moreno-Herrero et al. (2018), demuestra que los estudiantes con una base sólida en educación financiera no sólo poseen un mayor conocimiento financiero, sino también exhiben conductas económicas más responsables.

El puntaje promedio de bienestar financiero resultante de la medición para la totalidad de los estudiantes resultó en 52.45, ver tabla 5, lo que coincide con los hallazgos de Gutter et al. (2011) que reportan a partir del estudio de estudiantes universitarios estadounidenses un puntaje promedio de 52 en una escala estandarizada del CFPB. Así mismo

Figura 4. Nivel medio de alfabetismo financiero por Facultad.

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.

Xiao et al. (2020), que evalúan el bienestar financiero de estudiantes universitarios en Asia y América del Norte encontraron un promedio de los estudiantes universitarios se situó en 50 puntos similar a lo encontrado.

Tabla 5. Descriptivos del análisis de varianza.

Facultad	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
					Límite inferior	Límite superior
Medicina	110	51,7555	20,07684	1,91425	47,9615	55,5495
Deportes	106	51,3988	15,15096	1,47159	48,4809	54,3167
Humanidades y Ciencias Sociales	41	46,7620	18,85625	2,94485	40,8102	52,7138
Artes	109	49,4464	18,85910	1,80637	45,8658	53,0269
FCA	222	55,4365	15,16379	1,01773	53,4308	57,4422
Economía	28	55,6650	16,19328	3,06024	49,3859	61,9441
Total	616	52,4575	17,26499	,69563	51,0914	53,8235

Nota: Elaboración propia con SPSS versión 23.

Los valores resultantes comparados con estudios internacionales y regionales, como los realizados por el CFPB en 2015 y la CAF en 2020, sitúan a los estudiantes analizados en un rango bajo-moderado de bienestar financiero en relación con los estándares deseados, que suelen estar por encima de 60 puntos en escalas normalizadas (CFPB, 2015; CAF, 2020).

Este nivel bajo-moderado de bienestar financiero puede explicarse por diversos factores. En primer lugar, la alfabetización financiera juega un papel crucial, ya que los estudiantes de disciplinas no económicas, como Humanidades, tienden a tener menos formación estructurada en finanzas, lo que afecta su capacidad de manejar y planificar sus recursos financieros (Henager & Cude, 2016; Moreno-Herrero et al., 2018).

Lo encontrado refuerza los planteamientos teóricos previamente expuestos sobre el bienestar financiero. En primer lugar, se confirma que el nivel de alfabetización financiera es un factor determinante en la percepción del bienestar financiero entre los estudiantes universitarios. Las facultades con una formación académica orientada a las ciencias económicas y administrativas, como la Facultad de Ciencias Administrativas y Economía, reportaron los puntajes más altos en bienestar financiero, lo que coincide con la teoría de que una mayor exposición a educación financiera mejora la capacidad de toma de decisiones económicas (Lu & Henager, 2022).

Para profundizar en el análisis se identifican los intervalos de confianza calculados para las medias de cada facultad, los mismos ofrecen una perspectiva crítica sobre la variabilidad y la fiabilidad de los datos observados. En el caso de la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) estos valores oscilan entre 53.43 y 57.44, lo que indica una alta probabilidad de que la media poblacional de bienestar financiero se encuentre dentro de este rango. En contraste, Humanidades y Ciencias Sociales presenta un intervalo más amplio, de 40.81 a 52.71, al igual que la facultad de Economía que muestra una diferencia de 12.56 puntos, lo que refleja una mayor disparidad en los niveles de alfabetización financiera dentro de estas facultades.

Los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de implementar intervenciones educativas específicas enfocadas al desarrollo de la alfabetización financiera para estudiantes de todas las disciplinas, con el objetivo de mejorar sus habilidades para planificar y gestionar recursos monetarios. Esto no sólo disminuiría las brechas existentes, sino que también mejoraría su bienestar financiero general y, en consecuencia, su calidad de vida. Asimismo, las políticas públicas podrían complementarse con estrategias dirigidas a aumentar el acceso a educación financiera y productos financieros en poblaciones estudiantiles y de bajos ingresos (CFPB, 2015; Castellanos, 2023).

CONCLUSIONES

La presente investigación confirma que el bienestar financiero es una dimensión crítica que refleja las capacidades económicas de los estudiantes universitarios y su influencia en el desarrollo académico y personal. Los hallazgos evidencian que, aunque existen diferencias significativas entre las facultades, la media general obtenida se sitúa en un nivel bajo-moderado en comparación con estándares internacionales.

En particular, las facultades de Ciencias Administrativas y Economía presentan las medias más altas, lo que confirma la correlación positiva entre la formación económica estructurada y un mayor bienestar financiero. En contraste, facultades como Humanidades y Ciencias Sociales evidencian brechas significativas, lo que refleja una limitada exposición a conceptos y prácticas financieras. Esto coincide con estudios previos que subrayan cómo el acceso desigual a la educación financiera genera disparidades en la estabilidad económica subjetiva de los estudiantes.

Ante este panorama, es fundamental implementar estrategias educativas que promuevan la alfabetización financiera en todos los niveles de la educación superior, especialmente en facultades tradicionalmente alejadas de las ciencias económicas. Esto no sólo fortalecerá las competencias financieras de los estudiantes, sino que también contribuiría a reducir las desigualdades económicas y mejorar la calidad de vida de las generaciones futuras. Además, es recomendable afianzar las relaciones y el trabajo colaborativo entre las instituciones académicas y gubernamentales para desarrollar programas de inclusión financiera que garanticen el acceso equitativo a productos y servicios financieros, particularmente en grupos vulnerables. Finalmente, se reconoce como limitación del estudio el hecho de que la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de una institución pública, lo que restringe la generalización de los resultados. Por ello, futuras investigaciones podrían ampliar el espectro institucional y regional para validar y comparar los patrones observados.

REFERENCIAS

- ACCIONA (2016) ¿Qué es sostenibilidad? https://www.acciona.com/es/desarrollo-sostenible/?_adin=02021864894
- Ávila López, L.A., Zayas Márquez, C., y Galván Mendoza, O. (2020). La transformación de las finanzas y sus desafíos en las nuevas generaciones. En M. Portal, D. Feitó y I. Plascencia (Coord.) *Finanzas 4.0 e inclusión financiera en México. Oportunidades y retos en la nueva era digital* (1ª ed., pp. 73-93). Miguel Ángel Porrúa.
- Azar, K., y Mejía, D. (2021). Políticas de inclusión financiera y las nuevas tecnologías en América Latina. Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1755/Pol%C3%ADticas%20de%20inclusi%C3%B3n%20-financiera%20y%20las%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=4>
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. (2019). Millenials, babyboomers, x... ¿qué generación se siente más segura con sus finanzas? <https://www.bbva.com/es/que-generacion-se-sientemas-segura-con-sus-finanzas/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). The Foundation of Future Development: What Challenges Face Young People in the Souther Cone? <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1465933010-442>
- Beltrán Soto, M. G., Portal Boza, M., y Feitó Madrigal, D. (2024). Explorando la sinergia entre habilidades matemáticas y alfabetismo financiero en jóvenes universitarios: el papel de la formación previa económico-financiera. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1952>

