

Equipos de investigación en el ámbito de la ciencia.

**Innovación y creación especializada
en la agenda Iberoamericana.**

Coordinadores
Pedro Aguilar Pérez
Lucila Patricia Cruz Covarrubias



CUCEA
El mejor lugar para el talento

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Secretaría Académica
Coordinación de investigación

**Equipos de investigación
en el ámbito de la ciencia.**
**Innovación y creación especializada en la
agenda Iberoamericana.**

Coordinadores
Pedro Aguilar Pérez
Lucila Patricia Cruz Covarrubias

2025

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

DIRECTORIO

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez

Rectora general

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Vicerrector ejecutivo

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo

Secretario general

Dra. Mara Nadiezhda Robles Villaseñor

Rectora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Dra. Susana Gabriela Muñiz Moreno

Secretario académico del CUCEA

Dr. Paulo Alberto Carrillo Torres

Secretario administrativo del CUCEA

Dr. José Antonio Aguilar Zárate

Director de la División de Gestión Empresarial

Dr. Cesar Omar Mora Pérez

Jefe del Departamento de Administración

Dr. Antonio Sánchez Bernal

Coordinador de investigación

Esta obra es el resultado de trabajos de investigación, arbitrada por pares académicos bajo el sistema de doble ciego, se privilegia con el aval de investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores perteneciente a la Universidad de Guadalajara y de otras instituciones nacionales e internacionales.

Reservados todos los derechos conforme a la ley

Equipos de investigación en el ámbito de la ciencia.

Innovación y creación especializada en la agenda iberoamericana.

Coordinadores: Pedro Aguilar Pérez y Lucila Patricia Cruz Covarrubias

Diseño de portada: Alexis Campos

Diseño editorial: Prometeo Editores

Primera edición, 2025

© UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Periférico Nte., #799, Núcleo Universitario de Los Belenes

45110, Zapopan, Jalisco., México.

ISBN: 978-607-581-925-9

Editado en México / Edited in México

Índice

Prólogo

Álvaro García Otárola

7

PARTE 1: EDUCACIÓN Y CULTURA

9

Construyendo neurociencia educacional: un camino colaborativo en la revisión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje

10

*Candelaria Lestelle Sánchez Malo,
María Laura de la Barrera Muñoz
Argentina*

Competencias del desempeño docente en profesores de la Universidad de Guadalajara, al comienzo de la pandemia de COVID-19

20

*Lucila Patricia Cruz Covarrubias
México*

Estrategias de cohesión superficial en dos traducciones de Alice's Adventures in Wonderland

44

*Miguel Reyes Contreras, Sandra Isabel García Trejo y
Marcia Sipavicius Seide
México-Brasil*

Impacto de la residencia profesional en el desarrollo de las competencias profesionales en la Ingeniería en Gestión Empresarial

62

*Beatriz Escobedo de la Cruz, Ignacio Hernández Reyes,
Adriana del Carmen Morales Cruz,
Rocío de la Cruz Hernández,
Mayra Genezareth Contreras Pérez
México*

La percepción de estudiantes del CUCEA sobre su proceso de evaluación en el ciclo 2023-A

Karen Hernández Rueda, Sandra Elizabeth Hidalgo Pérez y Martha Patricia Martínez Vargas
México

82

Matrícula de posgrado en México: un análisis de tres programas de posgrado ofertados por instituciones públicas y privadas

Ana Cecilia Godínez López
México

108

Modelo CIPP en la evaluación de la competencia investigativa: desde el contexto institucional

Rocío de la Cruz Hernández, Beatriz Escobedo de la Cruz, Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Adriana del Carmen Morales Cruz
México

134

PARTE 2:
CIENCIAS SOCIALES,
HUMANIDADES Y DE LA TIERRA

157

Bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Perú: un análisis de los factores socioculturales de los limeños

Chess Emmanuel Briceño Núñez
Venezuela

158

Interconexiones entre la teoría de las representaciones sociales, la comunicación social y la construcción de la ciencia

Silvia Domínguez Gutiérrez
México

181

Ordenamiento de la educación superior en las regiones de Jalisco, México

*Juan Carlos Sustay Delgado, María Rosas Moreno,
Félix Barrios Medina y Cynthia Cortázar Rodríguez
México*

SME platforms: A social traffic analysis before and during COVID-19

*María Manuela Gutiérrez-Leefmans,
María Catalina Gutiérrez-Leefmans,
Rosa María Nava Rogel
México*

**PARTE 3:
GESTIÓN, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

Certificación ISO 9001 y sostenibilidad: gestión empresarial para el desarrollo de las pymes

*Pedro Aguilar Pérez
México*

Internet para la educación superior en cárceles costarricenses: una aproximación teórica

*Karol Ramírez Chinchilla
Costa Rica*

Tendencias emergentes en el posicionamiento del docente universitario: explotando los retos y aprovechando las oportunidades en la enseñanza-aprendizaje virtual

*Ana María Núñez Manzueta
República Dominicana*

**PARTE 4:
ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA**

Administración educativa de la inteligencia emocional desde una perspectiva de género en el colectivo estudiantil de bachillerato 322

*Rebeca Del Pino Peña
México*

Diversificación global en las cuentas personales para el retiro: Análisis aplicado a las Afores en México 342

*Eduardo Martínez Robles, Francisco Siordia López y
Rodolfo González Figueroa
México*

Labores de cuidado y academia: reflexiones para incidir en el liderazgo de las mujeres en las universidades 365

*Rosa Vega Cano, Yadira Cira Gómez y
Adela Guadalupe Ibarra López
México*

PARTE 5: 390
CIENCIAS DE LA SALUD Y BIOLÓGICAS

Agricultura sostenible: diferencias generacionales entre los productores

Rosa María Nava Rogel, Sahid Israel Mulhia Romero y María del Rosario Demuner Flores 391
México

Prólogo

Es un honor para mí presentar el libro Equipos de investigación en el ámbito de la ciencia. Innovación y creación especializada en la agenda Iberoamericana. ¿En qué consiste esta obra multidisciplinaria? Es producto de la contribución científica de diversos investigadores de Iberoamérica y reunió a destacados investigadores y académicos de una gran diversidad de áreas del conocimiento para difundir sus contribuciones y hallazgos teóricos y prácticos. Este tipo de proyectos multidisciplinarios, definitivamente, motiva e inspira a los grupos de investigación y cuerpos académicos a desarrollar iniciativas de manera colaborativa.

En un contexto global dinámico, que además aceleró cambios durante la pandemia por la COVID-19, nos encontramos frente a desafíos y oportunidades que se presentan de manera intempestiva y deben ser asumidas y resueltas de manera urgente. En este sentido, la obra expresa el encuentro de percepciones y saberes disciplinarios múltiples: temas cruciales para el desarrollo sostenible, estudios sociales y la tecnología, la gestión educativa, la política científica, así como análisis de ciencia y género. También demuestra la capacidad para generar diálogos significativos que contribuyen a la educación superior, ampliando nuestra comprensión y aplicación de enfoques pedagógicos innovadores, como el bilingüismo, el desarrollo de competencias clave, la neurociencia y la aplicación de los últimos avances tecnológicos en el proceso educativo.

El objetivo principal de este texto es presentar, de forma clara y completa, un breviario básico para quienes se encuentran o inician en la hazaña de la investigación científica. La ciencia, como forma de comprensión que prevalece en el contexto actual, es creada por una labor multifacética que se desarrolla en instituciones académicas y de investigación. Este trabajo, cuyo producto es el conocimiento científico y tecnológico que de modo tan profundo ha cambiado nuestra manera de vida, posee la peculiaridad de requerir —a la vez— creatividad, innovación, disciplina y trabajo sistemático.

En este libro, el lector encontrará una selección de los artículos más destacados. Cada uno ofrece una visión integral de los temas abordados y las conclusiones alcanzadas como resultado de procesos rigurosos de creación de conocimiento. El objetivo de este libro es inspirar nuevas investigaciones y colaboraciones futuras de grupos de investigación y cuerpos académicos. Invito a todos los lectores a sumergirse en estas páginas, con la confianza de que encontrarán conocimiento valioso y perspectivas innovadoras que contribuirán a su desarrollo profesional y académico.

Para finalizar este breve prólogo, agradexco a todos los académicos e investigadores que publicaron estas investigaciones y cedieron los derechos de autor, sin los cuales esta edición no hubiera sido posible. Agradezco también al rector del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara y a su secretario académico por su generoso apoyo; a la Coordinación de Investigación por su interés y respaldo; y a los coordinadores de la obra por su excelente trabajo y vocación en la preparación de esta obra.

Álvaro García Otárola

*Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica*

PARTE 1:

EDUCACIÓN Y CULTURA

Construyendo neurociencia educativa: un camino colaborativo en la revisión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Candelaria Lestelle Sánchez Malo¹, María Laura de la Barrera²

Introducción

El marcado paso de la pandemia por COVID-19 en el mundo fue un hecho puntual que condujo a movilizarnos de una u otra manera desde el lugar en que nos encontrábamos en general y en el plano educativo en particular. Quienes ejercemos la docencia, nos vimos interpelados a introducir cambios que en un comienzo, iban a ser provisorios, hasta que tuvieron que mantenerse en el tiempo y lograron permanecer producto de lo aprendido y los beneficios que finalmente se obtuvieron de las *nuevas maneras de hacer* en contextos peculiares. Así fue como se llevó a cabo en una institución educativa de la ciudad de Río Cuarto la primera jornada presencial postpandemia de actualización, a fin de rescatar y revisar las prácticas y estrategias que docentes y estudiantes desplegaron durante ese tiempo peculiar que fue la pandemia que, de alguna manera, nos permitió detenernos a pensar sobre los aciertos y desaciertos, las fortalezas y los desafíos de las circunstancias transitadas. Estas experiencias, que resultaron enriquecedoras en diversos aspectos, estaban enmarcadas en actividades de vinculación, en un trabajo colaborativo y conjunto entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) y una institución educativa de la misma ciudad. Nos permitimos recuperar retos similares puestos de manifiesto desde varias instituciones educativas, generando encuentros de reflexión colaborativa y actualización docente de manera ininterrumpida al interior de las mismas.

¹Profesora investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, candelest@hotmail.com

²Profesora investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, mbarrera@hum.unrc.edu.ar

En estos últimos años, la formación pedagógica continua resultó un gran desafío y exigió un marcado esfuerzo colectivo de la comunidad educativa. El vínculo entre escuela-estudiantes-familias, en la mayoría de los casos, continuó y tomó formas propias, idiosincrásicas y hasta entonces inéditas, relacionadas con las restricciones del contexto y con la necesidad de sostener y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes. En la actualidad, se presenta la oportunidad para la restitución de lazos y la revisión del entramado entre los distintos actores escolares, que fue abruptamente interrumpido por la pandemia, el aislamiento y el distanciamiento social, para retomar la experiencia de estar con y entre otros, de reflexionar sobre el valor de responder como colectivo frente a un acontecimiento que devino en un fuerte cimbronazo de nuestras formas de vida cotidiana.

Hoy se plantea la necesidad imperiosa de habilitar nuevos espacios reflexivos a luz de conceptos teóricos que lleven a reorganizar algunas de las prácticas vislumbradas que se pusieron en marcha en tiempos de pandemia, rescatando lo que sí llevó a una revisión y a ciertos cambios en la organización de las instituciones educativas y en los vínculos entre estudiantes y docentes.

Se hace necesario continuar en este abrir el juego, ampliando el horizonte e invitando a una construcción de conocimiento conjunta y colaborativa, sobre todo en relación con experiencias referidas a llevar a cabo estrategias de enseñanza utilizadas y de aprendizaje desplegadas, retomando lo que docentes de diversos niveles educativos y estudiantes hicieron. Nos interesamos y nuestro objetivo fue dar a conocer, presentar diversas propuestas teóricas y prácticas tendientes a lograr aprendizajes más significativos, así como reflexiones, autorrevisiones y pensamiento crítico tanto en los estudiantes como en los profesores, tras una construcción conjunta y colaborativa de saberes concretos en torno precisamente a las funciones ejecutivas, la metacognición y el compromiso. Seguimos poniendo en valor y diálogo conceptos, contenidos de interés general, abriendo de esta manera, las puertas de la universidad pública al medio.

Coconstruyendo saberes: entre teorías y prácticas

En este marco, el propósito fue acompañar y trabajar sobre la reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas, así como de aquellas estrategias capaces de favorecer las trayectorias y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La idea es implicarnos conjuntamente con el objeto de ir escribiendo los nuevos escenarios educativos posibles. Posteriormente al encuentro, se indagó a través de un formulario digital cuáles consideraban que serían las necesidades emergentes en relación con la formación docente continua que ha de redundar en los procesos de enseñar y de aprender en la institución. Las preguntas giraban en torno a acciones concretas que favorecen la formación docente continua a los pro y contras de la virtualidad. Apareció fuertemente la inquietud de capacitación desde la perspectiva de las neurociencias. A partir de contar con esta demanda, pensamos en un marco de trabajo interinstitucional continuo, en una propuesta contextualizada, producto del trabajo colaborativo y conjunto entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y la institución antes mencionada. El trabajo colaborativo se lleva adelante en la construcción de lo que hoy llamamos neurociencia educativa, haciendo aportes para profundizar en los sustratos neuroanatómicos y neurofisiológicos del funcionamiento cognitivo-afectivo, con el fin de lograr mejoras en el desempeño formativo y académico de los diversos actores educativos de las instituciones. Numerosos estudios han demostrado que un trabajo adecuado en relación con los procesos de atención, las funciones ejecutivas y la memoria influye en los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes. Esto nos hace pensar en la importancia de pensar las clases acorde a diferentes hallazgos, retomando el saber docente, que tanto valor tiene en dichos procesos, enmarcado siempre en un contexto más amplio, desde una perspectiva educativa ecológica. Si consideramos que para aprender se hace necesario contar con estrategias de estudio adecuadas, no podemos dejar de pensar en la importancia de recuperar modos, maneras y procedimientos educativos peculiares

para favorecer y estimular a los estudiantes en sus desempeños. Para el aprendizaje es imprescindible el uso de estrategias cognitivo- afectivas que guíen y orienten, así como un contexto de aprendizaje situado, bajo un clima áulico que permita enriquecer y favorecer procesos con tales finalidades. En ocasiones, las expectativas en relación con las neurociencias suelen ser desmesuradas, surgiendo así los llamados neuromitos. Nos proponemos, entonces, disolver la perspectiva meramente aplicacioncita, trabajando en la recuperación de saberes docentes, situados para desarrollar y construir la llamada neurociencia educativa, que es resultado de un saber conjunto y transversal entre ambas disciplinas. Así, el rol del docente se constituye como fundamental, ya que deberá acompañar, guiar y permitir la construcción de conocimientos, andamiando a sus estudiantes, fomentando estrategias, autonomía y pensamiento reflexivo y ejecutivo, habilitando la posibilidad de establecer un clima emocional que dé lugar a aprendizajes significativos. Es así que, se propone trabajar desde el enfoque de la diversidad en la educación, haciendo mención a Anijovich (2004), quien encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que tal dimensión teórica y práctica son parte de una misma postura pedagógica.

Desde dicha perspectiva, se reconoce la existencia de diferencias entre las personas involucradas, tanto en lo discursivo como en las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas: desde el estilo de gestión institucional y sus modos de ser, hasta las actividades que se proponen en el aula, como los nuevos diseños del espacio físico, la revisión de las maneras de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y las novedosas formas de invertir el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación. ¡Todo un desafío!

Por ello, se propuso la generación de espacios de formación y/o actualización de conocimientos destinados a cubrir tópicos concretos de interés, con objetivos bien definidos, que permiten responder de una forma ágil, profunda y eficaz a las distintas demandas emergentes. La vinculación

se sostiene pensada entre miembros del equipo de investigación de la Universidad y docentes de nivel inicial, nivel primario y nivel secundario y nocturno, así como con el equipo de orientación escolar de la institución educativa de la ciudad de Río Cuarto.

Metodología

En primera instancia, se realizó un encuentro presencial de aproximadamente 90 minutos (en la institución que manifiesta el interés), favoreciendo el diálogo y la interacción entre los integrantes de los diferentes niveles de la institución. Posteriormente, se compartió un formulario digital que indagaba acerca de las necesidades emergentes en relación con la formación docente continua. Como ya se mencionó, teníamos por objetivo generar espacios de construcción de conocimientos de manera colectiva y colaborativa que respondieran a los temas de interés institucionales, así como introducir a los participantes en el manejo de conceptos producto de los hallazgos de la neurociencia educacional, tales como la neuroplasticidad, las funciones ejecutivas y la metacognición, necesarios para la revisión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje llevadas a cabo en contextos actuales.

Los ejes que se desarrollaron en el encuentro presencial fueron: funciones ejecutivas: ¿por qué estudiarlas?; metacognición: convergencia entre estrategias cognitivas y afectivas al momento de enseñar y aprender; ¿cuáles son las fortalezas y los desafíos de los nuevos espacios educativos, saliendo de la pandemia, en modelos mixtos o híbridos, retomando lo aprendido en la virtualidad?; la neuroplasticidad y su relación con el aprendizaje.

Con el formulario digital apuntamos a sistematizar acciones concretas que favorecieran la formación docente continua, identificando particularidades reconocidas, pros y contras de la virtualidad, postulación del uso de estrategias concretas, entre otros aspectos.

Algunas consideraciones de cierre, que dan lugar a nuevas aperturas

En el presente trabajo se procuró resaltar algunas conclusiones fruto del encuentro que se llevó a cabo entre la Universidad y la institución del medio, en Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Se subraya la impronta de utilizar y potenciar las clases teniendo presentes los conceptos propios de la neurociencia educacional, del funcionamiento del cerebro como sistema funcional complejo, fundamentalmente respecto del uso y desarrollo de funciones ejecutivas en los estudiantes, implicando trabajar sobre el funcionamiento cognitivo en general, la motivación, la toma de decisiones, etc., con el andamio y la mediación docente.

Los tiempos transitados y los retornos a una presencialidad diferente, una modalidad híbrida producto de las etapas que atravesamos tras el COVID-19, nos muestran que es necesario tener presente que estamos ante nuevos sujetos de aprendizaje. La educación se halla inmersa en la sociedad de la información de acceso libre y cambio continuo, nos enfrenta a la necesidad de desarrollar nuevas actividades y habilidades para aprender y para enseñar.

En consecuencia, se vuela imprescindible dar fuertemente lugar al rol de docentes mediadores para los estudiantes, favoreciendo el desarrollo paulatino de niveles de autonomía cada día más contundentes, procurando, además, la toma de decisiones y grados de responsabilidad ante un infinito bombardeo de estímulos, información y propuestas diversas.

Para ello, y al decir de Font Monereo (2013; 2001), se requiere que el estudiante logre ser un aprendiz estratégico, esto implica llegar a ser capaz de conseguir la máxima autonomía con el objetivo de movilizar, observar, evaluar, planificar, controlar y regular sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, conseguir la autorregulación de sus procesos con el fin de construir un aprendizaje significativo, situado y auténtico. Un apropiado uso y funcionamiento de los procesos de atención, de las funciones ejecutivas y de

la memoria se vinculan con este tipo de aprendizaje y con el uso estratégico de los recursos del pensamiento. Se necesita, por consiguiente, un docente y contexto que los favorezcan.

Desde esta mirada compleja y socioconstructiva, se proponen las clases como un constante trabajo reflexivo, tendiente a abordar colectivamente el desarrollo de estrategias cognitivas para el logro de aprendizajes profundos y significativos.

Tal como lo expresan algunos autores (De la Barrera y Rigo, 2021; Rigo, De la Barrera y Travaglia, 2017), es ineludible pensar al contexto educativo en un rol clave, fundamental para comprender que, al modificarlo, se consigue un impacto positivo sobre el funcionamiento cognitivo y afectivo, que puede redundar en mejores aprendizajes y resultados académicos. Así, tanto las neurociencias, como la educación han resaltado la importancia de hacer del aprendizaje una experiencia positiva y agradable.

Como se hizo evidente en la experiencia del encuentro, estamos en condiciones de afirmar que las nuevas demandas y los retos que enfrenta el sistema educativo actual, solo podrán responderse con docentes que apuesten por la actualización y formación constante, a ser innovadores y capaces de adecuarse no solo a los constantes cambios tecnológicos y científicos, sino, especialmente, a la posibilidad de llevar a cabo nuevas formas de enseñar para favorecer nuevas formas de aprender, tan imperiosas en estas épocas.

Los docentes deberán tener como objetivo principal favorecer que los estudiantes puedan llegar a generar aprendizajes, conocimientos y valores que les permitan el logro de una formación integral. Los diversos hallazgos ya consolidados acerca de las funciones cerebrales, de la importancia de la estimulación y el ambiente en el neurodesarrollo ofrecen a la educación herramientas de gran valor para mejorar las prácticas de la enseñanza, en especial, aquellas que suceden en etapas tempranas como la niñez y la adolescencia (aunque no privativas de ellas), siendo de un valor inconmensurable para sus futuros aprendizajes.

Según Reyes (2012), serán los diálogos de los neurocientíficos e investigadores de otras disciplinas afines con la comunidad de educadores los que darán las posibilidades de cambios e innovación, y colaborarán en el descubrimiento de aquellos factores internos y externos que pueden constituirse en variables determinantes importantes que deberían tenerse en cuenta en la práctica educativa misma (Reyes en Pherez, Vargas y Jeres, 2016).

Favorecer un buen clima en el aula mediante procesos reflexivos, generando aprendizajes a partir de la activación del conocimiento y la comprensión, con el objetivo de provocar en los alumnos aprendizajes significativos y duraderos, implica favorecer un buen clima, generado a partir del trabajo realizado por el docente en función del contexto, del conocimiento de sus estudiantes, de los saberes y las maneras en que se pretende enseñar.

Por lo tanto, podemos afirmar que cada proceso de enseñanza y de aprendizaje es diferente, ya que allí es donde gravitan permanentemente variables contextuales e individuales, tanto de los estudiantes como de los docentes, haciendo de ésta, una experiencia única, particular y diversa, que a menudo va más allá de la especificidad de la teoría y nos presenta desafíos permanentes en la práctica cotidiana.

Con este encuentro puntual entre la Universidad y la institución educativa del medio, se pretendió rescatar saberes docentes en relación con sus modos, estrategias y métodos, para dar lugar a la revisión y confirmar, una vez más, tras los acontecimientos vividos, que siempre existe la posibilidad de llevar a cabo cambios tras circunstancias diversas, producto de la plasticidad permanente que caracteriza a nuestro sistema nervioso, considerando lo que ofrecen y desafían los contextos en los que se está inmerso.

Bibliografía

- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista Digital La Educación*, 143.
- Carballo Márquez, A. y Portero Tresserra, M. (2018) 10 ideas clave. Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula (Spanish Edition) Edición Kindle.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Bs. As.
- Cicchetti, D. & Curtis, J. (2006). The developing brain and neural plasticity: implications for normality, psychopathology and resilience. *Developmental Psychopathology*, 2(7), 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.10.006>
- De la Barrera, M. L. y Rigo, D. (2021, febrero). Educación en tiempos de pandemia: aportes teóricos y prácticos sobre funciones ejecutivas, metacognición y compromiso en la virtualidad. Unidad Académica Ejecutora: Secretaría de Postgrado. Secretaría de Investigación y Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanas.
- Fischer, K. (2009). Mind, brain and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain and Education*, 3(1), 3-16. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x>
- Fonseca G. P., Rodríguez L. C., y Parra J. H. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia Promoción de la Salud*, 21(2): 41-58. DOI: 10.17151/hpsal.2016.21.2.4
- Font, M., y Carles, B. G. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica*, 15-41.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., y Faundez A. (2005). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI Editores.
- Gabrieli, J. (2016). The Promise of Educational Neuroscience: Comment on Bowers. *Psychological Review*, 123(5), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000034>
- Gago Galvagno, L. G. y Elgier, A. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación: Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 476-494. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Gilestro, G., Tononi, G. & Cirelli, C. (2009). Widespread changes in synaptic markers as a function of sleep and wakefulness in *Drosophila*. *Science*, 324(3), 109-112. <https://doi.org/10.1126/science.1166673>
- Golombek, D. (2011). *Cronoeducación: Un tiempo para sembrar, un tiempo para cosechar, un*

tiempo para aprender. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.) *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: El Zorzal.

- Greenough, T., Black, E. & Wallace, C. (1987). Experience and brain development. *Developmental Psychobiology*, 22(3), 727-252. <https://doi.org/10.2307/1130197>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptiste Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill
- Immordino-Yang, M. H. (2004). A tale of two cases: Emotion and prosody after hemispherectomy. *Brain and Neurosciences Special Interest Group*, 9(3), 32-41.
- Immordino-Yang, M. H. (2007). A tale of two cases: Lessons for education from the study of two boys living with half their brains. *Mind, Brain, and Education*, 1(2), 66-83. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00008.X>
- Kaplan, Carina V. y Ferrero F. (2003). Los ganadores y perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociadas con el éxito o fracaso escolar. Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de la Plata.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires.
- Luque Rojas M. J. (2019). *Neurociencia educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. <https://blog.vicensvives.com/author/maria-jesus-luque/>
- Piovani J. I. & Salvia A. (2018). *La Argentina en el Siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta nacional sobre estructura social desigual. Siglo Veintiuno Editores.
- Richaud, M. C. & Arán Filippetti, C. (2015). Desarrollo cognitivo de niños en vulnerabilidad social: una experiencia de intervención. *Journal of Psychology Research*, 12(5), 684-692. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2015.12.003>
- Rigo, D., De la Barrera, M. L. y Travaglia, P. (2017). Diseñar la clase.: Aportes desde las neurociencias y la psicología educacional. *Revista de Psicopedagogía*, 34(105), 1-8.
- Ruetti, E., Ortega, I. S. y González, J. M. (2014). Emociones y cognición: Factores moduladores del aprendizaje y la memoria en niños y adolescentes. En Rodríguez L. A. y Edson Jorge H. (Eds.), *Pensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento*. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(3).
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York, NY: Guilford Press.

Competencias del desempeño docente en profesores de la Universidad de Guadalajara, al comienzo de la pandemia COVID-19

Lucila Patricia Cruz Covarrubias¹

Resumen

Actualmente, las instituciones de educación superior tienen la obligación social de encauzar eficientemente su cometido orientado al quehacer del personal docente. Este personal académico de educación superior debe reunir una serie de competencias específicas y personales que garanticen una enseñanza de calidad y, ante todo, que le permita enfrentar con objetividad distintos escenarios en su contexto; por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar el nivel de competencias específicas y transversales consideradas para desarrollar en entornos presenciales y virtuales. Metodología: Se aplicó un análisis de carácter cuantitativo, de tipología descriptiva; la muestra estuvo conformada por 80 docentes. La técnica empleada para la recopilación y análisis de datos fue una encuesta de autoevaluación de competencias del cuerpo docente de la Universidad de Guadalajara. Resultados y discusión: Los resultados aprueban una confiabilidad del test de ($\alpha = 0,92$); asimismo, los hallazgos evidencian que el cuerpo docente tiene la capacidad de organizar y preparar su habilidad académica según las exigencias del entorno escolar y social, de igual manera, emprende e innova mejoras en las herramientas y estrategias didácticas para desarrollar aprendizaje significativo en los jóvenes universitarios y en su desarrollo social. Conclusión: Es evidente que la universidad y el personal docente consideren el desarrollo de acciones y programas específicos para fortalecer las competencias indispensables para el ejercicio de la labor docente, y que estas reflejen frutos en la sociedad.

Palabras clave: competencias docentes, proceso enseñanza-aprendizaje, gestión educativa, educación superior.

¹Doctora e investigadora de la Universidad de Guadalajara, lucilapcc@cucea.udg.mx <https://orcid.org/0000-0001-9168-285X>

Abstract

Currently, Higher Education institutions have the social obligation to efficiently channel their mission oriented towards the work of teaching staff. These higher education academic staff must bring together a series of specific and personal competencies that guarantee quality teaching and, above all, allow them to objectively face different scenarios in their context; therefore, the objective of this work is to analyze the level of specific competencies and transversal competencies considered to be developed in face-to-face and virtual environments.

Methodology: A quantitative analysis of descriptive typology was applied, the sample consisted of eighty teachers. The techniques used for the collection and analysis of data was a survey of University Teacher Self-Assessment of Competencies, evaluating each of the competencies that comprise it. Results and discussion: The results pass a test reliability of ($\alpha = 0.92$); also, the findings show that teachers have the ability to organize and prepare their academic ability according to the demands of the school and social environment, also undertakes and innovates improvements in teaching tools and strategies to develop meaningful learning in the student and his social development. Conclusion: It is clear that the university and professors consider developing specific actions and programs to strengthen essential competencies for the exercise of teaching work, these reflect fruits in society.

Keywords: teaching competencies, teaching-learning process, educational management, higher education.

Introducción

La globalización trajo consigo retos y cambios en lo económico, social, político, cultural y, por supuesto, en la educación. A partir de este proceso global, la educación es transcendental en los países por la influencia y correlación que hay entre economía y educación, repercutiendo en el

crecimiento del país y de la sociedad. En consecuencia, las instituciones de educación superior transformaron sus modelos, funciones y acciones en sus métodos. La sociedad actual requiere nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al uso de herramientas y desarrollo de diversas competencias. En este sentido, los y las docentes asumen un rol fundamental como eje central en la formación de futuros profesionistas. Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios demandan personal docente con competencias profesionales, innovador, creativo, con destrezas, habilidades y actitudes que contribuyan al logro de aprendizajes significativos en el alumnado, formando profesionistas que logren un desarrollo profesional ético y responsable.

Por ello, surge la inquietud de analizar las competencias específicas y transversales que el cuerpo docente de las licenciaturas del área económico-administrativa debe poseer para favorecer el aprendizaje y la formación de estudiantes universitarios y futuros profesionistas que demanda el mercado y la sociedad actual, cada vez más dinámico y exigente. Es indudable que un gran margen del magisterio de la Universidad de Guadalajara posee un nivel de formación de posgrado e incluso son especialistas en su área de estudio, sin embargo, no todos tienen una formación pedagógica. Ello ocasiona una deficiencia en la formación de los estudiantes, puesto que contar con una maestría o doctorado en un área de estudio –en esta situación, en economía o administración de empresas– no necesariamente implica tener los conocimientos y habilidades necesarias que debe poseer el o la docente para conducir un aprendizaje significativo (Timarán *et al.*, 2016; Zapata *et al.*, 2018). En consecuencia, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las competencias específicas y transversales del personal docente de un centro universitario de la Universidad de Guadalajara en México que ostentaba antes de la pandemia del COVID-19.

La justificación de este trabajo radica en que los desafíos y cambios de un mundo globalizado requieren de modernos paradigmas pedagógicos

que respondan a una formación eficiente de estudiantes universitarios, a través de competencias tanto específicas como transversales de la planta docente, que contribuya a la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesionistas para su función y el emprendimiento.

Marco teórico

En la actualidad, la sociedad requiere de acciones efectivas ante los cambios y desafíos del entorno, es aquí donde el profesional docente interviene a través de su rol en la universidad.

Clavijo y Ramírez (2017) comentan que, paradójicamente, los profesores universitarios de instituciones públicas son empleados profesionales de una universidad con historia, reconocimiento social, cultural y científico innegable y, no obstante de ello, muy pocos se han preparado y formado para desarrollar la docencia, función primordial de la enseñanza, pues ingresan a la docencia no como tales, sino como profesionales en áreas específicas, y las universidades no hacen mayor cosa por subsanar esa deficiencia. Los autores Clavijo y Ramírez señalan que es incomprensible, por decir lo menos,

que el Estado exija requisitos profesionales para el ejercicio de la docencia en los niveles de primaria o educación media, categorizando a los docentes con escalas que reconocen exclusivamente la formación para la función docente y no imponga ningún requerimiento para el ejercicio de la educación superior, nivel en el que se categoriza por el desempeño o la formación profesional en la disciplina, pero no se considera importante la formación pedagógica que constate su competencia docente o el desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia. (citados en Clavijo, 2018, p. 28)

La labor básica del personal docente universitario es formar profesionales competentes, con pensamiento crítico y responsabilidad social, tarea no sencilla de desarrollar, ya que se requiere vocación, capacitación y actualización permanentemente, así como la necesidad de transformar,

optimizar y adaptar las mejores prácticas a la realidad y al contexto. Sin embargo, estudios e investigaciones demuestran que la realidad del desempeño docente comprueba que persisten las prácticas tradicionales que impulsan el desinterés y el aburrimiento en los estudiantes, lo que, sin duda, afecta notablemente los resultados de aprendizaje que se encuentran lejos de las expectativas (Esquerre-Ramos y Pérez-Azahuanche, 2021).

Dentro de la extensa literatura existente sobre el argumento de las competencias, se han estudiado a partir de diversas perspectivas, con interpretaciones diversas según el entorno en el que se estudie. Ochoa (2013), señala que el personal docente es el eje central en la calidad de la educación y hace referencia al concepto de *competencias* concibiéndola como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos” (p. 9).

Desde esta perspectiva, Clavijo (2018) señala que, actualmente, es ineludible la mejora del proceso de enseñanza en el método del docente universitario. El profesional de la docencia competente no es solo un experto en un área específica del conocimiento, ni mucho menos alguien con títulos de maestría y doctorado, sino que debe desarrollar “un conjunto de comportamientos, capacidades, y habilidades requeridas para desempeñar de forma satisfactoria su labor” (Clavijo, 2018, p. 24). Por su parte, Gutiérrez-Hinestroza *et al.* (2019), en su trabajo de investigación, desde un enfoque integral, sobre competencias profesionales del docente universitario en una universidad tecnológica, desarrollaron un perfil de competencias profesionales para los mismos docentes del tecnológico. Este cuerpo docente manifestó que requiere de un proceso pedagógico holístico, donde se desarrolle acciones desde un enfoque humano y que otorgue relevancia a la labor docente.

Otra investigación en concordancia, referente a competencias docentes en el área de la investigación es la de Reiban-Barrera (2018), quien, a través de

un método descriptivo con revisión documental multidisciplinaria, analizó diversos enfoques idealistas en torno a las competencias de investigación que debe poseer el cuerpo docente universitario. Los resultados de la investigación difunden postulados importantes hacia el análisis de las competencias en la investigación, y que estas contribuyen a las ciencias sociales y de la educación, a fin de que sea un soporte fundamental para futuras investigaciones y para los principales posicionamientos teóricos asumidos en el estudio de la competencia investigativa como una contribución a la teoría científica en las ciencias de la educación, además de ser una base importante para realizar futuras indagaciones referentes al tema.

Una investigación adicional, relacionada con las competencias del docente en tecnologías de la información y comunicación (TIC), es la de Rangel y Martínez (2013, citados en López-Altamirano *et al.*, 2022). Los autores proponen un rol transformador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje innovador, con base en el conocimiento, reflexión y la incorporación de competencias tecnológicas para fortalecer el aprendizaje significativo.

Con base en estas investigaciones, se distingue la problematización respecto a la premura de emprender cambios en las prácticas docentes fundamentados en las competencias y en nuevos modelos de trabajo, dejando atrás los métodos tradicionalistas, sin sentido práctico ni creativo, que ya no abonan ni aportan a las exigencias del mundo actual, un mundo global en continuo cambio, en el que todo docente debe poseer habilidades, conocimientos y actitudes que respondan a necesidades sociales, tecnológicas y humanas (Ortega-Neri *et al.*, 2020). Por ello, es fundamental e importante promover y desarrollar las competencias necesarias, a partir de las exigencias del entorno social y del país.

Es así, donde varias investigaciones han pretendido especificar las competencias que debe tener un docente para realizar con éxito sus funciones. Al respecto, Clavijo (2018, pp. 26-27) propone cuatro funciones docentes y de proyección social, cada una de ellas con sus componentes:

1. Función formativa: Implica actualización disciplinar, planeación

de clases, manejo de las TIC, tutorías y motivación al aprendizaje.

2. Tareas de gestión: Engloba contrastar, divulgar e integrar los métodos de evaluación y de participación en diversos eventos académicos.
3. Investigación: Comprende participar en proyectos de investigación, impulsar la investigación en los alumnos, generar nuevos conocimientos, participar en redes de investigación, difundir los resultados de trabajos de investigación, etc.
4. Proyección social: Función asociada a la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes y la sociedad.

Lo expuesto por Clavijo evidencia que el docente requiere de un conjunto heterogéneo de competencias genéricas y específicas. Bajo este mismo enfoque, Ayala y Barrera (2018) señalan que los principales actores de la enseñanza deben tener preparación cognitiva, facultad para enfrentar y solucionar situaciones complejas y abstractas, asimismo, la actitud para relacionarse en la formación de las personas.

Por ello, los autores Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017) proponen un modelo de competencias para el profesor universitario, un perfil docente que se diferencia en dos cualidades: 1) competencias transversales y 2) competencias específicas, las cuales se formulan y se exponen en la Tabla 2. Estos dos tipos de destrezas se desarrollan en la docencia tanto virtual como presencial. Las competencias transversales son “las que atraviesan toda tarea docente universitaria. Se refieren a valores, actitudes, destrezas y cualidades personales que debe impregnar su actividad cotidiana” (Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo, 2017, p. 42), además de reflejar la identidad y los principios de la institución educativa en la que trabaja.

Las competencias específicas son las “propias de cada una de las funciones que el profesor universitario desarrolla: docencia, investigación, vinculación con la sociedad (extensión) y gestión institucional” (Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo, 2017, p. 42).

Tabla 2. *Estructura general de las competencias del docente universitario*

Competencias	Áreas	Dimensiones
Transversales	Instrumentales y personales	Personal Interpersonal/social
Específicas	1. Docencia universitaria	Planificación y preparación Mediación del aprendizaje Didáctico – metodológico Tutoría y acompañamiento
		Evaluación y control De los aprendizajes De la actividad docente
	2. Investigación e innovación	
	3. Vinculación con la sociedad/ extensión	
	4. Gestión	

Fuente: Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo, 2017, pp. 42.

Ante lo expuesto, es incuestionable que en la era de la tecnología de la información y comunicación, el docente universitario no alcance las competencias necesarias y suficientes (como las transversales y específicas) que permitan formar estudiantes competentes con el empleo de herramientas y acciones pedagógicas innovadoras y eficientes. El desarrollo de competencias en el cuerpo docente ha generado grandes ventajas, como formar profesionistas con pensamiento crítico, fomentar el trabajo colaborativo entre los participantes, mejorar la calidad en la educación, promover el aprendizaje significativo y motivar tareas a través de plataformas asistidas. Por ello, es indiscutible la capacitación y mejora de competencias de los docentes universitarios, por ejemplo, en la actualidad, debido a la crisis sanitaria mundial ocasionada por la COVID-19, sería un detrimento que los académicos no tuvieran habilidades en el manejo de la tecnología, en programas digitales, plataformas y softwares educativos que se pudieran emplear en las clases *online*.

Se eligió el cuestionario de autoevaluación de competencias, propuesto y validado por Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), de tal modo que respondiera a la pregunta de investigación planteada en este estudio: ¿Cuál es el nivel de competencias transversales y específicas que tienen los docentes de la Universidad de Guadalajara al inicio de la pandemia por la COVID-19?

Metodología

La presente investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, como señalan Hernández y Mendoza (2018), las variables se observaron sin ser manipuladas. El tipo de estudio fue descriptivo, donde se buscó representar los fenómenos desde la perspectiva de sus actores (Hernández *et al.*, 2015). La muestra de la investigación es no probabilística, conformada por 80 docentes de la Universidad de Guadalajara (U. de G.), adscritos al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), profesores que accedieron voluntariamente a participar en la encuesta. Participaron docentes con categoría de profesores de tiempo completo, profesores de medio tiempo y profesores de asignatura. El instrumento que se aplicó, a través de **Google Drive** (*online*) para recolectar los datos, es el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias del Docente Universitario elaborado por Aguilar-Feijoo (2015). El instrumento aplicado consta de las cuatro áreas propuestas por Aguilar Feijoo, adaptado para determinar las fortalezas de acuerdo con las competencias del profesor de la U. de G., en su contexto universitario. Del instrumento original, de cada una de las dos competencias, se mantuvieron únicamente los indicadores que se adecuaban a las actividades docentes realizadas en el periodo y espacio limitado por la situación pandémica, por lo tanto, el instrumento se integró de 41 ítems. Se utilizó una escala de Likert con un criterio de valoración de 1 hasta 5, donde: 1 es *nunca* y 5 *siempre*, lo que facilitó la autoevaluación particular de cada indicador. Las dimensiones a abordar en los ítems son las siguientes: personal, interpersonal, planeación docente, investigación, extensión y gestión.

Para examinar y procesar la información recabada se utilizó el *software* SPSS versión 25 y el programa Microsoft Office Excel 2016. Para ordenar el conjunto de datos estadísticos se utilizaron tablas de frecuencia absoluta y frecuencia relativa que expresa los porcentajes del conjunto de datos, facilitando una mejor interpretación de los resultados. Se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad del instrumento mediante la correlación entre los ítems. La fiabilidad identificada fue aceptable (valor de $\alpha = 0.92$), lo que nos indica que “el instrumento es muy fiable al tener un valor de Alfa de Cronbach mayor a 0,8” (George y Mallery, 2003, p. 231).

Resultados

Una vez que se obtuvieron los datos, se comenzó con el análisis descriptivo y estadístico de cada una de las dimensiones observadas. Los resultados revelan que del total de participantes, el 41 % es del sexo femenino y el 59 % corresponde al sexo masculino, como se muestra en la Tabla 3. La edad promedio de los profesores participantes es de 42 años. En cuanto a la categoría académica que tienen los participantes, el mayor porcentaje corresponde a los profesores de asignatura con 52 %, le siguen los docentes-investigadores con 40 % y, por último, se encuentran los profesores de medio tiempo (con 8 %).

Tabla 3. *Género de participantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	41	%
Masculino	59	%
Total	80	100 %

Fuente: Elaboración propia.

En seguida, se exponen, por porcentaje, los resultados obtenidos de cada uno de los ítems. El análisis se estructuró conforme a cada una de las seis dimensiones, describiendo los porcentajes en cada una de ellas.

En cuanto a las competencias específicas, en la dimensión de *docencia* se encuentran resultados muy equivalentes en la mayoría de las funciones que realizan los docentes. Es importante señalar, como se aprecia en la Figura 1, que en las tareas donde hay una divergencia significativa es en lo referente al uso, manejo e interacción con recursos tecnológicos, ya que aparecen porcentajes significativos en los puntos de *frecuente* y *nunca*.

Figura 1. Dimensión: *Docencia*

Ítems	1	2	3	4	5
Planifico con anticipación el proceso educativo, programando las actividades a desarrollar en la asignatura (Plan docente)	0	1.8	2.7	38	58.3
Participo en programas de capacitación para mantenerme actualizada (o).	0.9	1.8	13.7	37.2	46.4
Elaboro la guía didáctica cuidando que exista una total coherencia entre competencias, indicadores de aprendizaje, contenidos, aprendizajes, actividades y evaluación.	2.7	0.9	12.8	46.2	37.4
Respondo con prontitud a las preguntas e inquietudes que los alumnos me formulan.	0	0	0.9	41.9	57.2
Estimulo a los alumnos (as) a plantearse y resolver problemas, buscando soluciones nuevas.	0.9	0	4.5	30.8	62.7
Identifico y promuevo en los estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas seleccionadas para la asignatura.	2.7	0	8.1	47.5	41.6
Propongo estrategias y actividades creativas y variadas, para facilitar el desarrollo de las competencias y dinamizar el aprendizaje de todos los estudiantes.	1.8	3.3	5.4	48.1	41.2
Reconocimiento a los estudiantes fuentes de consulta (bibliografía, recursos abiertos de aprendizaje) útiles y de fácil acceso.	0	1.8	2.7	42.8	52.7
Aplico estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de estudiante en su propio aprendizaje y en el de los compañeros.	0.9	2.7	18.2	32.5	45.5

Relaciono los contenidos nuevos con los conocimientos previos de los estudiantes.	0	0.9	11.9	44.6	42.5
Adapto mi forma de enseñar a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.	4.5	1.8	16.4	48.2	29.3
Elaboro un plan de tutoría para realizar un seguimiento atento a los alumnos en el proceso de aprendizaje.	4.5	1.8	16.4	48.2	29
Estoy accesible y dispuesto a atender las solicitudes e inquietudes de los estudiantes fuera de las horas de clase.	0	6.3	18.2	3.8	44.6
Utilizo las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.	0	4.5	30.1	18.9	46.5
Encuentro con facilidad información valiosa y recursos educativos abiertos en la web.	0	11.93	26.5	26.7	34.3
Diseño páginas web, blogs, recursos educativos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura.	11.7	22.7	19.1	20.9	25.4
Interactúo con los alumnos a través de los diferentes medios que la institución ofrece (teléfono, correo electrónico, plataformas, chat).	1.8	6.3	30.1	27.2	34.4
Propongo foros de discusión para que los alumnos participen debatiendo sobre temas importantes en la asignatura.	5.4	14.4	15.5	29.2	35.6
Doy a conocer a los estudiantes desde el principio del curso los criterios de evaluación que aplicarán en la unidad de aprendizaje.	0	9	16	27	48.2
Selecciono técnicas y estrategias de evaluación formativa, sustantiva y coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.	2.7	039	5.4	43	48.2
Reviso periódicamente el plan docente y realizo los ajustes necesarios.	1.8	5.4	10.8	41.9	40.1
Investigo y analizo el grado de satisfacción de los estudiantes	4.5	7.2	3	33.5	45.2

Fuente: Elaboración propia.

Con referencia a la dimensión de *investigación*, la Tabla 4 muestra que los docentes siempre (24.5 %) y muy frecuentemente (24.5 %) involucran a los alumnos en proyectos de investigación. Contrariamente, un 20.9 % no implica a los alumnos en la investigación. Los datos evidencian que el mayor porcentaje (40.1 %) corresponde a que los docentes participan en congresos como ponentes. Asimismo, el 46.7 % de los docentes siempre investiga sobre la temática de sus cursos.

Tabla 4. Dimensión: Investigación

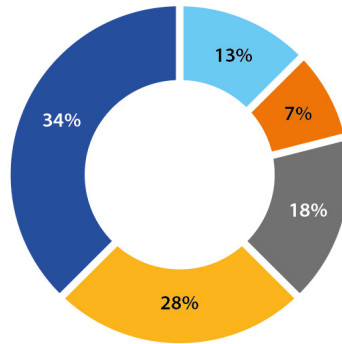
Ítems	1	2	3	4	5
Organizo, dirijo y evalúo trabajos de investigación donde participan los alumnos.	20.9	9.9	20	24.5	24.5
Las investigaciones que realizo son aceptadas y publicadas en revistas internacionales.	18.5	12.7	21.8	20.3	26.6
Participo en eventos académicos como congresos, seminarios, talleres, entre otros.	17.3	7.2	18	17.3	40.1
Continuamente estoy innovando en desarrollar técnicas, herramientas y métodos para mejorar la pedagogía en el aula.	3.6	4.5	18.2	44.6	29
Continuamente estoy investigando nuevas y actuales conocimientos sobre las áreas en que me desempeño académicamente.	1.8	3.3	13.7	34.4	46.7

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 refleja las medias porcentuales del total de ítems de la dimensión de *investigación*, donde el 34 % siempre realiza funciones de investigación, el 28 % de los docentes muy frecuentemente realiza esta actividad, el 18 % frecuentemente, el 7 % pocas veces investiga y el 13 % nunca realiza funciones de investigación.

Figura 2. *Media porcentual de la competencia de investigación*

■ Nunca ■ Pocas veces ■ Frecuentemente ■ Muy frecuentemente ■ Siempre



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 muestra los resultados de la competencia *extensión*. En el ítem referente a la motivación de los alumnos para que participen en actividades comunitarias, el 32.6 % siempre lo hace, el 25.3 % muy frecuentemente, el 23 % de los docentes frecuentemente, el 14.6 % pocas veces y, por último, un 5.4 % no realiza esta competencia de motivar a los estudiantes a labores comunitarias apoyadas por la universidad. En cuanto a la pregunta sobre si el docente participa en actividades concretas encaminadas a la sociedad, solamente el 20 % siempre lo realiza, el 21.6 % muy frecuentemente, el 32.9 % frecuentemente, el 19.1 % pocas veces participa y el 5.4 % nunca colabora en dichas actividades de vinculación con la sociedad.

Tabla 5. *Dimensión: Vinculación y extensión con la sociedad*

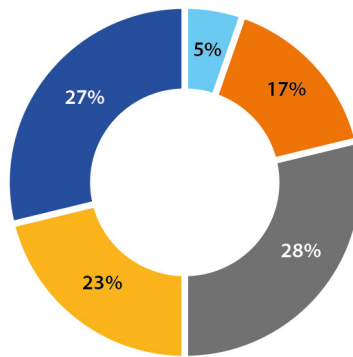
Ítems	1	2	3	4	5
Motivo a los estudiantes para que participen en proyectos universitarios en atención de las necesidades y problemas de la comunidad.	5.4	14.6	23	25.3	32.6
Participo en proyectos específicos que la universidad efectúa para impulsar vínculos con la sociedad (proyectos de colaboración social, de vinculación, productivos, convenios).	5.4	19.1	32.9	21.6	20.9

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 refleja las medias porcentuales del total de ítems de la dimensión de *extensión* donde 27 % siempre realiza esta competencia, el 23 % muy frecuentemente, el 28 % frecuentemente, el 17 % pocas veces realiza actividades de vinculación con la sociedad y el 5 % de los docentes nunca participa en la extensión de la universidad con la sociedad.

Figura 3. Media porcentual de la competencia de extensión y vinculación con la sociedad

■ Nunca ■ Pocas veces ■ Frecuentemente ■ Muy frecuentemente ■ Siempre



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión de *gestión*, los datos de la Tabla 6 revelan que el 24.5 % de los docentes siempre se involucra en acciones de gestión en la universidad, el 39.2 % muy frecuentemente, el 16 % frecuentemente, el 13.7 % de los docentes pocas veces se involucra en actividades de gestión y un mínimo de profesores (6.3 %) nunca participa en funciones de gestión en la institución.

Tabla 6. Dimensión: Gestión

Ítems	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

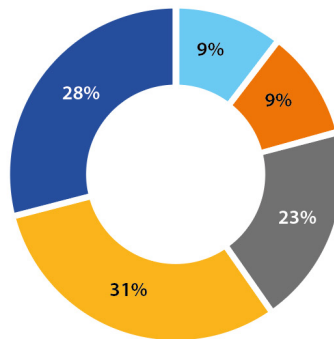
Me involucro en los trabajos de desarrollo académico, cultural y científico de la Universidad.	6.3	13.7	16	39.2	24.5
Me involucro con otras Unidades Académicas o áreas de la Universidad en la innovación educativa orientada a la mejora de la calidad de la docencia.	11.9	3.6	29	22.7	32.6

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 refleja las medias porcentuales del total de la dimensión de *gestión* donde el 28 % siempre realiza esta competencia, el 31 % muy frecuentemente, el 23 % frecuentemente, un 9 % pocas veces y el 9 % nunca se involucra en las funciones de gestión.

Figura 4. Media porcentual de la competencia *gestión*

■ Nunca ■ Pocas veces ■ Frecuentemente ■ Muy frecuentemente ■ Siempre



Fuente: Elaboración propia.

Con referencia a la competencia transversal *personal*, los resultados de la Tabla 7 explican que al 96.3 % de los docentes, siempre y muy frecuentemente, le gusta y disfruta la tarea de instruir a los alumnos. Resultados muy similares se presentan en las funciones relacionadas con el respeto a los alumnos, la paciencia y tolerancia con los compañeros, así como la atención personal a los alumnos.

Tabla 7. *Dimensión personal*

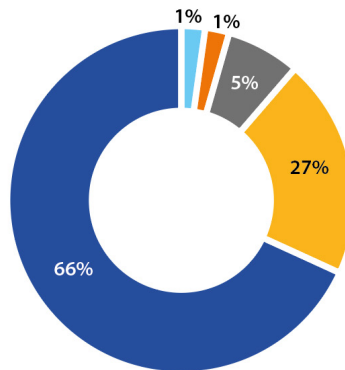
Ítems	1	2	3	4	5
Me siento satisfecho y motivado en mi tarea de docente.	0.9	1.8	0.9	20.9	75.4
Guardo cortesía con los alumnos y docentes, aunque tengan otra cultura o dogma.	1	0.9	0.9	27.4	69.8
Soy condescendiente con los compañeros de trabajo.	0	0.9	5.4	34.3	59.2
Soy empático con las dificultades de los alumnos y trato de apoyarlos.	1.8	0	12.8	27.2	58.1

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 5 refleja las medias porcentuales del total de la competencia transversal *personal*, donde el 66 % de los docentes siempre realiza esta competencia, el 27 % muy frecuentemente, el 5 % frecuentemente, y solo el 1 % la realiza pocas veces o nunca.

Figura 5. *Media porcentual de la competencia traznsversal personal*

■ Nunca ■ Pocas veces ■ Frecuentemente ■ Muy frecuentemente ■ Siempre



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la competencia transversal *interpersonal-social*, los resultados de la Tabla 8 muestran que el 58 % de los docentes siempre está

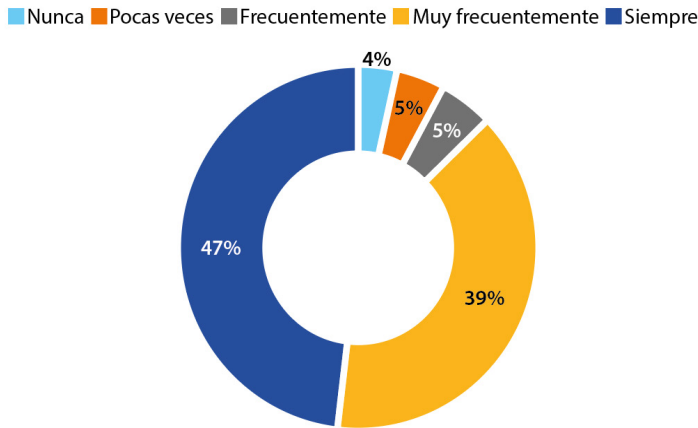
dispuesto a cambiar según las demandas del grupo. Aproximadamente, más del 80 % de los profesores muy frecuentemente o siempre participa en la consolidación y desarrollo de grupos docentes; un porcentaje muy similar (92 %) reconoce y valora el trabajo de los demás para cumplir objetivos establecidos. Es importante resaltar que solamente el 60 % de los docentes maneja el idioma inglés.

Tabla 8. *Dimensión interpersonal*

Ítems	1	2	3	4	5
Soy tolerante y me adapto a nuevas propuestas señaladas por el grupo.	0.9	0	3.6	37.1	58.3
Participo en el trabajo en equipo de la academia, contribuyendo con propuestas.	11	1.8	6.3	45.4	35.4
Distingo y aprecio cuando los compañeros contribuyen al cumplimiento de las metas establecidas en la academia.	0.9	3.5	4.5	44.6	46.5
Utilizo el diálogo para generar entendimiento y relaciones de colaboración.	2.7	1.8	3.6	39.2	52.7
Puedo comunicarme de forma oral y escrita en la lengua inglesa.	9	23	6.3	29	32.6
Atiendo las propuestas de los demás, no obstante, no esté de acuerdo con ellas.	1.8	0	3.6	35.7	59

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6 refleja las medias porcentuales del total de la competencia transversal *interpersonal-social*, donde el 47 % de los docentes siempre realiza esta competencia, el 39 % lo hace muy frecuentemente, el 5 % frecuentemente, el 4 % pocas veces y el 5 % nunca la realiza.

Figura 6. *Media porcentual de la competencia transversal interpersonal-social*

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Como se puede distinguir, los resultados muestran el bosquejo del dominio general de las competencias específicas de los docentes de la muestra, asimismo, se percibe que algunas competencias de la dimensión de docencia (habilidades digitales) son las de mayor carencia. Una de las habilidades que debe poseer el cuerpo académico para contribuir a una formación significativa del alumnado es el manejo de la tecnología en la instrucción, ya que incide de manera representativa en el aprendizaje del estudiante (Moriña *et al.*, 2015). Por ello, la insistente necesidad de la formación de competencias tecnológicas en la docencia, así como la urgencia de que la autoridad universitaria acompañe y dé soporte continuo a una combinación congruente de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Durán-Cuartero *et al.*, 2016; Prendes *et al.*, 2018; Urbina y Salinas, 2014).

Las competencias en la dimensión de investigación tuvieron una aceptación media. Dentro de esta dimensión, los indicadores de competencias mejor evaluados en el cuerpo docente son: que siempre investigan sobre la

temática de sus cursos y que continuamente están innovando en desarrollar técnicas, herramientas y métodos para mejorar la pedagogía en el aula. Esto coincide con lo que señalan Ayala y González (2017), quienes conciben el proceso de innovación como un proceso de crecimiento. Por su parte, las competencias con un nivel de desarrollo medio son aquellas en las que se organizan proyectos de investigación para involucrar a estudiantes y en la que se participa en eventos académicos como congresos, seminarios, talleres, entre otros.

Las competencias respectivas con la cualidad de vincularse y desarrollarse con la sociedad, así como las de gestión, tienen una media de $4,117 \pm 0.810$, con un nivel de desarrollo medio. Con este resultado, podemos interpretar que probablemente el personal docente participante respondió a los ítems de estas dos dimensiones con la idea de que estas competencias las desarrollaban antes del comienzo de la pandemia.

Con referencia a la competencia transversal personal, los datos muestran que los participantes manejan sus emociones reaccionando de modo coherente. El 95 % considera que siempre está atento a la parte humana, siendo empático y cortés con sus estudiantes y compañeros docentes. Saben escuchar a los demás y tienen la disposición de apoyarlos en resolver problemáticas.

En la dimensión interpersonal-social, en relación con la participación en el trabajo de manera colaborativa con los compañeros docentes y la academia, más del 80 % señaló que frecuentemente o siempre lo hacen. Al analizar estos datos, se evidencia su sentido colaborativo hacia los compañeros y la institución. En relación con la comunicación de manera adaptable a las propuestas o ideas de los compañeros con quienes interactúa, se encontró que la media oscila entre el 43 %. Como señalan Ayala y González (2017), esta habilidad favorece la relación del docente con sus compañeros y la universidad, así como la capacidad de adaptarse al contexto institucional.

Con estos resultados, se deduce que el cuerpo docente de la Universidad

valora las competencias en la mayoría de las dimensiones, demostrando con esto la relevancia del tema analizado en el presente estudio.

Conclusiones

Los resultados demuestran que las competencias aquí analizadas son elementales para medir la labor pedagógica de los profesores universitarios en un contexto de cambio inmediato y obligado por las exigencias actuales del contexto. Los docentes participantes en este estudio demuestran, en opciones medias y altas, sus competencias específicas y transversales. Asimismo, se comprobó que existen deficiencias en las competencias de extensión y vinculación, así como de investigación. Es así como se cumplió el objetivo de este trabajo: analizar las competencias transversales y específicas que desarrollan los docentes de la Universidad de Guadalajara antes de la pandemia.

De acuerdo con las deducciones, se encontró que el personal docente muestra niveles por encima de la media de competencias transversales y específicas. En relación con las dimensiones de docencia y gestión, se descubrió que tienen un nivel alto moderado.

Los resultados determinan la carencia de competencias tecnológicas en el uso de recursos y manejo de páginas web, multimedia, abiertos, entre otros. En la actualidad, con clases virtuales o sincrónicas, estas habilidades influyen en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una contribución significativa de este estudio se centra en la propia universidad, objeto de estudio, al comprobar el nivel de cada una de las competencias específicas y transversales de las y los docentes. Así, se tiene una representación de las competencias específicas y transversales de los profesores participantes. Este estudio aporta a la misma Universidad de Guadalajara y a cualquier otra institución de educación superior datos apreciables que originen la atención a la formación de competencia profesional en la docencia y reconoce que el docente es el pilar fundamental

para lograr un aprendizaje significativo en estudiantes. La Universidad debe evaluar y considerar este escenario de crisis (pandemia por la COVID-19), realizando constantes evaluaciones de las acciones de su cuerpo docente y de sus estudiantes en el contexto de clases en línea o sincrónicas y el desencadenamiento de la función del profesor a partir de las clases virtuales.

Una de las principales limitaciones que se tuvieron en este trabajo de investigación fue que nos encontrábamos en distanciamiento social (durante muchos meses la única manera de comunicarnos fue virtualmente, por la COVID-19), por lo tanto, hubo escasa participación de los docentes y que la encuesta se efectuó mediante **Google Forms**, siendo esta voluntaria y sin condiciones para responderla, perdiendo el control con los participantes en que sus respuestas fueran a conciencia o los ítems fueran comprendidos. Es significativo señalar que esta investigación no es indisputable ni tampoco se encuentra terminada relativamente al tema de competencias profesionales docentes en el siglo XXI. Sin embargo, establece un acercamiento a futuras investigaciones sobre este tema tan representativo en la educación.

Referencias

- Aguilar-Feijoo, R. M. (2015). Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica particular de Loja (Ecuador). [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. Repositorio institucional de la universidad UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rmaguilar/AGUILAR_FEIJOO_Ruth_Marle_Tesis.pdf
- Ayala, M. M. y González, J. A. T. (2017). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284.
- Clavijo, D. y Ramírez, D. (2017). Profesores con vocación de excelencia en la universidad contemporánea. Universidad Libre- Ibáñez Editores.
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 22-38. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Durán Cuartero, M., Gutiérrez Porlán, I. y Prendes Espinosa, M. (2016). Análisis Conceptual

- de Modelos de Competencia Digital del Profesorado Universitario / Conceptual analysis of digital competence models of university teacher. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Esquerre-Ramos, L. A. y Pérez-Azahuanche, M. Á. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 593-614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
 - George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update. [SPSS para Windows paso a paso: Una guía y referencia sencilla. Actualización 11.0] (4th. Edition). Taylor & Francis.
 - Girón, R. (2014). *Acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente*. [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio institucional de la Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/08/Giron-Rocio.pdf>
 - Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S. y Mederos-Machado, M.C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>
 - Hernández, S. R. y Mendoza, T. C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upnpe/reader.action?docID=5485814&query=Metodologia+de+la+Investigacion>
 - Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2015). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill.
 - López-Altamirano, D., Villarroel-Barreto, E., Salan-Chugcho, M., Parra-Moreno, C., Campos-Morales, J., Sánchez-Aguaguña, R., Núñez-Gordon, B. y Pallo-Silva, L. (2022). Competencias del docente: Una mirada al desarrollo estratégico del proceso educativo. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1390-1402.
 - Ochoa, M. L. (2013). *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente*. Ministro de Educación Nacional, Convenio Andrés Bello.
 - Ortega-Neri, H., Pérez-Márquez, E., y Acosta-De Lira, J. (2020). Competencias del docente, un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Conocimiento Global*, 5(2), 1-15. <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/96>
 - Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
 - Reiban-Barrera, R. E. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202018000400075&lng=es&tlng=es

- Rodríguez-García, A. M., Trujillo, J. M. y Sánchez, J. (2018). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Ruiz-Corbella, M. y Aguilar-Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 37-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037&lng=es&tlng=es
- Timarán, S., Hernández, I., Caicedo, S., Hidalgo, A. y Alvarado, J. (2016). Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Urbina, S. y Salinas, J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (42), 1-16. <http://www.um.es/ead/red/42>
- Zapata, A. F. R., Arteaga, I. H., y Hernández, J. Alberto Luna. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. [Cross-sectional Teaching Skills for the Work of Undergraduate Professors in Psychology Programs. Competências docentes transversais para o trabalho de professores de graduação em Psicologia] *Educación y educadores*, 21(3), 461-481. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>

Estrategias de cohesión superficial en dos traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland*

Miguel Reyes Contreras, Sandra Isabel García Trejo y Marcia Sipavicius Seide

Resumen

Este trabajo se enfoca en conocer cómo se da el fenómeno de la elipsis pronominal como estrategia de traducción de nombres personales del inglés al español en la novela *Alicia en el País de las Maravillas* (traducciones de Eduardo Stilman y Luis Maristany). Se presenta una reflexión sobre el pronombre, sus características contrastivas entre el inglés y el español, así como el proceso para la elección de los nombres de personajes en las obras literarias, estudiados desde la onomástica literaria o ficcional. A esto se aúna su relación con la traducción desde la perspectiva de la lingüística textual, desde la que se analiza el primer nivel de coherencia (Van Dijk, 1980). Partiendo de un corpus de 76 casos sobre elipsis pronominal, mediante cuadros comparativos entre el texto original y las dos traducciones se puede conocer cómo ambos traductores mantienen especial atención a la propiedad *pro-drop* del español para mantener la cohesión superficial en el texto. El nombre propio adquiere diferentes matices en el texto y la característica *pro-drop* del español permite una cohesión que apela al lector para que reconstruya el texto.

Palabras clave: elipsis pronominal, traducción de antropónimos, onomástica literaria, lengua *pro-drop*, cohesión superficial.

¹Profesor e investigador de la Universidad de Ixtlahuaca CUI. reyescontramiguel@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3816-9189>

²Docente e investigadora de la Universidad de Ixtlahuaca CUI. sandra.garcia@uicui.edu.mx

³Profesora e investigadora de la Universidad do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil. marcia.seide@unioeste.br, marciaseda4@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2859-1749>

Abstract

This paper aims at outlining how the phenomenon of the pronominal ellipsis occurs as an English-Spanish anthroponyms translation strategy in the novel *Alice in Wonderland* (translated by Eduardo Stilman and Luis Maristany). A reflexion about the pronoun, its contrastive English and Spanish characteristics, as well as the process for character's names choices in literary works are presented. These translation cases are studied by Literary or Fictional Onomastics so a little account of Literary Onomastics theory is also provided as well as the perspective from textual linguistics' first level of cohesion (Van Dijk, 1980) Based on a 76-case pronominal ellipsis corpus, by means of comparative tables contrast the original text and both Spanish translations are displayed to delve upon how both translators maintain special attention to character names translation and how superficial cohesion in the text is maintained with basis on *pro-drop* Spanish property. Proper names acquire different nuances in the text and Spanish *pro-drop* feature allows a cohesion which appeals to the reader to reconstruct the text.

Key words: pronominal ellipsis, anthroponyms translation, Literary Onomastics, *pro-drop* language.

Introducción

Entre los trabajos asociados a la traducción de la obra *Alice in Wonderland* de Lewis Carroll podemos hallar el de Romney (1984) y los problemas culturales que enfrenta traducir esta obra (Kibbee, 2003), Bonelli (2007) discute la semántica del nombre en la traducción de la novela, Blanchet (2004) analiza los problemas interculturales al traducir la obra al provenzal y Safonova (2017) ahonda en los aspectos multilingües al traducir los nombres en esta obra al contexto ucraniano.

Tras la lectura de dos versiones de la novela *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll, se encuentran algunos contrastes interesantes

en las traducciones, específicamente en los pronombres que, en términos técnicos, se denomina elipsis pronominal (o nominal). Este tipo de estudios contribuyen al conocimiento de los fenómenos lingüísticos en torno a la traducción y, por ende, a la traductología. El presente trabajo busca conocer cuáles son las características del fenómeno de la elipsis pronominal como elemento cohesivo en la novela *Alicia en el País de las Maravillas* en las versiones traducidas por Eduardo Stilman y Luis Maristany y, a partir de ello, analizar las estrategias de traducción de nombres personales del inglés al español en la novela y cómo estos mantienen la cohesión textual a partir del uso de recursos estilísticos como la elipsis pronominal y la deixis. Presentada la fundamentación teórica, se describe la metodología empleada y los resultados alcanzados.

Fundamentación teórica

El nombre en la obra literaria no es un elemento gratuito. Hay de antemano un complejo entramado de procesos culturales, históricos, lingüísticos, literarios, etc., en el proceso de nombrar un personaje y estos procesos son estudiados por la onomástica literaria, una de las ramas de la onomástica, la ciencia que estudia los nombres propios (ICOS, 2020). La base conceptual de este dominio es el nombre propio del personaje como signo literario y, “como signos, los nombres evocan dominios específicos de asociaciones indexicales y posiblemente una amplia gama de asociaciones icónicas y simbólicas” (Smith, 2016, p. 306). En la misma dirección, Hjemslev (citado en Lozano, Peña-Marín y Abril, 2004, p. 15) afirmaba que “en rigor no debería hablarse de signo, sino de funciones signícas que se realizan cuando dos funtores (expresión y contenido) entran en mutua correlación”. La semiótica textual o semiótica discursiva centra su atención en lo que los signos representan en la actividad textual (en donde los signos se reconocen y se construyen) (Lozano et al., 2004, p. 18). Este proceso de reconocimiento y

⁴(...) as signs, names evoke specific domains of indexical associations and possibly a wide array of iconic and

symbolic associations.

construcción del sentido de referenciación tiene una función importante una vez que ese proceso se construye de forma situada a lo largo del texto de modo interactivo y discursivo. Entre los recursos lingüísticos que se pueden usar para la construcción de la cohesión o coherencia superficial están los sinónimos, hiperónimos, nombres genéricos y la amplia categoría de los pronombres (Seide, 2008).

Son tres los niveles de coherencia textual, según Lozano *et al.* (2004, p. 18). En primer lugar, está la **coherencia superficial**, también llamada cohesión, la cual comprendería las conjunciones, los elementos copulativos, y en especial, los pronombres, pues estos representan el “procedimiento principal, *pronominalización* (...) que determina las conexiones de las frases en un texto”. A esto se suma que “los factores que originan la coherencia son: la sustitución diafórica (anafórica y catafórica), la conjunción, las partículas, la estructura de modo, de tiempo y de aspecto de los predicados”, así como el orden de las palabras; la **coherencia global** está relacionada con la macroestructura, estructura abstracta subyacente o forma lógica de un texto que constituye la estructura profunda textual y que está sujeta a tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción (Van Dijk, 1980, p. 48, citado en Lozano et al., 2004, p. 22). Por último, está la **coherencia pragmática** que se centra en el nivel de comprensión e interpretación que el lector hace del texto (Lozano et al., 2004, p. 22-27). Para los fines de este trabajo, nos centraremos en la **coherencia superficial**, la que reside en la pronominalización. En la siguiente sección se presentan algunas de las funciones del pronombre personal.

Como se mencionó *ut supra*, el uso de los pronombres es uno de los recursos que crean la coherencia de los textos. Los pronombres personales son una parte sustancial del discurso y gracias a estos se da una comunicación más coherente, pues con su uso se evita la repetición y no se sobrecarga el mismo. Con el uso de pronombres sabemos quién está transmitiendo un mensaje

o quiénes son los participantes que están implícitos sin tener confusiones y con los cuales también se puede identificar el género de la persona que se habla o a cuantos se refiere, pues también sustituye al nombre propio. Gómez de Erice *et al.* (2005, p. 108) especifican que “los pronombres son palabras que se utilizan para remitir y sustituir a otro o a otros términos.” No obstante, los pronombres no son solo sustitutos, sino más bien deben verse como indicadores que permiten orientarse en el tiempo y espacio al momento de la comunicación.

El pronombre personal remite algo distinto a los participantes (sea persona o no) de acuerdo con Soriano (2000, p. 121), el pronombre personal de sujeto es entendido como los agentes que se enuncian en un discurso, los cuales bien pueden desempeñar una acción o referir alguna, o como menciona Revilla de Cos (2001, p. 64), desde un punto de vista sintáctico, “los pronombres personales funcionan exclusivamente como sustantivos”. Los pronombres personales se dividen en tónicos y átonos. A partir de las formas tónicas se encuentran los casos nominativos y preposicionales y en las átonas los casos acusativos y dativos. Los pronombres en caso nominativo permiten omitir el sujeto, o el nombre propio, en la oración sin alterar su contenido y en la cual se puede entender perfectamente de quien se habla. “Los pronombres personales en caso nominativo... generalmente se suprimen en castellano, debido a que en las propias desinencias del verbo se expresan la persona y el número” (Álvarez Constantino, 1994, p. 177). Esto es, en el español los pronombres tónicos en la función de complemento directo o indirecto pueden estar presentes o no (Pavón Lucero, 2007, p. 53). Por lo que basta con tener el verbo que aporta la información necesaria del número y persona de la que se habla. La aparición forzosa de un pronombre tónico se da cuando en general se habla de valor, contraste o individualización. “Es importante recordar que el uso de los pronombres solo es obligatorio en español para dar énfasis o contrastar opiniones o informaciones” (Aparecida Duarte, 2005, p. 27).

Los pronombres átonos tienen la particularidad de unirse al verbo ya sea delante (proclisis) de él o detrás (enclisis) como una adyacencia, pues al no

tener un acento estos pronombres se apoyan del verbo al que están adjuntos y, por tal razón, también son llamados clíticos (Luján, 2000). Como consecuencia, los pronombres átonos siempre serán dependientes de la acción que se expresa en una oración y a la cual darán sentido. Asimismo, se da el caso de duplicación o doblado de pronombres átonos de lo cual Bosque (2016, p. 1995) explica que “es el proceso sintáctico que permite la aparición conjunta de un pronombre átono acusativo o dativo junto con su variante tónica, o junto con el grupo nominal al que se refiere”. De esta manera, sin romper las reglas sintácticas de la lengua, se pueden encontrar casos de duplicación donde los pronombres no redundan como en “dímelo”; esta característica también constituye un elemento referencial en el texto y, por lo tanto, recurso cohesivo, como menciona Eggelte (2020, p. 189) “Los diferentes tipos de pronombres son instrumentos eficaces para establecer la cohesión textual. Su contribución a la economía lingüística los hace imprescindibles en todos los ámbitos comunicativos”, por ello, los pronombres como elementos cohesivos, además de evitar repeticiones, permiten una fácil y rápida comprensión del discurso.

Algunos aspectos contrastivos más importantes en torno a los pronombres en inglés y español son los siguientes: el uso de **it**: “Los ingleses se sirven de este pronombre neutro cuando se trata de las cosas inanimadas, o de los animales cuyo sexo no está especificado” De Urcullu (2009, p. 49). Este pronombre tiene la particularidad de no existir en el español, pero en el inglés se usa para referirse no solo a animales, sino también a seres humanos a los cuales no se les conoce el sexo o simplemente no se les da importancia. Asimismo, **it** se considera *prop-word*⁵, este se utiliza para referirse a cosas, animales o hechos que se han mencionado previamente. De acuerdo con Sánchez Benito (2007, p. 114), el pronombre **it** puede tener múltiples funciones y una de ellas es para evitar la repetición de nombres de objetos o animales, de ese modo el discurso no se verá incoherente.

⁵*prop-word se utiliza para designar aquellas palabras que cumplen una determinada función gramatical, pero que carecen de significado propio.*

También se presentan los casos nominativo y objetivo: “Los pronombres personales en inglés tienen dos formas, una para el caso nominativo y otra para el acusativo y dativo, llamada generalmente <<caso objetivo>>” (Sánchez Benito, 2007, p. 110). En inglés solo hay una variante que cumple la función de acusativo y dativo al mismo tiempo, sin embargo, en el español se pueden ver más variaciones, con las cuales incluso un verbo podría cambiar su forma.

Cabe resaltar que estos aspectos son fundamentales, ya que al analizar dos traducciones podríamos encontrar diferentes percepciones semánticas o sintácticas, por ello, se tomará en cuenta la coherencia textual en ellas, pues, como escribe Hurtado Albir (1996, p. 73):

...las diferencias más significativas entre el inglés y el castellano en este campo (coherencia textual) están relacionadas con la referencia deíctica, la repetición léxica y la utilización de conjunciones argumentativas... el inglés no siempre señala la concordancia en términos de número y género y hay que buscar otros medios para clarificar la referencia textual.

Al hablar de los pronombres, es importante aterrizar en el tema del español como lengua *pro-drop*, o como lengua con tendencia a la omisión del pronombre. Una lengua *pro-drop* (del inglés *pronoun dropping*) es, de acuerdo con Muñoz-Basols y Lacorte (2018, p. 36), una “lengua en la que el pronombre se puede omitir” o bien, las lenguas que presentan la peculiaridad “*pro-drop*” son de carácter nulo respecto a los pronombres personales. El español es una de las lenguas que tiene la capacidad de omisión del sujeto, mientras que el inglés se clasifica como una lengua *non pro-drop*, “lengua en la que los sujetos siempre han de ser explícitos” (Muñoz-Basols y Lacorte, 2018, p. 35). Incluso en esta situación, la ausencia del pronombre no es impedimento para la comprensión del mensaje ni para la recuperación del referente.

En lo que respecta al uso, en el español se tiene claro que, cuando el pronombre es utilizado, ya sea de forma oral o escrita, este puede ser

omitido sin afectar el contenido o significado de la oración, pues “El español pertenece al tipo de lenguas de sujeto nulo consistente, cuya característica principal es la “rica” morfología verbal y la posibilidad de no expresar el sujeto en todos los tiempos verbales” (Peškova, 2015, p. 6), y solo se hará uso de él cuando la oración lo amerite. En el caso de las lenguas non pro-drop, al tener una morfología verbal reducida la cual no permite identificar al sujeto en diferentes contextos, se ve obligada a explicitar el sujeto en todas las situaciones.

La elipsis nominal es un fenómeno lingüístico en el que se omite o elide a un nombre o pronombre en una oración o discurso (Bustos Gisbert, 1996). Es conveniente resaltar que también ocurre con los sintagmas nominales. Sánchez Miret (2015, p. 183) afirma que la elipsis nominal “consiste en la elisión de un núcleo de una frase nominal, que viene representada entonces por el resto de los modificadores. Este núcleo vacío presupone un nombre común presente en el contexto verbal anterior”. Para que la elipsis nominal funcione, el nombre omitido, sin antes haberse mencionado, podría carecer de sentido. Eguren (2009, p. 63) y Giannakidou y Stavrou (1999, p. 307) abundan en que la elipsis nominal, al ser un fenómeno gramatical, está sujeta a principios universales y de variación.

En relación con la traducción, Baker (2018, p. 197) puntualiza en que los patrones de referencia (también llamados anáforas) “varían considerablemente entre lenguas”. La autora cita a Fox (1986), quien concluye que “la distribución de pronombres frente a una frase nominal completa difiere dramáticamente de una clase de discurso a otro.”⁶

A continuación, presentamos algunos ejemplos sobre la elección del traductor con respecto a los patrones de referencia nominal y su función como elemento cohesivo en la traducción del nombre propio en las dos traducciones al español de Eduardo Stilman (2004), de la editorial Longseller, y Luis Maristany (2016), de la editorial Penguin Random House.

⁶...the distribution of pronoun versus full noun phrase differed dramatically from one discourse type to the next' (traducción propia).

La metodología

La metodología del trabajo se basa en el enfoque mixto y consiste, específicamente, en un estudio descriptivo orientado al análisis de los recursos cohesivos nominales (nombres y pronombres personales) en la novela y la forma en que los dos traductores optan por la traslación de éstos al español. La técnica de investigación es el análisis de corpus, definido como “a finite set of concrete linguistic utterances that serves as an empirical basis for linguistic research. The value and quality of the corpus depend largely upon the specific approach and methodology of the theoretical framework of the given study” (Bussmann, 2006, p. 260), cuyo armado se realizó a partir de la revisión de los 12 capítulos del libro (de los cuales el capítulo 10 no presenta ningún caso útil para la investigación). De los 76 casos encontrados sobre elipsis pronominal, se tomaron específicamente aquellos que resultan de interés para la onomástica literaria.

El procesamiento de datos se llevó a cabo con la creación de un cuadro comparativo entre el texto original (TO) y las dos traducciones: primero la de Stilman y luego la de Maristany. Junto a cada traductor se ha colocado la página correspondiente de la edición.

Tabla 1. *Número de apariciones del nombre propio Alicia en las dos versiones*

Algunos casos de cohesión superficial		
Capítulo	Nº de casos Stilman	Nº de casos Maristany
Cayendo por la Conejera	31	27
El charco de lagrimas	25	26
Una carrera de comité y una larga historia	23	20
El Conejo envía al pequeño Bill	35	23
Consejo de la Oruga	35	36
Cerdo y Pimienta	46	47

Una merienda de locos	48	50
El campo de croquet de la Reina	41	41
La historia de la falsa Tortuga	52	51
La cuadrilla de la langosta	29	29
¿Quién robó las tartas?	14	15
El testimonio de Alicia	27	25
Total	406	390

Fuente: Elaboración propia.

Una comparación cuantitativa de los primeros capítulos revela una diferencia en el número de apariciones del nombre propio. En el texto original, el nombre “Alice” aparece 397 veces. En la versión de Stilman son 406 y 390 en la de Maristany. Desde esta perspectiva, ya se nota una diferencia que, si bien no es significativamente grande, sí deja ver que hay diferentes estrategias para conservar el nombre propio u omitirlo.

A continuación, se presentan algunos casos en los que se expone la comparación entre las dos versiones y se comenta la forma en la que se mantiene la cohesión textual al usar los rasgos *pro-drop*.

Tabla 2. Nombre-pronombre (Capítulo Uno)

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
2	... nor did Alice think it so very much out of the way to hear the Rabbit say to itself,	2	Ni Alicia consideró excesivamente extraordinario oír que el Conejo se decía:	17	... ni siquiera le pareció nada extraño oír que el Conejo se dijera a sí mismo:	20

Fuente: Elaboración propia.

En el primer caso de la Tabla 2, se puede observar que, respecto del nombre de la protagonista **Alice**, Stilman lo traduce como **Alicia**, mientras que Maristany lo reemplaza por el pronombre átono en su forma dativa **le** de

tercera persona. El segundo traductor decide usar la forma dativa pues se utiliza para referirse a un agente sobre el cual recibe una acción; y puesto que en la narración Alicia ya ha sido mencionada, Maristany omite el nombre y realiza proclisis con **le** para enunciar a la persona. Adicionalmente, en el caso del Conejo, Stilman solo mantiene “decir” en su forma pronominal que se intuye como reflexivo, mientras que Maristany enfatiza con el pronominal y el carácter de reflexivo “a sí mismo”.

Tabla 3. *Pronominalización*

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
7	Alice was not a bit hurt, and she jumped up on to her feet in a moment:	7	No se hizo ningún daño, y al instante se puso de pie de un brinco.	20	Alicia no se hizo el menor daño, y al instante, de un salto, se incorporó:	23

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3, en primera instancia, aparecen el nombre de la protagonista **Alice** y dos referencias mediante **pronombre personal y posesivo**. En la traducción de Stilman se omite el nombre propio y se usa la proclisis con el caso dativo de la tercera persona del singular del español **se**, de forma que, aunque no se presente el nombre en el discurso, se entiende gracias a este elemento. Cabe mencionar que el pronombre personal es fácil de omitir dada la característica *pro-drop* del español, en la cual el verbo no requiere con rigor del pronombre.

La versión de Maristany se ha apegado a la obra original y ha decidido no hacer ninguna omisión al traducir **Alice- Alicia**. El traductor mantiene los tres elementos del original, pero para los dos pronombres personales restantes en el TO: “and **she** jumped up on to her feet in a moment”, tanto Maristany como Stilman deciden omitir **she** y solo traducir **her**, haciendo así una proclisis pues Maristany decide transformar “**se** puso de pie” y Stilman como “**se** incorporó”. Aquí se observa que ambos traducen el pronombre **her**

(caso objetivo de la tercera persona singular femenino) como **se** (caso dativo de la tercera persona del singular), que se coloca frente al verbo, por lo que se observa un uso pronominal. Un caso similar ocurre cuando se cambia de pasivo en el TO a la construcción pronominal en las dos versiones en español.

Tabla 4. *Un caso de pronominalización átona*

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
9	She was close behind it when she turned the corner, but the Rabbit was no longer to be seen: she found herself in a long, low hall...	7	Alicia seguía al Conejo Blanco muy de cerca, pero cuando ella dio la vuelta, él se había esfumado; y Alicia se encontró en una sala larga, baja...	20	Lo tenía casi a un paso, pero cuando ella dobló la esquina, el Conejo ya se había esfumado. Alicia se encontró en una sala larga y baja,	23

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se observan casos de redundancia del nombre *Alicia* en la traducción de Stilman, ya que tanto **Alicia** como el **Conejo Blanco** son alusiones directas, es decir, que se usan a la inversa. Por lo general, el pronombre sustituye al nombre y, en este caso, se invierte pues se especifican los deícticos **She** = **Alicia** e **it** = **Conejo Blanco**.

Maristany, por otro lado, decide ser más breve en el mensaje, pues lo traduce como **Lo tenía** casi a un paso, del cual podemos entender, gracias al contexto previo de la novela, que es de Alicia de quien se habla y que es ella quien estaba a casi un paso del conejo. Maristany menciona al Conejo Blanco haciendo una flexión al verbo, de forma que logra una proclisis con el pronombre personal acusativo de la tercera persona del singular “**lo**”, obteniendo por último **Lo tenía**.

En la segunda parte de la oración, en el TO, Stilman omite en esta ocasión **the Rabbit**, sustituyéndolo por **él** se había esfumado; es importante considerar

que, en esta ocasión, tal vez Stilman decide omitir el nombre del personaje y reemplazarlo por un pronombre personal (él), ya que anteriormente tradujo **it** como Conejo Blanco, y volver a mencionar el nombre podría ser redundante. Maristany, por su parte, decide poner el sustantivo en la traducción: **el Conejo** ya se había esfumado, ya que anteriormente había puesto al Conejo de forma acusativa junto con el verbo. Existe una diferencia clara en el estilo de cada traductor: Stilman invierte la posición de los elementos de la narración, mientras que Maristany es más fiel a la estructura textual.

Por último, en la oración final, en el TO se encuentra el pronombre personal **she** en **she found herself...**, el cual ambos traductores reemplazan por “Alicia”, a pesar de que no es necesario enfatizarlo, pues la cohesión es clara. Para la traducción de Stilman, podría caer en redundancia pues se ha mencionado dos veces en la misma oración. El caso es diferente con Maristany, quien recupera el pronombre átono de **Lo tenía** para proveerlo de sentido.

Tabla 5. *Décimo segundo caso del Capítulo Dos*

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
12	“Alice, you ought to be ashamed of yourself,” said	17	-¡Deberías avergonzarte! – se dijo.	26	«¡Vergüenza debería darte llorar de esta manera! — se dijo Alicia —.	30

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se han encontrado dos casos. El primero es la frase del TO: **You ought to be ashamed**. En la traducción de Stilman, se ve implícito en el verbo **avergonzar**, puesto que el traductor realiza una enclisis agregando el equivalente de **you** como pronombre átono singular de la segunda persona del español: **te**. De forma que el pronombre personal **tú** se ve reflejado en la flexión del verbo **avergonzarte**. En el segundo caso se observa en el nombre de la protagonista en el TO, pero en la versión al español se omite el nombre y se reemplaza por el pronombre singular **“se”**, de modo que también se realiza proclisis al presentar **“se dijo”** (ella) como una oración reflexiva.

En el caso de Maristany, la persona **“tú”** aparece en el verbo **dar** y, de igual manera que Stilman, hace una enclisis con el pronombre átono singular de la segunda persona del español: **te**, para al final obtener el verbo con la siguiente flexión: **darte**, derivado de la expresión “dar vergüenza”. En la traducción de Maristany se nota cierta redundancia, ya que, además de haber realizado el mismo procedimiento que Stilman (proclisis con pronombre átono: **se**), también decide agregar el nombre **Alicia**, quizá solo con intención enfática.

Tabla 6. *El nombre en la posición original*

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
17	When the Mouse heard this, it turned round and swam slowly back to her : its face was quite pale (with passion, Alice thought)	28	Cuando el Ratón oyó esto, dio la vuelta y regresó nadando lentamente en dirección a Alicia . Su rostro estaba pálido (de cólera, pensó Alicia)	32	Cuando el Ratón oyó eso, dio la vuelta y regresó nadando lentamente hacia ella : tenía la cara pálida (de cólera, pensó Alicia)	41

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 aparece el pronombre **her** que, a diferencia de los otros casos, es reemplazado por el antropónimo **“Alicia”** en la versión de Stilman. Maristany lo presenta como **“ella”**, mientras que Stilman mantiene el nombre del personaje en la misma posición del original. Es importante notar que, en la primera traducción, se percibe redundancia al repetir el nombre del personaje. Se considera innecesaria dicha repetición.

Con esta serie de tablas comparativas se ha mostrado cómo los traductores optan por conservar, sustituir, reemplazar u omitir el nombre propio de un personaje. De acuerdo con lo expuesto en la sección teórica sobre la cohesión superficial, el lector le da coherencia al texto a partir de los elementos antes mencionados (especialmente los pronombres) y en estas operaciones cognitivas se apoyan los traductores para mantener la coherencia textual.

Tabla 7. Caso de transposición nombre propio-sustantivo

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
23	"I didn't mean it!" pleaded poor Alice	38	—¡No tuve la intención! — imploró la pobre Alicia —.	40	—¡No fue mi intención! — imploró la pobre niña —.	47

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo de la Tabla 7, Stilman hace uso del recurso *pro-drop* al omitir el pronombre "**I**", lo cual se ve reflejado en el verbo "**tuve**". Por su parte, Maristany cambia "**I**" por "**mi**". Posteriormente, en el TO se presenta el nombre *Alice*, Stilman decide mantener el elemento original y traducir el nombre **Alice** > **Alicia**; sin embargo, Maristany decide cambiar el nombre por un sustantivo común "**niña**". Aunque esta traducción no afecta el sentido de la novela, se cree que Maristany pudo implementar este elemento en la traducción para evitar elementos repetitivos y no caer en redundancias.

Tabla 8. Un caso de omisión

Nº	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
27	She went in without knocking, and hurried upstairs, in great fear lest she should meet the real Mary Ann.	42	Alicia entró sin llamar y corrió escaleras arriba muy temerosa: no fuera a suceder que se encontrara con la verdadera Mary Ann.	44	Entró sin llamar y corrió escalera arriba, con mucho miedo de encontrarse ante la verdadera Mary Ann.	49

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la Tabla 8 se observa que Stilman invierte el pronombre **she** como **Alicia**. Maristany, en cambio, usa los recursos *pro-drop* del español y omite por completo al pronombre, esto gracias a la flexión del verbo, a lo que en su traducción solo se encuentra el verbo "**Entró**". Posteriormente,

se encuentra un segundo **she**, para el cual ambos traductores usan **“se”** (pronombre átono del caso dativo de la tercera persona del singular). Stilman se apoya en la proclisis **“se encontrará”**, mientras que Maristany lo hace en forma de enclisis en **“encontrarse”**.