- Castellanos, L. M. (2023). Alfabetización financiera y bienestar financiero en jóvenes chilenos: Mediación de las actitudes de endeudamiento y compra. *Psykhé*, 32(1), 1-2.
- Chaity, N. S., Kabir, S. B., Akhter, P., & Bokhari, R. P. (2024). How Financial Literacy Impacts Financial Well-Being: The Influence of Financial and Technical Efficacy. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 14(2), 207-217. <https://doi.org/10.32479/ijefi.15806>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3ra ed.). John Wiley & Sons.
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV). (2023). Panorama Nacional de Inclusión Financiera. Recuperado de <https://www.gob.mx/cnbv>
- Consejo Nacional de Inclusión Financiera. (2020). Política Nacional de Inclusión Financiera 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/618362/10_sesion_GS.pdf
- Consumer Financial Protection Bureau (CFPB). (2015). Financial well-being: The goal of financial education. Recuperado de: <https://www.consumerfinance.gov/data-research/research-reports/financial-well-being/>
- Corporación Andina de Fomento (CAF). (2020). Encuesta sobre capacidades financieras en América Latina. Recuperado de: <https://www.caf.com/es/actualidad/herramientas/2021/05/visualizador-encuesta-de-capacidades-financiera/>
- Decaro, L., Soriano Hernández, M. G., Delgadillo Gomez, P., y Ruiz Reynoso, A. M. (2023). Actitud, comportamiento y conocimiento financiero en jóvenes universitarios en México. *Revista de Gestión Educativa*, 12(7), 1-12. <https://doi.org/10.35429/jge.2023.12.7.1.12>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The Impact of Levene's Test of Equality of Variances on Statistical Theory and Practice. *Statistical Science*, 24(3). <https://doi.org/10.1214/09-sts301>
- Global Findex. (2021). The Global Findex Database 2021: Financial Inclusion, Digital Payments, and Resilience in the Age of COVID-19. Washington, DC: World Bank.
- Gutter, M., & Copur, Z. (2011). Financial Behaviors and Financial Well-Being of College Students: Evidence from a National Survey. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 699–714. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9255-2>
- Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF). (2022). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Heathcote, J., Storesletten, K., & Violante, G. L. (2020). Optimal progressivity with age-dependent taxation. *Journal of Public Economics*, 189, 104074. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2019.104074>
- Henager, R., y Cude, B. J. (2016). Financial literacy and long- and short-term financial behavior in different age groups. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), 3-19. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.27.1.3>
- Hernández Rivera, A. (2020). La educación financiera como mecanismo para disminuir la desigualdad social. *Revista El cotidiano*, 36(223), 27-46. <https://www.proquest.com/openview/ebd7f7de1548a9b863db6c7566e57045/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Huenchumarian, M. A. (2023). Capacidades y bienestar financiero: Evidencia para Chile y economías emergentes de América Latina. *Revista Summa de Arithmetica*, 8, 35-48. <https://doi.org/10.11565/sda.v1i8.53>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2024: Resultados preliminares. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enif/2024/doc/889463923121.pdf>
- León Cuanalo, G., Hernández Rivera, A., y Haro Álvarez, G. (2021). Inclusión financiera en jóvenes universitarios en México, 2017-2018. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*

- Nueva Época REMEF, 17(1), 1-18. <https://www.remef.org.mx/index.php/remef/article/view/716>
- Montalto, C. P., Phillips, E. L., McDaniel, A., y Baker, A. R. (2018). College Student Financial Wellness: Student Loans and Beyond. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9593-4>
- Moreno, E., García, A., y Gutiérrez, L. (2017). Nivel de educación financiera en escenarios de educación superior. Un estudio empírico con estudiantes del área económico-administrativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 22: 163-183. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.22.234>
- Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M., & Sánchez-Campillo, J. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, 334-351. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.042>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2022). Youth employment trends in the post-pandemic recovery. Recuperado de <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2022-investing-transforming-futures-young>
- Price Waterhouse Coopers. (2015). Millennials & Financial Literacy-The Struggle with Personal Finance. <https://www.pwc.com/us/en/about-us/corporate-responsibility/assets/pwc-millennials-and-financial-literacy.pdf>
- Rahman, M., Isa, C. R., Masud, M. M., Sarker, M., & Chowdhury, N. T. (2021). The role of financial behaviour, financial literacy, and financial stress in explaining the financial well-being of B40 group in Malaysia. *Future Business Journal*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s43093-021-00099-0>
- Rivera-Ochoa, B.E., y Bernal-Domínguez, D. (2018). La importancia de la educación financiera en la toma de decisiones de endeudamiento. Estudio de una sucursal de “Mi Banco” en México. *Perspectivas*, 21/41: 117-144
- Sajid, M. A. (2024). Assessing the Relationship between Digital Financial Literacy and Financial Well-being: Exploring the Moderating Effect of Financial Self-Efficacy. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 26, 91-108. <https://doi.org/10.47657/pjiml/2024.44>
- Sánchez, O.F., Santos, R. y Castro, K.J. (2020). La importancia de la educación financiera en la formación de profesionistas de nivel licenciatura. *Revista digital FILHA* 15: 1-17. www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449
- Superintendencia de Insolvencia y Reemprendimiento (Superir). (2024). Estrategia Nacional de Inclusión Financiera 2024–2028. Gobierno de Chile. <https://www.superir.gob.cl/wp-content/uploads/2025/01/Estrategia-Inclusion-Financiera.pdf>
- Tejeda-Hernández, A.E., García-Santillán, A., y Martínez-Rodríguez, M.V. (2021). Importancia de las finanzas personales en la salud financiera: Una reflexión teórica. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 303-314. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2109/1767>
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2023). *Indicadores matrícula*. <http://indicadores.uabc.mx/indicadores/alumnos/>
- Vázquez Carrillo, N., y Díaz Mondragón, M. (2020). Evidencia teórico-práctica de la inclusión y educación financiera en México. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 14(2), 38-54. <https://libcon.rec.uabc.mx:2938/c/6wx7bd/viewer/pdf/trk6jo7hgb>
- Xiao, J. J. (2020). Financial Literacy in Asia: A Scoping Review. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3743345>

ARTÍCULO

Proyecto de vida en adultos mayores y su relación con el aprendizaje

Life project in older adults and its relationship with learning

SILVANA BARO, ZAIDA NADAL, ROMINA GÓMEZ GONZÁLEZ

Universidad de Flores

Correo electrónico: silvana_baro@yahoo.com.ar

Recibido el 6 de mayo de 2023; Aprobado el 7 de mayo de 2026

RESUMEN.

El objetivo de este artículo fue examinar el rol del aprendizaje como potencializador del proyecto de vida de acuerdo a las percepciones de las personas mayores. Se realizó en el marco de una investigación cualitativa más amplia que contempló 18 entrevistas realizadas a adultos mayores. Para el presente trabajo, se consideró la subcategoría Proyectos dentro de la categoría Proyecto de Vida y se encontró que esa función potencializadora, en muchos casos, se observa cuando el aprendizaje se convierte en el proyecto de vida en sí mismo, y que, además, existen varios tipos de aprendizaje que funcionan como motivador para actualizarse, realizarse, socializar, desarrollar su identidad después de la jubilación y posibilita reestructurar proyectos largamente postergados. Asimismo, en los adultos mayores existe la noción de que no existe un proyecto de vida único, sino que cada área de sus vidas es espacio y oportunidad para proyectos paralelos.

PALABRAS CLAVES: Personas mayores; Aprendizaje; Proyecto de vida; Universidad

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/>).

SUMMARY. The objective of this article was to examine the role of learning as an enhancer of the life project according to the perceptions of the elderly. It was carried out within the framework of a broader qualitative research that included 18 interviews with older adults. For the present work, the Projects subcategory within the Life Project category was considered and it was found that this empowering function, in many cases, is observed when learning becomes the life project itself, and that, in addition, There are several types of learning that work as a motivator to update, fulfill, socialize, develop their identity after retirement and make it possible to restructure long-delayed projects. Likewise, in older adults there is the notion that there is no single life project, but that each area of their lives is space and opportunity for parallel projects.

KEYWORDS: Older people; Learning; Life project; University

INTRODUCCIÓN

El término proyecto está vinculado a la planificación, lo que conlleva una serie de tareas coordinadas para el logro de un objetivo. Cuando esas tareas se enfocan en el desarrollo personal se habla de un proyecto de vida (Romero, 2003). Un proyecto de vida traza una trayectoria imaginaria entre el yo presente y el ideal a alcanzar, e incluye los pasos para lograrlo (Zarebsky, 2005 en Cortinas 2018). Además, abarca todas las esferas de la vida: sentimental, socio-política, cultural-recreativa, profesional (D'Angelo Hernandez, 2000).

En este sentido, se pueden destacar dos aspectos del concepto. Por un lado, un proyecto de vida contribuye a delinear el estilo de vida personal, no solamente desde una perspectiva a futuro, sino desde el presente, dado que involucra reconocer los intereses y deseos propios y la elección de acciones a realizar, donde el énfasis es la decisión personal y el deseo de logro (Romero, 2003). Por otro lado, un proyecto de vida constituye un proyecto de identidad, en el cual se negocia entre lo que permanece y lo que cambia y, más aún, se construye en el encuentro con otros (Piera Aulagnier 1997, en Cortinas 2018).

Por lo tanto, la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida en la etapa de la vejez permite, por un lado, resignificar experiencias vividas en el pasado, lo que promueve la renovación de su sentido de vida. Dado que en esta etapa se producen cambios de roles, a partir de una disminución de las obligaciones, y de pérdidas o alejamientos de seres

queridos, se genera mayor disponibilidad de tiempo libre, que hay que ocupar. Es decir, estas transiciones requieren de adaptación y reestructuración de roles, aceptación de sí mismo (Romero, 2003) entre otros aspectos, directamente vinculados a la identidad.

Además, existen algunos aspectos en los adultos mayores que pueden condicionar la elaboración de un proyecto de vida, como el medio social y ciertas características de personalidad: capacidad para tomar decisiones, constancia, posibilidad de superar obstáculos, confianza, percepción de competencia y sentir que merece felicidad (Jimenez Betancourt, 2008); recursos metacognitivos como autorreflexión o estrategias de elección de metas, procesos adaptativos y propositivos como autodeterminación, autovaloración y mecanismos de defensa, además del sentido de la vida, a través de orientaciones valorativas e ideales (D'Angelo Hernandez, 2000).

Algunos estudios encontraron que las personas mayores parecen tener su propio proceso de envejecimiento como proyecto, con una idea de trascendencia. Allí aparece la búsqueda de espacios y actividades que les permitan mantener su estado de lucidez y autonomía, en particular en compañía de pares (Bravetti et al, 2009), lo que aparece en concordancia con la perspectiva de envejecimiento activo.

En este sentido, el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede considerarse como una estrategia para el envejecimiento activo, en donde los entornos de aprendizaje actúan como factor protector de la soledad o el aislamiento, creando redes de interacción social, y promoviendo la autonomía. Así, la educación en la vejez es clave para el logro de la integración social y también para la elección de metas, la posibilidad de búsqueda de información, la gestión de emociones y el mantenimiento del esfuerzo para concretar sus objetivos (Cambero y Díaz, 2019).

Aprender algo nuevo no sólo genera un beneficio en la adquisición de conocimientos, sino que a su vez favorece al adulto mayor a nivel cognitivo, emocional, fisiológico y funcional, lo cual va a repercutir en su calidad de vida (Cambero y Díaz, 2019) y además tiene el propósito extra de conquistar un logro, lo que resulta en un crecimiento personal (Londoño Vásquez et al, 2020).

El aprendizaje tiene la característica de ser un medio de integración social, a partir de lo cual Fernández-García et al (2014) sugieren crear nuevas modalidades de formación que faciliten a los adultos mayores oportunidades novedosas, que no constituyan un mero pasatiempo sino que implique estar activos intelectualmente, participar de diversos ámbitos y fomentar las relaciones interpersonales e intergeneracionales. Una herramienta de intervención eficaz para esto son los programas de formación, como una forma de potenciar la autonomía, el envejecimiento activo y saludable.

Asimismo, en la decisión de formarse y aprender, los adultos mayores

hallan una nueva manera de diseñar su proyecto de vida, lo que da cuenta del constante trabajo de construcción que realizan las personas a lo largo su ciclo vital (Londoño Vásquez et al, 2020).

Una de las investigaciones que exploran la relación entre aprendizaje y proyecto de vida es la de Yuni y Urbano (2011) en el cual se propuso comprender los procesos de resignificación identitaria de las personas mayores; de esta manera, encontró que el aprendizaje posibilita actualizarse y contribuir al desarrollo personal, conjuntamente con un trabajo psicosocial que le permite a la persona mayor apuntalar su sentido de identidad.

Por otro lado, Cortinas (2018) plantea reflexionar sobre la construcción de un proyecto en las personas mayores, concluyó, en su estudio, que los adultos mayores toman su vida como un proyecto, con una construcción de sentidos en el día a día.

Teniendo en cuenta este contexto, el presente artículo se propone examinar el rol del aprendizaje como potencializador del proyecto de vida de acuerdo con las percepciones de las personas mayores. Se busca promover la creación y continuidad de proyectos que propicien espacios para los adultos mayores, donde puedan satisfacer sus deseos, intereses y necesidades, donde puedan recuperar su sentido de identidad en esta etapa de sus vidas y que contribuyan a motivar proyectos y ganas de vivir en diferentes contextos de aprendizaje.

MATERIALES Y METODOLOGÍA

El presente artículo se realiza en el marco de la investigación “Aprendizaje de los adultos mayores en contextos universitarios y proyecto de vida (Baró et al. 2023)”, de tipo cualitativa, con una muestra compuesta por 18 personas mayores de 60 años que concurren a universidades públicas o privadas, con exclusión de aquellas que no posean al menos un año de antigüedad en el ámbito universitario.