Conclusiones

Se sabe que la propiedad *pro-drop* de una lengua es uno de los fenómenos que tiene mayor influencia en la conservación o la elisión del nombre, como se confirmó en el análisis comparativo desarrollado a lo largo de este capítulo. Sin embargo, es necesario realizar más análisis de este tipo en otros autores para conocer más a fondo cómo se comporta este fenómeno en distintos contextos de aplicación.

En lo que concierne al nombre propio de los personajes, en esta breve exposición se observa que dicho nombre puede adquirir diversos matices, como volverse pronombre (personal o posesivo), enclítico o proclítico, ser conservado o sufrir un proceso transcategorial de nombre propio a nombre común. La comparación de las estrategias usadas por sendos autores en los fragmentos que sirvieron de ejemplo de los fenómenos observados a lo largo de las traducciones de la novela *Alice's Adventures in Wonderland* señala que no hay un patrón en el uso de dichas estrategias, pues ambos las usan indistintamente.

La diferencia en la aparición de los nombres entre la versión original y las dos versiones en español podría señalar que los traductores no prestaron especial atención a este aspecto en su labor de traducción, en caso de que los ejemplos analizados no sean sino coincidencias en las cuales los traductores no repararon.

Se nota así la necesidad de investigaciones de campo cualitativas con base en entrevistas a traductores literarios respecto de la atención que prestan a los antropónimos en su trabajo. Es un tipo de estudio que puede representar un terreno fértil para investigaciones tanto para la onomástica literaria o

ficcional como para los estudios traductológicos y, además, también pueden aportar a los trabajos sobre lingüística textual y semiótica del texto. De hecho, existe un gran número de obras que incluyen un inventario onomástico que representa un desafío para los traductores, quienes, al mismo tiempo que deben mantener el mensaje original lo más fiel posible, también deben evitar redundancias estilísticas y apoyarse en estrategias cohesivas que le den un estilo personal a la traducción de una obra.

Referencias

- Álvarez Constantino, J. (1994). Gramática funcional del español. (3ª ed.). Avante.
- Aparecida Duarte, C. (2005). Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués. Edinumen.
- Baker, M. (2018). In Other Words. A Coursebook on Translation. (3rd ed.). Routledge.
- Blanchet, P. (2004). Témoignage sur un essai de traduction interculturelle : de Alice in Wonderland à Liseto en provençal. La linguistique, 1(40), 109-130. DOI 10.3917/ling.401.0109
- Bonelli, E. (2007). Must a name mean something? La traduzione del nome proprio in Lewis Carroll. Il Nome nel Testo. Rivista internazionale di onomastica letteraria, IX, 43-48.
- Bosque, I. (2016). Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis. Fonética y fonología. Espasa Libros.
- Bussmann, H. (2006). Routledge Dictionary of Language and Linguistics. Routledge.
- Bustos Gisbert, J. (1996). La construcción de textos en español. Ediciones Universidad Salamanca.
- De Urcullu, J. (2009). Gramática Inglesa, reducida a veinte y dos lecciones. (4.a ed.). Garnier Hermanos.
- Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española. (2005). Pronombres personales átonos. Recuperado el 01 de Mayo de 2020 <https://www.rae.es/dpd/pronombres%20personales%20%C3%A1tonos>
- Eggelte, B. (2020). Gramática alemana. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Eguren, L. (2009). Principios universales y variación paramétrica en la elipsis nominal. Universidad Autónoma de Madrid.
- Giannakidou, A., & Stavrou, M. (1999). Nominalization and ellipsis in the Greek DP. The Linguistic Review, 16, 295-331.
- Gómez de Erice, M., Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C., y Gantús, V. (2005). Gramática

para todos. EDIUNC.

- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- International Council of Onomastic Sciences (2020). Terminology. Disponible en: <https://icosweb.net/wp/wp-content/uploads/2019/05/ICOS-Terms-en.pdf>
- Kibbee, D. A. (2003). When children's literature transcends its genre: Translating Alice in Wonderland. *Meta*, 48(1-2), 307-321. <https://doi.org/10.7202/006977ar>
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (2004). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. (2.a ed.). Cátedra.
- Luján, M. (2000). Expresión y omisión del pronombre personal. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe.
- Muñoz-Basols, J. y Lacorte, M. (2018). Glosario bilingüe de términos de lingüística general. En *Lingüística hispánica actual: Guía didáctica de materiales de apoyo*. Routledge.
- Pavón Lucero, M. (2007). *Gramática práctica del español*. Espasa Calpe.
- Peškova, A. (2015). Sujetos pronominales en el español porteño: Implicaciones pragmáticas en la interfaz sintáctico-fonológica. De Gruyter.
- Revilla de Cos, S. (2001). *Gramática española moderna. Un nuevo enfoque*. McGraw- Hill.
- Romney, C. (1984). Problèmes culturels de la traduction d'Alice in Wonderland en français. *META Journal des traducteurs /Translators' Journal*, 29(3), 267-280. <https://doi.org/10.7202/003976ar>
- Safonova, N. (2017). Multilingual aspect of the translation of proper names in the novel by L. Carroll Alice in Wonderland. *International Journal of Multilingual Education*, 9, 1-11. Disponible en: www.multilingualeducation.org
- Sánchez Benedito, F. (2007). *Gramática inglesa* (9a ed.). Alhambra / Longman.
- Sánchez Miret, F. (2015). Procedimientos de cohesión en el discurso alfonsí. En M. Pérez Toral (Ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica. Volumen II: Sección 3: Sintaxis, semántica y pragmática*. De Gruyter.
- Seide, M. S. (2008). Usos de antropônimos como elementos coesivos. *Fórum Lingüístico*, 5 (2), 23-35.
- Smith, G. K. (2016). Theoretical foundations of Literary Onomastics. In C. Hough (Ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming*. Oxford University Press, 295-308.
- Soriano, O. F. (2000). El Pronombre Personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

Impacto de la residencia profesional en el desarrollo de las competencias profesionales en la Ingeniería en Gestión Empresarial

Beatriz Escobedo de la Cruz¹, Ignacio Hernández Reyes², Adriana del Carmen Morales Cruz³, Rocío de la Cruz Hernández⁴, Mayra Genezareth Contreras Pérez⁵

Resumen

El objetivo de esta investigación radica en determinar la importancia de la residencia profesional en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes del programa educativo de Ingeniería en Gestión Empresarial ante el sector productivo. Para tal efecto, se determinó el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental de tipo transversal en una muestra de 70 residentes. Para la recolección de datos, se construyó un cuestionario de 49 declaraciones que integra dos variables: Competencias genéricas con seis dimensiones de análisis: conocimientos integrados, toma de decisiones, trabajo en equipo, experiencia laboral, enseñanza y aprendizaje; y Competencias específicas con cinco dimensiones de análisis: administrativa, comercial, financiera, producción y recursos humanos. Los resultados destacan que la realización de la residencia profesional en una empresa, resolviendo una problemática real, contribuye en la formación profesional y laboral de los estudiantes egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial, ya que aplican los conocimientos teóricos adquiridos en su formación, emplean su capacidad de tomar decisiones y de trabajar en equipo. De igual modo, con la residencia profesional se evidencia que los estudiantes tienen las competencias en las áreas administrativa, comercial, financiera, de producción y de recursos humanos.

Palabras clave: competencia profesional, industria y educación, proyecto de desarrollo.

¹Instituto Tecnológico Superior de Centla, México. btscobedo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4810-5325>

²Instituto Tecnológico Superior de Centla, México. ignacio.hernandez@centla.tecnm.mx

³Tecnológico Nacional de México/ ITS de Centla, Frontera, Tabasco, México. adriana.morales@centla.tecnm.mx, <https://orcid.org/0000-0002-9319-825X>

⁴Tecnológico Nacional de México/ ITS de Centla, Frontera, Tabasco, México. rocio.delacruz@centla.tecnm.mx, <https://orcid.org/0000-0002-6667-7976>

⁵Instituto Tecnológico Superior de Centla, México. mayra.contreras@centla.tecnm.mx, <https://orcid.org/0009-0003-7347-491X>

Abstract

The objective of this research study is to determine the importance of professional residence in the development of professional skills in students of the educational program of Engineering in Business Management before the productive sector. For this purpose, the quantitative approach was determined with a descriptive scope and a non-experimental cross-sectional design in a sample of 70 residents. For data collection, a questionnaire of 49 statements was built that integrates two variables: Generic competencies with six analysis dimensions: integrated knowledge, decision-making, teamwork, work experience, teaching and learning; and Specific competencies with five dimensions of analysis: administrative, commercial, financial, production, human resources. The results highlight that the completion of the professional residence in a company, solving a real problem, contributes to the professional and labor training of the students graduated from Engineering in Business Management, since they apply the theoretical knowledge acquired in their training, use their ability to making decisions and work as a team. In the same way, with the professional residence, it is evident that the students have the competences in the administrative, commercial, financial, production and human resources areas.

Keywords: Professional competence, industry and education, development project.

Introducción

Las ingenierías se han ido formando con el tiempo, ya que ofrecen soluciones a los problemas reales y satisfacen las necesidades de la sociedad. Con ellas, se busca desarrollar conocimientos científicos y tecnológicos a favor del bien común, lo cual ha permitido el crecimiento económico de los países. Es por ello que se ha apostado a la formación de profesionales capaces de responder a las exigencias del entorno, prestando mayor atención a las competencias profesionales, que son parte esencial en los programas educativos que las

instituciones de educación superior ofertan. Esto es debido a la inminente necesidad que el sector productivo demanda con respecto a los egresados y su nivel de desempeño en las diferentes áreas de conocimiento.

Con base en lo expuesto, esta investigación plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el impacto de la residencia profesional en los estudiantes del IGE? ¿Cuáles son las competencias profesionales que desarrollan los estudiantes de la Ingeniería en Gestión Empresarial durante su residencia profesional?

El objetivo general es analizar el impacto de la residencia profesional en el desarrollo de las competencias profesionales de la Ingeniería en Gestión Empresarial mediante la aplicación de encuestas a los residentes durante el periodo 2020-2021.

Antecedentes

En la revisión de la literatura para la construcción de los antecedentes de la investigación, se realizó la búsqueda de artículos que abordan el desarrollo de las competencias y las residencias profesionales a nivel superior. Dentro de los cuales destaca el estudio de Ruíz y Cortés (2019), que analizaron el impacto de las prácticas profesionales y su influencia en los diferentes ámbitos del entorno y de la sociedad. Para lo cual, se encuestaron a 272 egresados de las primeras 10 generaciones de la Ingeniería en Gestión Empresarial y 89 empresas. Dentro de los resultados más relevantes se encuentran que el 73 % de los residentes consiguió el empleo al finalizar sus estudios profesionales y los empleadores reconocen el desempeño de los residentes, por lo que existe una aceptación favorable de los egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial en el mercado laboral.

Por otro lado, Di Meglio, Barge-Gil, Camina y Moreno (2019) efectuaron un análisis de las prácticas realizadas en las empresas y la inserción laboral, en el cual se demostró que las prácticas profesionales ayudan a desarrollar las competencias de comunicación y de gestión de problemas, aumentan

la probabilidad de obtener empleos y salarios más altos. Sin embargo, la competencia adquirida con mayor importancia para los estudiantes y los empleadores es la del manejo del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Por su parte, Delgado-May (2020) en su investigación afirma que el 52 % de los residentes hace uso de los conocimientos y habilidades de la especialidad durante el desarrollo de sus residencias profesionales; esto es porque les permite profundizar y actualizar en las competencias relacionadas con su ámbito profesional, avances tecnológicos, así como de las necesidades de su entorno laboral.

Otro de los trabajos de investigación considerado fue De la Cruz *et al.* (2018), quienes describen la visión del empresario con respecto a la residencia profesional como instrumento de vinculación en el Puerto de Progreso. Concluyen que las competencias específicas de la Ingeniería en Logística son altamente percibidas y evaluadas de forma satisfactoria. Sin embargo, proponen un nuevo modelo de residencia profesional que potencialice los indicadores como titulación e inserción laboral acorde a las necesidades del sector, el perfil de egreso y la especialidad vigente.

Por lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia de las residencias profesionales en la formación de los estudiantes, esto es por su estrecha relación con el desarrollo de las competencias, así como la inserción laboral en el sector productivo. Con esta necesidad, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) se basa en el Modelo Educativo para el Siglo XXI que contribuye a la formación y desarrollo de las competencias profesionales que impulsan la actividad productiva de la región (DGEST, 2012). Dentro de la oferta educativa del TecNM se encuentra la Ingeniería en Gestión Empresarial, con la cual se espera que los ingenieros egresados contribuyan a la transformación de su entorno, participando tanto en la innovación de procesos como en la optimización de los recursos con valores éticos y relacionando los conocimientos adquiridos con la solución de problemas

reales de las empresas a través de la residencia profesional. Sin embargo, se desconoce el impacto de las residencias profesionales y si esta estrategia educativa cumple con los objetivos planteados en el modelo educativo y el programa de estudios de la Ingeniería en Gestión Empresarial.

Por ello surge el interés de realizar este trabajo de investigación que busca analizar el impacto de las residencias profesionales en el desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de la Ingeniería en Gestión Empresarial.

Método

La investigación se adapta a un enfoque cuantitativo, ya que pretende medir la realidad que se investiga de forma objetiva mediante un proceso claro y definido a través de una encuesta para recolectar datos de las variables involucradas en la investigación, además de procesarlos posteriormente bajo recursos estadísticos, con la finalidad de verificar las hipótesis establecidas (Yucra y Bernedo, 2020).

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, debido a que se pretende referir las características de cada variable estudiada en esta investigación, como menciona Guevara (2020): “La investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (p. 165). En este tipo de alcance, se busca exponer la realidad de un fenómeno que está presente ante un grupo determinado de personas, de una forma clara y gráfica.

Para el instrumento de medición, se construyó un cuestionario con el cual se miden las variables de estudio. La parte principal del instrumento consta de 49 declaraciones agrupadas en dos variables de estudio: competencias genéricas, que comprende seis dimensiones de análisis: conocimientos integrados (formado por 5 preguntas), toma de decisiones (comprende 6 preguntas), trabajo en equipo (incluye 7 preguntas), experiencia laboral (integrada por 5 preguntas), enseñanza y aprendizaje (con 4 preguntas); y

competencias específicas de gestión empresarial, que a su vez integra cinco dimensiones de análisis: área administrativa (con 4 preguntas), área comercial (que integra 5 preguntas), área financiera (formada por 4 preguntas), área de producción (integrada por 4 preguntas), área de recursos humanos (con 5 preguntas). En cada ítem se solicitó la reacción de los individuos respecto a las variables a medir, usando la escala Likert con cinco alternativas de opinión para valorarlas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

La población objeto de estudio a la cual se refiere la investigación estuvo compuesta por 70 estudiantes matriculados egresados de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, correspondientes al ciclo escolar agosto 2020-enero 2021.

Resultados

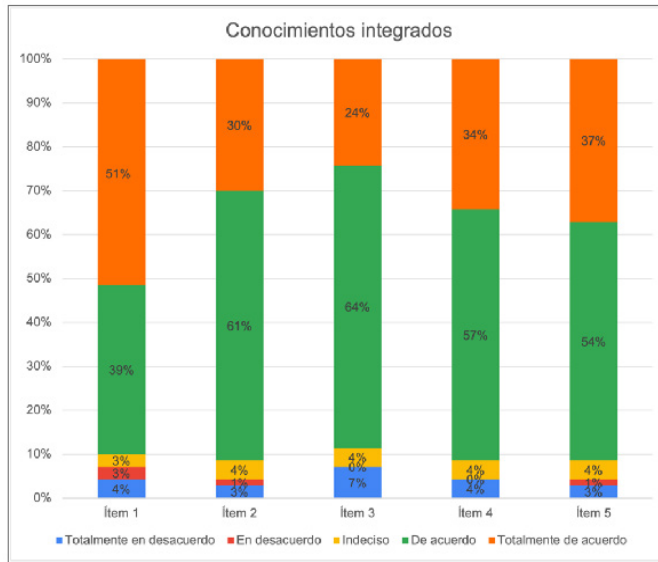
Se obtuvieron respuestas de los 70 alumnos egresados de la carrera, de los cuales el 63 % son de género femenino y el 37 % son de género masculino. En la categoría de Conocimientos integrados (Fig. 1), correspondiente a los ítems del 1 al 5, los resultados demuestran que el 90 % de los participantes considera que el desarrollo de proyectos integra los conocimientos que se adquieren en la formación profesional. En relación con el proyecto de residencia profesional, el 91 % de los estudiantes considera haber aplicado los conocimientos de acuerdo con su campo profesional. Asimismo, el 88 % de los participantes indica que los proyectos de vinculación integran la teoría y la práctica.

Por otro lado, el 91 % de los estudiantes considera que al desarrollar proyectos aplican los valores profesionales adquiridos en su formación profesional y le proporcionan las herramientas para fortalecer su formación profesional.

Por lo anterior, puede señalarse que la participación de los estudiantes en proyectos durante su formación profesional, así como el desarrollo de la residencia profesional, fortalece su formación preparándolos para enfrentar

los retos en su campo laboral, ya que este tipo de proyectos no solo les permite aplicar lo aprendido, sino que además adquieren competencias profesionales.

Figura 1. *Conocimientos integrados*



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

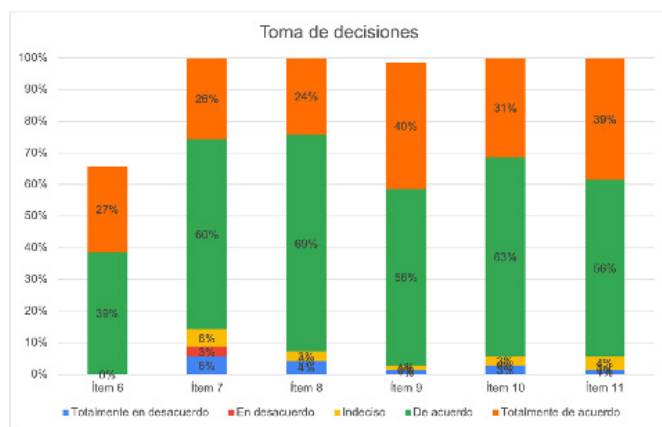
En la Figura 2, que corresponde a la categoría *Toma de decisiones* (ítems 6 al 11), se evidencia que el 66 % de los estudiantes indicó que la participación en proyectos les permitió, con mayor facilidad, la toma de decisiones; el 86 % refirió que, a través de su participación en los proyectos, se sintieron facultados para realizar aportaciones en un área específica de la empresa en la que se encontraban. Asimismo, el 93 % de los participantes consideró que tomar decisiones es un área de conocimiento específica para un gestor empresarial cuando se participa en proyectos.

De igual modo, el 96 % de los participantes señaló que la capacidad de toma de decisiones se fortalece con la participación en proyectos a lo largo de su formación profesional; el 94 % indicó que las decisiones tomadas han

contribuido, en gran medida, a la mejora del área en la que se encontraban. Finalmente, en esta categoría, se establece que la participación en proyectos brinda mayor madurez y seguridad al momento de tomar las decisiones, lo que fue afirmado por el 95 % de los participantes.

En síntesis, de acuerdo con los resultados analizados, la participación de los estudiantes en proyectos durante su formación profesional los capacita para tomar de decisiones con mayor madurez y seguridad. Además, las decisiones tomadas en diferentes momentos durante la ejecución de proyectos fueron consideradas correctas, identificándose esta habilidad como una competencia esencial del ingeniero en Gestión Empresarial para desarrollarse en el mercado laboral.

Figura 2. Toma de decisiones



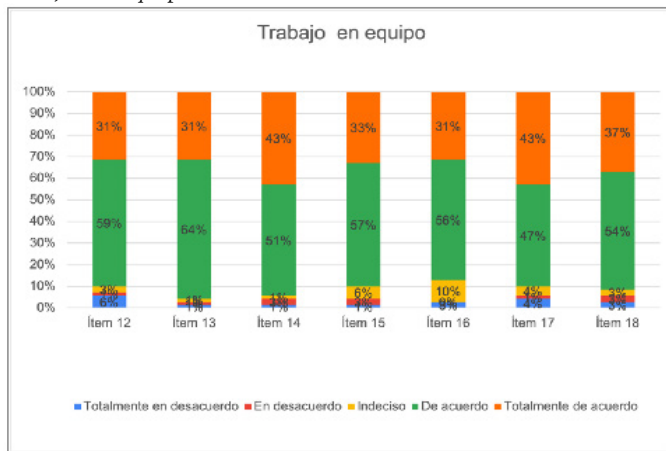
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

En la Figura 3 de la categoría *Trabajo en equipo* (ítems 12-18), el 90 % de los participantes indica que la participación en los proyectos propicia el trabajo en equipo; el 95 % coincide en que, además, propicia el sentido de responsabilidad e interdependencia, mientras que el 94 % considera que, con su participación en los proyectos, integran conocimientos y habilidades entre los participantes del equipo.

En ese mismo sentido, el 90 % de los participantes indican que, cuando los proyectos se realizan en equipo, los objetivos planteados se alcanzan rápidamente; por su parte, el 87 % considera que su participación en los proyectos ha propiciado la cooperación y la colaboración entre los participantes, además de incrementar la comunicación entre estudiantes y profesores, según indica el 87 % de los encuestados. Respecto al beneficio del trabajo en equipo, el 91 % de los participantes opina que este les ha permitido tomar decisiones pertinentes en las empresas donde han laborado.

El trabajo en equipo durante el desarrollo de proyectos es una gran oportunidad para que los estudiantes mejoren su capacidad de toma de decisiones y adquieran el sentido de responsabilidad, cooperación y colaboración necesarios para desarrollarse profesionalmente.

Figura 3. Trabajo en equipo



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

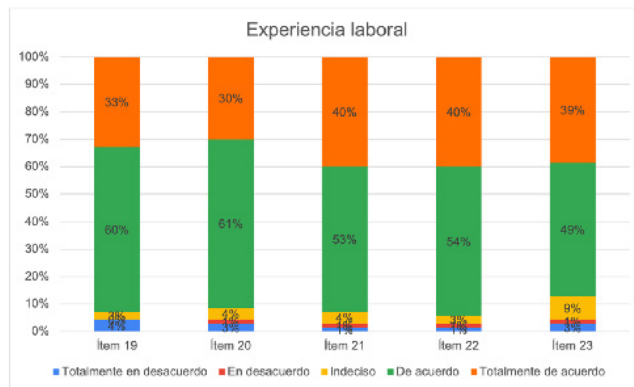
La categoría de *Experiencia laboral* (corresponde a los ítems 19-23) se muestra en la Figura 4, en la que se indica que la participación en proyecto es importante; por lo que el 93 % de los participantes afirma que es una oportunidad para formarse en un contexto real como ingenieros en Gestión

Empresarial; el 91 % afirma que se propicia el interés en la empresa asignada, mientras que el 93 % señala que dicha participación permite la interacción entre el personal de la empresa, lo que contribuye de forma importante en la adquisición de experiencia laboral.

En ese mismo sentido, el 94 % de los egresados afirma que se adquieren habilidades y conocimientos del campo profesional, y el 88 % manifiesta que la participación en proyectos favorece la búsqueda de información para tomar decisiones con conocimiento de causa en el campo laboral.

Esta categoría integra la importancia de la participación del estudiante en proyectos, debido a que favorece su formación profesional, propiciando un sujeto crítico y experimentado en la toma de decisiones para atender las problemáticas que se le presenten.

Figura 4. *Experiencia laboral*

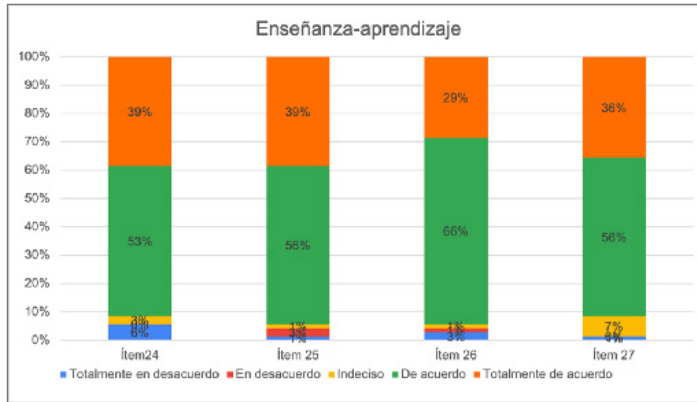


Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

La Figura 5 muestra los resultados de los ítems 24 al 27, que corresponden a la categoría *Enseñanza-aprendizaje*, donde se obtuvo que el 92 % de los estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial considera que la participación en proyectos contribuye al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; el 95 % identifica que se integran los

conocimientos y habilidades adquiridos en su formación profesional, contribuyendo al trabajo en equipo y el 92 % señala que se propicia la experiencia en su vida profesional y laboral.

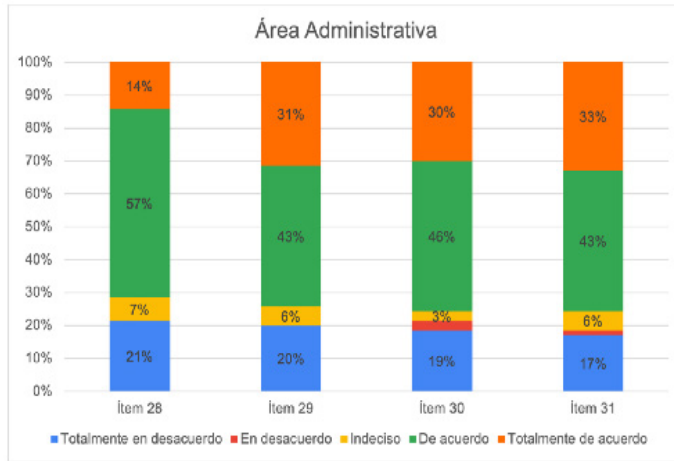
Figura 5. Enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

La categoría de *Habilidades administrativas*, que se muestran en la Figura 6 y corresponde a los ítems 28-31, evidencia que solo el 71 % de los estudiantes considera tener la habilidad para el diseño de objetivos estratégicos. De la misma manera, el 74 % identifica los estilos de liderazgo y establece los niveles jerárquicos en las áreas administrativas de una empresa. Asimismo, solo el 76 % de los participantes indicó contar con las habilidades para tomar decisiones objetivamente e identificar los procesos administrativos de las empresas, según lo indica el mismo porcentaje de participantes.

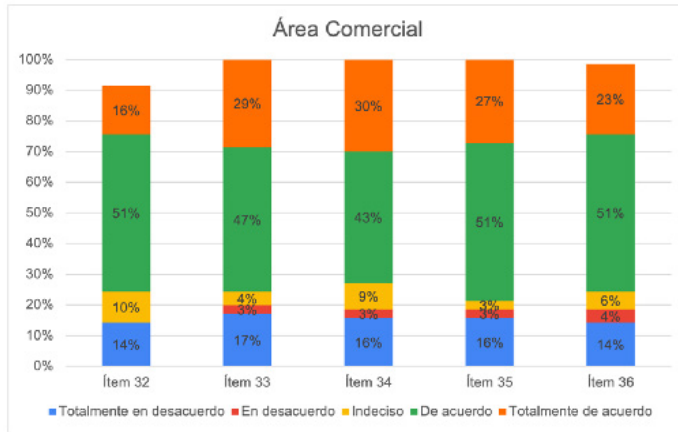
En relación con la formación de los egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial, un área importante es la administrativa, en la cual se observa que existe inseguridad respecto a los conocimientos y habilidades adquiridos, según la percepción de los estudiantes.

Figura 6. Área administrativa

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

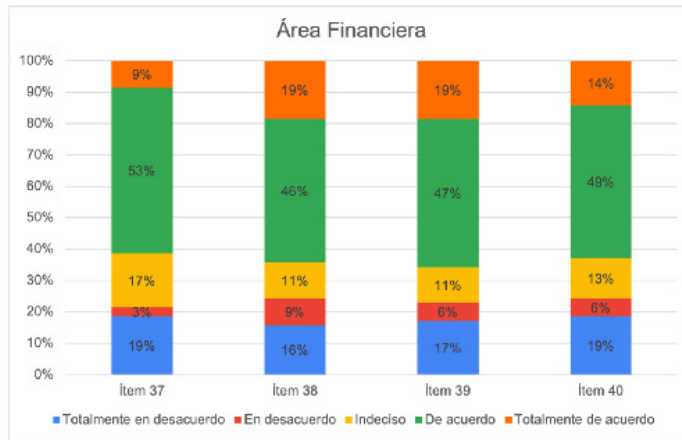
De la categoría del *Área comercial*, representada en la Figura 7 (ítems 32-36), el 67 % de los encuestados manifestó identificar la relación que existe entre la empresa donde realizaron su residencia profesional con el entorno o contexto donde se encuentra la empresa. Por su parte, el 76 % indicó sentirse capaz de analizar el comportamiento de los clientes. En relación con la capacidad para diseñar estrategias de comercialización de productos, el 76 % se percibió seguro, mientras que el 78 % señaló sentirse capaz para identificar el proceso y funcionamiento de una empresa según el giro que esta tiene.

Sobre la capacidad para analizar el perfil competitivo de una empresa, solo el 78 % de los encuestados manifestó tener esa habilidad.

Figura 7. Área comercial

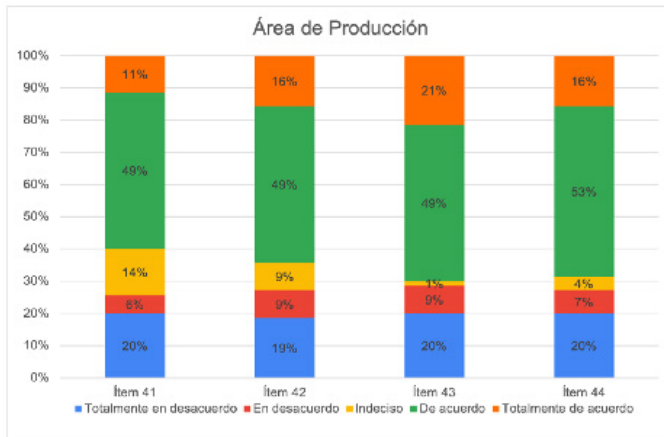
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

En la Figura 8 se muestran los resultados de los ítems 37 al 40 de la categoría del *Área financiera*. Se observa que solo el 62 % de los estudiantes puede optimizar la rentabilidad y liquidez de la empresa; el 65 % se siente capaz de identificar fuentes de financiamiento; el 66 % de los encuestados conoce la importancia de optimizar la liquidez de una empresa, y solo el 63 % puede realizar diagnósticos sobre la situación financiera de una empresa. Resulta evidente la confianza que tienen los egresados en esta área de conocimiento, por lo que es de suma importancia considerarlo como dato importante, ya que es un área de conocimiento básico para un profesional de este campo profesional.

Figura 8. Área financiera

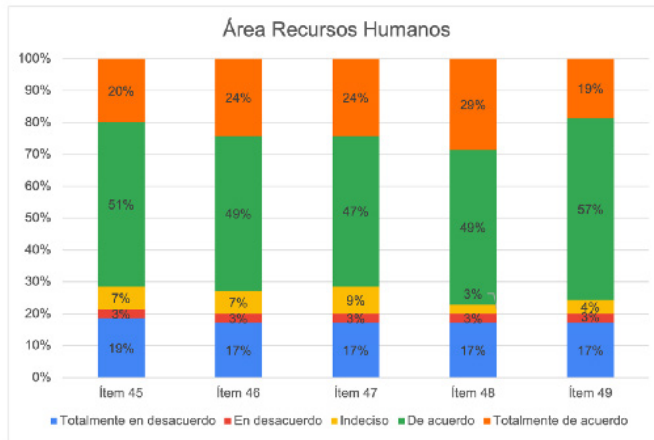
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

En el área de Producción, como se muestra en la Figura 9 (ítems 41-44), el 60 % de los estudiantes considera que, con la residencia profesional, es capaz de evaluar el proceso manufacturero de una empresa; el 65 % se siente capaz para gestionar y optimizar los recursos para fabricar más y mejores productos/servicios con un coste menor; el 71 % puede identificar y reducir los riesgos laborales, mientras que el 69 % considera tener la capacidad de optimizar los procesos de producción de una empresa.

Figura 9. Área de producción

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

En la Figura 10 se evidencian los resultados de los ítems 45-49, que corresponden a la categoría de Recursos humanos. En esta, el 71 % de los estudiantes indicó que se considera capaz de gestionar el capital humano; el 73 % considera que puede evaluar los perfiles de puestos considerando los objetivos estratégicos de la empresa; el 71 % se siente capaz de realizar un diagnóstico para los planes de formación del personal; el 78 % señala que puede diseñar estrategias para mejorar las condiciones laborales, y el 76 % manifiesta poder elevar los índices de permanencia y satisfacción laboral en una empresa.

Figura 10. Área de Recursos humanos

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial de la institución objeto de estudio.

Discusión

De acuerdo con el análisis de los datos de los estudiantes de la Ingeniería en Gestión Empresarial que realizaron su residencia profesional, predominan las empresas del sector privado y, en menor medida, las del sector público. Esto debido a que la mayoría de los residentes seleccionan a las empresas como prospectos laborales, lo cual reafirma lo señalado por Di Meglio *et al.* (2019), quienes indican que la estrategia de vinculación entre la universidad y empresa favorece la incorporación laboral de los estudiantes.

Asimismo, los resultados destacan que la realización de la residencia profesional en una empresa, al resolver una problemática real, contribuye a la formación profesional y laboral de los egresados de Ingeniería en Gestión Empresarial, ya que permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación, además de emplear su capacidad para tomar decisiones y trabajar en equipo. En relación con este punto, Ruiz y Cortes (2019) afirman que “los proyectos de residencia profesional contribuyen a la formación integral de los estudiantes de educación superior, al combinar

las habilidades blandas con las habilidades duras propias de su ingeniería” (p.6). Por tanto, la participación en esta estrategia de aprendizaje permite la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos reales de cualquier empresa, generando con ello una experiencia profesional antes de terminar su carrera universitaria.

De igual modo, se evidenció que las áreas donde los residentes mostraron mayor desempeño fueron Recursos humanos, Área administrativa y Área comercial; mientras que las áreas en las que podrían mejorar son el Área financiera y Producción. Esto indica que es necesario diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas correspondientes a dichas áreas. Como bien lo mencionan De la Cruz-Hernández *et al.* (2022), debe ser un trabajo colegiado entre los docentes y expertos disciplinares para la mejora del programa educativo, así como fomentar la participación de los residentes en escenarios reales para fortalecer la vinculación entre la teoría y la práctica.

Por lo anterior, se requiere que la institución educativa socialice los resultados con los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (directivos, docentes y estudiantes), con la finalidad de atender las áreas de mejora del programa educativo mediante acciones correctivas que fortalezcan las competencias profesionales. Es necesario tomar acciones en la formación académica de los estudiantes desde los primeros semestres, a través de actividades complementarias, y de forma adicional, ofertar cursos de educación continua. Al respecto, Flores *et al.* (2021) comentan la importancia de la educación continua, ya que es un eje integrador de las competencias en la formación universitaria y facilita el desarrollo de nuevas competencias para el mercado laboral, en función de las necesidades del contexto en el que se desarrollan los egresados.

Conclusión

La residencia profesional es una estrategia educativa que permite que los estudiantes de las ingenierías del Tecnológico Nacional de México desarrollar un proyecto en una empresa, organismo o dependencia, orientado a atender una necesidad o resolver una problemática con un acompañamiento académico y empresarial. Al ser una actividad académica, tiene un valor curricular, por tanto, los estudiantes deben participar en el desarrollo de un proyecto de tipo teórico y práctico que les permita fortalecer o aplicar las competencias específicas de su carrera profesional.

Dentro de las competencias genéricas, se encontró que los estudiantes que cursaron la residencia profesional lograron un notable avance en su desarrollo. Destaca la competencia de *enseñanza-aprendizaje*, con un 93 %; seguidamente se encuentra la *experiencia laboral*, con un 92 %; posteriormente, se encuentra el *trabajo en equipo*, con un 91 %; mientras que los *conocimientos integrados*, se posiciona con un 90 % de nivel de logro; y la *toma de decisiones*, con un 88 %. Estos resultados hacen evidente que las competencias genéricas se fortalecen con esta estrategia académica y que los estudiantes poseen un dominio sustancial de las mismas.

Sin embargo, en cuanto a las competencias específicas, se obtuvieron los siguientes niveles de logro: en el *área administrativa y recursos humanos* se observó un desempeño equitativo, con un 74 % cada una, siendo estas las que alcanzaron el mayor porcentaje; posteriormente, el *área comercial* sigue de cerca, con 73 %; mientras que en el *área de producción*, se obtuvo un 66 %; y en el *área financiera*, un 64 %. Aunque estos valores son inferiores a los de las competencias genéricas, aún indican un desempeño positivo en las competencias específicas asociadas con cada área de evaluación.

Las áreas de oportunidad que presentan los residentes son las siguientes:

1. Competencias genéricas
 - Toma de decisiones: aunque su desempeño tiene un nivel sólido, se podrían incorporar situaciones más complejas en las

asignaturas para mejorar la capacidad analítica y la participación en actividades simuladas o en el análisis de casos prácticos.

- Conocimientos integrados: se requiere identificar y abordar las lagunas específicas, a través de una evaluación de salida para la atención de las asignaturas con menor porcentaje de puntaje.

2. Competencias específicas

- Área de producción: se deben fortalecer las habilidades relacionadas con la gestión y optimización de procesos de producción mediante cursos o talleres prácticos, e incluso incorporar las visitas a empresas del sector.
- Área financiera: es necesario mejorar la comprensión y aplicación de los conceptos financieros en el contexto empresarial a través de estudios de casos financieros o colaboraciones con profesionales del área.

Es por esta razón, que esta investigación evidencia el nivel de logro de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes de la Ingeniería en Gestión Empresarial, y permite reconocer las áreas de oportunidad tanto en el aprendizaje de los residentes como en la enseñanza de los docentes que fungen como asesores internos. Resulta recomendable utilizar el instrumento base de las competencias genéricas para demostrar la eficiencia de los programas educativos, así como diseñar los ítems para el instrumento de evaluación de las competencias específicas de los futuros profesionistas formados en el Instituto Tecnológico.

Referencias

- Dirección General de Educación Superior Tecnológica [DGEST]. (2012). Modelo educativo para el siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales.
- De la Cruz M., C. H.; Sanguino S., E.V. y González V., R. A. (2018). La residencia profesional como instrumento de vinculación para la formación del ingeniero. Perspectivas del empresario. Revista electrónica ANFEI Digital, 5(9), pp. 1-10. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/>

article/view/511

- De la Cruz-Hernández, R.; Ramón S., P. y Aquino Z., S.P. (2022). Propuesta de rúbrica analítica para evaluar la competencia investigativa en programas de ingeniería. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (1), pp. 1-26.
- Delgado M., V. A. (2020). Impacto de evaluación de competencias de la especialidad del programa Ingeniería en Gestión Empresarial del ITSCH durante las residencias profesionales. *Revista Vinculatégica EFAN*, pp. 866-879 http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Vinculategica6_1/67%20DELGADO.pdf
- Di Meglio, G., Barge-Gil, A., Camiña, E. y Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XX1*, 22(2), 235-266, <https://doi.org/10.5944/educXX1.22579>
- Flores R., L.D., Meléndez T., C.F. y Morocho A., M. (2021). Análisis documental relacionado con la educación continua como eje integrador de las competencias del currículo universitario. *Educatio Siglo XXI*, 39 (2), pp. 443-468. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/414901/306711>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Ruíz P., M.C. y Cortés C., P.J. (2019). Impacto del programa de residencia profesional en la formación de ingenieros en Gestión Empresarial. *Revista electrónica ANFEI Digital*, 6(11), pp. 1-9. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/602>
- Yucra Quispe, T. y Bernedo Villalta, L. Z. (2020). Epistemología e Investigación Cuantitativa. *IGOVERNANZA*, 3(12), 107-120. <https://doi.org/10.47865/igob.vol3.2020.88>

La percepción de estudiantes del CUCEA sobre su proceso de evaluación en el ciclo 2023-A

Sandra Elizabeth Hidalgo Pérez¹, Karen Hernández Rueda², Martha Patricia Martínez Vargas³

Resumen

La evaluación es la base del sistema educativo y no se concibe un modelo educativo ni la enseñanza sin ella, pero desde la perspectiva de los estudiantes, después de la pandemia, ¿la conocen? ¿Es importante? ¿Les sirve en su desempeño? El objetivo del trabajo fue conocer sus percepciones sobre la evaluación en el CUCEA para identificar áreas de oportunidad. La metodología de investigación fue exploratoria y descriptiva, basada en encuesta; considera un enfoque mixto con estudio transversal y un enfoque documental. El instrumento se basa en otros estudios y constó de 20 preguntas: 16 con 5 posibles respuestas en escala de Likert y 4 abiertas. Este se aplicó mediante un formulario de Google. La muestra fue aleatoria a conveniencia bajo el criterio de estudiantes de la clase. Las respuestas se procesaron en Excel. Los resultados muestran 93 participantes, una buena consistencia del instrumento ($\alpha = 0.84$), y sobre la evaluación; el 80 % sabe su utilidad, el 76 % dice que se enfoca a los contenidos, el 76 % consolida habilidades y conocimientos, el 70 % identifica sus fallas y aciertos, y el 68 % la considera objetiva y motivacional. Sin embargo, se identifican algunas oportunidades de mejora como la integración de una coevaluación y autoevaluación en el proceso.

Palabras clave: aprendizaje, apropiación, evaluación y enseñanza.

¹Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. sandra.hidalgo@academicos.udg.mx, <https://orcid.org/0000-0002-9781-331X>

²Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. karen.hrueda@academicos.udg.mx, <https://orcid.org/0000-0002-7209-2907>

³Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. martha.mvargas@academicos.udg.mx,

Abstract

Assessment today has become the basis of the educational system, and an educational model or teaching is inconceivable without it. The teaching part continuously works on the evaluation, but from the perspective of the students, how positive is the evaluation? Do they know the importance of the evaluation? Rescuing the above, the objective of the research was to identify if the students who are studying different careers at the University Center for Economic-Administrative Sciences know in depth the reason for evaluating and its relevant aspects. The methodology consisted of reviewing various bibliographic sources and thereby generating the applied instrument. The educational evaluation is the basis of the educational system, and neither an educational model nor teaching is conceivable without it, but from the perspective of the students after the pandemic, do they know about it? Is it important? Does it help them in their performance? The objective of the study was to know their perceptions about evaluation at CUCEA in order to identify areas of opportunity. The research methodology was exploratory and descriptive, based on a survey, considering a mixed approach with a cross-sectional study and a documentary approach. The instrument was based on other studies and consisted of 20 questions: 17 with 5 possible answers on a Likert scale and 3 open. It was applied using a Google form. The sample was randomized at convenience under the criterion of students in the class. The answers were processed in Excel. Results show 93 participants, a good consistency of the instrument ($\alpha = 0.84$), and about the evaluation; 80 % know its usefulness, 76 % say it focuses on the contents, 76 % consolidate skills and knowledge, 70 % identify its failures and successes, and 68 % consider it objective and motivational. However, some opportunities for improvement are identified, such as the integration of co-evaluation and self-evaluation in the process.

Keyword: Appropriation, evaluation, learning and teaching.

Introducción

Hablar de evaluación es fundamental en nuestros días debido a que es una alternativa para garantizar la eficacia de los procesos y la optimización de los recursos (Ruiz Morales, 2019), es decir, implica una mejora continua. En el sistema educativo, por ejemplo, se evalúa a las instituciones, a los profesores, a los programas y al aprendizaje, entre otros aspectos, por ello, se distinguen diversos tipos de evaluación. Particularmente, este trabajo se enfoca en la evaluación del aprendizaje.