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semi estructurada y en profundidad, llevadas a cabo de manera presencial o virtual, mediante aplicaciones de videoconferencia como Google Meet y Zoom, cada una con el respectivo consentimiento informado que, en el caso de la modalidad virtual, se envió previamente por mail a los participantes.

RESULTADOS

Este artículo exploró la subcategoría Proyectos dentro de la categoría Proyecto de Vida, y examinó aquellas entrevistas en las cuales el aprendizaje constituye un proyecto de vida. La subcategoría Proyectos guarda estrecha relación con las demás subcategorías, no incluidas en el presente artículo, donde se exploran actitudes y valores, crisis vitales, percepción de la vejez y vínculos sociales, dado que los proyectos de vida en los adultos mayores se construyen con estos factores.

De acuerdo con las personas mayores entrevistadas, proyecto de vida es un concepto amplio, amalgamado e inseparable del curso de vida. Estas personas plantean el proyecto de vida como una dirección general que orienta las decisiones de su vida. Por ejemplo:

Entiendo que el proyecto de vida es algo en lo cual vos proyectas hacia un futuro para tener un logro en esos objetivos que te fijas. Para mí, el proyecto de vida es justamente lo que estoy haciendo (Omar, 72).

De la misma manera, Eduardo (66) expresó: “Es todo lo que yo anhelo hacer y llegar motivado. Por ejemplo, ser médico psiquiatra”. Mientras María (69) afirmó: “Mi proyecto de vida es hacer hasta el último día de mi vida las cosas que me gusten. Creo que ya pasó el tiempo de hacer las cosas por obligación”.

Muchos destacaron, además, que no existe un proyecto de vida único, sino que distintas áreas de la persona pueden despertar distintos proyectos, como el área personal, educativa, profesional, etc. Graciela (65) dice al respecto:

No hay un único proyecto de vida. Pero creo que básicamente es aquello que quiero para mi vida, qué forma le doy, en qué contexto la quiero poner, con quién me quiero rodear, ¿no? Y después de ahí creo proyectitos. Proyectito que tiene que ver con mi entorno, con mi medio ambiente directo como puede ser mi casa, entonces modifiqué toda esta casa, íntegra. El proyecto del estudio, de la carrera, de lo profesional. El proyecto de mi vida en particular.

Otros enfatizaron lo que implica un proyecto: “es algo en lo cual vos proyectas hacia un futuro para tener un logro en esos objetivos que te fijas” (Omar, 72). Por otra parte, hubo quienes destacaron que el proyecto o los proyectos actuales no son los mismos que cuando eran jóvenes. Casi todos subrayaron que uno de los primeros proyectos fue el de formar una familia. En la actualidad estas personas manifiestan que, debido a distintos obstáculos, imprevistos y crisis vitales, esos proyectos se fueron modificando progresivamente, o evolucionando, o bien terminaron y fueron reemplazados, o tuvieron que adaptarse a las circunstancias. Como dijo Alicia (67):

...mi proyecto de vida fue cuando me casé, tuve mi hijo, luego me divorcié. Bueno después vine acá (a la ciudad) a vivir, conseguí trabajo. Pero a través de la terapia fui cambiando mi visión de la vida. Entonces ahí comenzaron a generarse montones de interrogantes y buscar cuál iba a ser el sentido de mi vida de ese momento hasta lo que vengo transitando.

Esos proyectos iniciales solían estar muy influidos por las tradiciones y expectativas familiares y sociales, así lo expresó Lilia (71):

Bueno, en mi caso, fui criada para estudiar, casarme y tener hijos. Era eso. Y yo, hoy en día, aplaudo a las mujeres que dicen ‘yo no quiero tener hijos’. Que puedan elegir, y no hacer lo que te imponen. Esos mandatos.

Surgió en varios entrevistados el rol de motivación hacia la vida que otorga tener un proyecto vinculado al sentido de dirección antes mencionado, pero también a la importancia de encontrar un sentido a la vida, en especial luego de atravesar crisis que ocasionaron obstáculos importantes en el proyecto esperado, así lo manifestaron Lilia (71) y Alicia (67):

Proyecto de vida es lo que te mantiene en pie, es lo que te hace levantar cada día, te hace seguir adelante, y aplicar la resiliencia.

El proyecto de vida, lo que te permite justamente es tener ese sentido de vida, esa motivación para seguir adelante. No importa... porque vos podés estar en medio de una tormenta, pero si tenés un proyecto de vida lo vas a hacer y no va a haber barrera que te impida.

Una de las características de los proyectos en personas mayores es quizá el énfasis en el presente “El proyecto de vida es el Hoy” (Graciela, 60), en algunas personas como posibilidad de disfrute, como Graciela (60): “[mi proyecto es] seguir disfrutando de mis estudios”, o Patricia “disfrutar a los nietos”, o Nelly (73) “Uno proyecta hacia el futuro pero siempre tratando de disfrutar el hoy”. Algunos incluso hablaron de la existencia de proyectos a largo plazo, que toman el curso de vida completo, y proyectos a corto plazo, que algunos denominaron “proyectos sencillos” (María, 75), o “pequeñas cosas”, que tienen menor trascendencia vital o menor complejidad, como ser construir una casa, programar viajes, hacer cursos, publicar un libro. Como expresa Silvia (63) cuya idea de proyecto de vida es la felicidad:

Todos los días aprender algo nuevo. No te digo algo Ooooh-trascendental, pero las pequeñas experiencias, ir avanzando, no retroceder, para mí era un proyecto de vida [...] Un pequeño viaje. Por ejemplo, yo ahora estoy construyendo mi casita frente al mar. Veo todo el día el mar; cruzo la calle y estoy en el mar...pequeñas cosas. No necesito muchas cosas para ser feliz.

Se encontró que los grandes lineamientos de los proyectos de los adultos mayores incluyen fines como disfrutar, realizarse o cumplir anhelos postergados, mantenerse activos y,

mayormente, seguir aprendiendo. Los adultos mayores entrevistados llegaron a la universidad por un marcado interés en aprender, con la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje. Alicia (67) dice: “el aprendizaje nunca termina en la vida de una persona, se aprende hasta el último día de vida”. Y Graciela (65) sostiene:

Lo que aprendí en la carrera es muchísimo para mi nuevo proyecto. Mi nuevo proyecto como profesional, mi nuevo proyecto como persona, porque creo que la carrera te da un desarrollo personal muy grande...Y obviamente ese desarrollo te sigue dando espacios de aprender. [...] Creo que voy a seguir aprendiendo hasta el día que me muera. Sí, porque considero al aprendizaje, no como otras personas que creen que aprendizaje es estudiar. No, para mí aprendizaje es todo. Toda mi vida está atravesada por el aprendizaje.

Omar (72) coloca al aprendizaje en el lugar central de su vida: “El aprendizaje es mi proyecto de vida”. La elección de una carrera universitaria o de un taller en entorno universitario significa, para las personas mayores entrevistadas, la posibilidad de aprender como una manera de *Adquirir conocimiento* para sustentar proyectos, como Alicia (67) quien expresó:

Un proyecto de vida se hace pero en base sólida. Eso es lo que me va a dar el aprendizaje, me va a ir dando seguridad porque claro, al incorporar más conocimiento, por supuesto que se te abre un campo y tu mente sigue trabajando, sigue elaborando y los miedos se van disipando.

Enriquecerse, superarse, desafiarse en algún aspecto: “Uno se reinventa y trabaja todos los días para ser mejor persona, estar mejor parado”, “Me aporta mucha riqueza [...] Te ayuda a priorizar, te ayuda a decidir, a discernir, a compartir qué es esencial y aprender a pedir” (María, 75)

Mantenerse actualizado: “Necesito tener más conocimiento para hacer esto porque si quiero hacer esto y no tengo herramientas no lo puedo hacer. Entonces eso te lleva más exigencia en cuanto al conocimiento, eso es lo que me lleva a seguir estudiando” (Alicia, 67).

Dar sentido a la vida: “la carrera fue el bastón que me acompañó en ese año” (Graciela, 65). “Lo que tenía que cambiar...lo aproveché y lo transformé en un aprendizaje, en conocimiento. [...] Pensé, acá tiene que haber un por qué me pasan estas cosas. Ahí fui encontrando mi sentido de vida” (Alicia, 67).

Sentirse útiles y valorados: “Ahí uno hace aportes y tiene un eco porque ves que no cae en saco roto, seduciendo e integrando a los practicantes (de los talleres) a lo nuestro (de los adultos mayores)” (Nelly, 73). “Recibirme (sonríe). Y poder dentro de ese título, poder seguir ayudando a la gente porque bueno en la medida que das, uno se siente bien, feliz, contento, útil” (Patricia, 60).

Motivarse: “Aquella persona que se levanta a la mañana sin saber qué hacer se deteriora” (Lilia, 71).

Gratificación: “me encanta aprender todos los días algo nuevo y disfruto mucho estar con gente y pasarla bien” (Mirta, 67).

DISCUSIÓN

En relación con sus proyectos de vida, los entrevistados manifestaron que, en esta etapa, el plan es disfrutar o seguir disfrutando, libres de presiones, mantenerse activos, apuntar a la autorrealización y aprender. Esto coincide con lo hallado en la investigación de Cortinas (2018), en la cual se relacionaron las ganas de vivir, ser feliz y disfrutar, avanzar y vivir el presente. En ese estudio las personas consideran que están viviendo una etapa plena y feliz, centrados en el hoy y libres de obligaciones, con percepción de poder de elegir, lo que puede asociarse al concepto de fluidez. Al respecto, algunos entrevistados de la presente investigación hicieron foco en el presente desde un aspecto positivo y lleno de esperanza. Son personas que consideran las crisis y obstáculos en la vida como oportunidades, frente a las cuales es necesario adaptarse y fluir con los cambios inevitables. Vinculan este imperativo de cambios con la capacidad de ser flexibles en sus proyectos.

Una sola persona tomó el día a día desde la imposibilidad de proyectar a largo plazo, producto del dolor y el sufrimiento ocasionados por la pérdida de su hijo. Coincidentemente, Cortinas (2018) destacó el temor por eventos o estados negativos del futuro, como las pérdidas, el dolor y el sufrimiento, la dependencia, la impotencia o la pérdida de memoria. No obstante, dichos temores no aparecen en relación con el proyecto de vida en esta investigación, salvo el caso antes mencionado, y esto lo suelen atribuir los propios entrevistados a la actitud frente a la vida. Estas personas tienden a ver todos los episodios de su vida como desafíos que los interpelan a superarse, o a valores y actitudes como la resiliencia y la espiritualidad que actúan como factores protectores. Otros sostienen que cuantos más deseos de hacer hay, menos se piensa en la muerte.

Otro punto de coincidencia con la investigación de Cortinas (2018) es que, en su muestra, los adultos mayores no vivencian el fin de la vida laboral y la inserción en la jubilación como motivo de pérdida, sino como adquirir potestad sobre su tiempo y sus

elecciones, sin apelar a objetivos materiales. En las personas mayores entrevistadas en el presente estudio, las narrativas apuntan a la misma libertad de elección, expresada en muchos casos en el inicio de una carrera universitaria, a veces largamente postergada. En otros casos, implica la posibilidad de elegir aquello que verdaderamente anhelan, en lugar de elegir lo que se espera para su edad. Esto parece señalar un viraje de foco de atención y cuidado hacia la propia persona, con lo cual la percepción de autorrealización aparece más tangible.

Por otro lado, la totalidad de la muestra posee una alta valoración del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En cambio, las funciones que tiene el aprendizaje en cada uno en esta etapa varían levemente. En un grupo, aprender apuntala el aspecto cognitivo e intelectual, y en algunos casos se habló explícitamente de las ventajas del trabajo intelectual para evitar el deterioro cognitivo, un fantasma común en torno al envejecimiento. En este sentido, el estudio realizado por Yuni y Urbano (2011) encontró algo similar, y lo denominó aprendizaje como proceso de actualización, planteado como un intento de mantenerse activos, de continuidad y de contrarrestar el deterioro intelectual y la obsolescencia social. La principal preocupación encontrada en los adultos que valoran este tipo de aprendizaje radica en la de no quedar atascados en el pasado. En cambio, en este estudio el valor de actualizarse es percibida como un medio para luego volcar lo obtenido en actividades para sentirse útiles, para dar a quien lo necesite. Se enfatiza la reciprocidad y la bidireccionalidad de los beneficios del aprendizaje. En esta investigación se subraya el valor de vivir el presente, lo cual puede interpretarse como el polo opuesto a quedarse atrapado en la nostalgia, que representa el temor del viejo triste y desesperanzado. En relación con esto, algunos entrevistados destacaron que el aprender contribuye a eliminar miedo, favorece la seguridad, interpretada no sólo como seguridad en las propias capacidades, sino respecto a la incertidumbre que provoca el futuro en la vejez.

En buena parte de la población entrevistada, se observa la idea de aprender todos los días algo nuevo, aprender por placer, aprender algo que les guste como una posibilidad que surge a partir del fin de las obligaciones laborales y familiares de la mediana edad. En algunos, se enfatizó la idea de enriquecimiento, de la riqueza que aporta a sus vidas el acto de aprender algo nuevo o de consolidar conocimientos que habían quedado desactualizados. En líneas generales, esto se asemeja a lo que Yuni y Urbano (2011) denominaron *aprendizaje como proceso de autocomprensión*, en donde explorar situaciones nuevas es una oportunidad de autoconocimiento, posible a partir de disponer de tiempo y de la toma de conciencia de lo que quedaba pendiente o postergado en sus vidas. Estos autores encontraron que esta forma de aprendizaje es el que suele transformarse en ideal para el proyecto de vida del adulto mayor porque se pone a prueba su voluntad, lo que también se observa en el presente estudio. Los autores sostienen que el aprendizaje como autocomprensión brinda un sentido de continuidad, cuyo beneficio es generar mayor apertura para poder cuestionar y ampliar la visión del mundo construida en el pasado.

En este estudio, esta posibilidad de encontrarse con nuevas cosmovisiones aparece vinculada a la posibilidad que brinda el entorno universitario de entrar en contacto con personas de edades muy diversas, lo que les abre nuevas formas de hacer y de ser en el mundo.