Desde la postura de Trujillo y Porto (1999), la evaluación se define como un proceso sistemático que da un juicio de valor sobre lo que evalúa y sirve para la toma de decisiones, ya que forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, debe tener un sentido formativo, ser dialogada y democrática, tener su base en valores éticos y ser participativa y colaborativa, con el uso de instrumentos y metodologías apropiadas para su finalidad, con el propósito de mejorar los aspectos evaluados. Por otro lado, los autores señalan la existencia de algunos problemas en la evaluación, como el hecho de que la gran mayoría de los alumnos perciben: 1) que sus profesores, muy frecuentemente, piensan que evaluar significa calificar o examinar al alumno; 2) a la evaluación como una forma de control por parte de sus profesores; 3) que la evaluación no tiene la función de remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni ajustar dicho proceso al desarrollo personal y social del alumno; 4) que la evaluación muy frecuentemente genera tensión y nerviosismo, y casi nunca motivación por el aprendizaje; y 5) que muy pocas ocasiones se utiliza la autoevaluación y la coevaluación. Ruiz Morales (2008) menciona que la evaluación del aprendizaje se ha usado como un mecanismo de poder con los objetivos de calificar y promover al estudiante. Lodoño Restrepo (2015) interpreta la evaluación como una herramienta para sancionar y controlar la producción del estudiante por parte del docente, quien evalúa los saberes, promociona, juzga y jerarquiza. Por esta misma razón, se descuida la calidad y significancia de los aprendizajes y los

logros alcanzados durante el proceso formativo, ya que se confunde con la medición, que se traduce en una nota, en menoscabo de los procesos socioafectivos y valorativos (Ruiz Morales, 2019). Moreno Olivios (2016) menciona que uno de los problemas de la evaluación del aprendizaje está relacionado con los evaluadores, quienes poseen escasa o nula formación, debido a que se forman a través de la experiencia. Esto no solo aplica a la evaluación de los alumnos, sino también a la de los docentes, programas e instituciones. Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) mencionan que la parte de la planificación no se considera relevante en las tareas de los docentes y enfatizan que esto puede ocasionar que se implementen estrategias de evaluación que sean inadecuadas o aisladas con respecto al objetivo planteado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abella *et al.* (2020) señalan que, aunque la evaluación debe eludir la obtención de una única calificación final, debe tratar de asociar la formación, el seguimiento y el aprendizaje como indicadores de la propia evaluación, ya que no debe centrarse únicamente en la forma de enseñar, sino también en asociar cambios en la forma de evaluar, porque esta tiene gran importancia en el seguimiento y la adquisición de competencias por parte del alumnado, es decir, la evaluación debe ser objetiva.

Es claro que la evaluación del aprendizaje en las universidades es todavía un problema, y esta presenta dificultades para el docente, debido a que la evaluación no es sencilla, por el contrario, es un proceso complejo que debería realizarse en tres momentos (inicial, continua, y final), con la idea de centrarse en el aprendizaje más que en la calificación (Moreno Olivios, 2016). Este proceso tiene referencias teóricas y metodológicas, implica la gestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias formativas, y debería contar con la posibilidad de autorregulación por parte del estudiante, para que genere mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el sistema educativo. Sin embargo, parece que no todos los docentes están preparados para realizarla, no todos muestran interés en su planeación para que se logren los objetivos establecidos ni retroalimentan a los estudiantes para

favorecer el aprendizaje significativo. En lugar de generar una motivación, la evaluación parece originar nerviosismo y estrés a los estudiantes. Por lo que todavía es un reto establecer estrategias pedagógicas productivas a favor de aprendizajes significativos relacionados con la formación integral de los estudiantes. Además, se vuelve relevante conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre el proceso de evaluación, ya que sus apreciaciones son fundamentales para la mejora de los procesos de aprendizaje y del rendimiento académico (González Palacio, 2021), aunque tanto las concepciones de los docentes como las de los estudiantes tienen una relevancia recíproca (Flórez Nisperuza et al., 2019). En este sentido, la investigación se enfoca a conocer la percepción de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), con el objetivo de identificar áreas de oportunidad en la evaluación (Flórez Nisperuza et al., 2019; González Palacio, 2021; Gutiérrez-Barba, 2021), después del confinamiento por el COVID-19, dada las problemáticas que surgieron en esa etapa (Picón, Rodríguez & Oliveira, 2021; Enríquez Ortiz, Fernández Zavala y De la Cruz Sosa, 2021; Estrada Araoz, Gallegos Ramos y Puma Sacsi, 2022). Por lo que se desea saber si, en la evaluación del aprendizaje, los estudiantes reciben alguna retroalimentación y conocen su nivel alcanzado (Martínez Mínguez, 2019), si la consideran objetiva (Abella et al., 2020), si se enfoca en los contenidos, estimula el sentimiento de superación y motiva para profundizar en un tema específico (Moreno Olivo, 2016). También se pretende conocer si el estudiante participa en su evaluación mediante la autoevaluación y la coevaluación, porque se considera que aprende más cuando se autoevalúa y es evaluado por sus compañeros (Toro-Suazo, 2020).

Marco teórico

La evaluación ha sido, hasta hoy en día, una herramienta fundamental para emitir un juicio de valor y, además, proporciona información que ayuda a mejorar la actividad docente y a asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución. Por lo cual es importante para

cualquier institución, debido a que la evaluación del aprendizaje permite recopilar información sobre las competencias que se desean desarrollar, y a su vez, realizar ajustes en el quehacer cotidiano de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2019). Dichos procesos se ven afectados por diversos factores, entre los que, sin duda, se encuentran las concepciones tanto de los profesores como de los estudiantes en relación con la evaluación y con la enseñanza, así como su coherencia con la práctica evaluativa y con el propio sistema educativo, que poco se estudia.

Los orígenes de la evaluación se referencian en los postulados de Tyler (1950), que consideraba que la evaluación no se relaciona únicamente con la medición o el rendimiento, sino que sirve para hacer un juicio que permita comprobar si lo aprendido por el estudiante, evidenciado en su conducta o comportamiento, concuerda con los objetivos que se establecieron desde el principio en el programa de estudios y se encuentran vinculados con los aprendizajes.

Uno de los primeros estudios de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación fue presentado por Trujillo y Porto (1999), quienes elaboraron una encuesta para conocer la forma en que se realizaba la evaluación a estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. El instrumento consideraba seis dimensiones de la evaluación: significado, funciones, objetos, criterios, forma y para quién se evalúa. A través de esta encuesta obtuvieron algunos resultados importantes, como el hecho de que los profesores la usan solamente para calificar o examinar al alumno y que implica una forma de control, pero no funciona para remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni para ajustar el proceso al desarrollo personal y social del alumno. Asimismo, señalaron que la evaluación genera tensión, nerviosismo y casi nunca motiva el aprendizaje, rara vez se aplica la autoevaluación y la coevaluación. Concluyeron que la mayoría de los estudiantes percibe que se valoran más las calificaciones que el aprendizaje y el esfuerzo, tanto por parte de sus

padres como de la sociedad misma,. Por esta razón, consideran probable que los estudiantes den más importancia al camino fácil y seguro de aprobar que responder a las preguntas relacionadas con la evaluación, como qué, cómo y por qué aprender. Además, manifestaron que las calificaciones dependen, en su mayoría, de los exámenes y que se hacen al azar porque pocas veces recibieron explicaciones de las calificaciones obtenidas o los criterios que se usaron para otorgarlas.

Más tarde, Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013) realizaron un estudio de caso a partir de relatos de estudiantes de la Universidad de Vigo, en el marco del posgrado de máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del Campus de Ourense. Consideraron cinco categorías en el estudio en el que se recolecta información sobre la sensación que produce la evaluación, el tiempo dedicado al estudio, la forma de estudio, el instrumento o técnica de evaluación y el sistema de evaluación. Los resultados que obtuvieron mostraron: 1) sensaciones negativas como nerviosismo (mayormente), seguidas de agobio, angustia, ansiedad y/o miedo; 2) dedicación de poco tiempo a su estudio y programación con la finalidad de superar las pruebas; 3) uso predominante de pruebas escritas o exámenes teóricos, y en menor medida de desarrollo de ejercicios y trabajos; y 4) un proceso de evaluación continua y final, pero mayormente final. Los autores enfatizaron que las técnicas de evaluación abusan de las pruebas escritas de tipo teórico, lo que conlleva a una agrupación individual y reduce la memorización de la información que es perjudicial para su formación académica. Además, señalaron que la finalidad fundamental de la evaluación presenta repercusiones importantes más allá de la calificación de los estudiantes, pero se evidencia la necesidad de revisar el sistema de evaluación por competencias.

Luego, Mujica Bermúdez (2019) presentó una percepción sobre la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes universitarios

de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, donde consideró las categorías de *qué, cómo, cuándo, quién y para qué evalúan*. Respecto al *qué*, los estudiantes señalaron que los temas desarrollados en el aula no guardan relación con el aprendizaje real y global. Con respecto al *cómo*, mencionaron que los docentes usan diversos instrumentos convencionales, pero la opinión de los estudiantes no se toma en cuenta para constatar el aprendizaje (debates, análisis crítico, etc.). En relación con el *cuándo*, indicaron que todos son evaluados en fechas programadas, pero que no se respetan los tiempos y las situaciones de aprendizaje, las condiciones para ser evaluados ni las vivencias en el aula, etc. Respecto al *quién*, manifestaron que los docentes son los que evalúan los procesos enseñados, únicos responsables de la valoración cuantitativa del aprendizaje, y con respecto al *para qué*, señalaron que la finalidad se reduce a la aprobación o desaprobación de la asignatura.

La evaluación educativa es, sin duda, un proceso complejo que implica diversos factores: uno relevante es la concepción y percepción que los estudiantes y los docentes tienen al respecto, así como su aplicación, que valora a ambos (su actuación), el proceso mismo y el desarrollo tanto de conocimientos, habilidades y actitudes propuestas que deben retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez-Barba, 2021), por lo mismo, debería verse como un desafío para que se use como medio, no como un fin (Tejeda Cerda, 2019). Sin embargo, al parecer, la percepción que han tenido los estudiantes es más negativa que positiva, les origina tensión y nerviosismo, no se sienten tomados en cuenta en el proceso y, en su mayoría, piensan que se les evalúa solo para obtener una nota y mediante exámenes, sin tomar en cuentas otros instrumentos. De acuerdo con Sandoval Rubilar, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino (2022), la evaluación del aprendizaje tiene una finalidad (pedagógica y social) y una función. La finalidad pedagógica implica “retroalimentar y tomar decisiones de mejora de los procesos formativos”, y la función pedagógica consiste en “mejorar los procesos formativos”, mientras que la calificación es una función social de la evaluación, cuya

finalidad es “representar de forma codificada el juicio evaluativo” y como función “clasificar a los estudiantes mediante su estratificación en relación con un grupo de pares con fines de promoción”. Sin embargo, la percepción que han tenido los estudiantes parece estar enfocada más a la finalidad social, que implica un proceso administrativo, no a la finalidad pedagógica.

Por otro lado, como señalan Gómez y Gamero (2016), aunque existen “lineamientos generales que orientan la práctica evaluativa, los docentes influenciados por sus creencias le dan matices muy diferentes al proceso evaluativo”, y quizá por eso, conlleva experiencias negativas para los estudiantes.

Otros trabajos que se han realizado han enfocado la percepción respecto a una evaluación con algún tipo de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, Martínez Mínguez (2019) aplica una evaluación con el Proyecto de Aprendizaje Tutorados (PAT) y obtiene como resultado que los estudiantes están satisfechos con la evaluación y la coevaluación, lo cual les favorece en la adquisición de competencias y la retroalimentación les permite ser conscientes de sus errores. Abella García *et al.* (2021) recuperan la percepción de estudiantes en la evaluación con uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en la que los estudiantes señalan que no se sienten cómodos al evaluar a sus compañeros y eso les parece una experiencia no motivadora, consideran más justo que los evalúe su profesor y también consideran importante conocer los criterios de la evaluación, que deben ser claros y comprensibles. En este sentido, parece que, dependiendo del modelo y técnica de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes tienen una percepción más positiva, aunque no deja de considerarse prioritariamente la finalidad social de la evaluación, y cuando únicamente existe evaluación por parte de sus compañeros y no del profesor, la consideran negativa. El interés de este trabajo no está enfocado en un tipo de enseñanza-aprendizaje, sino en la percepción que los estudiantes tienen sobre su proceso de evaluación en sí y en identificar los obstáculos que hacen que su experiencia sea negativa y les

impidan mejorar su desarrollo humano y profesional, porque, como señalan Flórez Nisperuza *et al.* (2019), “la evaluación implica un proceso que señala unas directrices para pensar en la formación del estudiante, no solo desde el campo intelectual, sino también desde las diferentes dimensiones que lo caracterizan como ser humano”.

Es claro que se han hecho propuestas evaluativas para romper con los modelos tradicionales, lo cual trajo consigo nuevas maneras de evaluar, al igual que cambios que afectan la práctica evaluativa (Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2019). Particularmente, durante el confinamiento por COVID-19 se tuvieron que realizar muchos cambios y se evidenciaron también más trabajos de investigación sobre la percepción de los estudiantes acerca de su evaluación, para conocer las dificultades y ventajas de los diversos modelos implementados. Por ejemplo, Enríquez Ortiz, Fernández Zavala y De la Cruz Sosa (2021) realizaron un estudio de percepción de los estudiantes para conocer su opinión general sobre la educación en línea en la carrera de Ingeniería en Telemática del Instituto Politécnico Nacional durante la pandemia, en la que consideraron cuatro dimensiones (profesores, transferencia de conocimiento, material de instrucción y acceso a los recursos) y mencionan que los resultados “indican que los docentes no cumplen con las expectativas de los estudiantes en la gestión del aprendizaje”, que el tipo de modalidad no les proporcionó una mejor experiencia ni tampoco les facilitó el dominio de las competencias esperadas, pero sí les pudo proporcionar motivación y facilidad en su aprendizaje. Por lo que concluyen que, para ofrecer esa modalidad de educación de calidad, deben implementarse modelos más colaborativos y centrados en el estudiante, además de capacitar a los docentes en gestión del aprendizaje, transferencia de conocimientos y elaboración de recursos. Igualmente, Picón, Rodríguez y Oliveira (2021) aplicaron una encuesta para conocer la percepción de los estudiantes del Centro Educativo Superior María Serrana de Asunción, Paraguay, respecto a las actividades de evaluación durante la pandemia y su opinión sobre el regreso a las actividades bajo modalidad presencial. Mencionan que los

resultados señalan “dificultades para una significativa evaluación de las prácticas docentes en entornos virtuales, desde conexiones a internet hasta capacitación pertinente para el uso apropiado tanto de las TIC como de las herramientas que proporcionan”, que las instrucciones para el desarrollo de informes escritos y pruebas orales eran poco claras, la retroalimentación era escasa y que los estudiantes querían volver a sus clases presenciales. Además, externaron que podrían usarse proyectos colaborativos como alternativa de evaluación y que dieran capacitación a los docentes para evaluar actividades en entornos virtuales de forma participativa o de intervención. Por otro lado, Estrada Araoz, Gallegos Ramos y Puma Sacsí (2022) analizaron la percepción de los estudiantes universitarios peruanos sobre la educación virtual durante el COVID-19 mediante un instrumento que incluyó cinco dimensiones (educación virtual, calidad, características, ventajas y satisfacción). Los resultados mostraron una percepción medianamente favorable respecto a la modalidad, características y ventajas, favorable en relación con la calidad, y desfavorable en relación con la satisfacción. Asimismo, determinaron la existencia de una relación positiva con su sexo, la edad y la condición laboral de los estudiantes, además, concluyeron que era necesario que los docentes desarrollaran competencias tecnológicas y didácticas para mejorar sus prácticas pedagógicas y lograr que sus enseñanzas fueran más efectivas.

Por lo que se puede notar, la percepción de los estudiantes sobre su evaluación permite recuperar las experiencias obtenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar los logros alcanzados por los alumnos (Gutiérrez-Barba, 2021), los cuales deben estar alineados con los objetivos planteados en su programa de estudios, a fin de tomar decisiones institucionales y realizar mejoras vinculadas a los métodos, técnicas y modelos usados por los docentes, además de determinar las necesidades y ofrecer las capacitaciones respectivas. Como menciona Sanmartí Puig (2007), aunque la evaluación se usa para finalidades diversas y con variados medios, se caracteriza por recoger información, analizarla y emitir un juicio sobre ella, y se toman decisiones con el juicio emitido de carácter social y

pedagógico. Asimismo, permite asegurar la calidad de los procesos educativos (Gutiérrez-Barba, 2021) y establecer estrategias de mejora continua. Sin embargo, no se tiene conocimiento sobre la percepción de los estudiantes del CUCEA respecto a su evaluación, aunque realizan una evaluación a sus profesores de los cursos cada ciclo escolar, esta evaluación es muy puntual y particular del curso, y no se tiene conocimiento sobre su análisis ni sobre el establecimiento de mejoras continuas. Por tanto, con este trabajo se espera obtener información al respecto para identificar las oportunidades de mejora y resolver preguntas de investigación como: ¿qué es la evaluación para los estudiantes? ¿Les ayuda a mejorar? ¿Reciben retroalimentación? ¿Participan en ella?

Metodología

La metodología de investigación fue exploratoria y descriptiva. Por un lado, se explora el problema y su entorno, por otro lado, se buscan las relaciones entre las diferentes variables analizadas después de la recolección de información. La primera fase tuvo un enfoque documental, que permitió conocer trabajos similares sobre la evaluación. La segunda fase tuvo un enfoque mixto: se realizó la recolección de datos para responder a las preguntas de investigación y se usó la estadística, además de recuperar información cualitativa.

El diseño fue transversal, ya que se realizó en el periodo escolar 2023-A, correspondiente al mes de mayo. La técnica de recolección de datos fue mixta, en la parte cuantitativa se basó en una encuesta, y en la cualitativa, se realizó una revisión de diversas fuentes bibliográficas para la construcción del cuestionario.

El cuestionario se elaboró con base en instrumentos de otros estudios y constó de 20 preguntas: 16 con 5 posibles respuestas en escala de Likert (totalmente en desacuerdo = 1, en desacuerdo = 2, indiferente = 3, de acuerdo = 4, totalmente de acuerdo = 5) y 4 preguntas abiertas. Este se aplicó mediante

un formulario de Google, previa verificación con una prueba piloto de 5 personas. La población de estudio fueron los estudiantes de licenciatura del CUCEA, y la muestra fue aleatoria por conveniencia bajo el criterio *estudiantes a los que se les imparte clase*. Las respuestas se procesaron en Excel. Los resultados presentan una muestra de 93 participantes que desearon responder a la encuesta, y se obtuvo una buena consistencia del instrumento con un alfa de Cronbach $\alpha = 0.84$.

Las limitantes del trabajo fueron, por un lado, la cantidad de estudiantes que las autoras tuvieron en sus grupos y la disposición de estos para responder a la encuesta, así como las fallas con el internet, y, por otro lado, aunque se solicitó apoyo a otros docentes para la difusión de la encuesta, no hubo respuesta de sus estudiantes.

Resultados y discusión

La muestra de los 93 encuestados representó en un 53.8 % al sexo masculino y un 46.2 % al sexo femenino, los cuales estaban registrados en los Programas Educativos (PE) de Tecnologías de la Información (33.3 %), Contaduría Pública (26.9 %), Mercadotecnia (12.9 %), Administración (6.5 %), Negocios Internacionales (5.4 %), Administración Financiera y de Sistemas (4.3 %), Gestión de Negocios Gastronómicos (4.3 %), Recursos Humanos (4.3 %), Ingeniería de Negocios (1.1 %), y Economía (1.1 %).

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en las 16 preguntas con respuestas en escala de Likert.

Tabla 1. *Percepción de los estudiantes sobre su evaluación con preguntas con escala de Likert*

#	Pregunta	Escala Likert				
		(1 Totalmente en desacuerdo ----- 5 Totalmente de acuerdo)				
		1	2	3	4	5
		Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)

1	¿Te indican los aciertos y fallas?	8 (8.60 %)	9 (9.68 %)	11 (11.83%)	41 (44.09%)	24 (25.81%)
2	¿Está incorporada como parte de la enseñanza y el aprendizaje?	5 (5.38 %)	9 (9.68 %)	14 (15.05 %)	35 (37.63 %)	30 (32.26 %)
3	¿Te evalúan de forma objetiva?	5 (5.38 %)	10 (10.75 %)	15 (16.13 %)	43 (46.24 %)	20 (21.51 %)
4	¿Sabes el nivel alcanzado?	7 (7.53 %)	9 (9.68 %)	15 (16.13 %)	39 (41.94 %)	23 (24.73 %)
5	¿Las actividades que has realizado son variadas?	6 (6.45 %)	8 (8.60 %)	13 (13.98 %)	39 (41.94 %)	27 (29.03 %)
6	¿Hasta el momento han considerado la coevaluación en alguna actividad?	20 (21.51 %)	9 (9.68 %)	19 (20.43 %)	30 (32.26 %)	15 (16.13 %)
7	¿Hasta el momento te has autoevaluado en alguna actividad?	22 (22.58 %)	11 (11.83 %)	16 (17.20 %)	26 (27.96 %)	19 (20.43 %)
8	¿Te comunican los resultados en tiempo y forma?	5 (5.38 %)	11 (11.83 %)	12 (12.90 %)	41 (44.09 %)	24 (25.81 %)
9	¿Te motiva a profundizar en un área particular o general del conocimiento?	5 (5.38 %)	13 (13.98 %)	12 (12.90 %)	35 (37.63 %)	28 (30.11 %)
10	¿La retroalimentación reactiva o consolida cierta habilidad o conocimiento previo?	6 (6.45 %)	6 (6.45 %)	10 (10.75 %)	45 (48.39 %)	26 (27.96 %)
11	¿Se enfoca a los contenidos de la enseñanza?	8 (8.60 %)	11 (11.83 %)	12 (12.90 %)	36 (38.71 %)	26 (27.96 %)

12	¿Te estimula un sentimiento de superación?	6 (6.45 %)	6 (6.45 %)	10 (10.75 %)	46 (40.46 %)	25 (26.88 %)
13	¿Se establecen y comparten los criterios de evaluación de las actividades?	7 (7.53 %)	7 (7.53 %)	15 (16.13 %)	38 (40.86 %)	26 (27.96 %)
14	¿Has contestado algún cuestionario para reconocer tu estilo de aprendizaje?	13 (13.98 %)	14 (15.05 %)	18 (19.35 %)	16 (17.20 %)	32 (34.41 %)
15	¿Sabes si realizarás una evaluación en el futuro?	24 (25.81 %)	13 (13.98 %)	16 (17.20 %)	28 (30.11 %)	12 (12.90 %)
16	¿Sabes si realizarás una autoevaluación en el futuro?	20 (21.51 %)	13 (13.98 %)	15 (16.13 %)	28 (30.11 %)	17 (18.28 %)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, 11 de las 16 preguntas (1-5 y 8-13), equivalentes al 68.75 %, concentran sus respuestas en un promedio de 70.09 % en los niveles 4 y 5 de la escala de Likert, que corresponden a estar *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, lo que podría considerarse un resultado positivo. Este hallazgo es muy cercano al encontrado por Martínez Mínguez (2019), quien reporta que el 78.5 % (3.14 sobre 4) de los estudiantes están bastante satisfechos con la evaluación que realizan con el uso del PAT. Por otro lado, las cinco preguntas restantes (31.25 %) representan un promedio de 47.95 % en las mismas escalas de repuestas, eso significa que las respuestas se concentran más en los niveles 1, 2 y 3 (52.03 %), que corresponden a las categorías *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo* y *me es indiferente*, respectivamente. Cuatro de estas cinco preguntas (6, 7, 15 y 16), que tienen un promedio de 43.8 % en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, están relacionadas con la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación (autoevaluación y coevaluación), dos (6 y 7) vinculadas con haberlas realizado antes de la encuesta y dos (15 y 16) con el conocimiento de realizarlas posterior a la

encuesta. Estos resultados son cercanos a los encontrados por López y Osorio Sánchez (2016), quienes reportan que, en promedio, un 47.85 % de los estudiantes perciben el uso de la coevaluación y autoevaluación como parte de la retroalimentación. Por otro lado, una de las cinco preguntas (14) está relacionada con el hecho de conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes durante las evaluaciones realizadas al contestar la encuesta, aspecto que no se identificó como parte de las preguntas en otros estudios de percepción revisados.

En relación con el resultado de la pregunta 1, sobre si se indican los aciertos y fallas, el porcentaje obtenido (69.9 %) en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* es más positivo respecto al que reportan Trujillo y Porto (1999), quienes señalan que el 75 % de los estudiantes expresa que en muy pocas ocasiones se evalúa para proporcionarles información sobre su aprendizaje. Esto implica que, en el CUCEA, hay un 20.27 % de estudiantes a los que quizá no se les indican sus fallas y aciertos, en comparación con aquellos a los que les es indiferente recibir dicha información (11.83 %), por lo que este aspecto debe tomarse en cuenta por parte de los profesores, porque puede crear desánimo en los estudiantes.

Respecto a la pregunta 2, acerca de si la evaluación se incorpora como parte de la enseñanza y el aprendizaje, el porcentaje obtenido (69.89 %) es un poco más bajo el reportado por Martínez Mínguez et al. (2019), con 85.25 %, en relación con la percepción de que la evaluación es bastante favorable para la adquisición de competencias profesionales. Sin embargo, este resultado es positivo frente al de Trujillo y Porto (1999), porque ellos señalan que no hay relación entre la evaluación y el proceso de enseñanza. Habría que revisar cuáles son las situaciones que hacen que los estudiantes no la consideren de esa forma, y quizá esté ligado al porcentaje de estudiantes que no reciben sus aciertos y fallas. En lo que se refiere a la pregunta 3, sobre si se evalúa de forma objetiva, el 67.75 % (respuesta *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*) considera que así es, lo cual representa un resultado más positivo en

comparación con el que reportan Trujillo y Porto (1999), quienes mencionan que el 86 % de los estudiantes rara vez percibe la evaluación como un proceso claro y transparente. No obstante, el mismo porcentaje (16.13 %) de quienes se muestran indiferentes y que tampoco lo consideran podría estar relacionado con lo que reportan Trujillo y Porto (1999) donde indican que el 75 % de los estudiantes “perciben que cada profesor establece su propio sistema de evaluación, sin consultarlo ni consensuarlo con otros profesores”. Esto no se consideró como una de las preguntas en este trabajo, pero resulta interesante como línea de investigación futura. En relación con la pregunta 4, acerca de si se indica el nivel alcanzado, el 66.67 % que señala que está *de acuerdo y totalmente de acuerdo* presenta una ligera discrepancia con el porcentaje de estudiantes de la pregunta (1) de 69.9 % sobre sus aciertos y fallas. Esto sugiere que, aunque se indica que en la evaluación se dan a conocer sus ciertos y fallas, no significa que necesariamente se les indique su nivel alcanzado, es decir, no se les indica si está bien, regular, mal, etc., y debería señalarse con mayor claridad para que la evaluación proporcionada esté completa, por lo que habría que enfatizarlo a los docentes para que realicen la mejora respectiva.

Sobre la pregunta 5, con respecto a si las actividades utilizadas son variadas, el 70.94 % de los resultados se ubica en los niveles *de acuerdo y totalmente de acuerdo*, lo que puede considerarse cercano a lo reportado por Martínez Mínguez et al. (2019), quienes señalan que los estudiantes, en general, están satisfechos con los instrumentos utilizados en la evaluación, en la que “se aplica una amplia gama de herramientas de evaluación”. Aunque no se sabe qué tipo de actividades e instrumentos se utilizan porque esta pregunta no formó parte de las preguntas consideradas en este trabajo, quizá habría que considerarla en un futuro.

En relación con los resultados de las preguntas 6 y 7, sobre si se consideran en sus actividades la coevaluación y la autoevaluación, respectivamente, que tienen relación con las preguntas 15 y 16, que indagan

si saben si usarán la coevaluación y la autoevaluación, que implica la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación, se puede decir que los resultados son más positivos que los obtenidos por Trujillo y Porto (1999), debido a que el porcentaje obtenido en las respuestas de *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo* y *me es indiferente* (56.25 %), es menor al que determinaron los autores (92 %), quienes señalaron que sus estudiantes consideraron no tener ninguna participación en la decisión de la evaluación. Sin embargo, los resultados son ligeramente parecidos a los porcentajes encontrados por López y Osorio Sánchez (2016) en cuanto a la forma de retroalimentación por coevaluación (47.1 %) y autoevaluación (48.6 %) usada por estudiantes de maestría. Por lo que es claramente un área de oportunidad de mejora para que los docentes la tomen en cuenta, dado que, como mencionan González Palacio et al. (2019), existen ventajas formativas cuando se usa la autoevaluación y coevaluación, aunque se debe tener cuidado con los porcentajes asignados porque algunos estudiantes, como señalan Abella García et al. (2021), no las consideran justas (60 %) cuando los evalúan sus compañeros, y prefieren que la evaluación se haga por el docente para que no se vean afectados en su nota final, y eso también puede ser negativo.

En lo que respecta a la pregunta 8, relacionada con si se comunican los resultados en tiempo y forma, el porcentaje obtenido (30.1 %) en los niveles *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo* y *me es indiferente* es mucho menor respecto al que señalan Trujillo y Porto (1999), quienes indicaron que el 83 % de sus alumnos creía que con muy poca frecuencia recibía información adecuada y rápida sobre las tareas y las evaluaciones y, por otro lado, el porcentaje es ligeramente más bajo en relación con los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* (69.9 %), que el reportado por López y Osorio Sánchez (2016), de 92.8 %, entre los que *siempre* y *casi siempre* reciben retroalimentación. Eso significa que en el CUCEA se debe mejorar la entrega de resultados oportunamente.

Respecto a la pregunta 9, sobre si se motiva a profundizar en áreas particulares y generales del conocimiento, el 67.74 % de los participantes lo ubicó en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, superando el 32.26 % que señaló lo contrario. Este resultado es mucho menor con respecto a lo que reportan Trujillo y Porto (1999), quienes mencionan que el 84 % de los alumnos casi nunca se sentía motivado por el aprendizaje. En este sentido, el resultado obtenido es más positivo y podría decirse que coincide con el resultado obtenido por Martínez Mínguez et al. (2019), quienes señalan que el alumnado se implicó más en la evaluación en la medida en que comprobó evidencias de aprendizaje y tomó juicios de valor sobre su propio aprendizaje.

En lo que respecta a la pregunta 10, acerca de si la retroalimentación le permite reactivar y consolidar cierta habilidad o conocimiento previo, el porcentaje obtenido (76.35 %) en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, fue un poco más elevado con respecto a los encontrados por López y Osorio Sánchez (2016), donde el 60 % de los participantes lo usa para mejorar su desempeño académico y el 55.7 % lo usa para corregir errores. Asimismo, en relación con el hallazgo encontrado por Martínez Mínguez et al. (2019), se puede considerar que existe coincidencia, en el sentido de que se determinó que la retroalimentación les permite ser conscientes de sus errores, además de ofrecer la posibilidad de ser más conscientes y reflexivos para aprender de los errores.

Sobre la pregunta 11, si se enfoca a los contenidos de la enseñanza, el 66.67 % lo evalúa en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, que es menor con respecto al resultado presentado por Trujillo y Porto (1999), en relación con que “con gran frecuencia se evalúa la solución de los problemas o la reproducción de la información” (83 %). Este resultado enfatiza que la evaluación siempre o casi siempre se reduce a los resultados, independientemente de los medios, el esfuerzo y otros factores. Habría que revisar si el otro porcentaje de alumnos afirma que se consideren otros aspectos adicionales a los contenidos, como el esfuerzo, la actitud, los

valores, entre otras cosas, que no fue incluidas en la encuesta de este trabajo.

En relación con la pregunta 12, si se estimula un sentimiento de superación, el 67.34 % califica en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, lo que puede verse como positivo en comparación con el resultado mostrado por Trujillo y Porto (1999), quienes indican que el 76 % considera que sólo algunas veces se relaciona con el esfuerzo motivacional, el aprendizaje y el logro del objetivo de aprendizaje. Asimismo, con respecto al resultado mostrado por Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), mencionan que, mayormente, los estudiantes tienen sensaciones negativas con respecto a la evaluación (72.22 %), como nerviosismo, agobio y angustia, comparadas con las positivas (27.78 %), como alivio y placer, que son parte de las experiencias o ideas previas en torno a la evaluación.

Por último, respecto a la pregunta 13, si se establecen y comparten los criterios de evaluación de las actividades, el 68.82 % lo considera así en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, que es positivo con respecto al resultado mostrado por Trujillo y Porto (1999), en el que 63 % de los estudiantes “afirman que pocas ocasiones los profesores evalúan sin establecer ni seguir unos criterios previamente determinados”. Asimismo, es menor comparable con el resultado de Abella *et al.* (2020), quienes indican que el 87.5 % respondió de forma favorable al hecho de saber de antemano cómo y con qué criterios van a ser evaluados, para que se centren en los aspectos relevantes de la tarea. A su vez, el porcentaje de 68.82 % obtenido en esta pregunta implica que hay docentes que no les informan a sus estudiantes sobre los criterios de evaluación, y eso probablemente les pueda generar incertidumbre, nerviosismo o agobio (aspectos que no se preguntaron en la cuesta), y representa una oportunidad de mejora como parte del proceso de evaluación.

Con respecto a las preguntas abiertas, los resultados obtenidos de las cuatro preguntas establecidas se pueden revisar en la Tabla 2.

Tabla 2. *Percepción de los estudiantes sobre su evaluación a preguntas abiertas*

#	Pregunta	Algunas respuestas comunes				
		Sí Frecuencia (%)	No Frecuencia (%)	Tal vez Frecuencia (%)		
1	¿Conoces para qué sirve la evaluación?	74 (79.57 %)	5 (5.38 %)	14 (15.05 %)		
2	¿Crees que la evaluación debe tomar en cuenta tu actitud y los valores aprendidos en la materia?	79 (84.95 %)	10 (10.75 %)	4 (4.30 %)		
#	Pregunta	Algunas respuestas comunes				
		Interés del tema Frecuencia (%)	Aprender Frecuencia (%)	El docente Frecuencia (%)	Vivencia Frecuencia (%)	Otros Frecuencia (%)
3	¿Qué te motiva a profundizar en un conocimiento o tema?	40 (43.01 %)	23 (24.73 %)	11 (11.83 %)	5 (5.38 %)	14(15.05 %)
#	Pregunta	Algunas respuestas comunes				
		Metas Frecuencia (%)	Satisfac- ción Frecuencia (%)	Aprender Frecuencia (%)	Fracaso Frecuencia (%)	Futuro/ Otros Frecuencia (%)
4	¿Qué te estimula un sentimiento de superación?	21 (22.58 %)	19 (20.43 %)	16 (17.20 %)	10 (10.75 %)	5/22 (5.4/23.7 %)

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los resultados que se muestran en la Tabla 2, es positivo que los estudiantes conozcan para qué sirve la evaluación (79.57 %) o tal vez para qué sirve (15.05 %) y de ese porcentaje (94.62 %), solamente el 10.81 % la relaciona

directamente con el objetivo de hacerse para obtener una calificación. Por lo tanto, el resultado diferente del presentado por Trujillo y Porto (1999), quienes mencionan que “la gran mayoría de los alumnos perciben que sus profesores muy frecuentemente entienden evaluar como calificar (82 %), examinarlo (75 %) y decidir si puede o no promocionar (73 %)”.

Por otra parte, en relación con la pregunta 2, si creen que deben tomarse en cuenta la actitud y los valores, el 84.95 % considera que sí, y esto coincide, de cierta forma, con el resultado presentado por Trujillo y Porto (1999), quienes señalan que casi al 80 % de los alumnos les gustaría que se usaran otros instrumentos de información, como la observación en clase, la participación en el aula, entre otros. Por otro lado, también existe relación con respecto al resultado de instrumentos y tipos de evaluación descritos por Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), quienes mencionan que algunos estudiantes señalan la importancia de demostrar todo el esfuerzo invertido y lo aprendido a través de la realización de otras actividades y/o trabajos.

En relación con la pregunta 3, sobre lo que motiva a profundizar en un tema o conocimiento, los estudiantes consideran que, mayormente, los motiva el interés o gusto, seguido por las ganas de aprender algo que desconocen y por la motivación del docente. Algunos consideran que la motivación viene de sus vivencias diarias o que se relaciona con su entorno o realidad, y en menor porcentaje, que se relaciona con el reto o la dificultad que encuentran en aprender algo. Como señala Moreno Olivos (2016), el aprendizaje implica a la persona en su totalidad, la motivación es importante y es claro que no es fácil conseguirla, pero aquí es donde la retroalimentación enfocada en el esfuerzo, no en la capacidad, y en la indicación de lo que se puede mejorar, les ayuda. Por lo que es importante que los profesores tomen en cuenta esos aspectos, conozcan los intereses de los estudiantes, las experiencia que tienen, entre otros aspectos, y promuevan estrategias que permitan motivarlos.

Por último, respecto a la pregunta 4, sobre lo que estimula un sentimiento de superación, los estudiantes consideran que, mayormente, los motivan

las metas que se propongan, seguidas de la satisfacción y de las ganas de aprender, luego, el miedo al fracaso o a la derrota, su futuro y otros factores, como el hecho de que ellos mismos se estimulen o lo hagan sus familias, las calificaciones o los puntos extra, su interés, o que, en algunos casos, no señalaron ningún estímulo o dejaron en blanco la pregunta. Los estímulos, por tanto, son diversos.

Conclusiones

En general, los resultados sobre la evaluación son positivos (redondeando): el 80 % sabe su utilidad, el 76 % dice que se enfoca en los contenidos, el 76 % percibe que consolida habilidades y conocimientos, el 70 % identifica sus fallas y aciertos, y el 68 % la considera objetiva y motivacional. Sin embargo, es claro que, en un menor porcentaje (30 % en promedio), los estudiantes son *indiferentes* a la evaluación, están en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo* con las preguntas planteadas y eso implica que, probablemente, sus profesores no proporcionan información sobre los criterios de evaluación, las fallas y los aciertos, ni sobre el nivel alcanzado en sus respectivas evaluaciones. Asimismo, las evaluaciones no se dan a conocer en tiempo y forma, no siempre son objetivas, ni siempre estimulan la superación o se obtiene retroalimentación que favorezca alguna habilidad o conocimiento previo. Por lo tanto, estos aspectos representan oportunidades de mejora para la institución, es decir, es posible incrementar el porcentaje de profesores que cumplan con dichos aspectos, para que los estudiantes se sientan motivados y tomados en cuenta. En cierto sentido, quizá esto tenga que ver con lo reportado por Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019), quienes señalan que “la planificación en la evaluación no ocupa un lugar importante entre las tareas de docentes ...”, lo cual debe ser considerado para lograr mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, existe la oportunidad de promover el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dado que el 52 % indica que le es *indiferente*, están en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo* con este aspecto.

Dicho factor debe considerarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar el canal correcto de recepción de la información y asegurar que los instrumentos utilizados sean realmente útiles para los estudiantes (López & Osorio Sánchez, 2016).

Por otro lado, también existe una oportunidad de mejora en el aspecto de la participación de los estudiantes (coevaluación y autoevaluación), dado que solo el 43.8 % evaluó este aspecto en los niveles *de acuerdo y totalmente de acuerdo*, es decir, parece que hay muy pocos profesores que lo consideran en su proceso de evaluación. Como menciona Ruiz Morales (2019), “la evaluación formativa y compartida entre estudiantes posibilita el desarrollo ... a la competencia investigativa: a) el planteamiento de un problema enmarcado en una disciplina ..., y b) la capacidad para emitir un juicio de valor constructivo, argumentado y con sugerencias claras...”, que son parte de competencias que esperan desarrollar en cualquier programa educativo. Además, Abella (2020) indica que la evaluación entre pares y la coevaluación son una función verdaderamente formativa, en la que el alumnado debe conocer los criterios de evaluación, criterios que además deben ser claros y comprensibles para los estudiantes. Por lo que se debe planear bien al considerar estas evaluaciones, ya que, como se señala Moreno Olivos (2016), los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas que están aprendiendo, y si no las tiene, no ayuda en el proceso de evaluación y puede ser negativo.

Finalmente, es importante señalar que, a pesar de las limitaciones con el número de muestras obtenidas por conveniencia, que podrían cambiarse por una muestra probabilística para asegurar un mayor nivel de confianza, los resultados permiten evidenciar diversas oportunidades de mejoras en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Dichas oportunidades podrían ayudar a la toma de decisiones por parte de las autoridades del CUCEA y establecerse de manera permanente para beneficiar a los estudiantes, ya que este tipo de evaluación puede recuperar información diferente a la que se obtiene en evaluación que se hace a los docentes.

Referencias

- Chaverra-Fernández, B. E., y Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 225-245.
- Enríquez Ortiz, C. E., Fernández Zavala, R., y De la Cruz Sosa, C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16).
- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., y Puma Sacsí, M. Á. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio*, 1(49), 74-89.
- Flórez Nisperuza, E. P., Páez García, J. C., Fernández, C. M., y Salgado, J. F. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, 34(1), 63-72. doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>.
- Gómez, S., y Gamero, E. P. (2016, Octubre). Concepciones de los docentes sobre la evaluación y su coherencia con los lineamientos institucionales y las prácticas evaluativas. En 3.er Simposio Internacional y 4.o Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica.
- González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., Bustamante Castaño, S. A., y Toro Suaza, C. A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (40), 317-325.
- Gutiérrez-Barba, R. (2021). La evaluación educativa siempre a prueba. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 119-141. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.006>
- Lodoño Restrepo, L. A. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174.
- López, A., y Osorio Sánchez, K. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 43-64. <https://doi.org/10.19052/ap.2829>
- Martínez Mínguez, M., Moya Prados, L., Nieva Boza, C., y Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. *Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Mujica Bermúdez, I. (2019). La evaluación en la percepción de estudiantes universitarios-UNSCH: Un estudio desde la teoría fundamentada. *Revista Educación*, 17(17), 11-23. <https://doi.org/10.15445/r.2019.17.001>

org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2019.17.44

- Picón, G. A., Rodríguez, N., y Oliveira, A. A. (2021). Prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. *Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 52-68. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v10i2>
- Pizarro Gamero, E. A., y Gómez Muskus, S. S. (2019). Conceptos docentes sobre evaluación: De los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477259302011/html/>
- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2645>
- Ruiz Morales, Y. A. (2008). Le evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Encuentro educacional*, 15(2), 230-239.
- Ruiz Morales, Y. A. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Educere*, 23(75), 499-508.
- Sanmartí Puig, S. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. (Vol. 1). Graó.
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Tejeda Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: Desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 169-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- Toro-Suaza, C. (2020). Concepciones y acción evaluativa de un grupo de docentes y estudiantes de educación física de educación secundaria y media de Medellín. [Trabajo de maestría en Motricidad-Desarrollo Humano no publicado]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tumino, M. C., y Poitevin, E. R. (2014). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: Caso de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Matrícula de posgrado en México: un análisis de tres programas de posgrado ofertados por instituciones públicas y privadas

Ana Cecilia Godínez López¹

Resumen

En el presente trabajo se analiza el crecimiento de la matrícula de posgrado en México durante las dos últimas décadas; dicho crecimiento se caracteriza por una fuerte presencia de las instituciones de educación superior (IES) privadas, en especial en el caso de las maestrías en modalidad no escolarizada. A partir de lo anterior, se seleccionaron tres universidades, una pública y dos privadas (elitista y no elitista), ubicadas en Jalisco, con el fin de analizar los rasgos distintivos de uno de sus programas con mayor matrícula: el MBA (*Master Business Administration*). Entre los principales hallazgos destaca que las instituciones privadas cuentan con una mayor vinculación con el mercado laboral, ya que han logrado concretar convenios de colaboración con distintas organizaciones, lo que les permite brindar becas a los aspirantes que provengan de dichas empresas. Aunado a ello, el profesorado posee un perfil empresarial, mientras que, en el caso de la institución pública, la mayoría cuenta con un perfil académico. Un elemento clave a destacar es que la institución privada no elitista tiene una marcada orientación al cliente, ofreciendo mayor flexibilidad en términos de horarios y requisitos de ingreso, así como precios incluso más asequibles que los de la institución pública.

Palabras clave: IES, MBA, posgrado, privado, público.

¹Profesora Investigadora de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) cecygl88@gmail.com

Introducción

Las políticas de posgrado en México son relativamente recientes, aun cuando este nivel educativo se remonta hasta la universidad colonial. Es durante la década de los cuarenta, cuando diversas instancias públicas y privadas comienzan a sistematizar los esfuerzos para su desarrollo (Arredondo, Pérez y Morán, 2006). Esto se debió en gran medida a la creciente necesidad de las instituciones de educación superior (IES) por formar personas más capacitadas en el ámbito educativo y la investigación, ciencia y tecnología. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creada en 1950, ocupó un papel relevante en el desarrollo de este nivel educativo.

En México las primeras instituciones que comenzaron a ofertar este nivel educativo fueron el Instituto Politécnico Nacional (IPN)², la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)³, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav)⁴ y la Universidad Iberoamericana, que incluyó estudios posteriores a la licenciatura en 1948.

Con el surgimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en diciembre de 1970, como instancia encargada de la formulación de la política en materia de ciencia y tecnología, inició una nueva etapa en el desarrollo de los posgrados en México. Actualmente, el CONAHCYT⁵, la Subsecretaría de Educación Superior (SES)⁶, y el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), creado en el 2001, trabajan en conjunto para fortalecer la calidad del posgrado y de la investigación.

²Desde 1936, en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

³Surgen en 1946 con la Escuela de Graduados, donde se impartían cursos conocidos como "altos estudios" o estudios superiores" como de poslicenciatura (Arredondo, Pérez y Morán, 2006).

⁴Se funda en 1961.