Sin embargo, uno de los puntos que mayor coincidencia se observa en todos los relatos en esta investigación es la idea de aprendizaje como desarrollo personal de Yuni y Urbano (2011). En este tipo de aprendizaje se combina placer, tiempo, ocupación, desarrollo de intereses y conservación de capacidades intelectuales y relacionales, donde existe cierto temor a quedar estancado. Se resalta la idea de enriquecimiento, que compensa la sensación de enlentecimiento de algunas capacidades. Para la mayoría el aprendizaje es una oportunidad, un proceso que implica desarrollo personal.

El presente estudio coincide con Yuni y Urbano (2011) en que los dispositivos educativos no formales pueden ofrecer los recursos y espacios necesarios para lograr poder sobre sí mismos y el entorno.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se puede advertir la relevancia que presenta el aprendizaje como potencializador del proyecto de vida en los adultos mayores. Siguiendo el relato de las personas entrevistadas, la decisión de iniciar una carrera o un taller en contexto universitario está relacionada con adquirir conocimientos, enriquecerse o desafiarse en algún aspecto, mantenerse actualizado, darle sentido a la vida, sentirse útiles, valorados, motivados y gratificados.

Se encontró que los grandes lineamientos de los proyectos de los adultos mayores apuntan a:

- disfrutar de lo que les gusta hacer: para algunos incluso la jubilación representa la oportunidad de atender los deseos lejos de las obligaciones.
- trabajar o mantenerse activos
- realizarse, cumplir los anhelos o lo que uno se propone
- aprender

Así, queda evidenciado que, en la mayoría de los entrevistados, sus proyectos de vida están muy vinculados a distintas formas de aprendizaje. La relación entre aprendizaje y proyecto de vida se observa en el establecer como objetivo del proyecto el aprendizaje en sí mismo. A su vez, el aprendizaje cumple un rol fundamental para un envejecimiento activo, lo cual implica evitar el aislamiento y promover las relaciones sociales e intergeneracionales.

En la mayoría de los casos, el aprendizaje permite ampliar la visión de mundo, que se había construido en base a las experiencias pasadas, dando lugar a una continuidad y nuevas posibilidades de proyectos. Es así como se advierte que los adultos mayores mencionan múltiples proyectos, y cómo estos se van modificando por las circunstancias y según cada etapa de la vida. Subrayan la idea de enfocarse en el hoy, en el presente, poder ser y sentirse libres, disponer de más tiempo, y es aquí donde el aprendizaje vuelve a ocupar un lugar preponderante en sus vidas.

Los contextos universitarios pueden ofrecer un puente entre aprendizaje y proyectos de vida. Son dos vías no excluyentes para que, a través de cualquiera de las funciones del aprendizaje, se manifieste la motivación y la posibilidad de construir proyectos acordes a esta etapa de la vida, lo que significa estructurar un relato identitario diferente de la vejez, que deje de lado los prejuicios del viejismo.

Por estas razones, es importante que las universidades y otros dispositivos educativos y/o culturales sigan promoviendo espacios para la educación permanente, se conviertan en lugares donde se escuchen las necesidades y deseos de las personas y se plasmen espacios de desarrollo, donde los adultos mayores puedan construir nuevas identidades en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Baró, S. Godoy, M., Sorbara, S., Paola, J., Calderón, G., Scabone, V., Di Croce, Pablo, Doti, M., Gomez Gonzalez, R., Mielnik, Fernanda, Muner, S., Nadal, Z., Passarelli, M., Rudoni, N., Castillo, D., Castelleto, P. *Aprendizaje en contextos universitarios y proyecto de vida en adultos mayores*. [No publicado]. Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores.
- Bravetti, G. R., Canal, M. E., y Petriz, G. (2009). Recomposición subjetiva y proyecto futuro en la vejez. In *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*
- Cambero Rivero, y Diaz Galván, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Estudio de la universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 104-122. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227>
- Cortinas, E. (2018) Proyecto de vida – La vida como proyecto. Diplomatura en Psicogerontología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21025>
- D'Angelo Hernández O. S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 270-276.
- Fernández García, A., García Llamas, J. L., y Pérez Serrano, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.4205
- Goncalves, L. M., y Segovia, S. (2018). La generación de proyectos de vida en adultos mayores. Autopercepción sobre competencias desarrolladas, posibilidades de aprendizaje y motivaciones. Voces Y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 53–76. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.04>

- Jiménez Betancourt, E., (2008). El proyecto de vida en el adulto mayor. *MEDISAN*, 12(2), .
- Londoño-Vásquez, D., Mora-Olaya, L., y Pineda-Castro, G. (2020). Condiciones que impulsan a los adultos mayores a ingresar a la educación formal: Conditions that drive elderly people to apply for formal education. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4133>
- Romero, M. (2003) El proyecto personal del adulto mayor, *Aprendizaje hoy*. 23(56), 25-34.
- Samter, N. (2019). ¿ Proyectar para aprender o aprender para proyectar?: aportes a la caracterización de los proyectos de personas mayores que participan en espacios educativos (Doctoral dissertation, Universidad ISALUD).
- Yuni, J., y Urbano, C. (2011). Aportes para una conceptualización de la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez. *Palabras Mayores*. 3(6).

Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas a la ANUIES

Reflections on higher education: A perspective from ANUIES member institutions

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2025). REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LAS INSTITUCIONES ASOCIADAS. CIUDAD DE MÉXICO: ANUIES.

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

En el mundo de los libros, podemos encontrar aquellos que nacen para documentar un momento, y hay otros que nacen para explicarlo. *Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas* pertenece a esta segunda categoría. Es un libro que invita a pensar, a conversar y, sobre todo, a imaginar futuros posibles desde la convicción de que la educación superior es un bien público, un derecho y un proyecto colectivo. El libro surge en 2025, en el que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cumplió 75 años de vida, pero también en un tiempo histórico marcado por incertidumbres globales, redefiniciones políticas y nuevas esperanzas educativas. En medio de ese panorama, esta obra colectiva busca interpretar dónde estamos parados como país en materia de educación superior y hacia dónde necesitamos caminar.

Desde sus primeras páginas, el libro invita a mirar a la educación superior desde arriba, desde dentro y desde el futuro al mismo tiempo, confirmando el hecho de que “La ANUIES ha sido una instancia de reflexión, de intercambio y de aprendizaje”, como señala la presentación del texto, y esa frase funciona como brújula para comprender lo que este volumen reúne: voces diversas que, desde sus responsabilidades como rectoras, rectores, directivos y académicos, comparten una mirada sobre el estado del sistema de educación superior mexicano. Juntas, estas miradas trazan una cartografía viva de la educación superior, mostrando un sistema complejo, plural y profundamente dinámico.

Todo ello contribuye a la comprensión de cómo la educación superior en México ha atravesado, a lo largo de las últimas décadas, ciclos intensos de transformación que responden al dinamismo político, económico, social y tecnológico del país y del mundo. Entre reformas estructurales, nuevas demandas de profesionalización, desafíos globales de sostenibilidad, crisis sanitarias y revoluciones tecnológicas, las instituciones de educación superior (IES) han debido redefinir su papel y renovar sus horizontes.

Es así como lo que encontramos aquí no es un texto técnico —aunque ofrece datos, argumentos y análisis rigurosos—, sino un relato coral sobre un sistema educativo que respira, debate, se transforma y se proyecta hacia escenarios venideros. Su valor radica en la capacidad de combinar: análisis histórico, pensamiento crítico, visión estratégica y compromiso institucional.

La edición *Reflexiones sobre la educación superior*, en sus más de doscientas cincuenta páginas ofrece un diagnóstico plural, crítico y propositivo sobre los desafíos históricos y contemporáneos del sistema, así como sobre las proyecciones que orientarán su rumbo hacia el futuro inmediato.

La obra parte de un punto fundacional: la necesidad de pensar el Sistema de Educación Superior desde sus subsistemas y, de igual manera, desde asuntos torales como la pos pandemia, la cultura de paz, la responsabilidad social entre otros. Reconociendo que cada uno aporta perspectivas, problemáticas y experiencias particulares que, articuladas, permiten delinear un mapa completo de la educación superior mexicana. Desde esa premisa, la publicación despliega un recorrido que abarca la educación particular, la educación tecnológica, los centros públicos de investigación, la educación pos pandemia, la cultura de paz y los derechos humanos, la responsabilidad social, la tecno pedagogía, la igualdad sustantiva, la inclusión e interculturalidad, la internacionalización y la evaluación. La amplitud temática es una muestra del dinamismo y complejidad que caracteriza al sistema, así como del compromiso de la ANUIES por impulsar un diálogo informado y estratégico entre sus instituciones.

Aun cuando todas las contribuciones poseen un valor sustantivo, yo atenderé a la sección dedicada a Educación y Formación Docente, particularmente el ensayo “La construcción de un subsistema: una mirada al camino de la formación docente en México, 1950-2025”. Este capítulo constituye uno de los aportes necesarios del volumen, dado

que el Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente (SENF) es el que se ha integrado recientemente a ANUIES y ha sido históricamente marginalizado en los análisis integrales de la educación superior en México. Su inclusión y su tratamiento en esta obra representan un avance significativo hacia el reconocimiento pleno del subsistema dentro de la estructura superior definida por la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021.

Desde sus primeras líneas, se plantea que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha sido un actor fundamental en el fortalecimiento de la educación superior mexicana, y que el reconocimiento del Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente (SENF) forma parte de esta historia más amplia. Con la entrada en vigor de la LGES, la educación superior quedó configurada en tres subsistemas: Universitario, Tecnológico y Normal-Formativo; este último está integrado por 282 Escuelas Normales, 71 unidades y 136 subseces de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 32 Centros de Actualización del Magisterio. Esta definición marca un hito institucional largamente esperado.

El capítulo se destaca cómo, desde mediados del siglo xx, las Escuelas Normales formaron parte de un proyecto estatal orientado a la construcción de ciudadanía y a la consolidación de un país pluricultural. El texto subraya que las políticas educativas han tenido un impacto directo en la organización, expansión y orientación académica de las Normales, así como en su vinculación con el Estado, el magisterio y la sociedad.

El análisis muestra también la importancia de la Reforma Educativa de 2019, la cual significó una ruptura respecto a la de 2013 y favoreció la revalorización docente, el fortalecimiento de la UPN y la recuperación del sentido comunitario y humanista del modelo educativo nacional. Tal como señala el documento, esta reforma trajo consigo la desaparición del INEE y la creación de MEJOREDUC, así como un reposicionamiento institucional de la UPN como universidad clave para la formación, actualización y profesionalización docente.

Hacia el cierre del capítulo, los autores destacan que el SENF enfrenta múltiples desafíos: consolidar trayectorias profesionales docentes, fortalecer la identidad institucional, avanzar en autonomía académica, ampliar las capacidades de investigación, actualizar los modelos pedagógicos y responder a las demandas de inclusión, interculturalidad y justicia social. Asimismo, se enfatiza la necesidad de construir estrategias interinstitucionales en coordinación con otras IES y con las autoridades educativas, para consolidar una visión compartida del subsistema que permita atender sus retos desde una perspectiva integral y colaborativa.

El reconocimiento de estas tensiones convierte al subsistema en un laboratorio privilegiado para analizar las transformaciones más profundas del sistema educativo nacional. En conjunto, la obra invita a reconsiderar la educación superior como un sistema plural cuya cohesión depende de reconocer las especificidades de cada subsistema.

Uno de los mayores méritos del libro es lograr que cada subsistema dialogue con el resto, rompiendo la fragmentación que históricamente ha caracterizado a la educación superior mexicana. En ese sentido, el libro funciona como espejo histórico, termómetro institucional y agenda prospectiva.

Cada capítulo aporta piezas de un mosaico mayor que permite visualizar hacia dónde se dirige la educación superior mexicana en un contexto global atravesado por la pospandemia, la transformación digital, la inteligencia artificial, las desigualdades estructurales, la crisis ambiental y los nuevos retos de gobernanza democrática.

Reflexiones sobre la educación superior es una obra que documenta, reconoce y proyecta. Documenta la historia reciente; reconoce la diversidad de los subsistemas y, en especial, visibiliza la centralidad del subsistema de formación docente; y proyecta una plataforma estratégica para pensar el futuro.

Hay una sección que adquiere un significado especial: la dedicada a la formación docente. En el capítulo “La construcción de un subsistema: una mirada al camino de la formación docente en México, 1950-2025”. Este capítulo es, quizá, uno de los más necesarios del libro. No solo porque narra cómo se fue moldeando el SENF desde mediados del siglo xx, sino porque reivindica su papel dentro del sistema de educación superior mexicano. La publicación recuerda que la Ley General de Educación Superior (2021) reconoció formalmente que la formación de profesionales de la educación y docentes es parte constitutiva del nivel superior, y la coloca al lado del subsistema universitario y del tecnológico.

El capítulo sobre el SENF describe un proceso de más de siete décadas de construcción institucional, desde la expansión de las Escuelas Normales en el siglo xx hasta la consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución clave para la profesionalización docente, especialmente después de la reforma educativa de 2019. Con la aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021, el SENF adquirió reconocimiento formal como uno de los tres subsistemas de educación superior en México, junto con el universitario y el tecnológico.

El SENF, como muestran los autores, no es solo un grupo de instituciones con funciones definidas, es un proyecto histórico de Estado. Precisamente por ello, resulta fundamental examinar cómo los grandes retos contemporáneos dialogan con la formación docente.

En el texto, para orientar las explicaciones posibles de la participación de condición en la ANUIES, se parte de dar cuenta de las características particulares del subsistema, tales como:

- La formación de docentes en México puede concebirse a partir de dos grandes bloques: la formación inicial del magisterio y la formación continua de quienes ya ejercen la profesión.