⁵En 2023 cambió su nombre a Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

⁶Que forma parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De acuerdo con Casanova (2009), la primera ola en el crecimiento del posgrado en México se dio entre las décadas de los setenta y los ochenta. Aunque el boom se manifestó durante la década de los noventa. Su objetivo “más que el de elevar la calidad de los procesos y productos académicos fue el de crear una ola de credencialización académica a través de programas de dudosa consistencia escolar y pertinencia social” (Acosta, 2002, p. 10).

Pese a los esfuerzos de distintas instancias, tanto públicas como privadas, por incrementar la matrícula de posgrado, aún es baja la cantidad de individuos que ha culminado este nivel de estudios, a pesar de que al comparar entre los ciclos 1990-1991 y 2020-2021 ésta se quintuplicó, a diferencia de la licenciatura, en la Tabla 1 se observa un incremento proporcional menor.

Tabla 1. *Matrícula licenciatura y posgrado, ciclos 1990-1991 y 2020-2021*

Ciclo	Licenciatura	Posgrado
1990-1991	1,097,141	45,899
2020-2021	3,967,062	259,439

Fuente: elaboración propia con base en la SEP, 2020.

Un elemento importante a considerar para el caso mexicano es la diferenciación público-privado de la educación superior, en especial en el caso del posgrado⁷, ya que, como se observará en los siguientes apartados, la matrícula, principalmente de maestría en modalidad semiescolarizada⁸, tiene una demanda considerable en las instituciones privadas.

⁷En el caso mexicano, existen tres tipos o niveles de posgrado: a) Especialidad. Busca formar individuos para que resuelvan problemas específicos dentro de su profesión. b) Maestría. Tiene como propósito capacitar a los individuos para ejercer actividades profesionales de alto nivel o para iniciarse en la docencia y la investigación. c) Doctorado. Es el nivel más alto del sistema educativo mexicano; se capacita a los individuos para la docencia y la investigación; dicha formación les permite generar conocimiento nuevo de forma independiente y/o aplicarlo de manera innovadora.

⁸En México se ofertan dos modalidades para cursar un posgrado (ANUIES, 2018): a) Escolarizada. Los estudiantes acuden de forma frecuente y se les brinda atención sistemática dentro de las instalaciones de la institución educativa. b) No escolarizada. Los alumnos acuden de forma ocasional o prescinden totalmente de hacerlo; se conoce también como educación a distancia.

Marco de análisis

Brunner señala que “desde su nebuloso origen, las universidades —como agentes que proporcionan la formación más avanzada de su tiempo— han sido públicas por reconocimiento y por efecto” (2014, p. 46). Sin embargo, con la aparición de los Estados nación, dichas instituciones comenzaron a obtener sus recursos del erario público principalmente; por lo que a la fecha tiende a asociarse su carácter público con el mecenazgo estatal.

De acuerdo con Levy (1995), el elemento clave para que ni lo público ni lo privado dominaran en las universidades era la cercanía que existía entre el Estado y la Iglesia. Fue hasta que se alcanzó un mayor grado de diferenciación entre estas dos instituciones, que los conceptos “público” y “privado” se hicieron significativos.

Levy (1995), en su estudio basado fundamentalmente en el sector privado, parte de lo que él define como las olas de la educación superior privada, que “surgen cuando el tradicional monopolio elitista en las instituciones públicas se desvanece” (p. 130).

- *Ola 1. Católica.* Surgimiento de las instituciones religiosas como respuesta al fracaso público. La reacción católica fue la principal fuerza para el surgimiento de las primeras universidades privadas en Latinoamérica.
- *Ola 2. Secular de élite.* Se da como consecuencia del desprestigio de la universidad pública y ante el hecho de que la ola católica manifestaba, en ocasiones, poca diferenciación con el sector público, pues su rasgo distintivo era sólo la religión.
- *Ola 3. Opciones privadas no elitistas.* Basa su surgimiento en el extraordinario incremento de la población y en la expansión de la educación secundaria y de la demanda de educación superior.

Balan y García (1997), complementan dicho análisis a través “dos tipos ideales” de instituciones privadas:

- *Instituciones del sector privado “de élite”:* de tamaño intermedio,

concentradas en las regiones más desarrolladas del país, con una oferta relativamente variada de carreras de nivel universitario y un mayor peso en las ciencias sociales. Suelen contar con algún apoyo financiero del sector público; sus elevadas cuotas determinan que su clientela provenga de sectores de ingresos medios-altos y altos.

- *Instituciones del sector privado que absorben la demanda excedente:* son relativamente pequeñas y suelen estar concentradas en las regiones económicamente más desarrolladas, aunque también tienen presencia en otras regiones. Llevan a cabo su actividad docente en áreas de bajo costo (como ciencias sociales) y sus cuotas suelen ser bajas, al igual que los salarios de sus profesores.

En las dos últimas décadas han surgido otras tipologías, tales como la de Muñoz, Núñez y Silva (2004), Gama Tejeda (2010) y Silas Casillas (2015), quienes formularon clasificaciones más amplias de las instituciones privadas, dada su gran diversidad. Estas clasificaciones parten, en especial, del análisis de las instituciones enfocándose principalmente en el origen y desarrollo de los estudios de licenciatura; sin embargo, en el caso del posgrado, es muy similar.

Respecto a lo anterior, la importancia de realizar estudios de posgrado puede analizarse desde tres niveles (Saavedra, 2001; Salgado, Miranda, y Quiroz, 2011; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1994; Sánchez, Pintado, Talledo y Carcelén, 2009; Esquivel Rojas, 2005): interés nacional, interés institucional e interés personal. Éstos explican, en gran medida, las decisiones que han tomado las instituciones de educación superior privadas para competir en el mercado.

Roncancio-Roncancio (2020) realiza un análisis detallado respecto al futuro de las universidades latinoamericanas, destacando las siguientes perspectivas, que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. *Perspectivas de la universidad latinoamericana*

Autor	Perspectiva
Scherz (1996)	“Los modelos emergentes de finales de siglo XX se desarrollan con la fuerte influencia de las lógicas de mercado.”
Barnett (2013)	“La universidad siempre ha estado supeditada a los poderes dominantes (...) decisiones que afectan la orientación de las universidades de la región tendrían que leerse en el contexto de los intereses económicos y políticos y sus implicaciones sociales.”
Orozco (2010)	“Enfoca la cuestión en la forma como se debería construir una universidad necesaria, capaz de identificar con claridad sus compromisos con el país y con la región, sin sacrificar su proyecto y misión, siendo pertinente y fiel a sí misma.”

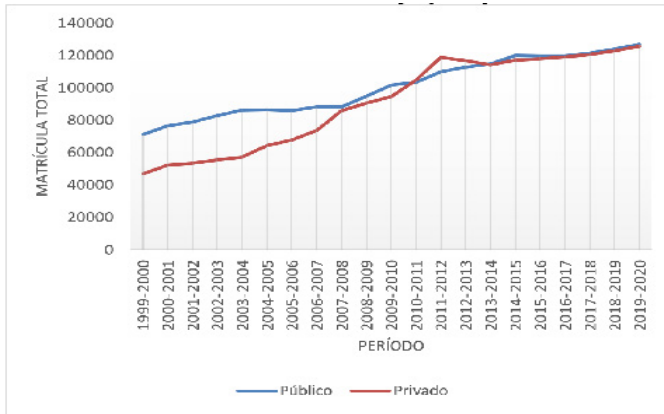
Fuente: elaboración propia con base en Roncancio-Roncancio, 2020, p. 209.

La tabla anterior permite analizar los objetivos que cada una de las IES persigue y con base en los cuales generan sus propias estrategias para incrementar tanto su oferta como su demanda, tal y como se verá en los siguientes apartados.

Situación actual del posgrado en México

Como se mencionó anteriormente, el crecimiento del posgrado en México ha sido acelerado a partir de la década de 1990. La siguiente gráfica muestra el crecimiento de la matrícula de posgrado en las IES privadas, en modalidad escolarizada, la cual creció aceleradamente en la década de los noventa y, a partir del 2008, ha mantenido un crecimiento similar al de las instituciones públicas.

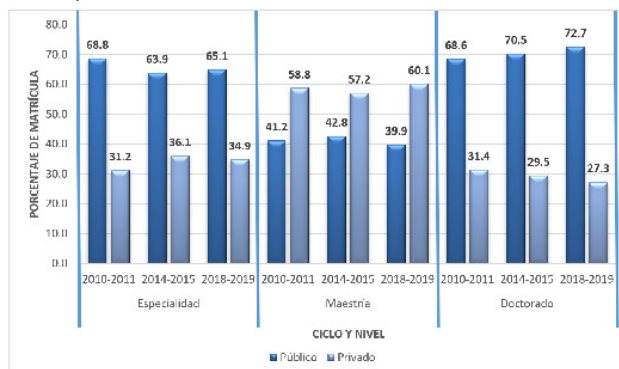
Gráfica 1. Serie histórica de la matrícula escolarizada de posgrado, periodo 1999-2000 a 2019-2020



Fuente: elaboración propia con base en datos históricos de la SEP, 2020.

Si bien la gráfica presentada anteriormente brinda un panorama claro de lo que ocurre en ambos sectores, a continuación se presenta un comparativo entre los ciclos escolares 2010-2011, 2014-2015 y 2018-2019 sobre el aumento en la matrícula de educación pública y privada, dividido por especialidad, maestría y doctorado⁹.

Gráfica 2. Porcentaje de matrícula en los distintos niveles de posgrado, ciclos 2010-2011, 2014-2015 y 2018-2019, modalidad escolarizada



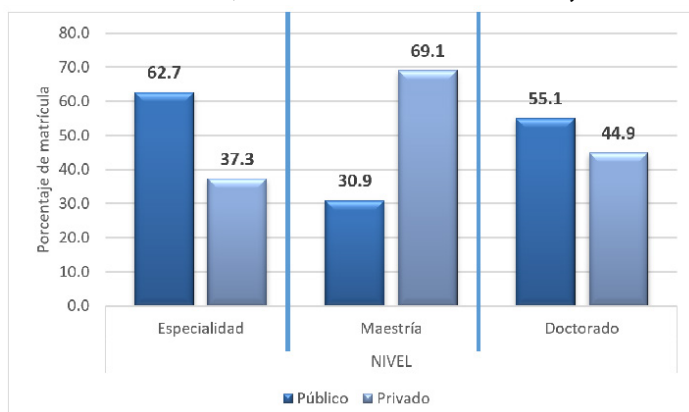
Fuente: elaboración propia con base en los anuarios estadísticos de la ANUIES 2010-2011, 2014-2015 y 2018-2019.

⁹Dichos datos incluyen a instituciones afiliadas y no afiliadas a la ANUIES.

De la información anterior destaca una fuerte presencia en la maestría por parte de las instituciones privadas, ya que, en este caso, la matrícula rebasa con más de 15 puntos porcentuales a la de instituciones públicas en los ciclos analizados. Por otra parte, aproximadamente sólo una de cada tres personas cursa sus estudios de especialidad o doctorado en IES de sostenimiento particular.

No obstante, la información anterior omite a una parte importante de la matrícula de posgrado en México: la de los programas no escolarizados. Si bien las estadísticas nacionales (tanto de la SEP como de la ANUIES) carecen de dicha información en algunos de los ciclos analizados, es posible ofrecer un esbozo al tomar como foco de estudio el ciclo 2018-2019.

Gráfica 3. *Matrícula de posgrado a nivel nacional en instituciones públicas y privadas para el ciclo 2018-2019, modalidades escolarizada y no escolarizada*

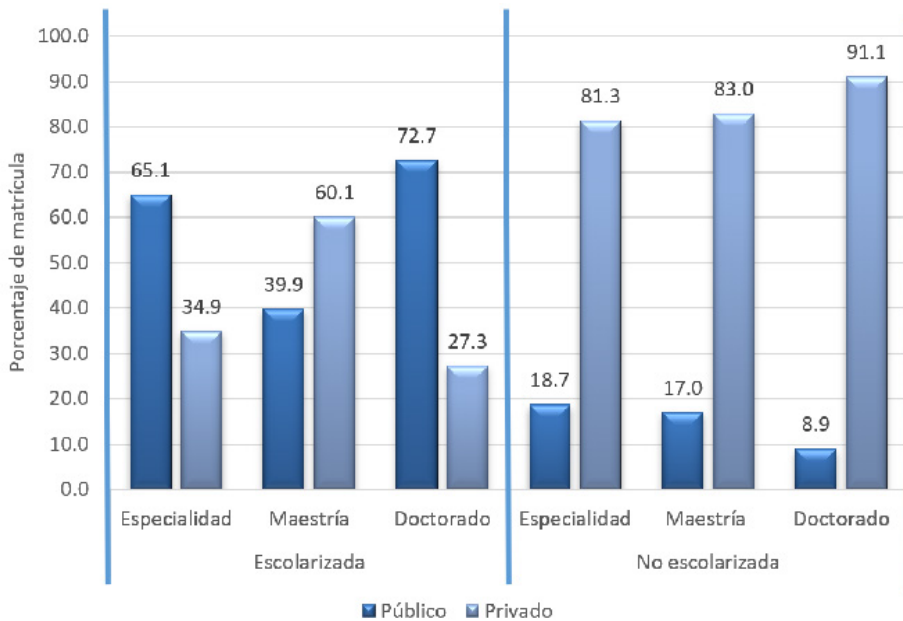


Fuente: elaboración propia con base en el anuario estadístico de la ANUIES 2018-2019.

Al comparar la gráfica anterior con los datos de la Gráfica 2, se observa que, al considerar la modalidad no escolarizada, la presencia de las instituciones privadas se acentúa aún más en el nivel de maestría y en el caso del doctorado incrementa su participación, ya que en la modalidad escolarizada 3 de cada 10 personas estudian en IES privadas, pero al considerar ambas modalidades la proporción aumenta a 4.5 de cada 10.

La siguiente gráfica exhibe que el mayor porcentaje de la matrícula en las instituciones particulares se concentra en la modalidad no escolarizada, aspecto que respalda la hipótesis de que estas instituciones tienen como parte de sus fortalezas la flexibilidad que ofrecen a los individuos que desean continuar sus estudios.

Gráfica 4. *Comparativo de matrícula de posgrados en modalidad escolarizada y no escolarizada para el ciclo 2018-2019*



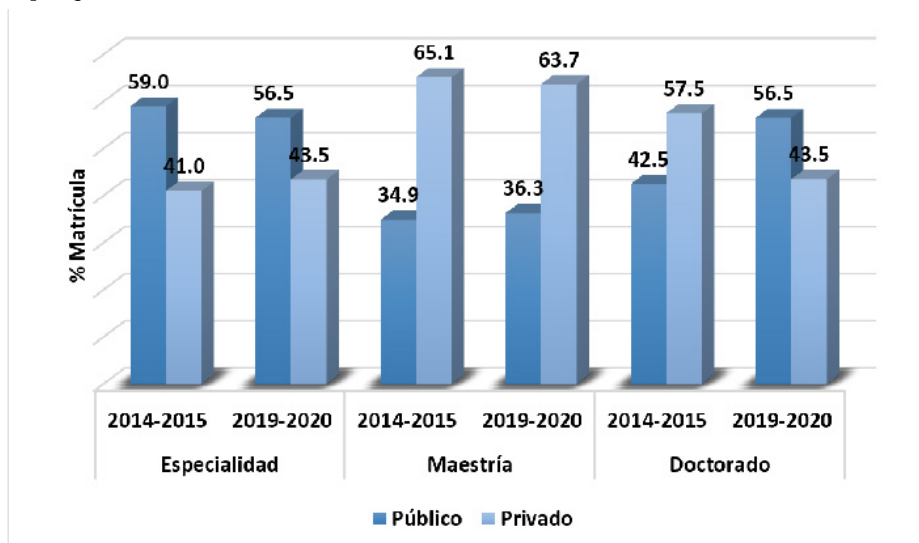
Fuente: elaboración propia con base en el anuario estadístico de la ANUIES 2018-2019.

Marco metodológico

Se realizó un estudio de carácter exploratorio, con el fin de conocer un poco más sobre las características de las IES que ofertan posgrados. Dada la escasez de información, se optó por seleccionar únicamente el nivel maestría en el área de ciencias económico-administrativas, ya que es donde se observa mayor demanda.

Además, se eligió un programa de orientación profesionalizante y en modalidad semiescolarizada, debido a que, a nivel nacional, , en promedio, tres de cada cuatro posgrados tienen orientación hacia la profesionalización (77%) (Martínez y Márquez, 2015); situación que se manifiesta también en la región centro occidente, donde 77.5% de la oferta corresponde a posgrados profesionalizantes (Hernández Castro y Villalobos Ramírez, 2015). Este aspecto es aún más representativo de las instituciones privadas, pues en esta región el 90% posee dicha característica, como se observa en las siguientes gráficas:

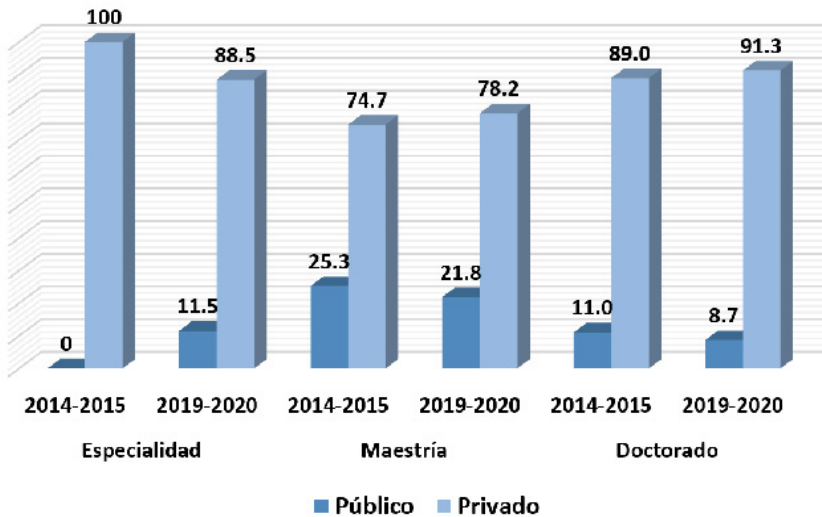
Gráfica 5. *Comparativo del porcentaje de matrícula escolarizada y no escolarizada de posgrado en Jalisco, ciclos 2014-2015 a 2019-2020*



Fuente: elaboración propia con base en los anuarios estadísticos de la ANUIES, ciclos 2014-2015 y 2019-2020.

Tal y como se observa en la gráfica anterior, el estado de Jalisco refleja una realidad similar a la del país, ya que, al considerar ambas modalidades, existe un amplio predominio de la opción privada al cursar una maestría en la entidad. Además, al comparar únicamente entre tipos de institución en modalidad no escolarizada, se observa lo siguiente:

Gráfica 6. Comparativo del porcentaje de matrícula de posgrado en modalidad no escolarizada en Jalisco, ciclos 2014-2015 y 2019-2020



Fuente: elaboración propia con base en los anuarios estadísticos de la ANUIES, ciclos 2014-2015 y 2019-2020.

A partir de lo anterior, se decidió tomar como población de análisis la maestría en administración (de negocios/de empresas) y, en el afán de contar con información de distintos tipos de instituciones, se optó por recuperar las tipologías enunciadas anteriormente.

Sobre los casos de estudio

En Jalisco, al año 2020, existían más de 80 instituciones privadas que ofertaban estudios de posgrado, atendiendo a una matrícula de 10,637 personas, mientras que sólo 14 instituciones públicas contaban con más de 8,000 estudiantes (ANUIES, 2021). Para esta investigación se seleccionaron tres instituciones ubicadas en Jalisco:

- Universidad pública estatal, en dos centros, uno ubicado dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) y otro fuera de ella.
- Universidad privada de élite, ubicada dentro de la ZMG.
- Universidad privada no elitista, ubicada dentro de la ZMG.

Luego de haber realizado la selección de los programas de maestría y las instituciones que participarían en la investigación, se procedió a entrar en contacto con los coordinadores respectivos, quienes aceptaron participar en la investigación; sin embargo, fue necesario firmar un convenio de confidencialidad en lo tocante al nombre de las instituciones, por lo que los resultados se presentan con la denominación dada a partir de la teoría.

A continuación, se presenta una breve contextualización sobre cada institución:

- Institución privada elitista. Comenzó a operar en la década de los años 50. Surgió como una asociación civil de orientación religiosa y con compromiso social. Su oferta académica está constituida por ingenierías, licenciaturas, especialidades, maestrías, doctorados y diversos diplomados y cursos. La Maestría en Administración comenzó a operar en 1988.
- Institución privada no elitista. Fue fundada hace aproximadamente cuatro décadas fuera del estado de Jalisco. Nació como una asociación civil e institución laica, sin fines de lucro, ni partidismo político o religioso alguno. Es una red institucional con presencia en varios estados de la República Mexicana y cuya oferta educativa incluye educación media, licenciaturas, ingenierías, especialidades, maestrías, doctorados y una gran variedad de diplomados. La Maestría en Administración de empresas surge en el plantel ubicado en Guadalajara en el año 2002, para luego extenderse a otros.
- Universidad pública. Se inauguró en 1792. Sin embargo, hubo diversos cierres y es hasta 1925 cuando se instaura nuevamente. Para 1994 se aprobó una nueva Ley Orgánica, lo que llevó a la integración de la Red Universitaria de Jalisco con la creación de los centros universitarios temáticos y regionales¹⁰, así como el Sistema de Educación Media Superior (SEMS). Su oferta educativa incluye bachillerato, carreras técnicas, licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados.

¹⁰Identificados en esta investigación como centros públicos fuera de la ZMG.

Características de los programas de maestría seleccionados

Con el fin de conocer mejor los casos de estudio, se procedió a analizar las páginas web de cada una de las instituciones. Debido a que la información contenida no era homogénea, se procedió a realizar llamadas telefónicas y, posteriormente, a entrevistar a los coordinadores.

Tabla 6. *Características de los programas de maestría seleccionados*

Institución		Institución pública		Institución privada de élite	Institución privada no elitista
Nombre del posgrado		Centro regional	Centro temático	Maestría en Administración	Maestría en Administración de Empresas
		Maestría en Administración de Negocios			
Año de creación		1997	1995	1988	2002
Requisitos de ingreso	Administrativos	Título o acta de titulación. Certificado de graduado. Curriculum. Carta de exposición de motivos. Dos cartas de recomendación.		Curriculum. Carta de motivos. Kárdex.	Certificado de licenciatura. Título, cédula o carta de pasante. Acuerdo con la universidad de origen.
	Académicos	Entrevista. TOEFL 350 pts. EXANI III 900 puntos. Curso propedéutico.	EXANI III. TOEFL 400 pts. Entrevista.	TOEFL 500 pts. Entrevista. Experiencia laboral mínima de dos años.	Ninguno
% de aceptados		95%	80%	100%	100%
Plan de estudios		16 asignaturas		13 asignaturas	20 asignaturas
Razones para cursar el MBA en dicha IES (de acuerdo con los coordinadores)		Actualizar sus conocimientos; maximizar sus capacidades.	Posgrado en PNPC; áreas de conocimiento diversificadas; relación costo-beneficio.	Brinda herramientas para emprender; inclinación hacia proyectos sociales.	Relación costo-beneficio; flexibilidad de horarios; perfil del profesorado.
Perfil del profesorado		Profesores de tiempo completo, por lo que su perfil es más enfocado a la academia.	Combinación de perfil académico y empresarial, con mayor inclinación hacia el primero.	Combinación perfil académico y empresarial, con mayor inclinación hacia el segundo.	Perfil académico y empresarial, más enfocado al ámbito empresarial.

Duración		2 años	2 años	2 años	2 años
Horarios		Sábados de 08:00-16:00 h.	Viernes de 17:00-21:00 h. Sábados de 08:00-15:00 h.	Entre lunes y viernes 19:00-22:00 h (a partir de materias ofertadas).	Viernes 19:00-22:00 h y sábado 8:00-15:00
Costos	Preinscripción	Curso propedéutico: \$3,250.23 EXANI III: \$ 650.00	Curso propedéutico: \$3,250.23 EXANI III: \$ 650.00	Proceso de admisión: \$759.00 EXANI III: \$650.00	Ninguno
	Matrícula estimada a 2020	Matrícula total: \$113,528.30	Matrícula total: \$113,528.30	Curso de inducción: \$1,500 Matrícula total: \$254,611.80	Inscripción: \$4,000 Matrícula total: \$92,000.00
Apoyos/ becas/ créditos		25-50% por parte de sindicatos administrativo y académico de la universidad.	25-50% por parte de sindicatos administrativo y académico de la universidad.	Descuento de 20% para egresados. Descuento empresarial de 30% mediante acuerdo de colaboración institución-empresa. Créditos educativos.	Descuentos a empresas mediante rankings de inscritos. Descuentos o becas personales a partir del perfil del aspirante.
Mecanismos de vinculación con las empresas		Ninguno	Visita a empresas para dar a conocer el posgrado.	Firma de convenios con empresas para dar descuentos.	Visita a empresas para dar a conocer el posgrado. Firma de convenios con descuentos.
Modalidades de titulación		Memoria de experiencia profesional. Propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión. Tesis.	Memoria de experiencia profesional. Propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión. Tesis.	Tesis de grado. Simulador. Proyecto de intervención. Eprendimiento	Tesis de grado.
Convocatorias		Anual: agosto.	Semestral: enero y agosto.	Semestral: enero y agosto.	Semestral: enero y agosto.
Reconocimientos		Ninguno	Entre los mejores MBA de México y del mundo.	Entre los mejores MBA de México y del mundo.	Ninguno
Acreditación/ certificación / evaluación		Ninguna	Forma parte del PNPC.	RVOE SEP.	RVOE SEP.

Fuente: elaboración propia.

Entre los principales hallazgos de la información anterior destacan varios aspectos. En primer lugar, las páginas web de cada institución, ya que las que exhiben información más completa son las de la institución pública y privada de élite, mientras que, en el caso de la privada no elitista, es muy reducida.

El programa de la institución de élite forma parte de los 20 mejores MBA (*Master Business Administration*) de México y el mundo (CNN Expansión), y lo exhibe en su página. Este no es el caso de la institución privada no elitista, la cual únicamente da a conocer, mediante sus trípticos, el reconocimiento de validez oficial de estudios del posgrado que oferta. Por su parte, en la institución pública, la maestría en administración de negocios también se ubica entre los mejores MBA, pero sólo en el caso del programa que se oferta en el centro que está dentro de la ZMG, pese a que en ambos centros se tiene un plan de estudios similar.

Entre las razones que se dan para cursar el posgrado en la institución privada no elitista se señala que en la maestría se incluyen hasta cinco materias por encima de otras universidades, ya que, como se observa en el cuadro comparativo, mientras en la universidad pública se deben cursar un total de 16 asignaturas y en la privada de élite 13, la cantidad aumenta a 20 para el primer caso.

Además, en el caso de los centros públicos cada estudiante decide qué materias optativas cursará, y en las IES privadas se elige un área de especialización específica. La privada de élite es la única institución donde cada semestre se debe cursar el seminario de tesis, en el cual los estudiantes trabajan sus proyectos dependiendo de la modalidad de titulación que elijan. Para el caso del plan de estudios de la institución pública, dicha formación se lleva a cabo durante el primer semestre, fundamentalmente, y en la privada no elitista, sólo se cursa una materia en el último semestre.

Si bien el MBA de la institución privada de élite es el que mayor inversión económica representa, también es en el que se tiene una mayor gama de

opciones para financiar los estudios. Respecto a ello, una similitud existente entre las dos instituciones privadas son los convenios que tienen con el sector empresarial, los cuales incluyen descuentos en la matrícula para los empleados que estén interesados en continuar sus estudios. Por lo que este aspecto puede ser visto como una razón más para realizar una maestría en estas universidades.

La diferencia más palpable entre los tres programas de posgrado analizados es que los requisitos de ingreso son muy laxos en la institución privada no elitista, pues sólo deben cubrirse requisitos administrativos.¹¹ De ahí que aquellos individuos que no estén interesados en pasar por un proceso de selección que incluye exámenes de habilidades de razonamiento, de inglés, entrevistas o que no cuenten con la experiencia laboral mínima probablemente se inclinen más por dicha institución.

En términos de horarios, las tres instituciones han sabido responder a la necesidad de contar con programas para que aquellos que ingresan puedan continuar con su vida laboral a la par de sus estudios. Aspecto que es posible constatar en las entrevistas con los coordinadores, quienes refieren que, en su totalidad, los estudiantes trabajan y estudian.

Sobre las estrategias y deficiencias de las IES para atraer matrícula al posgrado

En la Tabla 2 ya fueron expuestas las principales características de cada uno de los programas seleccionados. Este apartado tiene por objetivo profundizar en algunos elementos que facilitan o impiden a las instituciones atraer matrícula.

¹¹Este aspecto fue mencionado por varios entrevistados, entre ellos Esteban, quien cursó la maestría en una institución privada.

Sobre los requisitos de ingreso y egreso

Los requisitos de ingreso para los aspirantes a la maestría son más flexibles en el caso de la institución privada no elitista, ya que sólo se solicitan documentos básicos y no existe ningún examen para el ingreso, lo que sí sucede en el caso del resto de instituciones analizadas, donde se requiere presentar el EXANI III y el TOEFL. Aunado a lo anterior, en la primera institución no resulta indispensable que cuenten con dos años de experiencia laboral, elemento que sí es muy importante para la IES elitista:

No se están aceptado alumnos que no tengan mínimo dos años de experiencia, porque nos dimos cuenta que entraban saliendo de la licenciatura y realmente no estaban alcanzando el nivel de muchas de las personas que ya vienen, obviamente, con puestos directivos o puestos de gerencia, u otros puestos que ya trabajaron, por ejemplo. (...) No alto puesto directivo, pero sí que tengan experiencia en la organización y que traigan muy definido para qué quieren estudiar. (Privada de élite)

Por otra parte, cuando se analizan los mecanismos de titulación, se observa que es la institución privada de élite donde se cuentan con más opciones de titulación, las cuales se adaptan perfectamente al tipo y modalidad de posgrado que se cursa. Por ejemplo, mientras que en el caso de la universidad no elitista sólo se permite la titulación por tesis, en la privada elitista se han diversificado: tesis de investigación, memoria de experiencia profesional, simulador de negocios y proyecto de intervención.

Otro elemento clave son los convenios que se han desarrollado entre las instituciones y el sector empresarial. Los aspectos más relevantes se señalan a continuación.

La vinculación universidad-empresa

Se observa que, para las IES privadas seleccionadas, un elemento clave para el ingreso a sus programas son las becas que éstas ofrecen como parte de la vinculación que generan con distintas empresas de la región.

Se manejan convenios con algunas empresas y manejan, creo que es el 30, el 30 % por convenio o como egresado manejan un 20 %, se maneja un 20 % de descuento, pero es una u otra. Y se está trabajando ahorita para alguna beca de excelencia, una beca de excelencia, pero apenas se está construyendo esta parte. (Privada elitista)

A todo el prospecto que viene a inscribirse o que solicita el informe para realizar un plan de estudio de nosotros siempre se les ofrece algún descuento, siempre. Ya sea en su primera inscripción o en alguna mensualidad. Siempre hay descuento. Con muchas empresas tenemos convenios donde les ofrecemos descuentos en mensualidades o inscripciones y en algunas dependencias de gobierno, no en todas, pero en muchas, tenemos el beneficio de que yo les ofrezco un cierto porcentaje y la empresa les da otro o la dependencia de gobierno les da otro. Yo les puedo ofrecer, por ejemplo, un 25 % en mensualidades y la empresa les da otro 25. ¿Cómo lo manejan? De que ellos pagan el 25 aquí, presentan su ficha de pago en su empresa y le regresan en efectivo el otro 25 (...) Manejamos rankings de inscritos. Si por ejemplo él agrega 10 alumnos se les da un 10 o 15 % al inscrito. Si rebasa los 15 alumnos se les da un 20 %, si llega después de los 30 se les da hasta un tope del 30 % de descuento. (Privada no elitista)

Para el caso de la universidad pública, es más complicado generar este tipo de convenios dada la normatividad vigente, aun cuando uno de los coordinadores señala que ello resultaría muy conveniente para atraer más matrícula y fortalecer también el programa con mejores perfiles.

Tiene... pues no acuerdo de descuentos, pero sí promoción de ir a hacer convocatorias, tener el permiso tanto de que ellos vengan aquí a ofrecer sus servicios, sobre todo a recursos humanos y nosotros ir a ofrecer el posgrado a sus empresas. (...) Hay diversas cartas de colaboración y convenios muy generales respecto a hacer sinergias en eventos, en realizar conferencias en conjunto, en tener reciprocidad respecto a lo

que te comentaba de nosotros poder comunicar nuestro MBA en sus empresas y ellos poder comunicar su empresa en nuestro MBA, hasta ahí. Pero en específico, de formación de recursos humanos por parte de nosotros hacia ellos, no, no hay ningún compromiso. O sea, tienen abiertas las puertas, pero, por ejemplo, actualmente con ninguna de las empresas que se tiene colaboración existe un descuento específico. Aún no lo han permitido. (Pública en ZMG)

Ahorita no se ha dado el caso, pero este... podría darse, no creo que hubiera problema en ese caso. De donde sé que hay becas o sé un poquito más es por parte de los sindicatos, tanto administrativo como académico, donde les condonan 50, 25 %, pero ya es por parte de los trabajadores de la misma Universidad. (Pública fuera de ZMG)

Si bien los convenios de las IES privadas atraen a las empresas que se interesan por brindar mayor formación a sus empleados, esto puede resultar contraproducente cuando la mayor parte de la matrícula se desprende de estas colaboraciones, tal y como señala el coordinador de la institución privada no elitista:

Desafortunadamente, en muchos convenios que hemos hecho con algunas empresas, en este caso te menciono [nombre de la empresa], que se vino un grupo muy grande para estudiar la maestría en administración de empresas y algunos en licenciatura, les quitan esos beneficios, por ejemplo, cuando hay cambio de administración. Nos pegó en este ciclo, te mencionaba que este es de los más fuertes. En base a ese convenio tratamos de mejorarles, incluso les ofrecimos impartirles el curso dentro de sus instalaciones, pero fue negativo. Su argumento es que requieren más trabajo, más recurso humano por eso los limitaban a venir en fin de semana. (Privada no elitista)

El párrafo anterior destaca también la flexibilidad que pueden brindar estas instituciones al sector empresarial y que pueden marcar la diferencia entre atraer matrícula o dejar de ofertar el posgrado, el cual es un elemento

diferenciador de dicho tipo de instituciones.

El elemento diferenciador

Se les cuestionó a los coordinadores sobre qué tenía su MBA que no tuviesen los de otras instituciones. Respecto a ello, mencionaron lo siguiente:

Tabla 7. *El diferenciador de cada MBA*

Institución	Rasgo diferenciador
Institución pública dentro de la ZMG	"Comparado con otras maestrías del mismo nivel que cobran de 250 mil para arriba, el costo-beneficio es muy alto. Y el beneficio me refiero a las probabilidades que te da de ser empleado, a la calidad de los profesores, a la calidad de la universidad, a los programas que se tienen. Eso es parte del beneficio y el costo, pues como tal, el tiempo que tienes que venir a clase y el costo monetario."
Institución pública fuera de la ZMG	"La cercanía de los lugares de donde se trasladan, porque de aquí sí se les complica ir, por ejemplo, hasta la ZMG en este caso. Eso es una, otra, los horarios ahora que solamente son los sábados, pues se les facilita muchísimo. Y en relación a las instituciones privadas comentan, la mayoría de ellos, que ayer tuve clase con ellos y estuve platicando, que se les hace mayor calidad educativa que, en este caso, por ejemplo [nombre de la universidad] que es nuestro principal competidor. Entonces aunque es más económica en cuestión a lo monetario prefieren venirse acá."
Institución privada de élite	"Por ser maestría tratamos de dar las herramientas necesarias para que puedas emprender, para que puedas emprender porque se especializa en esa área. Nos enfocamos, que yo creo que esa es la diferencia entre las demás universidades, en los proyectos sociales, en los proyectos de tipo social."
Institución privada no elitista	"La gran ventaja que le veo aparte de que vienes dos días que ya es mucha ventaja, el horario es otro porque te permite tener tus actividades laborales y llegar a terminar tu estudio. Una de las grandísimas ventajas que tenemos es la plantilla docente. La plantilla docente es fuerte en el sistema, tanto en licenciatura como en maestrías por su nivel académico y aparte porque no son maestros de tiempo completo. Es gente que se dedica 90 % a su profesión y el otro 10 lo viene a entregar aquí a clases. (...) En realidad el costo-beneficio que obtienes al final, porque incluso nuestras maestrías son más baratas que nuestras licenciaturas. Entonces, si sabes aprovechar y si trabajas con una empresa que tenemos algún convenio, te sale muy barato."

Fuente: elaboración propia.

Derivado de la información presentada anteriormente, destaca otro elemento relevante, el perfil del profesorado. Al tratarse de una maestría del área de las ciencias económico-administrativas, con un perfil profesionalizante, el aspirante espera que este tipo de posgrados le permita, entre otras cosas, fortalecer y mejorar su desempeño y experiencia laboral, por lo que es un elemento que la institución debe considerar para atraer matrícula. En este caso, las instituciones buscan docentes con perfiles más empresariales, pues de esta forma se aseguran de que se están obteniendo conocimientos no sólo teóricos, sino basados en la práctica y actuales.

Tenemos profesores más preparados, a profesores de grados de doctorado, maestría y doctorados impartiendo las clases. Se ha cuidado que estén siempre en el medio, que estén en el medio como consultores o estén en empresas trabajando sobre la materia que están dando para traer esta parte. (Privada de élite)

La plantilla docente es fuerte en el sistema, tanto en licenciatura como en maestrías por su nivel académico y aparte porque no son maestros de tiempo completo. Es gente que se dedica 90 % a su profesión y el otro 10 lo viene a entregar aquí a clases. (Privada no elitista)

Para el caso de los centros públicos es un poco más complicado:

En el tiempo que yo he estado, al menos este año y medio, solamente han sido profesores de la Universidad de Guadalajara. Que, algunos de ellos también tienen sus empresas chiquitas, pero, su mayor ingreso es de parte de la Universidad de Guadalajara. (Pública fuera de ZMG)

El profesorado tiene distintos perfiles, el actual, estoy hablando de lo que se tiene y otra cosa es lo que se debe tener. Lo que se tiene actualmente es un mix, que es bueno, entre conocimiento muy académico y de investigación y conocimiento de empresa y conocimiento directivo. (...) Actualmente tratamos de posicionar, bueno, de colocar a los profesores con experiencia académica (...) en materias un poquito más enfocadas a metodología de estudio, de investigación, de análisis de

modelos que podríamos llamarle lo más académico. Y en semestres más avanzados tratamos, en esa modalidad sobre todo y en los últimos semestres, de que sean profesores con experiencia reciente, o bueno actual, que estén actualmente en el mercado laboral. (Pública en ZMG)

En general, todos los coordinadores coincidieron en que el tipo de maestría exige que los docentes, además de tener una sólida formación académica, deben contar también con experiencia laboral, ya que eso gusta mucho a los prospectos. Sin embargo, los mecanismos de certificación y acreditación por los que deben pasar las instituciones les dificultan poder satisfacer los requerimientos del mercado laboral. Tal es el caso de la institución privada elitista, la cual, al buscar una certificación internacional, debe cumplir un perfil enfocado en contar con profesores de tiempo completo con grado de doctor.

Nosotros estamos enfocados en entrar a la acreditación de la AACSB¹², esperamos lograrla y estamos trabajando hacia esa parte (...) Ahora con lo de la acreditación de la AACSB esa sería toda una revolución, o sea, tendríamos que hacer todo un cambio, estándares, este, se están contratado más doctores, por ejemplo, se están aumentando clases a las personas de planta. Se están haciendo varios cambios separando la escuela de posgrados, por ejemplo, se separó, se le dio una entidad aparte de lo que es la escuela de negocios. (Privada de élite)

El fenómeno anterior es algo a lo que se enfrentan en especial las IES públicas, las cuales deben cumplir ciertos requerimientos para poder disfrutar de recursos y beneficios proporcionados por el Estado. La coordinadora del MBA del centro público ubicado fuera de la ZMG aborda lo anterior:

Normalmente, la maestría era sabatina, en el 2016-B se hace, con la idea de entrar al padrón, de entrar al CONACYT, se hace el horario de viernes y sábados. Entra esa generación del 16-B, pero a partir de esa generación ya se complicaba por los días viernes, entonces, para ese

¹²Association to Advance Collegiate Schools of Business.

próximo calendario los integrantes de la junta académica y yo, pues decidimos que no teníamos tantos interesados, no tenemos tantos interesados por la cuestión del viernes que trabajan ellos. Era como un poco complicado, se analiza, dimos opción a ver si había posibilidad de abrirlo, vimos que no, entonces, se analiza la situación y decidimos volverlo a cambiar al sábado. (Pública fuera de ZMG)

Este tipo de problemáticas, por tanto, orilla a repensar la forma en que el mercado educativo y el mercado laboral se comportan y a definir estrategias que permitan una mejor vinculación entre ambos.

Conclusiones

El caso mexicano tiene, como uno de sus rasgos distintivos, la diferenciación pública–privada de la educación. Esta misma diferenciación permite explicar, en gran medida, las estrategias que implementa cada tipo de institución para atraer matrícula. En el caso del posgrado, la demanda de especialidades, maestrías y doctorados en modalidad no escolarizada ha contribuido a incrementar considerablemente la cantidad de individuos que optan por continuar sus estudios. Respecto a ello, las IES privadas han jugado un papel relevante.

De acuerdo con el presente análisis, las universidades estudiadas responden a lógicas distintas, lo que coincide con lo señalado por Roncancio-Roncancio (2020), cuando aborda las distintas perspectivas de la universidad latinoamericana. Respecto a ello, mientras las instituciones públicas buscan, en especial, responder a las necesidades sociales y cumplir con los compromisos de su país, las instituciones privadas se ven fuertemente influenciadas por lógicas del mercado, que les obligan a definir estrategias enfocadas en atraer matrícula.

Entre las principales estrategias se identifican los distintos convenios que realizan con el sector empresarial y la flexibilidad que ofrecen a quienes les resulta difícil conciliar su empleo, la familia y la educación.

El prestigio es otro elemento que juega un papel importante, ya que parte de las estrategias de la institución privada de élite, además de los convenios, consiste en definir requisitos de ingreso menos laxos, por ejemplo, la experiencia laboral con la que deben contar los aspirantes, además de asegurar distintas formas de titulación, por ejemplo, la de emprendimiento.

Aun cuando el tema del posgrado es clave para el crecimiento económico y social del país, son todavía pocos los estudios que se llevan a cabo sobre las distintas problemáticas que aquejan este nivel de estudios: la desigualdad social, la relación educación-mercado laboral, la calidad del posgrado, la normatividad vigente en materia de creación y consolidación de los programas educativos, entre otros aspectos.

Se requiere, por tanto, realizar más investigaciones que tomen como foco de estudio las razones que tienen los individuos para cursar un posgrado, además de desarrollar estudios que contribuyan a fortalecer la vinculación Estado-Universidad-empresa, con el fin de generar estrategias para cubrir las necesidades de todos los grupos de interés.