- Atiende la formación de profesionales, específicamente en el campo educativo que es, como todo campo, espacio de disputa por la educación.
- Todas las instituciones que lo componen están dedicadas a la formación de profesionales de la educación o la docencia.
- Las instituciones que le integran están configuradas como estructuras acumuladas a lo largo del tiempo, similares a estratos históricos que se han formado y consolidado durante más un siglo, dando lugar a un conjunto heterogéneo de Universidades, Centros y Escuelas. Sin embargo, estas instituciones presentan una escasa articulación y coordinación entre sí.
- La historia de las instituciones y la formación profesional está vinculada al desarrollo, procesos y estructuras de la Secretaría de Educación Pública; en consecuencia, de los gobiernos en turno.
- Las instituciones que lo integran surgieron en torno a la docencia de la educación básica, que ha sido considerada como una profesión de Estado.
- Existe una relación entre la historia de las instituciones del subsistema con la propia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con una influencia definitoria en aspectos clave de la vida profesional del profesorado. Y de igual manera un vínculo con los movimientos disidentes, como la propia Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).
- El subsistema atiende tanto la formación inicial como la formación continua de las y los docentes de educación básica, los dos tipos de formaciones vinculadas con las reformas educativas en la educación básica y los cambios curriculares particulares de los niveles preescolar, primaria y secundaria.
- Las transformaciones configuradas en la historia del SNEF no sólo han sido en los contenidos curriculares, sino también en elementos fundamentales como la organización académica, la duración de los estudios y la creación de diversidad de instituciones para la profesión docente a lo largo de más de un siglo.
- A partir de los años noventa las agencias internacionales han intervenido como actores en la configuración de la profesión docente, no sólo en México sino en el mundo se recorre la historia del Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente (SENF), un entramado institucional que ha acompañado silenciosamente —pero decisivamente— la formación del magisterio nacional durante décadas.

El capítulo no es complaciente: reconoce los avances, pero también los pendientes. Insiste en que, pese a su importancia, el subsistema sigue siendo joven, fragmentado y exigido por múltiples retos, como: fortalecer la identidad profesional docente, consolidar trayectorias académicas, ampliar la investigación educativa, impulsar la inclusión y la interculturalidad, y construir mayores capacidades de colaboración con otras instituciones.

El capítulo concluye enfatizando que el SENF es un subsistema joven frente al universitario y tecnológico, pero con una historia profundamente arraigada en la construcción del país. Su misión no es solo técnica —formar profesionales de la enseñanza— sino social y ética: contribuir a la justicia, la igualdad y la construcción de un México pluricultural y democrático.

La autora y el autor afirman que los desafíos del SENF requieren una construcción colectiva, donde las instituciones de educación superior, el Estado, las comunidades y el magisterio dialoguen y se reconozcan mutuamente. La formación docente, sugieren, es uno de los pilares más importantes para garantizar el derecho a la educación y para imaginar futuros educativos más justos y sostenibles.

Permítanme, más allá de la sección del SENF, destacar que el libro en su conjunto nos recuerda que la educación superior vive en diálogo permanente con el mundo: con los avances tecnológicos, con los desafíos ambientales, con las tensiones democráticas, con la desigualdad persistente y con las nuevas formas en que las juventudes imaginan sus vidas. Cada capítulo aporta una pieza de este rompecabezas, y todas juntas construyen una mirada profunda, crítica y propositiva sobre el futuro de nuestras instituciones.

Por eso, esta obra no solo revisa la historia de la ANUIES y del sistema de educación superior. También nos ofrece un mapa para comprender dónde estamos y una brújula para orientarnos hacia aquello que aún debemos construir: instituciones más inclusivas, más sostenibles, más equitativas; políticas educativas basadas en evidencia; y una comunidad académica capaz de dialogar, proponer y transformar.

Por último, invito a una lectura transversal del libro. Como señalé el capítulo que del Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente (SENF) ofrece una radiografía histórica y política, pero fundamentalmente atiende a la manera en que este ha sido modelado por las reformas educativas, las transformaciones del Estado y las expectativas sociales hacia el magisterio. Sin embargo, su potencia analítica crece aún más cuando se coloca en diálogo con otros capítulos del libro *Reflexiones sobre la educación superior*, pues juntos permiten comprender el papel del SENF en la educación superior desde una perspectiva integral: postpandemia, cultura de paz, democracia y derechos humanos, responsabilidad social, igualdad sustantiva e interculturalidad.

Esta integración da la posibilidad de identificar las conexiones profundas entre el fortalecimiento del SENF y la agenda de transformación educativa que necesita el país hacia 2050.

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

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. 55, Nº 218

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

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)

MTRO. MANUEL ÁNGEL URIBE VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TEPIC REPRESENTANTE DEL CONSEJO
DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. MARÍA GABRIELA GUADALUPE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. ALEJANDRO GUEVARA SANGINÉS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. GABRIELA MARTÍNEZ MORALES
RECTORA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AGUASCALIENTES
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. CONSUELO NATALIA FIORENTINI CAÑEDO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DRA. VIRIDIANA AYDEÉ LEÓN HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. NORMA LILIANA GALVÁN MEZA
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO- OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTRO. HUGO ANTONIO AVENDAÑO CONTRERAS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. ALEJANDRO JAVIER ZERMEÑO GUERRA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. JAVIER SALDAÑA ALMAZÁN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

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



Actores, praxis ética y responsabilidad social en la educación superior contemporánea

CLAUDIA DÍAZ PÉREZ

Entre el *Ethos* y la *praxis*: una propuesta ética para la docencia

Between Ethos and praxis: an ethical proposal for teaching practice

JUAN PABLO VIVALDO Y CÉSAR AUGUSTO SALCEDO CHIRINOS

Competencias digitales del profesorado universitario del siglo XXI: un diagnóstico en el contexto mexicano

*Digital skills of university professors in the 21st century:
an assessment in the Mexican context*

MARGARITA CANTERO RAMÍREZ Y YURIXHI GALLARDO MARTÍNEZ

Intrínquilis del estímulo económico al profesor universitario y actos no éticos asociados

*The issue with economic stimulus for university faculty
and associated unethical acts*

ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS, OSCAR JORGE COMAS RODRÍGUEZ, SUHAIL MONTAÑO SÁNCHEZ

¿Quiénes son la élite académica? Una propuesta metodológica

Who are the academic elite? A methodological proposal

ROXANA CHIAPPA, CAROLINA GUZMÁN VALENZUELA, PAULINA PÉREZ MEJÍAS

Tejiendo narrativas de resistencia desde los cuerpos marginados en contextos universitarios

Weaving narratives of resistance from marginalized bodies within Higher Education

DEGSY VIVIANA BELTRÁN Y LAURA VALENTINA TAPIA

Aprender para prosperar: La influencia de la formación económico- administrativa en el bienestar financiero de los estudiantes universitarios en una institución pública mexicana

*Learning to thrive: The influence of business and economics education on the financial
well-being of university students at a mexican public institution*

EDGAR JIMÉNEZ CERRA, MALENA PORTAL BOZA, DUNIESKY FEITÓ MADRIGAL

Proyecto de vida en adultos mayores y su relación con el aprendizaje

Life project in older adults and its relationship with learning

SILVANA BARO, ZAIDA NADAL, ROMINA GÓMEZ GONZÁLEZ

Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas a la ANUIES

Reflections on higher education: A perspective from ANUIES member institutions

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