Referencias

- Acosta, A. (2002). En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14). <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001406.pdf>
- ANUIES. (2012). Anuario estadístico educación superior y posgrado, cifras 2011-2012. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2016). Anuario estadístico educación superior y posgrado, cifras 2014-2015. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2018). Glosario. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2020). Anuario estadístico educación superior y posgrado, cifras 2018-2019. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- ANUIES (2022). Anuario estadístico educación superior y posgrado, cifras 2020-2021. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arredondo, V., Pérez, G. y Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. Reencuentro, (45) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- Balan, J. y García, A. M. (1997). El sector privado de la educación superior, en Rollin Kent Serna (Recop.) Los temas críticos de la Educación Superior. Aguascalientes México: UAG-FLACSO-FCE.
- Casanova, H. (2009). Educación superior y sociedad en México: Los retos del siglo XXI, Temps d'Educació, 36, 261-280. https://sistemaeducativo.files.wordpress.com/2012/05/casanova_2009-educacion-superior-y-sociedad-en-mexico.pdf
- Esquivel L. y Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. Revista Iberoamericana de Educación, 36(5). <http://rieoei.org/investigacion19.htm>
- Gama Tejeda, F. A. (enero-marzo, 2010). Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. Revista de la Educación Superior, 39(153), 19-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416813005>
- Gobierno de México. (2015). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/reconocimiento-de-validez-oficial-de-estudios-rvoe#:~:text=El%20Reconocimiento%20de%20Validez%20Oficial,impartir%2C%20al%20sistema%20educativo%20nacional>
- Hernández Castro, S. y Villalobos Ramírez, L. (2015). Los programas de posgrado: Las características académicas, administrativas y financieras de los programas de posgrado. En G. Ruíz Cuellar y C. Morfín López (Coords.), Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro Occidente. COMEPO: México. http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/11/comepo_occidente_2015.pdf
- Martínez, F. y Márquez, A. (2015). Los programas de posgrado. En M. Bonilla Marín (Coord.), Diagnóstico del posgrado en México: Nacional. COMEPO: México. http://www.posgrado.unam.mx/pdi/web/multimedia/1447274117_comepo_regiones.pdf
- Muñoz, C., Núñez, M., y Silva, Y. M. (2004). Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Roncancio-Roncancio, P. (2020), La adaptación y las instituciones de educación superior: conceptos y desafíos. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 11(32), 198-214. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.822>

- Saavedra, M. (2001). Posgrados y demandas laborales: La evaluación de los profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(4), 1-14. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1254Saavedra.pdf>
- Salgado, M. D., Miranda, S., y Quiroz, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: Hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Tiempo de Educar*, 12(23), 73-107. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121090005.pdf>
- Sánchez, J., Pintado, T., Talledo, H. y Carcelén, S. (2009). La educación de posgrado en España: Un estudio empírico de la estructura de motivaciones latentes. *Innovar, Especial en Educación*, 131-140. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a10.pdf>
- SEP (2020). Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada en México. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 7-37. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a2.pdf>

Modelo CIPP en la evaluación de la competencia investigativa: desde el contexto institucional

Rocío de la Cruz Hernández¹, Beatriz Escobedo de la Cruz², Silvia Patricia Aquino Zúñiga³, Adriana del Carmen Morales Cruz⁴

Resumen

La presente investigación evalúa el contexto en el que se desarrolla la competencia investigativa (CI) en programas de ingeniería en una institución de México. Para ello, se retoma el modelo CIPP de Stufflebeam por la naturaleza del objeto a evaluar, los recursos disponibles, la planificación de procesos y los resultados alcanzados. Desde una perspectiva cualitativa y con un enfoque constructivista centrado en un estudio de caso, la recolección de datos inició con la revisión de documentos institucionales: el plan de estudios y sus programas, el modelo educativo, los atributos de egreso y el Programa de Desarrollo 2019-2024. Además, se aplicaron entrevistas a 12 estudiantes residentes, cuatro profesores expertos y siete directivos. La aplicación de una rúbrica analítica permitió identificar el nivel de dominio de la CI en el producto informe final. Los datos cualitativos fueron analizados empleando ATLAS.ti 9. Los resultados revelan que los estudiantes logran un dominio investigativo en los niveles de comprensión y aplicación, y en menor cuantía, de análisis, síntesis y evaluación. Se sugiere actualizar los contenidos de las asignaturas centradas en el desarrollo de la CI, mejorar la infraestructura tecnológica, así como capacitar y habilitar a los docentes. Se exponen aspectos a considerar en la toma de decisiones, la evaluación de metas, la planificación y el impacto de resultados en la formación de ingenieros.

Palabras clave: competencia investigativa, evaluación institucional, modelo CIPP.

¹Profesora e investigadora del Instituto Tecnológico Superior de Centla. rocio.adiel@gmail.com

²Profesora e investigadora del Instituto Tecnológico Superior de Centla. beatriz.escobedo@centla.tecnm.mx

³Profesora e investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. saquinozuniga@gmail.com

⁴Profesora e investigadora del Instituto Tecnológico Superior de Centla. adrianadelcarmen.mc@gmail.com

Abstract

The research evaluates the context in which investigative competence (IC) is developed in engineering programs in a Mexican Institution. Stufflebeam's CIPP model is used for evaluation due to its suitability for the object being evaluated, available resources, and planning of processes and achieved results. The study utilized a constructivist approach and qualitative perspective, focusing on a case study. Data collection began with a review of institutional documents, including the study plan, educational model, graduate attributes, and the 2019-2024 Development Program. Interviews were conducted with 12 resident students, four expert professors, and seven educational managers. An analytical rubric was applied to identify the level of IC mastery in the final report. The qualitative data was analyzed using ATLAS.ti 9. The results indicate that students have achieved mastery of research in the order of comprehension and application, and to a lesser extent, analysis, synthesis, and evaluation. It is suggested that contents in subjects focused on the development of CI be updated, the technological infrastructure be improved, and teachers be trained and empowered. Aspects to be considered in decision making, evaluation of goals, planning and the impact of results in engineering education are presented.

Keywords: CIPP Model, Institutional Evaluation, Investigative competence.

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) que declaran la competencia investigativa en sus atributos de egreso se ven implicadas en garantizar el desarrollo de profesionales con habilidades personales, conocimientos técnicos y disciplinarios que les permitan realizar investigaciones de impacto, cualificándolos para el desempeño de funciones académicas y laborales en su campo de formación. La cualificación final obtenida por un egresado de ingeniería en México se basa en una combinación de múltiples

componentes: a) los personales: su esfuerzo, su habilidad innata y su preparación académica; así como de b) los componentes proveídos por las IES, entre ellos, los profesores, los programas de estudio, los laboratorios y las instalaciones.

Desde un enfoque humanista de la evaluación en el ámbito educativo, surgen modelos basados en los participantes o clientes finales que, más allá de presentar datos numéricos, ofrecen un acercamiento a los intereses, la motivación y las expectativas de los educandos (Duman y Akbaş, 2017); así como la inclusión de estudiantes, profesores, directivos y sociedad, enriqueciendo la función de los expertos en la evaluación de programas. En esta tendencia, Daniel Stufflebeam desarrolla el Modelo CIPP —reconocido por sus iniciales en inglés de Contexto, Entrada, Proceso y Resultados (CIPP)—, que tiene como objetivo mejorar el programa en lugar de probar algo sobre él. Se trata de un poderoso enfoque de evaluación para los evaluadores que entienden los programas educativos en términos de componentes y relaciones complejas, dinámicas y, con frecuencia, no lineales (Frye y Hemmer, 2012).

La educación superior mexicana cubre un porcentaje significativo de la población y ha impuesto grandes costos a la economía del país, registrando en 2023, un gasto de 142 341 millones de pesos mexicanos, según el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). Sin embargo, si los objetivos declarados no se cumplen, esto indica un uso poco eficiente de los recursos asignados. Es poco común encontrar Instituciones que en su modelo educativo integren la formación en investigación como un elemento vital, no solo por los beneficios de un aprendizaje centrado en la investigación científica, sino por las posibilidades transformadoras que esto puede generar. En este proceso, la investigación y la formación logran una unión indisoluble (Gutiérrez *et al.*, 2018, p. 50).

Surge así la necesidad de analizar el quehacer de las IES y su correspondencia con las demandas de estas dinámicas, asumiendo la formación de ingenieros con competencias en investigación y habilidades para plantear soluciones

a problemas del mundo real en su campo profesional. Partiendo del concepto de que el “Modelo educativo del siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales orienta el proceso educativo hacia la formación de capital humano para la investigación para el desarrollo social, económico, cultural y político de cada región del país” (DGEST, 2012). Desde esta perspectiva, se intenta identificar los componentes institucionales que influyen en el desarrollo de las CI, a partir de las experiencias recogidas de estudiantes que realizaron su residencia profesional en un campus de Tabasco durante el periodo agosto a diciembre de 2019, en seis carreras de ingeniería autorizadas por el Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Marco teórico

En las IES, la evaluación debe servir para visibilizar sus debilidades, identificar necesidades, establecer objetivos y desarrollar actividades continuas que le permitan alcanzar sus metas y mejorar su calidad. Dado que esta mejora es un proceso dinámico y continuo, las instituciones educativas necesitan determinar, verificar, modificar e incluso revisar todos los índices que impactan la calidad de su enseñanza, aprendizaje y su sistema educativo en general (Baghazadeh y Dastjerdi, 2014).

Según Popham (1975), la evaluación educativa sistemática puede describirse como un proceso formal para determinar una valoración de los fenómenos educativos. Existen diversos modelos de evaluación que ayudan a comprender el proceso y las etapas de la evaluación, el rol del evaluador y a establecer un lenguaje común para los participantes en el proceso evaluativo (Gilberg y Scholwinski, 1983). Adoptando la perspectiva de Stufflebeam y Shinkfield, Carreto (2021) refiere que las evaluaciones se fundamentan en criterios de valor y mérito, mejorando la precisión y objetividad del proceso al comparar los resultados con estándares predefinidos, permitiendo generar conclusiones fundamentadas y sólidas.

Uno de los modelos de evaluación curricular más aplicados en educación es el CIPP, que desde 1965 se realiza con el fin de determinar si se han

alcanzado los objetivos del programa y proporcionar recomendaciones para mejorar el mismo (Dizon, 2022; Umam y Saripah, 2018). Algunas investigaciones que refieren el modelo CIPP incluyen los trabajos de Kafi *et al.* (2019), quienes utilizaron este modelo en el desarrollo de una rúbrica para evaluar la enseñanza del idioma inglés en escuelas privadas iraníes. Los resultados mostraron que a) la evaluación y contratación de maestros y b) las necesidades de los estudiantes fueron consideradas predominantes en la calidad en la enseñanza del idioma. A estos trabajos se suma la aportación Molope y Oduaran (2019) en Sudáfrica, a fin de mantener los estándares, conocimientos y habilidades profesionales de desarrollo comunitario (CDP), donde aplicaron el modelo de Stufflebeam, identificando una falta de alineación entre las necesidades de los profesionales y las actividades de aprendizaje, como resultado de una mala planificación del programa.

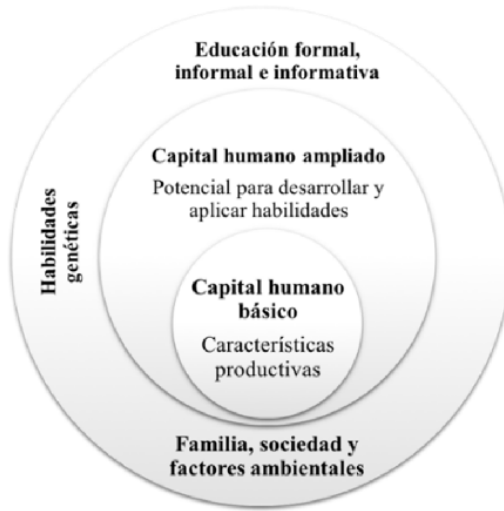
Entre los estudios realizados en México, Juárez Olivo (2021) destaca que la calidad educativa en ambientes virtuales de aprendizaje en programas de posgrado resulta de la congruencia entre las características de estos entornos, su relación con el contexto institucional, el diseño de programas y su ejecución, además del compromiso de quienes forman parte del proceso educativo: estudiantes, docentes, tutores, diseñadores instruccionales y coordinadores, entre otros. Por su parte, Lizárraga y Pech (2021) proponen un instrumento que evalúa la calidad de un programa de emprendimiento dirigido a universitarios. Finalmente, García *et al.* (2016) evaluaron los recursos y estrategias implementadas en un programa de tutorías, partiendo desde el contexto institucional en que se desarrolla hasta los resultados alcanzados.

En cuanto a los estudios que relacionan el modelo CIPP con las competencias, se encontró el trabajo de Acosta *et al.* (2016), quienes abogan por el fortalecimiento de valores, así también, el desarrollo de las competencias definidas en su modelo educativo y permea en el perfil de egreso de licenciatura. Lo anterior hace evidente que aún existe un vacío por estudiar este modelo en la evaluación del desempeño de competencias transversales, entre ellas, la investigativa.

La competencia investigativa

Las competencias investigativas se centran en el desarrollo de habilidades a lo largo de la escolaridad, adquiridas mediante actividades con contenidos en métodos y técnicas de investigación (Severino, 2000, p.122). Se hace evidente la habilidad para identificar y formular problemas, establecer objetivos, distinguir fuentes de información confiables, elaborar el marco teórico, definir el tipo y diseño de la investigación, así como sus instrumentos, analizar e interpretar los resultados en un informe escrito (Pirela y Prieto, 2006, como se citó en Zambrano-Sandoval y Chacón, 2021, p. 5). Además, se espera que el estudiante aplique el método científico como un medio para generar conocimiento nuevo, sometido al escrutinio de una comunidad científica (Quijano, 2020).

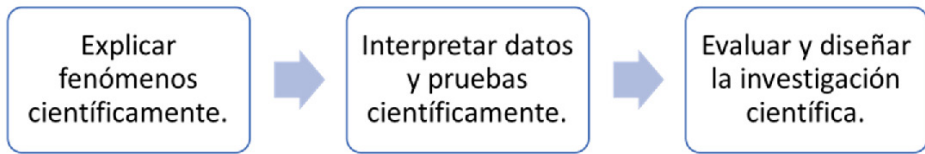
Tünnermann (2013) resalta la importancia de que las universidades respondan a las necesidades de la sociedad, promoviendo la capacitación de profesionales en la investigación, la generación de conocimiento con responsabilidad social y desarrollo cultural. Esto se basa en la confianza de los miembros de estas instituciones como impulsores del desarrollo cultural, político, económico y social, en armonía con el entorno donde llevan a cabo sus investigaciones. Partiendo del posicionamiento teórico de Perrenoud (1997), el enfoque por competencias se presenta como una oportunidad para perfeccionar la pedagogía asociada a la práctica social y educativa en diferentes situaciones. La evaluación de la CI desde el contexto institucional está influenciada en gran medida por el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1985), por ser exhaustivo, sistemático (Mohebbi *et al.*, 2011) y orientado a la mejora, lo que permite al evaluador determinar su valor en términos de las necesidades, la relación de los recursos disponibles, su aplicación práctica, los resultados logrados y de las conexiones entre sus componentes.

Figura 1. Factores asociados al desarrollo del capital humano

Fuente: elaboración propia.

Drábek *et al.* (2017) refieren la necesidad de invertir en formación profesional para aumentar el capital humano, muestran que las habilidades y cualidades del individuo están determinadas por factores iniciales que pueden desarrollarse aún más a través de la interacción entre la educación y el contexto en el que se desarrolla. Un papel importante lo representa el impacto de la educación continua, ya sea formal o informal, así como la formación del carácter individual en el aprendizaje y la mejora de habilidades y competencias, como se ilustra en la Figura 1.

La participación en debates críticos de interés científico y tecnológico hace necesario poseer tres competencias específicas, tal como se expresa en la Figura 2. La primera es la capacidad para describir y explicar fenómenos naturales, artefactos técnicos y sus efectos en la sociedad. La segunda es el entendimiento y conocimiento de la investigación científica. La tercera es la capacidad para interpretar, evaluar datos, su evidencia científica y verificar si las conclusiones están apoyadas por un marco teórico-metodológico adecuado.

Figura 2. *Capacidades de la CI*

Nota: Tomado de PISA 2015 y PISA-D.

Estas capacidades coinciden con la propuesta de Baporikar (2018, p. 46), al definir tres niveles de la competencia investigativa: a) la comprensión, b) la comprobación y aplicación, y c) el análisis, la síntesis y la evaluación del conocimiento.

La evaluación del contexto institucional

En los años noventa, el gobierno mexicano creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), compuesta por representantes del gobierno federal y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la responsabilidad principal de evaluar a las universidades estatales. La comisión tenía tres funciones principales: a) realizar evaluaciones internas por parte de las propias instituciones; b) evaluar el sistema y los subsistemas por expertos nacionales y extranjeros; y c) llevar a cabo evaluaciones interinstitucionales, utilizando un método de evaluación por pares académicos cualificados (Rubio, 2007, citado en García y Hervás, 2020).

La Tabla 1 muestra las entidades del gobierno y las agencias independientes que han conformado el sistema de evaluación de la educación superior en nuestro país.

Tabla 1. *Entidades evaluadoras en México*

Fecha de creación	Entidad	Función	Objetivos estratégicos
1950	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	Impulsar propuestas para el mejoramiento de la educación superior.	a) Estimular la mejora continua de los servicios ofrecidos a las instituciones asociadas y aumentar su aprobación social. b) Promover la vinculación y el intercambio académico entre sus miembros para favorecer el progreso regional y nacional.

1970	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)	Evaluar el desempeño de investigadores y acreditar programas de posgrados de calidad en instituciones públicas y privadas que así lo requieran.	Establecer planes de acción, articular y coordinar la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación del país, así como en el área de las humanidades.
1982	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	Contribuir a elevar la calidad educativa en instituciones privadas afiliadas.	Contribuir al desarrollo social, económico y cultural del país, motivando a sus afiliados a mejorar estándares que mejoren la calidad de vida en México y el crecimiento institucional.
1990	Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA)	Fomentar la instauración de un sistema de evaluación de la educación superior en México.	a) Evaluar desde la perspectiva tradicional de la evaluación interna y externa. b) Evaluar desde una perspectiva sistémica los componentes (entradas) del sistema educativo, los procesos y resultados (salidas).
1991	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CIEES)	Evaluar y acreditar programas académicos a nivel nacional en instituciones públicas y privadas.	a) Promueven, mediante recomendaciones, la mejora de los programas educativos. b) Aseguran a la sociedad que los programas acreditados cumplen con estándares de calidad.
1994	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)	Contribuir a elevar la calidad de la educación media superior, superior y de programas especiales, así como evaluar los aprendizajes alcanzados en cualquier fase del proceso educativo mediante pruebas externas.	Diseñar y aplicar instrumentos para medir conocimientos, habilidades y competencias de ingreso y egreso en instituciones de educación superior, analizar y difundir los resultados obtenidos.
2000	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)	Acreditar y reconocer a los organismos acreditadores de programas educativos en las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada.	a) Estimular la mejora continua de los estándares de calidad mediante procesos de acreditación efectivos y confiables. b) Colaborar con las autoridades educativas en el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

2021	Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES)	Acordar acciones y estrategias para promover y desarrollar la educación superior, enmarcadas en los principios de corresponsabilidad, participación voluntaria y pleno respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa e institucional.	a) Promover la correlación entre los tipos de educación superior, educación media superior y educación básica. b) Desarrollar propuestas en el campo de humanidades, ciencia y tecnología realizadas por las instituciones de educación superior. c) Identificar desafíos y hacer recomendaciones para crear las condiciones educativas y ambientales necesarias que contribuyan al cumplimiento de los criterios, metas y políticas de la educación superior, así como al desarrollo institucional.
------	--	--	---

Nota: Se han considerado datos de los organismos evaluadores y acreditadores de importancia para el presente estudio.

Esta evaluación institucional en las IES mexicanas se realiza con base en dos procesos: a) la autoevaluación que realiza la propia institución y b) la evaluación externa realizada por organismos reconocidos, como los CIEES o COPAES (Martínez, 2021). Ello implica una reflexión participativa y contextualizada de aspectos cualitativos y cuantitativos relacionados con el plan de estudio, el cuerpo docente, la gestión institucional, la vinculación, la extensión y, de forma opcional, la investigación; así como su congruencia con los propósitos, objetivos y desarrollo institucional. Permitiendo reconocer las divergencias entre lo planeado y lo ejecutado, entre lo informado y lo evaluado, entre lo instituido y lo instituyente, y entre lo ideal y lo real (Carreto, 2016; Gilberg y Scholwinski, 1983).

Componentes asociados al estudio

Planes y programa de estudio: Para determinar si los estudiantes están aprendiendo lo necesario se requiere de diagnósticos que revelen la pertinencia de cada uno de los planes ofrecidos por la institución educativa, para ello, es indispensable partir de evaluaciones que permitan determinar el estado actual de cada uno de estos currículos (Solís *et al.*, 2020). En esta investigación se asumen estas categorías de acuerdo con: a) Plan de estudio (PLE): establece los propósitos y finalidades intermedias, el perfil de egreso, el

desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas; contenidos esenciales de estudio estructurados en cursos, asignaturas o unidades de aprendizaje; secuencias indispensables y criterios de evaluación. Representa una herramienta fundamental de apoyo al mediador de la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2017; Pérez Hernández *et al.*, 2017; Posner, 2005, citado en Rivera y Cordero, 2018); y b) Programas de estudio (PE): se fijan objetivos específicos de aprendizaje, así como los estándares y procesos para evaluar y acreditar su logro (SEP, 2017, p. 211).

Formación docente en investigación: Considerando los programas de formación docente como uno de los primeros pilares para establecer la calidad y mejorar los problemas de calidad en un sistema educativo (Kafi *et al.*, 2019), en los docentes reside un sinfín de expectativas sociales: se espera de ellos el dominio disciplinar, didáctico, pedagógico, socioemocional, organizativo y comunicativo, entre otros, sin dejar de lado su tradicional rol de transmisores de conocimientos (Guzmán, 2011, citado en Hernández y González, 2019). Estacio-Chang y Medina-Zuta (2020) resaltan que en los marcos internacionales puntualizan el papel determinante del docente en la enseñanza y el aprendizaje en hombres y mujeres gestores del desarrollo de su nación. Los esquemas de formación docente en educación superior de la actualidad se relacionan con la integración de los saberes y la participación de los diversos actores institucionales (Salazar-Gómez y Tobón, 2018), con el objetivo de mostrar la aplicabilidad de los conocimientos generados y su uso en la solución de problemas del entorno real (Padierna, 2016).

Infraestructura para el desarrollo de la investigación: Este componente comprende la infraestructura física, el apoyo humano, la financiación, la interacción entre la infraestructura tecnológica y la planificación académica, así como la forma de gestión y de asignación interna de los recursos para la investigación (Calderón, *et al.*, 2017).

Programas de apoyo para la investigación: Se considera esta categoría como aquellos programas que vinculan la formación de recursos humanos

con el progreso de las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que cultivan los cuerpos académicos (CA) y los grupos de investigación (GI) reconocidos por la IES (UQROO, 2019). Belyanina (2018) asegura que la participación de los estudiantes en actividades adicionales al plan de estudio promueve la competencia investigativa.

Metodología

La realización de esta investigación se apoya en los matices de un trabajo desde un paradigma cualitativo, por ende, su enfoque es constructivista, tal como lo expone Flick (2015), dicho enfoque busca acercarse al mundo de “ahí afuera”, al comprender, describir y explicar fenómenos sociales “desde el interior” (p. 12); dentro de una metodología de estudio de caso (Stake, 1994). El caso específico aborda particularmente a un campus adscrito al TecNM, en el que se analizaron: a) el plan de desarrollo institucional, b) el modelo educativo, c) el plan y los programas de estudio, d) la experiencia y formación del profesional docente que desempeña la función de asesor metodológico, y e) la valoración de 146 informes finales de residencia del periodo 2018, usando una rúbrica analítica de diseño propio.

La evaluación del contexto inició con los objetivos declarados en cada uno de los seis programas de ingeniería. En aquellos que declaran la capacidad de investigar en sus atributos de egreso, el contenido de las asignaturas permitió determinar los indicadores del sistema educativos utilizando el modelo de toma de decisiones del CIPP. Estos componentes se enlistan a continuación y se estructuran en la Tabla 2.

a) Insumos: directivos, docentes, estudiantes, plan de estudio e infraestructura tecnológica disponibles en las instalaciones del campus; b) proceso: programas de apoyo para la investigación, estudiantes, docentes, personal y directivo del departamento de investigación, actividades académicas, de investigación y de formación del cuerpo docente); y c) resultados: nivel de dominio de la competencia investigativa de los egresados

del periodo 2015-2019.

Tabla 2. Componentes considerados de acuerdo Modelo CIPP

	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
Componentes	• Objetivos • Perfil de egreso • Metas institucionales	• Estudiantes • Docentes • Directivos • Plan de estudio • Infraestructura tecnológica	• Programas de apoyo para la investigación. • Formación y habilitación docente para la investigación.	• Nivel de desempeño de la CI obtenido por los estudiantes residentes.

Fuente: elaboración propia.

Los informantes

De 146 posibles informantes, participaron estudiantes residentes de seis ingenierías de la modalidad escolarizada. Los criterios generales para seleccionar a los participantes fueron: a) estudiantes residentes de la cohorte generacional 2015 al 2019, y b) según los resultados de la rúbrica, aquellos de menor y mayor desempeño, incluso si las calificaciones eran del mismo valor numérico, resultando un total de 12.

En el caso de los docentes, se tienen contemplados a los cuatro revisores metodológicos que desempeñaron la función de asesorías para residencia antes de la cancelación del programa. Se aplicaron los siguientes criterios: a) experiencia previa como asesor metodológico en el proceso de elaboración del informe final de residencia profesional, proyectos de investigación o tesis; b) estudios de posgrado en instituciones reconocidas; c) pertenecer a un Cuerpo Académico PRODEP; y d) más de cinco años laborando para el TecNM. Con respecto a los directivos, fueron elegidos seis, correspondientes a cada programa educativo, quienes son partícipes en los procesos de autoevaluación en los estándares y categorías definidas por los CIEES, CACECA y CACEI. Cinco jefes de división con experiencia docente y asesores de residentes tienen una antigüedad laboral de cinco a diez años. El responsable del área de investigación cuenta con un posgrado y cinco años desempeñando esta función; coordina las actividades de investigación, la articulación de los Cuerpos Académicos,

y es responsable de la difusión y promoción de la formación de vocaciones científicas en la comunidad académica del Instituto. En suma, la Tabla 3 muestra las unidades de análisis consideradas en la investigación.

Tabla 3. *Informantes considerados en la unidad de análisis*

Sujetos	Hombres	Mujeres	Total
Estudiantes residentes	10	6	16
Asesores metodológicos	1	3	4
Directivos	4	3	7

Nota: Del periodo que comprende la cohorte generacional 2012-2018.

Fuente: elaboración propia.

Revisión documental

Con respecto a la unidad de análisis, se inició con el análisis de los documentos correspondientes a los propósitos institucionales:

- Objetivos declarados en los programas de estudio.
- Perfil de egreso.
- Metas declaradas en el PID 2013-2018 y 2019-2024.
- *Modelo educativo para el siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales.*
- Planes y programas de estudio de seis ingenierías.
- Inventario de la infraestructura institucional.

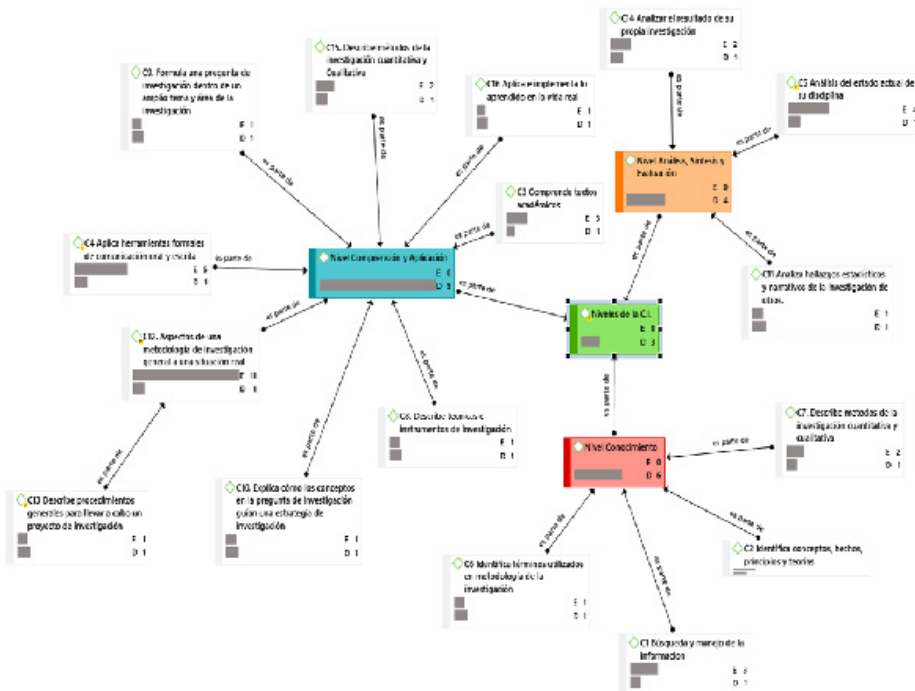
La recolección de información

Se utilizaron diversas técnicas para recopilar datos, entre ellas la aplicación de una rúbrica analítica construida específicamente para este estudio, listas de verificación, y entrevistas semiestructuradas, cada una de las cuales contaba con instrumentos validados mediante juicios de expertos y una prueba piloto. El modelo empleado se basó en los trabajos de Brinkmann y Kvale (2015), quienes consideran la entrevista como una forma de arte, una actividad que genera conocimiento y una práctica social. El objetivo de este enfoque es obtener descripciones detalladas de las experiencias vividas por los sujetos y explorar sus interpretaciones.

Resultados

Se realizó un análisis del contenido temático de las asignaturas que abordan la competencia investigativa, identificando el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado. Este análisis fue guiado en el orden establecido en el plan de estudio de cada programa. Para realizar el análisis de contenido, se utilizó la herramienta ATLAS.ti, siguiendo cuatro etapas: a) codificación de los datos; b) categorización; c) creación de redes y relaciones entre categorías; y d) conformación de los hallazgos. La red semántica está compuesta por 20 códigos que describen las relaciones a interpretar, y se identificaron los códigos más significativos por su densidad, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Mapa semántico de los saberes declarados en nueve contenidos temáticos de las asignaturas analizadas



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta ATLAS.ti

Los docentes informaron sobre sus necesidades de aprendizaje profesional en aspectos como la creación, seguimiento y evaluación de políticas, la gestión de proyectos, la elaboración de presupuestos, la asignación de recursos para la investigación, la redacción de informes y el apoyo académico. Estas necesidades están determinadas por el tipo de trabajo realizado, en una entrevista, una docente explicó que dedica tiempo en reflexionar sobre su trabajo a partir del contenido temático y el perfil de egreso: “A partir de ahí, me veo en la necesidad de pagar por mis propios cursos de capacitación, para manejar los términos técnicos del programa educativo” (P4). Otro docente expresó: “Lamentablemente, en el Instituto la bibliografía que tenemos es un tanto obsoleta, que, si solicito información de los últimos cinco años, el estudiante no tiene acceso a bases de datos científicas, menos de su área disciplinar” (P6).

Por su parte, los estudiantes expresan que en la institución se proporcionan los conocimientos básicos para hacer investigación documental: “Así que cuando me aceptaron en un posgrado, entendí la investigación experimental y el manejo de equipamiento que debí conocer en la carrera” (P11). Asimismo, un estudiante que participó en un programa de investigación mencionó: “Esperaba que la institución me apoyara para hacer una estancia de investigación fuera del estado, solo conté con el apoyo de mi familia que pagó mis gastos” (P10).

Los directivos manifestaron su interés en el desarrollo de la investigación colegiada entre profesores y estudiantes, puesto que es indicador institucional, aunque reconocen que el cuerpo docente requiere de capacitación, reconocimiento y seguimiento en la tarea investigativa. Por otra parte, pronuncian que los estudiantes no participan en los programas de investigación porque representa un gasto a la economía familiar y que en periodos intersemestrales, priorizan una actividad laboral remunerada.

Los hallazgos respaldan que las características personales y socioeconómicas de los residentes, así como la ocupación de sus tutores

que generalmente desempeñan actividades agrícolas o de pesca, entre otras. Los factores socioeconómicos condicionan la elección de participar o no en programas institucionales que apoyan la investigación, así como la continuidad en estudios de posgrado, ya que es necesario incorporarse al campo laboral y obtener ingresos en un corto plazo.

El personal docente de asignatura se enfoca en seguir puntualmente los contenidos del plan de estudios en los tiempos establecidos, centrándose en transmitir conocimiento en lugar de productores del mismo, hecho que afecta su capacidad para desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes. A ello se suma la presencia de docentes con más de diez años de antigüedad sin contacto con el quehacer de la industria o el ámbito empresarial, lo que representa una debilidad para facilitar una formación vinculada con el sector productivo, sus problemáticas y las oportunidades asociadas a la investigación.

La institución cuenta con instalaciones físicas, equipos y recursos para llevar a efecto la enseñanza, sin embargo, este hecho no garantiza que cumpla con los requerimientos declarados en los contenidos temáticos. Con respecto al proceso de enseñanza, los docentes omiten incluir la investigación en la formulación de los objetivos de aprendizaje.

Es importante contar con una autoevaluación oportuna que pueda reorientar acciones, fortalecer o diversificar estrategias, y ajustar o modificar metas institucionales. Las probabilidades de que los estudiantes mejoren su desempeño en la competencia investigativa aumentarán si los programas de mejora incluyen los propósitos y objetivos declarados en cada plan de estudio, así como el medio de verificación para su logro. Esto puede incluir la implementación de programas de capacitación para docentes interesados en fortalecer su propia CI, la revisión y actualización del currículo, la promoción de las actividades investigativas que los estudiantes realizan, la mejora de las instalaciones y recursos disponibles para la investigación.

Conclusiones

El Gobierno mexicano ha reconocido tres desafíos importantes que enfrenta la educación superior en el país: a) mejorar la calidad y pertinencia de la educación en atención a las necesidades económicas y sociales; b) lograr una articulación efectiva entre los diferentes niveles, tipos y métodos de educación; y c) asegurar un financiamiento adecuado para apoyar estrategias educativas con una visión de largo plazo. Sin embargo, las IES no cuentan con la flexibilidad ni la conectividad necesarias para adaptarse a las necesidades económicas emergentes. Por otro lado, las instituciones dependen en gran medida de la enseñanza en aulas ordinarias, y existen pocos métodos innovadores e interactivos que involucren a los estudiantes en diferentes aspectos. Ha aumentado la proporción de personal con títulos de posgrado, pero no así la proporción de docentes especializados, como tampoco son frecuentes las iniciativas de formación en investigación.

De igual forma, los empleadores señalan que los graduados son menos capaces de sintetizar información o hacer inferencias lógicas, así como dificultad para poner en marcha los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas y la conexión con las necesidades laborales.

El cuerpo académico reconoce que los programas de estudio no se actualizan con la suficiente congruencia para adaptarse a las demandas del mercado laboral, y que la capacitación en investigación es insuficiente para habilitarlos adecuadamente. Además, el pobre seguimiento al desarrollo de los cuerpos académicos, así como las discrepancias entre la concepción de los productos de investigación, el juicio de su calidad y los insumos necesarios para su elaboración.

Es necesaria la valoración de la pertinencia y congruencia del plan de estudios y de los contenidos de las asignaturas, de modo que respondan a los intereses de los estudiantes, a las necesidades profesionales y al conocimiento actual que integre teoría y práctica para garantizar la formación en investigación, así como la implementación de procesos

pedagógicos que habiliten a los estudiantes para explorar métodos de investigación, analizar contextos y proponer soluciones ingenieriles (Vidal et al., 2021). Asimismo, se debe garantizar el acceso a bases de datos científicas y bibliotecas digitales, así como la capacitación del personal que brinda servicio bibliotecario; aumentar el presupuesto y los recursos educativos; y motivar a los estudiantes en la realización de actividades en investigación mediante estrategias adecuadas que verdaderamente incidan en la competencia investigativa.

Los resultados del proceso ayudan a tomar decisiones a partir de los objetivos alcanzados y sus causas; la evaluación es un proceso de mejora continua, aplicable en condiciones planificadas o no, y pretende cuestionar el valor de un objeto (Hakan y Seval, 2011). Castillo Téllez y Pedraz-Najar (2023) destacan la calidad educativa y la gestión del cambio como elementos esenciales en las IES en el marco del aseguramiento de la calidad. Por ello, es necesario alinear los componentes institucionales: programas y plan de estudio, infraestructura tecnológica, formación docente en investigación y programas de apoyo para la investigación, así como el involucramiento de estudiantes, docentes y directivos.

Referencias

- Acosta Velázquez, S. Pedraza Amador, E. M. y Coronado Meneses, M. (2016). *Desarrollo de competencias para el desempeño profesional del gestor tecnológico bajo principios éticos*. Red de Estudios Organizacionales en América Latina, el Caribe e Iberoamérica-REOALCeI, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 126-171. <https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/6398/ESTUDIOS%20DE%20LAS%20ORGANIZACIONES-FINALcon%20ISBN.pdf?sequence=1#page=123>
- Baghazadeh Naini, M., & Dastjerdi, H. (2014). Teaching methods and educational atmosphere in Isfahan English language institutes: Do teachers and learning facilities make a difference? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1198-1205. doi:10.5901/mjss.2014.v5n23p1198
- Baporikar, N. (2018). Augmenting research competencies for management graduates. In V. Mattchiato & L. Belyanina (Eds.), *Handbook of research on student's research competence in*

modern educational contexts (pp. 40-59). India: IGI Global.

- Belyanina, L. A. (2018). Formation of an effective multi-functional model of the research competence of students. In *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 17-39). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-3485-3.ch002
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Calderón Hernández, G., Gutiérrez Vargas, L. M., y Castaño Duque, G. A. (2017). La investigación en las facultades de administración de Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 42-55. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301004.pdf>
- Carreto, B. F. (2016). *La evaluación institucional a través del método CIPP y el modelo de análisis matricial. Evaluación institucional, práctica educativa y desarrollo académico*. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/64540>
- Carreto, B. F. (noviembre, 2021). *El modelo teórico explicativo y a matriz disciplinar, aportaciones epistemológicas en la investigación educativa aplicados a la evaluación institucional*. [Presentación de paper]. CNIE-2021. XVI Congreso Nacional de Investigación educativa. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2553.pdf>
- Castillo Téllez, J. G. y Pedraz-Nájar, X. L. (2023). Innovación y gestión del cambio como dinamizadores del aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Signos, Investigación en Sistemas de Gestión*, 15(2). <https://doi.org/10.15332/24631140.8300>
- Dizon, A. G. (2022). Historical development of CIPP as a curriculum evaluation model. *History of Education* 52(1), 109-128. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2098390>
- Drábek, J., Lorincová, S., & Javorčíková, J. (2017). Investing in human capital as a key factor for the development of enterprises. In (Ed.), *Issues of Human Resource Management*. IntechOpen. doi:10.5772/67741
- Duman, S. N., & Akbaş, O. (2017). Evaluation of Turkish and mathematics curricula according to value-based evaluation model. *Cogent Education*, 4(1). doi:10.1080/2331186X.2017.1291174
- Estacio-Chang, M. A., y Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 354-369. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). *Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67. Medical Teacher*, 34(5), e288-e299. doi:10.3109/0142159X.2012.668637
- García G., C., y Hervás Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la educación superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 113-134. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1127>

- García, R. Z. M., Pérez, H. M., y Burguera C. J. L. (2016). *Evaluación del programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana centrada en el modelo CIPP*. <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000562.pdf>
- Gilberg, J. A., & Scholwinski, E. (1983). Improving the utility of school psychological reports through evaluation using Stufflebeam's CIPP Model. *School Psychology Review*, 12(3), 346–350. doi:10.1080/02796015.1983.12085050
- Gutiérrez Rojas, I. R., Peralta Benítez, H., y Fuentes González, H. C. (2018). Integración de la investigación y la enseñanza en las universidades médicas. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2018.07.007
- Hakan, K., & Seval, F. (2011). *CIPP evaluation model scale: Development, reliability and validity*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 592–599 doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.146
- Hernández, E., J. y González O. A. (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1) 75-90. <http://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/102/73>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023.) *Recursos para la educación en México. Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2023*. <https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2022/09/Educacion-en-el-Paquete-Economico-2023.doc.pdf>
- Juárez Olivo, M. Y. (2021). *Evaluación de los ambientes virtuales con el Modelo CIPP para garantizar la calidad educativa en un programa de posgrado en modalidad virtual*. [Tesis de maestría inédita, Universidad de Guadalajara]. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México. Repositorio institucional de la UDG Virtual <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/4028>
- Kafi, Z., Motallebzadeh, K., Khodabakhshzadeh, H., & Zeraatpisheh, M. (2019). *Developing, globalizing & validating a quality indices rubric in English language teaching: A case of CIPP model*. *Cogent Education*, 6(1), 1666643. doi:10.1080/2331186x.2019.1666643
- Lizárraga, C. I. M; y Pech, C. S. J. (noviembre, 2021). *Diseño y validación de instrumentos de un modelo de evaluación de la calidad de programas educativos de emprendimiento universitario*. [Presentación de paper] CNIE-2021. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0625.pdf>
- Martínez, R. C. (2021) La evaluación institucional de la educación superior. Caso ICEUABJO. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE 2021 (1-7). Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1098.pdf>
- Mohebbi, N., Akhlaghi, F., Yarmohammadian, M. H., & Khoshgam, M. (2011). Application of CIPP model for evaluating the medical records education course at Master of Science level at Iranian medical sciences universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3286–3290.

<http://doi.10.1016/j.sbspro.2011.04.287>

- Molope, M., & Oduaran, A. (2019). Evaluation of the community development practitioners' professional development programme: CIPP model application. *Development in Practice*, 30(2), 194–206. doi:10.1080/09614524.2019.1650894
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Getting it right: Strategic priorities for Mexico*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264292062-
- Padierna, M. P. (2016). La «sociedad del conocimiento» y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. Graó, Colofón, México.
- Popham, W. J. (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2024*. Gobierno Federal de México. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430- XVIII-1.pdf>
- Quijano, A. I. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 61-83. doi: 10.18861/cied.2020.11.1.2943
- Rivera, C. K. P. y Cordero-Arrollo, G. (2018). Análisis de la estructura curricular de los aprendizajes clave para la educación integral. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. 4(1), 93-103. https://www.researchgate.net/publication/330912846_Analisis_de_la_estructura_curricular_de_los_aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. <https://vocesnormalistas.org/2017/06/29/plan-y-programas-de-estudio-2017-sep/>
- Severino, A. J. (2000). *Metodología del trabajo científico: Cómo adquirir hábitos de estudio para un aprendizaje con eficiencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. *Evaluation in Education and Human Services*, 279–317. doi:10.1007/0-306-47559-6_16
- Tünnermann B., C. (2013). *Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos*. *Universidades*, (56), 5-14. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.>

redalyc.org/pdf/373/37331245002.pdf

- Umam, K., & Saripah, I. (2018). Using the Context, Input, Process and Product (CIPP) *Model in the Evaluation of Training Programs. International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2, FI-19: 183-194. doi: <http://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v2io.26086>
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. (23 de noviembre de 2018). *Programas*. <https://www.uqroo.mx/investigacion-y-posgrado/programas/>
- Vidal T., C.R., Hernández, Y.G., Vengoechea Orozco, J.L., Guerra Blanco, E.T., y Cervantes Gil, Z.P. (2021). Análisis de competencias para la formación investigativa en programas de ingeniería. En REDINE (Coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral*. (pp. 43-53). Madrid, España: Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/06/medidoc5.pdf>
- Zambrano-Sandoval, H. y Chacón Corzo, C.T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado: Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2). doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43646

PARTE 2:

**CIENCIAS SOCIALES,
HUMANIDADES Y DE LA
TIERRA**

Bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Perú: un análisis de los factores socioculturales de los limeños

Chess Emmanuel Briceño Núñez¹

Resumen

Este estudio investiga el bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima, Perú, y analiza los factores socioculturales que influyen en la convivencia de dos lenguas en esta comunidad. El objetivo del estudio fue comprender cómo los limeños que hablan quechua se desenvuelven en un entorno urbano y bilingüe, explorando sus prácticas lingüísticas y las actitudes asociadas. Se utilizó una metodología mixta que incluyó entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para recopilar datos cualitativos y cuantitativos. Los participantes fueron seleccionados de diferentes barrios limeños con una presencia significativa de hablantes de quechua. Los resultados revelaron que el bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima está influenciado por múltiples factores socioculturales, como la identidad étnica, la migración, la educación y el contexto urbano. Además, se observaron prácticas de alternancia de códigos y una valoración positiva de la lengua quechua como parte integral de la identidad cultural. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar los factores socioculturales en el estudio del bilingüismo social y proporcionan información relevante para el diseño de políticas y programas de promoción y preservación del quechua en contextos urbanos.

Palabras clave: bilingüismo social, quechua, factores socioculturales, Lima, prácticas lingüísticas.

¹Profesor investigador de la Universidad de Los Andes-Venezuela. chesspiare@gmail.com

Abstract

This study investigates social bilingualism among Quechua speakers in Lima, Peru, and analyzes the sociocultural factors that influence the coexistence of two languages in this community. The aim of the study was to understand how Quechua-speaking Limeños coexist in an urban and bilingual environment, exploring their linguistic practices and associated attitudes. A mixed methodology, involving semi-structured interviews and questionnaires was used to collect qualitative and quantitative data. Participants were selected from different Lima neighborhoods with a significant presence of Quechua speakers. The results revealed that social bilingualism among Quechua speakers in Lima is influenced by multiple sociocultural factors, such as ethnic identity, migration, education and urban context. In addition, code-switching practices and a positive valuation of the Quechua language as an integral part of cultural identity were observed. These findings highlight the importance of considering sociocultural factors in the study of social bilingualism and provide relevant information for the design of policies and programs for the promotion and preservation of Quechua in urban contexts.

Keywords: social bilingualism, Quechua, sociocultural factors, Lima, language practices.

Introducción

El bilingüismo social es un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito de la lingüística y la sociolingüística, pero existen escasos estudios que se centren específicamente en el bilingüismo social entre los hablantes de quechua en el contexto urbano de Lima, Perú. La convivencia de dos lenguas en una comunidad presenta desafíos y oportunidades que requieren una comprensión profunda de los factores socioculturales que influyen en esta dinámica. Este estudio tiene como objetivo explorar los elementos socioculturales del bilingüismo social de los limeños que hablan quechua, con el propósito de contribuir al conocimiento existente sobre este fenómeno.

La justificación de esta investigación radica en la importancia de comprender y valorar la diversidad lingüística presente en Perú, así como en la necesidad de analizar cómo se desarrolla el bilingüismo en contextos urbanos donde coexisten múltiples lenguas. Además, se busca llenar el vacío existente en la literatura científica respecto al bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima.

Los antecedentes de la investigación revelan que la mayoría de los estudios sobre bilingüismo en Perú se han centrado en el bilingüismo español-quechua en contextos rurales o en la educación intercultural bilingüe. Por lo tanto, este estudio busca expandir el conocimiento existente al analizar el bilingüismo social de los limeños que hablan quechua en un entorno urbano, explorando los factores socioculturales que pueden influir en su experiencia bilingüe. Lo que evidencia de manera significativa la escasez de estudios específicos que se centren en los hablantes de quechua en Lima y cómo los factores socioculturales influyen en su bilingüismo social. Este estudio busca llenar ese vacío y proporcionar una visión más completa de la situación lingüística en esta comunidad.

De allí que la reflexión sobre el estado actual de la investigación revele la necesidad de comprender cómo los limeños que hablan quechua se adaptan a un entorno urbano y bilingüe, cómo se comunican en diferentes contextos y cuáles son las actitudes y valores asociados a su lengua materna. Esta investigación busca establecer una conexión coherente entre los objetivos del estudio y el estado actual del conocimiento, aportando nuevos conocimientos sobre el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima.

En coherencia con el estado actual de la investigación, este estudio pretende abordar las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se desenvuelven los hablantes de quechua en un entorno urbano y bilingüe como Lima?, ¿cuáles son las prácticas lingüísticas y las actitudes asociadas con el bilingüismo social en esta comunidad?, ¿cómo influyen los factores socioculturales en el bilingüismo de los hablantes de quechua en Lima? A

través de la exploración de estas preguntas, este estudio busca contribuir al campo de la sociolingüística y ofrecer información relevante para el diseño de políticas y programas que promuevan y preserven el bilingüismo y la diversidad lingüística en contextos urbanos como Lima, Perú.

Bilingüismo social

El bilingüismo social y la convivencia de lenguas en contextos multilingües son áreas de investigación relevantes en la sociolingüística y la lingüística aplicada. Existe una amplia gama de teorías y enfoques que han abordado estos temas, proporcionando un marco teórico sólido para comprender el fenómeno del bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Perú. La sociolingüística se ocupa del estudio de cómo las personas utilizan el lenguaje en su interacción social, y el bilingüismo social es una dimensión fundamental de este campo (Sichra, 2005). El bilingüismo social se refiere a la capacidad de una persona para utilizar dos o más lenguas en diferentes contextos sociales. Esta habilidad lingüística tiene un impacto significativo en la vida cotidiana de los individuos, ya que puede influir en su identidad, en las relaciones interpersonales y en las oportunidades laborales y educativas que se les presentan.

Autores como Rodríguez-Gonzalo (2021) sostienen que la convivencia de lenguas en contextos multilingües es otro aspecto relevante en la sociolingüística y la lingüística aplicada. En muchas partes del mundo, especialmente en áreas urbanas y en regiones con diversidad étnica y cultural, es común encontrar comunidades donde coexisten varias lenguas. Estudiar cómo estas lenguas interactúan entre sí, cómo se establecen dinámicas de prestigio y estigmatización, y cómo se negocian los usos y derechos lingüísticos es fundamental para comprender la complejidad de estas situaciones multilingües. La investigación sobre bilingüismo social y convivencia de lenguas tiene implicaciones tanto teóricas como prácticas. Desde un punto de vista teórico, ayuda a entender cómo se desarrolla

y se mantiene el bilingüismo en diferentes contextos sociales. Permite analizar las actitudes y percepciones hacia las lenguas y comprender cómo se construyen identidades individuales y colectivas a través del uso del lenguaje. Además, posibilita examinar los procesos de cambio y adaptación lingüística en sociedades cada vez más globalizadas y plurilingües.

Desde una perspectiva práctica, la investigación en estas áreas proporciona herramientas para abordar desafíos relacionados con la educación bilingüe, la planificación lingüística y las políticas de inclusión social. Comprender cómo se desarrolla y se promueve el bilingüismo social permite diseñar estrategias educativas efectivas que fomenten el desarrollo equitativo de las lenguas y faciliten la integración de comunidades multilingües. Además, el estudio de la convivencia de lenguas puede ayudar a establecer políticas lingüísticas que promuevan el respeto y la valoración de todas las lenguas presentes en una sociedad.

Teoría del contacto lingüístico

La teoría del contacto lingüístico es fundamental para comprender cómo se desarrolla el bilingüismo social. Autores como Rendón (2021) y Palacios y Sánchez (2021) demuestran, mediante sus investigaciones, cómo esta teoría brinda una perspectiva enriquecedora sobre las interacciones que ocurren cuando dos o más lenguas entran en contacto, y cómo dichas interacciones pueden dar lugar a cambios lingüísticos, préstamos lingüísticos y fenómenos de alternancia de códigos. El contacto lingüístico, por lo tanto, desempeña un papel crucial en la configuración de las dinámicas sociolingüísticas y en la formación de la identidad lingüística de los hablantes en contextos multilingües.

Cuando dos lenguas entran en contacto, ya sea debido a la migración, la colonización, el comercio o cualquier otro factor, se produce una serie de interacciones entre los hablantes de dichas lenguas. Estas interacciones pueden tener diferentes consecuencias en el desarrollo y la vitalidad de

las lenguas implicadas. Por un lado, el contacto lingüístico puede llevar a cambios lingüísticos, como la aparición de nuevos dialectos, variedades lingüísticas o incluso la formación de pidgins y criollos. Estos cambios pueden ser el resultado de la mezcla de estructuras gramaticales, vocabulario y pronunciación entre las lenguas en contacto (Arechalde y Serrano, 2023).

Además de los cambios lingüísticos, el contacto lingüístico también puede dar lugar a préstamos lingüísticos. Los préstamos ocurren cuando una lengua toma palabras o estructuras lingüísticas de otra lengua. Estos préstamos pueden ser adaptados y asimilados a la lengua receptora y, en algunos casos, se incorporan completamente a su vocabulario y gramática. Los préstamos lingüísticos son evidencia de la influencia y la interacción entre las lenguas, y reflejan la capacidad de estas para adaptarse y enriquecerse a través del contacto.

Otro fenómeno importante que se produce en el contacto lingüístico es la alternancia de códigos. La alternancia de códigos se refiere al uso alternado de dos o más lenguas por parte de los hablantes en una misma conversación o incluso dentro de una misma oración. Este fenómeno es común en comunidades bilingües y refleja la habilidad de los hablantes para moverse fluidamente entre diferentes sistemas lingüísticos. La alternancia de códigos puede estar motivada por diferentes factores, como la identidad del hablante, la intención comunicativa o la disponibilidad léxica en cada lengua. Este fenómeno lingüístico muestra cómo las lenguas en contacto interactúan y se entrelazan en la comunicación cotidiana.

Además de estos fenómenos, el contacto lingüístico también tiene un impacto en la forma en que los hablantes negocian su identidad lingüística. En contextos multilingües, los hablantes pueden sentir la necesidad de adaptar su uso de las lenguas en función del entorno y de las interacciones sociales. La elección de una lengua u otra puede estar influenciada por factores como el prestigio social, la pertenencia a un grupo étnico o cultural y las actitudes hacia las diferentes lenguas en contacto. La negociación de la

identidad lingüística es un proceso complejo que refleja la interacción entre el individuo y su entorno lingüístico y social.

Por lo tanto, resulta apropiado asegurar que la teoría del contacto lingüístico es esencial para comprender el desarrollo del bilingüismo social. Esta teoría permite explorar las interacciones que ocurren cuando dos o más lenguas entran en contacto y cómo estas interacciones dan lugar a cambios lingüísticos, préstamos lingüísticos y fenómenos de alternancia de códigos. Además, el contacto lingüístico influye en la vitalidad de las lenguas y en la forma en que los hablantes interactúan y negocian su identidad lingüística. Estudiar el contacto lingüístico nos proporciona una visión más profunda de la complejidad de los contextos multilingües y nos ayuda a comprender mejor las dinámicas sociolingüísticas en juego.

Teoría sociocultural

Los estudios sobre actitudes lingüísticas y representaciones sociales son relevantes para comprender las actitudes y percepciones asociadas con el bilingüismo social. Las actitudes hacia las lenguas pueden influir en la elección de las lenguas en diferentes contextos y afectar la valoración y el mantenimiento de una lengua (Antón, 2010). Estos estudios pueden proporcionar información sobre las actitudes hacia el quechua y cómo se relacionan con la identidad y la convivencia lingüística en contextos urbanos. La teoría sociocultural proporciona una base sólida para comprender los factores socioculturales que influyen en el bilingüismo social. Esta teoría enfatiza la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos en la adquisición y el uso de las lenguas, y nos permite analizar cómo estos factores influyen en el desarrollo del bilingüismo entre los hablantes de quechua en Lima, un entorno bilingüe y urbano.

La identidad étnica desempeña un papel crucial en la forma en que los hablantes de quechua en Lima se desenvuelven en un entorno bilingüe. Para Mira (2019), la identidad étnica se construye a través de la conexión con la cultura y la lengua, y puede influir en la actitud hacia el uso del quechua en

contextos urbanos. De allí que algunos hablantes de quechua puedan sentir un fuerte vínculo con su identidad étnica y tener una actitud positiva hacia su lengua materna, lo que fomenta su mantenimiento y uso en un entorno bilingüe. Sin embargo, otros hablantes pueden experimentar procesos de asimilación cultural y adoptar actitudes negativas hacia el quechua, lo que puede limitar su uso y promover la predominancia del español.

Además, las actitudes lingüísticas también influyen en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. Las actitudes positivas hacia el quechua y su valoración como parte del patrimonio cultural pueden fomentar su uso en contextos urbanos. Por otro lado, las actitudes negativas, la estigmatización o la consideración del quechua como una lengua inferior pueden dificultar su mantenimiento y promoción. Las actitudes lingüísticas son influenciadas por factores sociales, históricos y políticos, y tienen un impacto significativo en la elección y el uso de las lenguas en un entorno bilingüe.

La migración también juega un papel relevante en la forma en que los hablantes de quechua se desenvuelven en un entorno bilingüe en Lima. La migración puede tener diferentes efectos en el uso del quechua. Por un lado, la migración puede llevar a un mayor contacto con el español y a una presión para su uso en situaciones de trabajo, educación y participación social. Por otro lado, la migración también puede generar una mayor conciencia y revalorización de la lengua materna, especialmente en comunidades migrantes que buscan mantener sus raíces culturales y lingüísticas. Estos procesos migratorios influyen en la dinámica del bilingüismo y pueden llevar a diferentes estrategias de adaptación y negociación lingüística.

La educación también desempeña un papel crucial en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. Para Arzamendi (1995), las políticas y enfoques educativos tienen un impacto directo en la promoción y el mantenimiento del quechua como lengua de instrucción y como parte del currículo escolar. La educación bilingüe, que valora y respalda el uso del quechua junto con el español, puede fortalecer la competencia bilingüe de los hablantes y promover

una mayor integración de la lengua en la sociedad. Sin embargo, la falta de recursos, la falta de apoyo institucional y las barreras socioeconómicas pueden obstaculizar la implementación efectiva de la educación bilingüe y limitar las oportunidades de desarrollo del bilingüismo social.

De modo que la teoría sociocultural proporciona una base sólida para comprender los factores socioculturales que influyen en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. La identidad étnica, las actitudes lingüísticas, la migración y la educación son solo algunos de los factores que desempeñan un papel crucial en la forma en que los hablantes de quechua se desenvuelven en un entorno bilingüe y urbano. Comprender y abordar estos factores es fundamental para promover el mantenimiento y desarrollo del bilingüismo social, así como para valorar la diversidad lingüística y cultural presente en Lima y en otros contextos similares.

Factores socioculturales que inciden en el bilingüismo social

El bilingüismo social es un fenómeno complejo que se ve influenciado por una serie de factores socioculturales interrelacionados. La identidad étnica, la migración, la educación y el contexto urbano son elementos fundamentales que inciden en el desarrollo y la práctica de múltiples idiomas en una sociedad diversa. Cada uno de estos factores posee particularidades que influyen en la forma en que las personas se relacionan con los diferentes idiomas, y su interacción cohesiva contribuye a configurar el panorama del bilingüismo en una comunidad.

La identidad étnica, por ejemplo, establece vínculos profundos con la lengua materna y puede influir en la motivación y resistencia hacia la adquisición de otros idiomas. La migración, por su parte, implica la necesidad de aprender y utilizar nuevos idiomas en el entorno de acogida, pero también puede preservar el uso de los idiomas nativos en la comunidad de origen. La educación desempeña un papel crucial al promover la enseñanza de idiomas desde temprana edad y fomentar actitudes positivas hacia el bilingüismo y

la diversidad lingüística. Finalmente, el contexto urbano, con su diversidad cultural y sus oportunidades de interacción, proporciona un escenario propicio para la práctica y el uso de múltiples lenguas. Estos factores, en conjunto, moldean las experiencias y actitudes individuales hacia los idiomas, y en última instancia, influyen en el desarrollo del bilingüismo social en una sociedad multicultural y globalizada.

La identidad étnica

La identidad étnica desempeña un papel fundamental en la forma en que las personas se relacionan con los diferentes idiomas en una sociedad bilingüe. Las personas tienden a aprender el idioma o los idiomas asociados con su identidad étnica. Esto puede deberse a la transmisión intergeneracional del idioma dentro de una comunidad étnica, donde los padres y los miembros mayores de la familia juegan un papel crucial en la enseñanza de su idioma nativo a los más jóvenes. Además, la identidad étnica puede influir en la actitud y el grado de compromiso hacia el aprendizaje de otro idioma. Las personas que se sienten fuertemente arraigadas en su identidad étnica pueden mostrar mayor resistencia o menor motivación para aprender un idioma que no está asociado con su grupo étnico. Por el contrario, aquellos que valoran su identidad étnica y desean mantener vínculos culturales más fuertes pueden sentirse más motivados para aprender y usar el idioma de su comunidad étnica.

Para Falcón y Esquivel (2020), la identidad étnica también puede influir en las oportunidades de uso y práctica de los idiomas. Por ejemplo, en una sociedad donde una comunidad étnica específica se encuentra en una posición de poder o privilegio, es más probable que su idioma sea más dominante en los ámbitos educativos, laborales y gubernamentales. Esto puede afectar la fluidez y el desarrollo de un segundo idioma para los miembros de otras comunidades étnicas, ya que pueden tener menos exposición y oportunidades para practicarlo en diferentes contextos. Sin embargo, es importante destacar que la relación entre identidad étnica y bilingüismo social es compleja y

varía según el contexto cultural, social y político. Las experiencias y actitudes individuales también desempeñan un papel crucial en cómo las personas manejan y utilizan los idiomas en su vida diaria.

La migración

La migración tiene un impacto significativo en el bilingüismo social de diversas comunidades alrededor del mundo. Cuando las personas se trasladan de un lugar a otro, a menudo se enfrentan a la necesidad de aprender y utilizar un nuevo idioma en su vida diaria. Este proceso de adaptación lingüística puede tener diferentes efectos en el bilingüismo social. La migración puede fomentar el desarrollo del bilingüismo en las personas que se mudan. A medida que se integran en su nuevo entorno, se ven expuestas al idioma predominante en la sociedad receptora. Tal y como lo indica Schnuchel (2018), es a través de la interacción con los hablantes nativos y la participación en diferentes contextos sociales que los migrantes pueden adquirir habilidades en el nuevo idioma, lo que les permite comunicarse y participar activamente en su nueva comunidad.

Lacarrieu y Tamagno (2022) dejan ver que la migración también puede preservar el uso de los idiomas nativos de los migrantes en la comunidad de origen. A menudo, los migrantes mantienen fuertes lazos con su cultura de origen y su identidad étnica, y el idioma es una parte integral de ello. Aunque pueden aprender la lengua del país de acogida, continúan utilizando su idioma materno en el hogar y en sus interacciones con otros miembros de su comunidad. Además, la migración puede generar situaciones de bilingüismo de contacto, donde se producen interacciones lingüísticas entre los migrantes y la población local. Esto puede dar lugar a la aparición de variedades de lenguaje mixto o híbrido, que combinan elementos de ambos idiomas. Estas formas de lenguaje resultan de la necesidad de comunicación entre los grupos lingüísticos y reflejan la influencia mutua de las diferentes lenguas en contacto.

No obstante, Grebe (1977) indica que la migración también puede plantear desafíos en el ámbito del bilingüismo social. Los migrantes pueden enfrentarse a barreras lingüísticas, lo que dificulta su participación plena en la sociedad receptora. La falta de competencia en el idioma predominante puede limitar sus oportunidades educativas, laborales y sociales. Esto puede generar desigualdades y marginación para los migrantes en el acceso a los recursos y servicios de la comunidad.

La educación

Para García (2021), la educación desempeña un papel crucial en la promoción y el desarrollo del bilingüismo social en una sociedad diversa y multicultural. El sistema educativo tiene la responsabilidad de cultivar y fomentar el aprendizaje de múltiples idiomas, así como de apoyar a los estudiantes en su proceso de adquisición y uso de lenguas adicionales. La educación puede promover el bilingüismo social al ofrecer programas de enseñanza de idiomas que permitan a los estudiantes aprender una segunda lengua desde temprana edad. Estas oportunidades de aprendizaje temprano pueden ayudarles a adquirir una competencia sólida en dos o más idiomas, lo que les permitirá comunicarse y participar plenamente en una sociedad multicultural.

Además, la educación puede fomentar actitudes positivas hacia el bilingüismo y el multilingüismo al valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural (Romillo Barquín, 2019). Los programas educativos pueden promover la conciencia intercultural y la apreciación de las diferentes lenguas y culturas presentes en una sociedad. Esto ayuda a romper estereotipos y prejuicios lingüísticos, y promueve la inclusión y el respeto mutuo. Asimismo, la educación puede proporcionar un entorno propicio para la práctica y el uso de diferentes idiomas. Las escuelas bilingües o multilingües ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden comunicarse y aprender en distintas lenguas, lo que fortalece su competencia lingüística y fomenta la interacción entre hablantes de diferentes idiomas. Esto contribuye a crear una comunidad educativa más inclusiva y enriquecedora.

Por otro lado, la educación también puede enfrentar desafíos en la promoción del bilingüismo social. Las barreras lingüísticas y la falta de recursos adecuados pueden dificultar la implementación de programas efectivos de enseñanza de idiomas. Además, la desigualdad en el acceso a una educación de calidad puede limitar las oportunidades de desarrollo del bilingüismo en determinados grupos sociales.

El contexto urbano

El contexto urbano desempeña un papel significativo en el bilingüismo social, ya que las ciudades suelen ser puntos de encuentro de personas de diferentes culturas y lenguas. La diversidad lingüística en entornos urbanos crea tanto oportunidades como desafíos para el desarrollo del bilingüismo (Dueñas, 2021). El contexto urbano favorece el contacto entre hablantes de diferentes idiomas. La interacción diaria en espacios públicos, como calles, tiendas, restaurantes y transporte público, brinda ocasiones para la práctica y el uso de múltiples lenguas. Estas interacciones promueven el bilingüismo social, ya que los individuos pueden comunicarse y aprender de otros hablantes de diferentes idiomas.

Además, las ciudades a menudo ofrecen una variedad de instituciones educativas, como escuelas y universidades, que brindan programas de educación bilingüe o multilingüe. Estos programas permiten a los estudiantes adquirir competencia en dos o más idiomas, lo que fomenta el bilingüismo y la convivencia entre diferentes grupos lingüísticos. Asimismo, las ciudades suelen ser lugares donde se realizan actividades culturales y eventos que celebran la diversidad lingüística, lo que fortalece el bilingüismo social y promueve la inclusión. Sin embargo, el contexto urbano también puede plantear desafíos en el bilingüismo social. La migración y la diversidad lingüística pueden dar lugar a la formación de comunidades lingüísticas aisladas, donde los grupos étnicos o culturales se agrupan y se comunican principalmente en su lengua materna. Esto puede limitar las oportunidades

de interacción y práctica de otros idiomas en el entorno urbano, creando barreras para el desarrollo del bilingüismo social.

Además, en algunos casos, las desigualdades socioeconómicas pueden influir en el acceso a una educación bilingüe de calidad. Los recursos educativos pueden estar concentrados en determinadas áreas urbanas, mientras que otras pueden carecer de programas bilingües o multilingües. Esto puede crear disparidades en las oportunidades de desarrollo del bilingüismo entre diferentes grupos sociales.

Metodología

En este estudio se utilizó un enfoque metodológico mixto para abordar el fenómeno del bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima, Perú. Se combinaron elementos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión completa de los factores socioculturales que influyen en el bilingüismo en esta comunidad. El diseño de investigación se caracterizó principalmente por su enfoque exploratorio y descriptivo. Este enfoque permitió no solo explorar las prácticas y actitudes relacionadas con el bilingüismo social, sino también describir en detalle los factores socioculturales que desempeñan un papel crucial en esta experiencia. La elección de un diseño transversal y no experimental se justifica por la naturaleza de la investigación y la necesidad de obtener una instantánea representativa de la situación.

La población de estudio consistió en hablantes de quechua en la ciudad de Lima, Perú. Se optó por un muestreo intencional, considerando tanto el dominio del quechua como la residencia en barrios limeños con una presencia significativa de hablantes de esta lengua. Aunque este enfoque puede presentar limitaciones en términos de representatividad, se eligió conscientemente para enfocarse en una comunidad específica y obtener datos más profundos y contextualizados. La muestra final incluyó 20 participantes, distribuidos equitativamente entre hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años.

Las técnicas de recolección de datos abarcaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Las entrevistas se realizaron utilizando una guía diseñada específicamente para este estudio, explorando temas como prácticas y actitudes lingüísticas, así como factores socioculturales vinculados al bilingüismo social. Los cuestionarios, adaptados a las características de la población de estudio, se basaron en la literatura existente y fueron desarrollados con la máxima atención a la validez y confiabilidad.

El cuestionario fue diseñado meticulosamente, tomando en cuenta la literatura existente y adaptándose a las peculiaridades de la población de estudio. Se priorizó la validez y confiabilidad del instrumento. Se llevó a cabo una fase de pilotaje para evaluar la efectividad y claridad de las preguntas, y se realizaron ajustes según los comentarios recibidos durante esta etapa. Este proceso garantizó la calidad y pertinencia del cuestionario utilizado en la recopilación de datos cuantitativos.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de su participación en el estudio, asegurando así la ética y la integridad del proceso de investigación. La confidencialidad y privacidad de los datos recopilados fueron salvaguardadas en todo momento.

Es crucial destacar que este estudio tiene limitaciones inherentes, como la posibilidad de que la muestra no sea totalmente representativa de todos los hablantes de quechua en Lima debido a las restricciones del muestreo intencional. Además, dada la naturaleza del diseño transversal, se reconoce la imposibilidad de realizar un seguimiento a largo plazo de las prácticas y actitudes lingüísticas de los participantes.

Resultados y discusión

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo de manera rigurosa y sistemática para extraer patrones significativos que ilustraran la complejidad del bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima. Se inició con la transcripción y codificación de las entrevistas cualitativas, identificando

temas recurrentes relacionados con las prácticas y actitudes lingüísticas, así como los factores socioculturales influyentes. Se emplearon técnicas de análisis temático para organizar y categorizar los datos cualitativos, permitiendo la identificación de patrones emergentes y la construcción de una narrativa comprensible.

En el análisis cuantitativo se realizaron procedimientos estadísticos para evaluar las frecuencias y las relaciones entre las variables medidas a través de los cuestionarios. Se emplearon pruebas de significancia para validar las diferencias observadas en las prácticas y actitudes lingüísticas en diferentes contextos. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permitió una triangulación de datos, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los hallazgos.

De modo que los resultados obtenidos proporcionan una visión detallada del bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima, Perú, y destacan los factores socioculturales que influyen en esta experiencia. En cuanto a las prácticas lingüísticas, se encontró que los participantes utilizaban tanto el español como el quechua en diferentes contextos. El quechua se utilizaba principalmente en el ámbito familiar y comunitario, mientras que el español predominaba en el entorno laboral y educativo. Además, se observaron prácticas de alternancia de códigos, donde los hablantes alternaban entre las dos lenguas dentro de una misma conversación.

En relación con las actitudes lingüísticas, se identificó una valoración positiva del quechua como parte integral de la identidad cultural de los participantes. Se percibió que el quechua era una fuente de orgullo y se asociaba con la preservación de la cultura indígena. Sin embargo, también se detectaron actitudes ambivalentes debido a la estigmatización social asociada con el quechua en algunos contextos.

Los factores socioculturales que emergieron como influencias significativas en el bilingüismo social fueron la identidad étnica, la migración, la educación y el contexto urbano. La identidad étnica jugó un papel central en la elección de las lenguas y en la manera en que los participantes negociaban su identidad

lingüística. La migración también tuvo un impacto en el bilingüismo, ya que algunos participantes migraron de zonas rurales donde el quechua era más predominante. La educación desempeñó un papel importante en el mantenimiento y transmisión de las lenguas, ya que la presencia del quechua en el sistema educativo fue limitada. Por último, el contexto urbano presentaba desafíos para el uso del quechua, debido a la influencia del español y a la presión social para adaptarse a la lengua dominante.

En primer lugar, los resultados destacan la importancia de la identidad étnica como factor determinante en el bilingüismo social. Los hablantes de quechua en Lima exhibieron un fuerte sentido de identificación con su herencia cultural y su lengua materna. Esta identidad étnica se relacionó con un mayor uso y valoración del quechua, ya que lo consideraron un medio fundamental para preservar su cultura y transmitirla a las generaciones futuras. Estos hallazgos concuerdan con estudios previos que resaltan el papel central de la identidad en la vitalidad de una lengua minoritaria.

En segundo lugar, la migración emergió como un factor sociocultural que influye en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. La transición de entornos rurales a un entorno urbano dominado por el español plantea desafíos para el mantenimiento y el uso activo del quechua. Todos los participantes provienen de núcleos familiares en los que se ha migrado en busca de mejores oportunidades de trabajo y educación, hecho que implicó un cambio en el entorno lingüístico, ya que el español se convirtió en la lengua predominante en la vida cotidiana. Esta transición generó tensiones entre la lengua materna y la lengua dominante y planteó desafíos para el mantenimiento del quechua. La presión del español como lengua predominante en la sociedad y la percepción de que es necesario para el éxito económico y social pueden contribuir a la disminución del uso del quechua. Estos resultados corroboran investigaciones previas sobre el impacto de la migración en la vitalidad de las lenguas minoritarias.

En tercer lugar, los hallazgos revelan la influencia del sistema educativo

en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. La falta de programas de educación bilingüe y la escasa presencia del quechua en las escuelas dificultan la transmisión intergeneracional de la lengua. Además, la percepción de que el español es más valioso para el éxito académico y profesional puede llevar a una disminución en el uso y la valoración del quechua. Estos resultados resaltan la importancia de políticas educativas inclusivas que promuevan la enseñanza y el uso de la lengua materna en el contexto escolar.

Por último, el contexto urbano de Lima presenta desafíos adicionales para el bilingüismo social. La estigmatización del quechua en algunos entornos urbanos y la presión social para adoptar el español como lengua dominante pueden generar actitudes negativas hacia el quechua y limitar su uso en espacios públicos. De manera que el español se consideraba necesario para la integración social y el acceso a oportunidades económicas. Estas dinámicas socioculturales influyeron en las actitudes lingüísticas y en la elección de las lenguas por parte de los hablantes de quechua. Estos resultados coinciden con estudios anteriores que han señalado la importancia del contexto sociocultural en la vitalidad y el uso de las lenguas minoritarias.

Es importante destacar que estos factores socioculturales interactúan entre sí y con otros aspectos socioculturales para configurar las prácticas y actitudes lingüísticas de los hablantes de quechua en Lima. La identidad étnica, la migración, el sistema educativo y el contexto urbano desempeñan un papel crucial en el bilingüismo social. De allí que los individuos bilingües que participaron en la investigación comprendan la necesidad de abordar los factores ya mencionados a fin de promover un bilingüismo realmente equitativo y la valoración de la diversidad lingüística en sus comunidades y en otros contextos similares.

En general, los resultados de este estudio ofrecen una visión integral de los factores socioculturales que influyen en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima, Perú. Estos hallazgos tienen implicaciones

importantes para el diseño de políticas y programas que promuevan la valoración y el fortalecimiento del quechua en el contexto urbano. La promoción de una identidad étnica positiva, la implementación de programas educativos inclusivos y la creación de espacios de respeto y valoración del quechua pueden contribuir a un bilingüismo social más equitativo y sostenible. Además, estos resultados proporcionan una base para futuras investigaciones y acciones dirigidas a preservar y promover la diversidad lingüística en contextos similares.

Los resultados presentados en este estudio convergen con hallazgos previos en la literatura sobre bilingüismo y vitalidad lingüística. Haboud (1998) señala la importancia de la identidad étnica en la vitalidad de una lengua minoritaria, destacando cómo la conexión emocional con la lengua materna influye en las actitudes y prácticas lingüísticas. Además, los resultados corroboran las investigaciones de Gugenberger (2007) sobre los efectos de la migración en la pérdida de lenguas minoritarias, resaltando los desafíos que enfrentan los hablantes al trasladarse de entornos rurales a urbanos.

Asimismo, las observaciones sobre la limitada presencia del quechua en el sistema educativo respaldan las conclusiones de Moya (1998), quien subraya la importancia de políticas educativas inclusivas para el mantenimiento de lenguas minoritarias. La estigmatización del quechua en contextos urbanos, tal como se documenta en este estudio, coincide con las investigaciones de Kvietok (2021), quien analiza la influencia del entorno sociocultural en las actitudes hacia las lenguas minoritarias.

Estas conexiones con investigaciones previas fortalecen la validez externa de los resultados y sugieren la aplicabilidad de las conclusiones a contextos más amplios. El análisis detallado de datos respalda la robustez de los hallazgos y proporciona una base sólida para la formulación de recomendaciones y estrategias dirigidas a abordar los desafíos identificados en el estudio.

Conclusiones

Este estudio sobre el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima, Perú, ha brindado una comprensión más profunda de los factores socioculturales que influyen en esta dinámica lingüística. A través del análisis de los datos recopilados y la revisión exhaustiva de la literatura existente, se han obtenido importantes descubrimientos y se han identificado áreas clave de intervención.

Por lo tanto, en coherencia con el estado actual de la investigación, este estudio ha abordado de manera directa las preguntas de investigación planteadas: ¿cómo se desenvuelven los hablantes de quechua en un entorno urbano y bilingüe como Lima?, ¿cuáles son las prácticas lingüísticas y las actitudes asociadas con el bilingüismo social en esta comunidad?, y ¿cómo influyen los factores socioculturales en el bilingüismo de los hablantes de quechua en Lima? A través de la exploración detallada de estas preguntas, este estudio contribuye al campo de la sociolingüística, proporcionando información crucial para el diseño de políticas y programas que promuevan y preserven el bilingüismo y la diversidad lingüística en contextos urbanos como Lima, Perú.

Uno de los hallazgos más significativos es la influencia de la identidad étnica en el mantenimiento y uso activo del quechua. Se observó que los hablantes de quechua que mantienen una fuerte conexión con su herencia cultural y poseen una identidad étnica sólida son más propensos a utilizar y transmitir el idioma a las generaciones futuras. Esto destaca la importancia de fomentar un sentido de orgullo y de pertenencia hacia la cultura quechua, tanto a nivel individual como colectivo.

Además, se identificó la migración como un factor que impacta en el bilingüismo social de los hablantes de quechua en Lima. Muchos hablantes de quechua son migrantes de áreas rurales y enfrentan desafíos en la preservación y promoción del idioma en un entorno urbano dominado por el español. La adaptación al nuevo contexto, las barreras lingüísticas y la

falta de apoyo institucional dificultan la continuidad del quechua en la vida cotidiana de estos migrantes. Por lo tanto, es fundamental desarrollar programas y políticas que aborden las necesidades específicas de esta población y promuevan el bilingüismo social en el contexto migratorio.

En relación con el sistema educativo, se encontró que las políticas y enfoques educativos desempeñan un papel crucial en el fomento del bilingüismo social entre los hablantes de quechua en Lima. La inclusión del quechua en el currículo escolar, la capacitación de docentes bilingües y la promoción de la educación intercultural son aspectos fundamentales para fortalecer la presencia y valoración del quechua en las escuelas. Asimismo, se destaca la importancia de generar espacios de encuentro intercultural que promuevan la valoración de la diversidad lingüística y cultural en el entorno educativo.

Estos hallazgos se alinean con la teoría del contacto lingüístico y la teoría sociocultural, ya que demuestran cómo el bilingüismo social es un fenómeno complejo que se ve influenciado por factores contextuales, identitarios y socioculturales. Además, se confirma la relevancia de las investigaciones previas sobre el bilingüismo social en otros contextos y la importancia de valorar las lenguas minoritarias como parte del patrimonio cultural.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. La muestra utilizada se limitó a los hablantes de quechua en Lima, lo que puede no representar plenamente la diversidad de hablantes de quechua en todo el país. Además, la investigación se centró en enfoques cualitativos, lo que brinda una comprensión profunda, aunque limitada, de los factores socioculturales. Se recomienda realizar investigaciones adicionales que incluyan muestras más representativas y utilicen enfoques mixtos para obtener una visión más completa del bilingüismo social en la comunidad quechua del Perú.

En resumen, este estudio ha proporcionado una visión detallada de los factores socioculturales que influyen en el bilingüismo social de los

hablantes de quechua en Lima, Perú. Los resultados subrayan la importancia de desarrollar políticas y programas que promuevan y valoren el bilingüismo, así como la preservación de la diversidad lingüística en contextos urbanos. Estos hallazgos pueden contribuir a la planificación de intervenciones educativas y socioculturales que promuevan la valoración del quechua y su coexistencia con el español en la sociedad limeña y en otros contextos similares. Es fundamental seguir investigando y trabajando en colaboración con la comunidad quechua para fortalecer su identidad cultural y lingüística, garantizando así la preservación y promoción del quechua como parte integral de la riqueza cultural del Perú.

Referencias

- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30.
- Arechalde, M. Á. S., y Serrano, J. (2023). Contacto lingüístico y contexto social. *Estudios de variación y cambio*. UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Arzamendi, J. (1995). Calidad de educación y bilingüismo. *Cuadernos de Sección. Educación*, 8, 73-83.
- Dueñas, F. K. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14).
- Falcón Ccenta, P., y Esquivel Villafana, J. (2020). Actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto. *Lengua y Sociedad*, 19(2), 79-91. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i2.22305>
- García, L. G. (2021). El bilingüismo en la educación indígena: Apuntes para su reflexión. *Punto Cunorte*, (13), 69-97.
- Grebe, M. E. (1997). Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: una perspectiva preliminar. *Revista Chilena de Antropología*, (14).
- Gugenberger, E. (2007). Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5(2 (10), 21-45.
- Haboud, M. (1998). Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado. Editorial Abya-Yala.
- Kvietok, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del

- quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 25-52.
- Lacarrieu, M., y Tamagno, L. (2022). Migraciones internas. Un campo problemático con historia. *Cuestión Urbana*, (11).
 - Mira, M. I. M. (2019). Etnicidad, nivel de español e identidad de hablantes de herencia en el aula: un estudio en Albuquerque, Nuevo México. *Tono digital: Revista de estudios filológicos*, (36), 4.
 - Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
 - Palacios, A., y Sánchez Paraíso, M. (2021). Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto. De Gruyter.
 - Rendón, J. G. (2021). El contacto lingüístico: más allá de lenguas, identidades y territorios. *RAHL: Revista argentina de Historiografía Lingüística*, 13(1), 25-50.
 - Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 2021, (21), p. 33-55.
 - Romillo Barquín, C. (2019). La ventaja bilingüe y el bilingüismo en Educación Infantil [Trabajo fin de grado en Educación Infantil]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia.
 - Schnuchel, S. (2018). Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(155), 167-207.
 - Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras, 1-20.

Interconexiones entre la teoría de las representaciones sociales, la comunicación social y la construcción de la ciencia

Silvia Domínguez Gutiérrez¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer un análisis teórico para mostrar que, en las sociedades actuales, los procesos de comunicación social son fundamentales en la formación de las representaciones sociales de la ciencia. Se hace hincapié en que las diversas fuentes de comunicación transmediática son medios que influyen, en gran medida, en la construcción de las representaciones sociales acerca de la ciencia que tienen la mayoría de los individuos. Para analizar cómo están entrelazados los conceptos anteriores, se presentan varios apartados en estrecha vinculación, compuestos, primero, por una aproximación a los conceptos base que aluden a la teoría de las representaciones sociales; en un segundo apartado se mencionan ciertos procesos de la comunicación social en la construcción de las representaciones sociales, y un tercer apartado incluye el vínculo entre las representaciones sociales y los procesos de comunicación de la ciencia. De esta manera, se llega a la conclusión de que la ciencia es construida y representada socialmente en las personas a través de lo que circula diariamente por nuestras interacciones cotidianas, así como por lo que vemos, escuchamos e interactuamos con los medios de comunicación, entre otros tipos de medios, tanto formales (o académicos) como informales (familia, amigos, pareja, etc.).

Palabras clave: ciencia, comunicación social, representaciones sociales.

¹Doctora investigadora de la Universidad de Guadalajara. silvia_dominguez_g@hotmail.com

*Esta obra fue editada por Seven Editora en el libro titulado *A look at development*, apareciendo como el capítulo 141.

Abstract

The main objective of this work is to carry out a theoretical analysis to show that in current societies, social communication processes are fundamental in the formation of social representations of science. It is emphasized that the various sources of transmedia communication are of a great influence in the construction of social representations about science that the majority of individuals have. To analyze how the previous concepts are intertwined, several closely linked sections are presented, composed, first, of an approach to the base concepts that refer to the theory of social representations; in a second section, certain processes of social communication in the construction of social representations are mentioned, and a third section includes the link between social representations and science communication processes. In this way, the conclusion is reached that science is socially constructed and represented in people through what circulates daily through our daily interactions, as well as through what we see, hear and interact with the media, among others, such other types of sources as formal (or academic) and informal (family, friends, partner, etc.).

Keywords: science, social communication, social representations.

Introducción

En este trabajo se hace un análisis de orden teórico-analítico para entretejer cómo la teoría de las representaciones sociales, los procesos de la comunicación social y las concepciones de la o las ciencias, poseen elementos comunes que hacen posible entender cómo se construyen en las personas los diversos significados alrededor de la ciencia y lo que la circunda.

Se parte de detallar, sin abundar en los tres apartados siguientes, la teoría de las representaciones sociales como un elemento necesario para comprender cómo la gente construye significados de lo que la rodea, máxime cuando están en boga ciertos elementos que circulan tanto a nivel micro como macro. Los medios de comunicación son elementos clave para

la formación de las representaciones sociales sobre diferentes hechos, fenómenos y situaciones que suceden día a día. Aunque no son las únicas fuentes mediadoras, sí juegan un papel fundamental en la circulación de ideas, de creencias, de opiniones, informaciones, actitudes, sentimientos, etc., en este caso, de lo que se oye y percibe acerca de la ciencia.

Cada apartado tiene la intención de ir abonando al eje principal descrito en el título de este trabajo, es decir, de interrelacionar, de establecer conexiones entre estos tres vértices (como en un triángulo, donde cada elemento es indispensable para que los otros existan), como una propuesta de análisis para acercarse al estudio de los diversos significados atribuidos a la ciencia, que es una de las áreas de estudio de quien esto escribe. Cabe hacer notar que se hace referencia a varios de los estudios originales, por lo que quizá no haya mención a trabajos precisamente actuales porque los citados siguen siendo vigentes, sobre todo para los propósitos de este trabajo teórico-analítico.

Representaciones sociales: breves aproximaciones conceptuales

Como ha señalado previamente Jodelet (1989), en las sociedades modernas, tenemos “la necesidad de saber a qué atenerse” en los diversos procesos que vivimos día a día, tanto para adaptarnos como para controlar física e intelectualmente los problemas a los que nos enfrentamos. Por tales razones, se construyen representaciones sociales, puesto que no estamos automatizados, ni aislados, ni lejos de interaccionar con los más cercanos en quienes nos apoyamos para entender y tratar de controlar esos problemas o realidades habituales. Acota la investigadora (p. 25) que:

Por eso decimos que las representaciones son sociales y por eso son tan importantes en la vida cotidiana. Ellas nos orientan en la manera de designar y definir conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, en la manera de interpretarlos, influir sobre ellos y, en caso contrario, tomar una posición ante ellos y defenderla.

Acercarnos a las representaciones sociales no es tarea fácil, acotan Jodelet (*ibid.*) y otros seguidores de esta teoría, ya que en nuestra vida diaria circulan opiniones, mensajes, imágenes o narrativas en los diversos medios o fuentes. Las representaciones sociales son fenómenos complejos y dinámicos que influyen en la vida social; su riqueza fenoménica se aprecia en los diversos elementos que la componen —en conjunto—, como la información, los conocimientos, la ideología, las creencias, los valores, los estereotipos, las actitudes, los sentimientos y las imágenes, entre otros, mismos que están organizados en el diario acontecer. Analizarlas en su totalidad, es tarea compleja; en ocasiones, son estudiadas de manera aislada, pretendiendo acercarse —de manera errónea— a las representaciones sociales estudiándolas de manera individual.

El primer sociólogo en identificar las representaciones, pero dándoles el mote de “colectivas”, fue Emile Durkheim (1895), significando con ellas a las producciones mentales sociales; pero es Serge Moscovici (1979) quien pone las bases en la especificidad de los fenómenos representacionales en las sociedades modernas, caracterizadas por la fluidez e intensidad de los cambios en las comunicaciones, en el proceso y desarrollo de la ciencia, así como en la pluralidad y la movilidad social. Por lo mismo, no las nombra como “colectivas”, sino como “representaciones sociales”, mismas que son dinámicas y cambiantes.

Las partes fundamentales de la teoría de las representaciones sociales consisten en que son modalidades de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas hacia la acción y la construcción de una realidad común; aluden al *saber del sentido común o saber “naïf”*, que se considera un objeto de estudio tan legítimo como el científico por su aporte en la clarificación de los procesos cognitivos y las interacciones sociales.

María Auxiliadora Banchs (1984, p.16) define las representaciones sociales de una manera clara y concreta, aplicable al tiempo presente, en la que se vierten los conceptos fundamentales derivados de su creador, Serge Moscovici y de su seguidora cercana, Denise Jodelet, en sus propios términos:

Son la forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas. Como tal siguen una lógica propia diferente, pero no inferior la lógica científica y se expresan en el lenguaje cotidiano específico de cada grupo social. En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas oficiales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata. Deben ser estudiadas en sí mismas y no a través de la conducta y, al hacerlo de esta manera, podemos prever los comportamientos de los grupos frente a los objetos estudiados.

Derivado de lo anterior, es importante destacar dos aspectos: 1) Como sistemas de interpretación, las representaciones sociales orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales; intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales. 2) Como fenómenos cognitivos, engarzan la pertenencia social de los individuos con las implicaciones afectivas y normativas, así como con la interiorización de las experiencias, de los modelos de conducta y del pensamiento socialmente inculcado o transmitido por la comunicación social.

Por tanto, las representaciones sociales son abordadas de manera simultánea como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y la elaboración psicológica y social de esta realidad; es decir, son modalidades de pensamiento bajo aspectos constituyentes (los procesos) y constituidos (los productos obtenidos), que adquieren la especificidad de su carácter social.

Representar o representarse, se entiende como un acto de pensamiento en el que una persona se relaciona con un objeto, que puede ser otra persona, una cosa, un evento material, psíquico o social, una idea, una teoría, etc., y este objeto puede ser real, imaginario o mítico; no hay representación sin objeto. Es así como la representación mental, sea pictórica, teatral, política u otra, reemplaza al objeto, está en su lugar, lo hace presente cuando el objeto está lejano o ausente, y es entonces que la representación mental del objeto constituye su sustitución simbólica.

Es importante notar que, como contenido concreto del acto de pensar, la representación social lleva la huella del sujeto y de su actividad, aspecto que remite al carácter constructivo, creativo y autónomo de la representación, que implica una parte de reconstrucción, de interpretación del objeto y de expresión del sujeto.

Resumiendo, las representaciones sociales deben ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales y sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, así como la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (Moscovici, 1979, 2001).

Con este breve acercamiento conceptual de la teoría de las representaciones sociales se hacen presentes sus características fundamentales. No se profundiza en esta vasta producción teórica, sino más bien se enuncian rasgos esenciales con el propósito de enlazarlos con los procesos de comunicación social que, como ya se dejó ver a través de las líneas y párrafos anteriores, están íntimamente interrelacionados y no podrían existir la primera sin los últimos y viceversa, aspecto que se abordará a continuación.

Procesos de comunicación social en las representaciones sociales

Una premisa fundamental en el estudio de las representaciones sociales es la de una interrelación que, a su vez, trae implícita una multitud de relaciones, destaco dos: 1) La correspondencia entre las formas de organización de las

comunicaciones sociales. 2) Las modalidades del pensamiento social, visto desde el punto de vista de sus categorías, de sus operaciones y de su lógica.

Algunos estudiosos hacen hincapié en algunas de estas interrelaciones o desarrollan la relación de forma diferente, de acuerdo con la atención prestada a la conexión entre comunicación social, por un lado, y estructura social, por otro. Para el presente escrito se retoman los aspectos o procesos de la comunicación social, percatándose de los múltiples vínculos con otras mediaciones.

Moscovici (1979, 2001) insistió particularmente en el papel de la comunicación social, porque juega un papel fundamental en los cambios e interacciones que propician la construcción de un universo consensuado. Además, porque reenvía a los sujetos a los fenómenos de influencia y de pertenencia social, decisivos en la elaboración de sistemas intelectuales y sus formas prácticas de la vida cotidiana.

La incidencia de la comunicación es examinada por Moscovici en tres niveles:

- A nivel de *emergencia* de las representaciones, cuyas condiciones afectan los aspectos cognitivos. Entre estas condiciones se encuentran: a) la *dispersión* de la información concerniente al objeto representado y que son desigualmente accesibles según los grupos; b) la *focalización* sobre ciertos aspectos del objeto, en función de los intereses y la implicación de los sujetos; y c) la *presión* a la inferencia debido a la necesidad de actuar, tomar posición u obtener el reconocimiento y la adhesión de los otros. Estos elementos diferencian el pensamiento natural en sus operaciones, su lógica y su estilo.
- A nivel de *procesos de formación*. La objetivación (materialización de ideas abstractas, correspondencia de cosas con palabras o imágenes) y el anclaje (asignación de significado al objeto representado) dan cuenta de la interdependencia entre la actividad cognitiva y sus condiciones sociales, el agenciamiento de sus contenidos, los significados y la utilidad que le son conferidos.
- A nivel de las *dimensiones* de las representaciones, que hacen referencia a la construcción de la conducta: opiniones, actitudes y estereotipos, sobre los que intervienen los medios de comunicación (televisión,

cine, prensa, radio, internet) y otras agencias de socialización (familia, escuela, pares, etc.). Los medios, según los estudios sobre su audiencia, presentan propiedades estructurales diferentes correspondientes a la difusión, la propagación y la propaganda. La difusión está en relación con la formación de las opiniones; la propagación, con la de las actitudes, y la propaganda, con la de los estereotipos (Moscovici, 1979, 2001; Jodelet, 1984). Así, la comunicación social, bajo sus aspectos interindividuales, institucionales y de masas, aparece como condición de posibilidad y de determinación de las representaciones y del pensamiento social.

Asimismo, Birgitta Höijer (2011) cita que las representaciones sociales son procesos colectivos significativos que resultan en cogniciones comunes que producen conexiones sociales entre las organizaciones y los grupos. La autora hace énfasis en los fenómenos que son sujetos de debate, los sentimientos involucrados, los conflictos y choques ideológicos, así como los cambios en el pensamiento colectivo de la sociedad, acotando que dicha teoría es relevante para los medios y la investigación sobre la comunicación en diferentes maneras. La teoría especifica un número considerable de mecanismos comunicativos explicando cómo las ideas son comunicadas y transformadas en sentido común, y toca la esencia de la comunicación mediada, es decir, cómo los medios naturalizan el pensamiento social generando cogniciones colectivas.

Como también apunta Ibáñez (1988)² es, en efecto, en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las representaciones sociales. Esto no puede sorprender a quienes saben de la importancia que tienen los medios de comunicación para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta. Tanto los medios que tienen un alcance general, al estilo de la televisión, como los que se dirigen a categorías sociales específicas³ desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia.

²A pesar de que este autor haya realizado severas críticas a la teoría de las representaciones sociales, tiene buenos argumentos de lo que ésta implica. Por tanto, no siendo maniquea, lo he consultado y agregado lo pertinente de sus aportaciones en este apartado.

³Como las revistas de divulgación científica, por ejemplo.

Existe, no obstante, una modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente capital pero no ha recibido la misma atención que los medios de comunicación; se trata de la comunicación *interpersonal*, y, más concretamente, de las innumerables *conversaciones* en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana. “Es obvio que estamos inmersos en un *permanente transfondo conversacional* que constituye como una dimensión más de nuestro marco ambiental” (Ibáñez, 1988, p. 179). Puesto de otra manera, en casa, en el trabajo, en la escuela, en la calle, en los bares, en las colas del cine, en el supermercado, incluso en internet, etc., se entablan conversaciones (habitualmente intrascendentes, más o menos convencionales y ritualizadas, más o menos prolongadas) que pueden interesar o no, pero en estas conversaciones no solamente afloran representaciones sociales (se podrían enunciar como cierto tipo de “mediaciones”), sino que en ellas se constituyen, literalmente, las representaciones sociales.

Estas conversaciones distan mucho de tener el prestigio de los objetos “nobles” que tienen las preferencias de las ciencias sociales. La conversación constituye una continua y repetida aportación de material para formar representaciones sociales, ya que se trata de un continuo flujo de imágenes, valores, opiniones, juicios, informaciones y sentimientos que impactan sin que ni siquiera se dé uno cuenta de ello. Enrique Sánchez-Ruiz nos recuerda que la comunicación es un proceso histórico, social y cultural en el cual se producen significados y se construyen sentidos: “Cuando de comunicación humana hablamos, nos referimos al proceso de producción de sentido mediante el intercambio de señales y mensajes entre sujetos humanos” (Sánchez-Ruiz, 2004, p. 15). Esto quiere decir que, en los procesos de comunicación, se otorgan significados a determinados hechos, relaciones, situaciones, productos, etc.

Por otra parte, es obvio que ni los contenidos ni los contextos conversacionales son idénticos para los diversos grupos sociales. Los grupos a los que pertenece una persona y los lugares que esta ocupa en la sociedad, le

predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales en lugar de otros y a verse expuesta a ciertos contenidos conversacionales. Aparece así, uno de los mecanismos por los cuales las diferentes inserciones sociales originan representaciones sociales dispares.

Sin embargo, la importancia que revisten las comunicaciones sociales para la formación de las representaciones sociales no debe hacer olvidar la incidencia de otras fuentes de influencia. Por ejemplo, las inserciones sociales no intervienen solamente a través de la exposición selectiva a distintos contenidos conversacionales, sino que ejercen también una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece en relación con el objeto de la representación. Esta experiencia —variable según las distintas ubicaciones sociales— condiciona la relación con el objeto, así como la naturaleza del conocimiento que se alcanza sobre él.

En los tiempos modernos, según constata Wagner (2012), los medios de comunicación han añadido otro sistema de significados que es mucho más dinámico y menos resistente a los apuntalamientos culturales de la sociedad. Este sistema comprende representaciones sociales de objetos, eventos y hechos que resultan de los rápidos avances científicos y tecnológicos, así como de cambios económicos, políticos y sociales que son típicos de las sociedades contemporáneas.

Todas estas aportaciones de los investigadores contribuyen a la configuración de la representación social, entrelazando sus efectos con los que provienen de las comunicaciones y mediaciones sociales.

Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia

Uno de los aspectos clave en la percepción pública de la ciencia es la interacción entre ciencia y sociedad a través de procesos de comunicación social de la actividad científica. La circulación de información científica en la sociedad debe entenderse en el contexto de las prácticas de un circuito

de comunicación pública de la ciencia (con instituciones y mecanismos de difusión y reparto del saber, por ejemplo). Las modalidades más conocidas son las de la divulgación y el periodismo científico, pero también involucra al bagaje de conocimientos que imparte el sistema de enseñanza formal en sus diferentes niveles, así como la información incorporada en productos, procesos y prácticas sociopolíticas.

La circulación de información científica en la sociedad implica una serie de procesos mediante los cuales el conocimiento, los códigos y valores de la ciencia y la tecnología se transmiten a la sociedad, se incorporan al acervo cultural y devienen en cierto uso cotidiano de la ciencia, construyendo representaciones sociales diversas sobre ésta, no necesariamente articuladas entre sí, aunque tampoco del todo desarticuladas, ya que tienen como fondo común las prácticas culturales.

La comunicación, como proceso, forzosamente tiene que comprenderse en el contexto de condiciones históricas, sociales, geográficas, políticas, culturales, etc.; no es posible considerarla en pleno siglo XXI como un fenómeno aislado, sino hay que pensarla y comprenderla desde las mediaciones (Martín-Barbero, 1987, 2002).

Por mediación se podría entender *“como un proceso estructurante que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de éstas a los referentes mediáticos con los que interactúan”* (Orozco-Gómez, 2003, p. 23). De hecho, las mediaciones (que en términos de Martín-Barbero [2002], son todo lo que rodea e incluye al ser humano: la cultura, la sociedad, la escuela, la familia, los medios de comunicación, etc.) son más que el trabajo de traspasar conocimientos científicos a través de materiales que sean posibles de leer, aprender o comprender por los receptores.

A través de las mediaciones se da cuenta de las articulaciones entre los sectores, las prácticas y las representaciones hegemónicas (que pretenden dominio sobre la sociedad) y los sectores, las prácticas y las representaciones

subalternas (los dominados). Se articulan y relacionan en el sentido que tanto unos como otros salen transformados: los que no tienen el poder, por ejemplo, no padecen la dominación, sino que terminan trabajando a favor de ella.

Entonces, el concepto de mediación está íntimamente vinculado al de hegemonía, que indica una relación de poder que no sólo se visualiza en cuestiones políticas y económicas, sino que puede observarse fundamentalmente en procesos culturales, ideológicos y, por supuesto, comunicacionales (Huergo, 2001). Y obviamente, también repercute esta visión en lo correspondiente a la ciencia (quién la detenta, quién hace las políticas públicas de ciencia, quién dicta cuánto del presupuesto —PIB— hay que destinar a ella, quién hace ciencia, en dónde, cómo, por qué y para qué, etc.).

El surgimiento de grupos sociales críticos hacia el poco desarrollo científico-tecnológico de nuestro país ha impulsado en gran medida el interés por la percepción y las actitudes públicas hacia la ciencia y la tecnología. Se puede decir que, en los últimos cuarenta años, los problemas relativos a la percepción pública de la ciencia y “cultura científica” se han convertido en objeto del interés de las instituciones (aunque no en términos deseables, especialmente en nuestro país) y de todos aquellos actores relacionados con los procesos de innovación y desarrollo.

De acuerdo con Albornoz (2003), en los últimos quince años se ha ido configurando un escenario en el cual se ha convalidado el presupuesto de que la participación democrática en el mundo moderno necesita de una mayor comprensión de la ciencia y la tecnología por parte de los ciudadanos. Tal situación favoreció que prosperaran discursos que sostienen la crucial importancia de que el público esté informado, conozca y comprenda la ciencia, lo cual implica un conocimiento sobre la naturaleza y la dinámica de la investigación científica. El denominador común de estas propuestas indica que toda la sociedad debería ser partícipe de los logros científicos y, además, debería estar en condiciones de discutir los dilemas que la investigación científica plantea.

Por otro lado, la cultura científica no es un atributo de individuos, sino de sociedades, y aunque las sociedades están formadas por individuos, no se podría asegurar que cada individuo “representa” a la sociedad y, por lo tanto, al conjunto de su cultura, sino que cada uno de ellos mantiene una relación con la sociedad que es irreductible tanto a la sociedad como al individuo.

En este sentido, la cultura de la ciencia y, por ende, la de la tecnología y la innovación, no consiste solamente en un depósito de conocimientos codificados que incorpora el individuo, sino que también implica otras dimensiones no menos relevantes, por ejemplo, la distribución de información y conocimiento en la cultura general; la dimensión cuantitativa del sistema científico (recursos humanos, inversión, organizaciones, patentes, etc.); los mecanismos de sustentabilidad de la institución científico-tecnológica, y la orientación de estas actividades.

Asimismo, Huergo (2001) ha señalado que el científico es un trabajador de los signos y que la ciencia es un espacio social de permanentes transacciones y negociaciones comunicacionales; por tanto, la comunicación no sólo es uno de los aspectos fundamentales del estudio histórico-social de la ciencia, sino también una de las cuestiones básicas para que toda acción tienda a devolver la relación ciencia-sociedad.

La ciencia es producto de un conjunto complejo de actividades sociales realizadas por individuos que están inmersos y comparten ámbitos histórico-culturales, sociales y político-económicos. En ellos, las representaciones de la realidad producidas por el quehacer científico cargan, además, los conflictos e intereses sociales que les dan vida y que tienen como límite las posibilidades del conocimiento y la producción de “verdades” en un lugar y una época determinados.

Por otra parte, el entendimiento público de la ciencia no puede ser visto como un lujo en la era de la información y del conocimiento. Diversos estudios, entre ellos el de Manzini (2003), que data de tiempo atrás —lo que implica su importancia para el tiempo presente—, resalta que las sociedades

alfabetizadas científicamente son más fuertes económicamente, ya que una ciudadanía mejor informada puede ser más innovadora y más crítica respecto a los productos y servicios de la ciencia y la tecnología. Uno de los efectos de ello se observa en una mejor salud y en un mejoramiento general en los estándares de vida de los miembros de una sociedad.

La efectiva comunicación de la ciencia ha llegado a ser, consecuentemente, un imperativo socioeconómico en los países en desarrollo. El discurso sobre la comunicación de la ciencia tiene que considerar temas epistemológicos. Dependiendo de la concepción sobre la naturaleza de la ciencia, se harán las estrategias de comunicación sobre ésta; si la ciencia es vista simplemente como un cuerpo de conocimientos, la comunicación estará caracterizada por transmitir la información de los expertos o científicos al público en general, pero de manera pasiva.

El propio Manzini (2003) enfatizaba que este paradigma reduce al público en un recipiente acrítico del conocimiento científico. Si la ciencia es vista como un esfuerzo racional en proceso para descubrir el trabajo físico, por ejemplo, el público estará empoderado críticamente dentro de este proceso científico. El ver a la ciencia como un proceso, en lugar de un producto, la desmitifica y abre las puertas a las personas ordinarias para que participen y vean por sí mismas este proceso de descubrimiento. En este sentido, las representaciones sociales que las personas tengan de la ciencia, siguiendo el segundo presupuesto epistemológico, estarán más orientadas a cuestiones prácticas, cercanas y concretas de las situaciones diarias que involucran a la ciencia, en lugar de verla como algo distante y lejana, fuera de la vida cotidiana sin involucrar a los usuarios de ésta con el resto de la sociedad.

El tema del conocimiento público de la ciencia en sociedades multiculturales —de acuerdo con el rol de la ciencia en una economía global basada en el incremento del conocimiento— necesita ser abarcado, también, desde una perspectiva de justicia y equidad social. Por consiguiente, el cómo la ciencia pueda ser comunicada de una manera justa y equilibrada

dependerá, entre otras cosas, de las políticas públicas, de la participación ciudadana, de la educación y de una estrecha relación con los medios. En algunos casos, ha parecido conveniente ocultar ciertas relaciones históricas, culturales, económicas y políticas, entre otras, para sostener y legitimar situaciones de poder sobre los sectores populares.

La comunicación puede contribuir a devolver transparencia a esa relación a través de una concepción y una práctica comunicacional que pueda distanciarse de la simple difusión y, desde luego, del ocultamiento. Un acercamiento “maduro” de la comunicación pública de la ciencia, como bien dijera Manzini (2003), no intenta detentar la ciencia como una herramienta de poder hegemónico para ejercer el dominio sobre la llamada comunidad no científica; tal aproximación sólo exaltaría el status quo de la aprehensión general de la ciencia dentro de las comunidades.

Ahora bien, si prestamos atención a la gran variedad de estudios, por ejemplo, los realizados por la *National Science Board's Science and Engineering Indicators Survey* en sus diferentes versiones anuales o bianuales, éstos proveen evidencia acerca de que los diferentes medios —periódicos, programas de televisión en general, programas televisivos sobre ciencia, revistas científicas, internet y redes sociales virtuales— sí afectan la percepción que las personas tienen de la ciencia, entonces, se está en posibilidades de utilizarlos en pro de la última. La lectura de los periódicos, el visionado de programas científicos en la televisión, y la lectura de revistas científicas, por ejemplo, promueven —en principio— percepciones positivas de la ciencia, pero dado el relativo tamaño de la audiencia, el impacto del ver los programas de televisión en general, permanece como el hallazgo más sobresaliente y asombroso, según decían en ese entonces Martín-Barbero y Rey (1999) y Martín-Barbero (2002). Los primeros decían:

Hoy el flujo televisivo se constituye en la metáfora más real del fin de los grandes relatos, por la equivalencia de todos los discursos —información, drama, publicidad, o ciencia, pornografía, datos

financieros—, la interpenetrabilidad de todos los géneros y la transformación de lo efímero en clave de producción y en propuesta de goce estético. Una propuesta basada en la exaltación de lo móvil y difuso, de la carencia de clausura y la indeterminación temporal. (Martín-Barbero y Rey, 1999, p.26)

Por supuesto que actualmente la televisión se ve desde múltiples pantallas, como las plataformas de *streaming*, de allí que su expansión sea cada vez más con mayores alcances entre la población asidua a los medios. Aunque algunos vaticinaron la muerte de la televisión, entre ellos Verón (2007), y otros lo pusieron en duda, como Carlón (2006), Scolari (2008) por su parte, decía que resulta pertinente preguntarse cómo la difusión de nuevas prácticas mediáticas interactivas (como navegar en la web, vivir en *Second Life* o jugar videojuegos) afecta a los medios tradicionales. El investigador menciona que esta experiencia ha construido un tipo de lector acostumbrado a la interactividad y las redes, un usuario experto en textualidades fragmentadas con gran capacidad de adaptación a nuevos entornos de interacción. Por tanto, los medios de comunicación han tenido que adaptarse a estos nuevos espectadores, lo que no significa que desaparezcan las formas televisivas anteriores, sino que pasan a un segundo plano o se combinan con las nuevas para dar lugar a formatos híbridos.

De cualquier manera, algunas de las debilidades de nuestras sociedades civiles son los largos “empantanamientos” políticos y una profunda “esquizofrenia cultural” en la élites, los que recargan cotidianamente la desmesurada capacidad de representación que adquirió la televisión. Se trata de una capacidad de interpelación que no puede ser confundida con los ratings de audiencia, concluyen Martín-Barbero y Rey (1999), no porque la cantidad de tiempo dedicado a la televisión no cuente, sino porque el peso político o cultural de la televisión no es medible en el contacto directo e inmediato, pudiendo ser evaluado solamente en términos de la *mediación social que logran sus imágenes*.

A través de las imágenes de la televisión (o del *streaming*) y de los medios en general es donde la representación de la modernidad se hace cotidianamente accesible a las mayorías: son ellas las que median el acceso a la cultura moderna en toda la variedad de sus estilos de vida, en la que están incluidas, por supuesto, la ciencia y la tecnología.

Las imágenes negativas de la ciencia en los múltiples medios parecen cultivar reservas hacia ésta, aunque también la ciencia aparece algunas veces como omnipotente, con esperanza hacia el futuro y como promotora de esquemas competitivos relacionados con “promesas” en la ciencia (Nisbet, 2002).

Entonces, si se toman en consideración estos hallazgos, aunados a los trabajos de Orozco-Gómez (2001), Martín-Barbero (2002), Quiroz (2003) y Fuenzalida (2005), se puede utilizar la imagen de la ciencia en los múltiples medios con propósitos de empoderamiento y de posturas críticas a favor de una representación positiva de la ciencia, empezando, por ejemplo, con el análisis de las imágenes de los científicos y de la ciencia misma como un eje multidisciplinar, y no solo de unas cuantas disciplinas.

A la escuela debe importarle, principalmente, plantearse urgentemente una profunda reorganización por la que cruzan tanto el mundo de los lenguajes y las escrituras, con la transformación de los modos de leer, esto es, lecturas de la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos, etc.) que circulan en la actualidad; o de lo contrario, morirá en la obsolescencia. Esta es una de entre las varias opciones que proponen varios estudiosos de la comunicación —entre ellos los arriba citados—, pero que se puede traslapar, considerando sus especificidades por supuesto, al terreno de la popularización de la ciencia, fundamentada principalmente en los procesos más que en los productos.

Un muy breve colofón

Teniendo como sustento lo anteriormente señalado, queda por decir, aunque no son palabras finales ni lo pretenden ser, que el estudio de las

representaciones sociales acerca de la ciencia se considera no solo importante, sino necesario. Una propuesta es partir de lo que “saben” o “creen que saben” las personas, para entonces construir estrategias comunicacionales efectivas a través de la educación formal, no formal e informal acerca de la ciencia, la tecnología y sus innovaciones, incluyendo, sobre todo, la participación ciudadana en combinación con los otros actores sociales, para fortalecer el desarrollo del país a través de las múltiples disciplinas científicas y sus diversas aportaciones, así como hacer comprensible la ciencia a todos los actores sociales.

El tener en cuenta las interconexiones entre la teoría de las representaciones sociales con la parte esencial de los medios y fuentes de comunicación como procesos mediadores en la construcción de los diferentes significados que se les otorgan a las diferentes disciplinas científicas, es crucial cuando se quiere poner en evidencia que, para ponderar el conocimiento científico en sus diversas manifestaciones, hay que partir de lo que se sabe, lo que circula y lo que se quiere hacer para propiciar una ciudadanía científicamente alfabetizada. Poner en marcha esta estrategia podría producir una sociedad democrática, participativa, crítica, propositiva e innovadora.

Referencias

- Albornoz, M. (2003). Resultados de la encuesta realizada en Argentina, Brasil, España y Uruguay. Proyecto: Indicadores iberoamericanos de percepción pública, cultura científica y participación ciudadana. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, (5), enero-abril.
- Banchs, M. A. (1984). Concepto de “representaciones sociales”: análisis comparativo. Revista Costarricense de Psicología, (8-9), pp. 27-40.
- Carlón, M. (2006). De lo cinematográfico a lo televisivo: Metatelevisión, lenguaje y temporalidad. Buenos Aires: La Crujía.
- Durkheim, E. (1989). Représentations individuelles et représentations collectives. París: PUF.
- Fuenzalida, V. (2005). Expectativas educativas de las audiencias televisivas. Colombia: Grupo Editorial Norma.

- Høijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32, pp. 3-16.
- Huergo, J. A. (2001). La popularización de la ciencia y la tecnología: Interpelaciones desde la comunicación. Seminario Latinoamericano: Estrategias para la Formación de Popularizadores en Ciencia y Tecnología. Red-POP-Cono Sur, La Plata, 14 al 17 de mayo.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales. Teoría y Método, Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1989). Representaciones sociales. (Traducción de D. Páez y C. San Juan). París: PUF
- Manzini, S. (2003). Effective Communication of Science in a Culturally Diverse Society. *Science Communication*, 25, (2).
- Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. México: G. Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). Experiencia audiovisual y des-orden cultural: Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (2001). Social representations. Explorations in Social Psychology. New York University Press.
- Nisbet, M.C. (2002). Knowledge, reservations, or promise? A media effects model for public perceptions of science and technology. *Communication Research*, 29, (5), October.
- Orozco-Gómez, G. (2001). Televisión, audiencias y educación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Quiroz, M.T. (2003). Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Sánchez-Ruiz, E. (2004). Comunicación y democracia. México: IFE-Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática.
- Scolari, C. (2008). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la Comunicación*, 77, julio-diciembre, pp. 1-9.
- Wagner, W. (2012). Social representation theory. In D. J. Christie (Ed.), *Encyclopedia of Peace Psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell

Ordenamiento de la educación superior en las regiones de Jalisco, México

Juan Carlos Sustay Delgado¹, María Rosas Moreno², Félix Barrios Medina³ y Cynthia Cortázar Rodríguez⁴

Resumen

El espacio, entendido como un lugar o contenedor susceptible de ser ocupado, se ha analizado desde diversas perspectivas. En primer lugar, se destacan sus elementos y atributos estáticos, representados a menudo como una imagen instantánea que contiene objetos sensibles en un entorno y tiempo específicos. A pesar de las singularidades del territorio, este es tan dinámico como los sujetos que interactúan con él.

En particular, el espacio universitario, como atributo de la educación, se examina como una peculiaridad territorial. Su estructura topológica se ha evaluado a través del esquema de la región funcional. Los resultados revelan una aplicación universitaria específica para cada zona del estado de Jalisco. Esta información se torna útil para el futuro, permitiendo perfilar estrategias de intervención adaptadas a las circunstancias particulares de cada área. Además, contribuye al ordenamiento de la educación superior y a la consolidación regional de manera integral.

Palabras clave: educación superior, afluencia universitaria.

Abstract

The space, understood as a place or container susceptible to occupation, has been analyzed from various perspectives. Initially, its static elements and attributes are highlighted, often presented as a snapshot image containing tangible objects within a specific environment and time. Despite the unique characteristics of the territory, it is as dynamic as the individuals interacting with it.

¹Profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara. asesorsustay@gmail.com

²Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara. M.rosas@academicos.udg.mx

³Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara. Felix.barrios@academicos.udg.mx

⁴Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara. Cynthia.cortazar@academicos.udg.mx

In particular, the university space, as an attribute of education, is examined as a territorial peculiarity. Its topological structure has been assessed through the functional region scheme. The results reveal a specific university application for each zone in the state of Jalisco. This information becomes valuable for the future, allowing the profiling of intervention strategies tailored to the circumstances of each area. Furthermore, it contributes to the organization of higher education and regional consolidation in an integrated manner.

Keywords: Higher Education, university application.

Introducción

La educación superior, con frecuencia ha sido vista como un activo dinamizador de la economía nacional. La UNESCO (2020) reportó que acceder a la educación superior (ES) en las zonas rurales han tenido grandes complicaciones, debido a que existen menos instituciones cercanas que presten este servicio. Pues además de una deficiente infraestructura, los habitantes de las zonas rurales suelen tener ingresos inferiores a la media nacional, lo que produce un menor acceso a la universidad. En América Latina, aunque los jóvenes de las zonas urbanas tienen un 22 % más probabilidades de asistir, este porcentaje llega hasta 35 % en Colombia y Bolivia. Además, hay un promedio de 14 puntos de diferencia entre las regiones locales, esta diferencia se reduce 5 puntos en países como Argentina, Colombia y México, mientras que está por encima del 20 % en Honduras, Paraguay y Perú (UNESCO, 2020, pp. 65-66).

El proceso necesario para la selección de aspirantes universitarios comienza con la solicitud y culmina con la admisión a la licenciatura. Los postulantes necesitan realizar un análisis previo para elegir sus estudios formativos. Este momento sirve para aclarar dudas, obteniendo información precisa sobre las cualidades de la localidad de residencia y la distribución de las instituciones de educación superior en cada región.

Una vez que los jóvenes han decidido la carrera a la que desean aplicar y han completado los trámites para formalizar la solicitud de ingreso, solo les queda esperar el resultado de la evaluación por parte de la universidad. Este procedimiento es complejo y suscita reflexiones sobre la partición de las universidades en las regiones de Jalisco, México. ¿Hasta qué punto la educación superior contribuye al funcionamiento social para la solidez regional en el ámbito educativo en el estado de Jalisco?

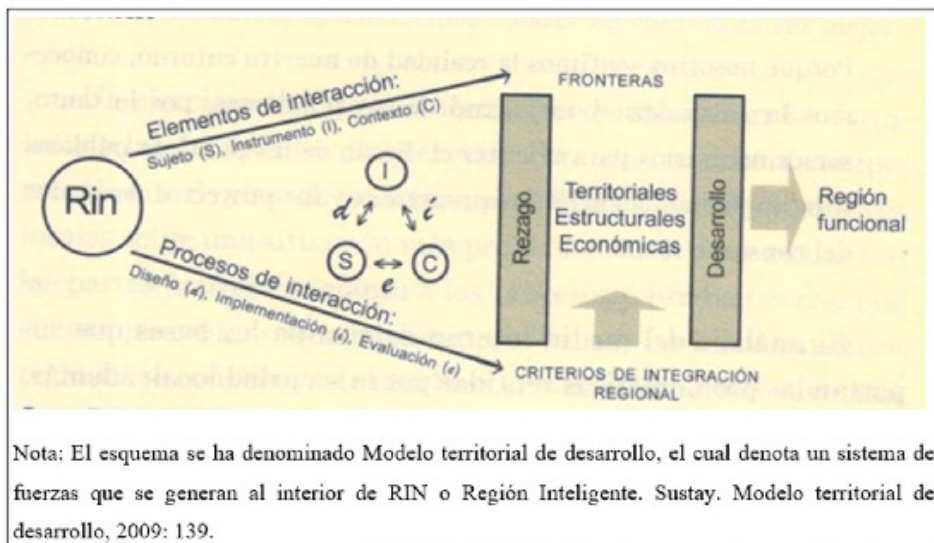
Se asume que el espacio social, en su interacción dinámica, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la educación superior. Este espacio se caracteriza por su singularidad cultural y natural, siendo tan dinámico como los individuos que interactúan en él. La jurisdicción universitaria se destaca como una peculiaridad territorial, examinada desde su estructura topológica a partir del esquema de la demarcación funcional.

Marco conceptual

Ángel Massiris (2011), tiene como objetivo orientar y regular el uso, la ocupación y la transformación del territorio. Este propósito se enmarca en la consecución de un orden compatible y armónico con las potencialidades y limitaciones naturales, buscando así el bienestar y la seguridad de sus habitantes (Massiris, A 2011, p. 7).

En el ámbito de la ordenación territorial surge un componente clave: la educación superior. Este sector se configura como uno de los atributos distintivos de la región, siendo un espacio ocupado por las instituciones de educación superior (IES) con toda su infraestructura y equipamiento. En este contexto, el espacio se define como el lugar o contenedor susceptible de ser ocupado.

Para comprender mejor la dinámica de esta relación, la Figura 1 ilustra los elementos y procesos de interacción del territorio. La figura presenta un sistema de fuerzas paralelas, horizontales, verticales y perpendiculares que se generan al interior de la región funcional universitaria (Sustay, 2009, p. 139). Esta visualización ayuda a apreciar la complejidad y la interconexión entre el ordenamiento territorial y la presencia de las IES en la configuración del espacio regional.

Figura 1. Elementos y procesos de la región funcional

Fuente: figura extraída de Sustay (2009, p.139).

El concepto de región adquiere un valor particular en su definición cuando se relaciona con el escenario de los acontecimientos sociales. Se refiere al espacio social, cultural y físico donde interactúa un sistema de fuerzas que da lugar a un entorno geográfico o territorio, conformando así un ámbito integrado. En la región funcional, un elemento crucial es la demarcación. Dado que la jurisdicción regional se aplica en la delimitación física, las interacciones sociales adquieren un significado relevante, pues el límite se vincula al momento de cambiar dichas relaciones. En este marco de reflexión se establecen tres grandes criterios de zonificación: región polar, región administrativa y región homogénea (Pujadas y Font, 1998, pp. 66-67).

Algunas localidades se distinguen por la característica de concentración de la vida económica y social de un territorio o polo de desarrollo, pero para entender la configuración de los polos regionales, frecuentemente se utiliza la figura de Velz: ...los polos son las islas o espacios emergentes que conforman el archipiélago, mientras los ámbitos que no integran en la red quedan excluidos del sistema conformado en el espacio sumergido, los

fondos marinos (Pierre Velz, 1996, como se citó en Merchand, 2016, p. 17). La universidad, considerada dentro de su entorno, conforma un paisaje integrado por elementos fundamentales en cada región. La concepción tradicional de "región" solía abordar no solamente aspectos estáticos de la realidad; sin embargo, las contribuciones conceptuales actuales la conciben en función de una estructura dinámica. Según Sergio Boisier (1996), la región abarca tanto el continente como el contenido, lo que indica que ha evolucionado de ser exclusivamente un espacio físico a incorporar también el ámbito virtual.

En este sentido, la región, en su continente, representa el contexto o fundamento que sustenta todo, manifestándose como una entidad en constante movimiento. Desde su perspectiva, instituye el conjunto de atributos del entorno social, natural y virtual, como se observa en el fenómeno educativo dentro de la educación superior.

Para los estudiantes, hay una ruta más viable que otras, lo que destaca la importancia de planificar la movilidad de la población escolar hacia las universidades. Este proceso debería ser objeto de ordenamiento y planificación de los elementos estructurales y de los servicios tanto institucionales públicos como privados. El objetivo es transitar en dirección al crecimiento y el progreso en la cobertura y calidad de los subsistemas educativos. Esto requiere un enfoque coherente de medidas de política económica y social que incidan en el conjunto de sus partes. De acuerdo con Riffka y Fernández (1981), se entiende que "el desarrollo no solo se manifiesta a través de acciones localizadas, sino que también implica un complejo flujo de bienes, servicios y personas en el espacio" (p. 101).

La esencia del ámbito educativo se encuentra en la región universitaria, que abarca el entorno social donde interactúan las instituciones de educación superior y el grupo estudiantil que busca sus servicios. El ordenamiento del espacio es un proceso complejo que conlleva tomar posturas y decisiones al momento de realizar sus correspondientes caracterizaciones. Así, una adecuada zonificación del dominio espacial, junto con la demarcación de

los territorios universitarios, permite observar la disposición universitaria en Jalisco. A partir de la integración de la red de instituciones de educación superior en su distribución territorial, se obtiene el nivel de aplicación universitaria en las regiones.

Metodología

La ruta metodológica inicia con la recopilación de información en su primera etapa, seguida del tratamiento y análisis de los datos, para finalizar con la presentación de resultados y conclusiones.

- **Etapas 1.** Recopilación de información. Se obtiene información estadística de fuentes oficiales, incluyendo la estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como materiales cartográficos disponibles en línea proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y Google.
- **Etapas 2.** Verificación de la información. Es una fase crucial para garantizar la actualización de los elementos recopilados.
- **Etapas 3.** Tratamiento de la información. Es un proceso relevante que prepara el terreno para el análisis detallado.
- **Etapas 4.** Generación de resultados de investigación. En esta etapa se analizan y presentan los hallazgos obtenidos durante la investigación.
- **Etapas 5.** Redacción del documento de investigación final. Se redacta el documento que incorpora los resultados y conclusiones obtenidos a lo largo del proceso.

Resultados

Red Regional de Jalisco

La regionalización actual del estado está compuesta por 12 regiones con 125 municipios (Regionalización del estado de Jalisco, 2014). En este modelo, a cada región le corresponde un territorio cuyas denominaciones se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Regiones de Jalisco*

Región	Municipios
Norte	Bolaños, Chimaltitán, Colotlán, Huejúcar, Huejuquilla el Alto, Mezquitic, San Martín de Bolaños, Santa María de los Ángeles, Totatiche y Villa Guerrero.
Altos Norte	Encarnación de Díaz, Lagos de Moreno, Ojuelos de Jalisco, San Diego de Alejandría, San Juan de los Lagos, Teocaltiche, Unión de San Antonio y Villa Hidalgo.
Altos Sur	Acatic, Arandas, Cañadas de Obregón, Jalostotitlán, Jesús María, Mexxicacán, San Ignacio Cerro Gordo, San Julián, San Miguel el Alto, Tepatitlán de Morelos, Valle de Guadalupe y Yahualica de González Gallo.
Ciénega	Atotonilco el Alto, Ayotlán, Degollado, Jamay, La Barca, Ocotlán, Poncitlán, Tototlán y Zapotlán del Rey.
Sureste	Chapala, Concepción de Buenos Aires, Jocotepec, La Manzanilla de la Paz, Mazamitla, Quitupán, Santa María del Oro, Tizapán el Alto, Tuxcueca y Valle de Juárez.
Sur	Gómez Farías, Jilotlán de los Dolores, Pihuamo, San Gabriel, Tamazula de Gordiano, Tecalitlán, Tolimán, Tonila, Tuxpan, Zapotiltic, Zapotitlán de Vadillo y Zapotlán el Grande.
Sierra de Amula	Atengo, Autlán de Navarro, Ayutla, Chiquilistlán, Cuautla, Ejutla, El Grullo, El Limón, Juchitlán, Tecolotlán, Tenamaxtlán, Tonaya, Tuxcacuesco y Unión de Tula.
Costa Sur	Casimiro Castillo, Cihuatlán, Cuautitlán de García Barragán, La Huerta, Tomatlán y Villa Purificación.
Costa-Sierra Occidental	Atenguillo, Cabo Corrientes, Guachinango, Mascota, Mixtlán, Puerto Vallarta, San Sebastián del Oeste y Talpa de Allende.
Valles	Ahualulco de Mercado, Amatitán, Ameca, El Arenal, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Juanito de Escobedo, San Marcos, Tala, Tequila y Teuchitlán.
Lagunas	Acatlán de Juárez, Amacueca, Atemajac de Brizuela, Atoyac, Cocula, San Martín Hidalgo, Sayula, Tapalpa, Techaluta de Montenegro, Teocuitatlán de Corona, Villa Corona y Zacoalco de Torres.
Centro	Cuquío, El Salto, Guadalajara, Ixtlahuacán de los Membrillos, Ixtlahuacán del Río, Juanacatlán, San Cristóbal de la Barranca, San Pedro Tlaquepaque, Tlajomulco de Zúñiga, Tonalá, Zapopan y Zapotlanejo.

Fuente: Mapa de las regiones de Jalisco (2019). Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IIEG). Recuperado <https://www.ieg.gob.mx/contenido/GeografiaMedioAmbiente/100x100HorRegionesJalisco.pdf>

Los modelos de educación superior se localizan fundamentalmente en las localidades más grandes del estado, que son como polos regionales que concentran la mayor parte de la población. La distribución de los modelos universitarios en Jalisco no se encuentra en todos los 125 municipios y tampoco su capacidad instalada es homogénea. En efecto, la red de centros educativos de educación superior no se

muestra como un aparato administrativo propio, sino que dependen de un gobierno que les autoriza tomar decisiones locales que les permitan crecer académicamente.

La regionalización de Jalisco refleja un esquema territorial compuesto por 12 regiones (Figura 2). A saber, que los criterios de esta zonificación responden a los atributos homogéneos del medio físico y económico-social, cuya razón de ser, en el mejor de los casos, es servir como un instrumento para los órganos del Estado para orientar la planeación de la distribución de los recursos públicos. La zonificación del territorio es la plataforma de análisis, que se utiliza como recipiente para vaciar en ella la información estadística de los atributos del medio y la infraestructura que dispone cada región para atender las necesidades sociales, tal es el caso de la educación universitaria.

Figura 2. *Regiones de Jalisco*

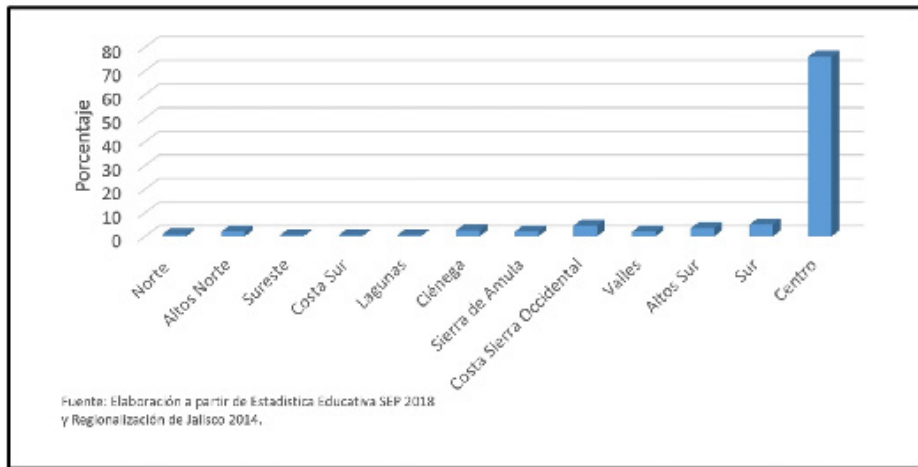


Fuente: Mapa de las regiones de Jalisco (2019) Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IEEG) Recuperado marzo 2023
<https://www.ieg.gob.mx/contenido/GeografiaMedioAmbiente/100x100HorRegionesJalisco.pdf>

Aplicación universitaria por modalidad regional

El proceso de aplicación universitaria se desarrolla entre los aspirantes a carreras ofrecidas por las instituciones de educación superior (IES) en cada región. Mientras que en algunas regiones las diferencias no son muy notables, en otras son bastante marcadas, teniendo un impacto significativo en la actual estructura de la educación superior en Jalisco.

Figura 3. *Proporción de aplicación por región*

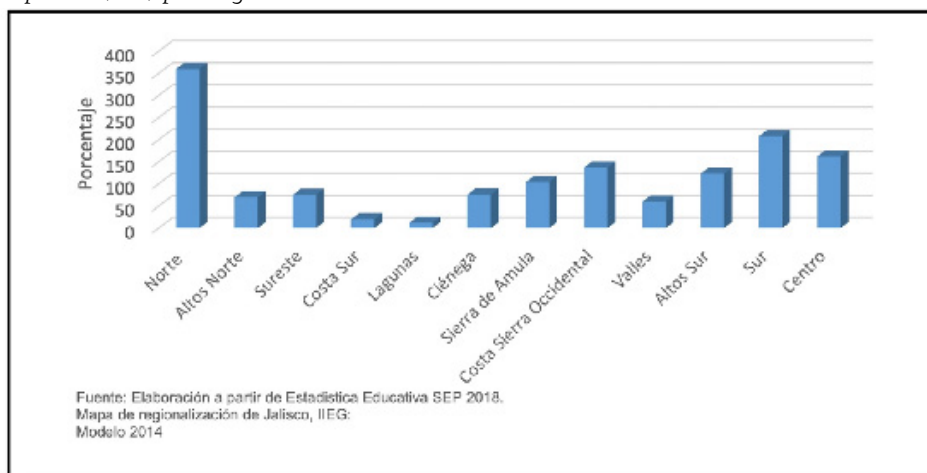


La aplicación a carreras universitarias en Jalisco durante el periodo 2018-2019 no resultó ser homogénea, pues, con un volumen de aproximadamente 99 709 solicitudes, se puede observar su distribución regional con una fuerte concentración en la Región Centro, que representa el 76 % (Figura 3).

En la Figura 4 se presentan datos sobre las categorías de personas que han visitado las respectivas zonas de las instituciones de educación superior (IES) para adquirir formularios de inscripción en cada región. El proceso de aplicación varía entre las regiones, y aunque en la imagen se muestran los valores registrados con respecto a las solicitudes recibidas, estos datos adquieren relevancia al relacionarlos con el potencial de egreso de la educación media superior (EMS). De esta manera, es posible obtener una

aproximación del tamaño de los grupos, así como del origen y destino de los solicitantes.

Figura 4. Concentración de la aplicación en la zona. Instituciones de educación superior (IES) por región



Los criterios de integración resultantes son:

A. Que la aplicación sea menor que el volumen del potencial de egreso de EMS:
(Apl) < (pEMS).

B. Que la aplicación sea igual que el volumen del potencial de egreso de EMS:
(Apl) = (pEMS).

C. Que la aplicación sea mayor que el volumen del potencial de egreso de EMS:
(Apl) > (pEMS).

Tabla 2. Aplicación regional y proporción de educación media superior (EMS)

Región	Aplicación ES	% EMS
Norte	1089	109
Altos Norte	1801	45
Sureste	412	20
Costa Sur	272	15
Lagunas	188	07

Ciénega	2,409	57
Sierra de Amula	1,664	75
Costa Sierra Occidental	4,604	118
Valles	2,295	55
Altos Sur	3,742	90
Sur	5,155	142
Centro	76,078	160
Jalisco	99,709	123

*Fuente: elaboración a partir de Google Maps, Mapa de regionalización 2014 de Jalisco, Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco y Datos de Estadística Educativa SEP (2018).
Modalidad tipo: I (En formación), II (En desarrollo), III (En consolidación).*

En la Tabla 2 se presenta la aplicación en sus tres aspectos potenciales. A partir de esto, se generan las modalidades de Región Universitaria, las cuales surgen del volumen de los grupos estudiantiles que aplican a una carrera, de lo que resulta el nivel de aplicación universitaria en cada región. Esto, a su vez, define el grado de movilidad tanto intrarregional como interregional.

Análisis

Las características resultantes de los elementos observados en cada una de las regiones universitarias son las siguientes:

1. Región universitaria “En formación”

La primera modalidad se refiere a una región en proceso de desarrollo, denominada “en formación”, donde la disposición de las instituciones de educación superior (IES) puede no ser lo suficientemente diversificada en su oferta académica para atraer plenamente el flujo potencial de estudiantes de educación media superior (EMS) local. Es posible que los flujos de universitarios se dirijan en diversas direcciones en busca de oportunidades educativas. En otras regiones, es común observar que las instituciones reciben volúmenes excesivamente grandes de solicitudes, compitiendo por un número limitado de plazas. Sin embargo, aquí la situación es diferente, ya que las IES no reportan un

volumen considerable de solicitudes, siendo regularmente inferior a la población que egresa de la EMS. También es factible la participación de amplios grupos universitarios provenientes del primer cinturón regional, caracterizado por una alta movilidad debido a su proximidad a los centros universitarios, donde el tiempo de viaje no supera los 30 minutos en un recorrido de 20 kilómetros. No obstante, lo que puede resultar beneficioso para unos, podría representar una desventaja para otros, ya que los residentes restantes se consideran una población vulnerable al enfrentar costos más altos en cualquiera de sus opciones de estudio.

2. Región universitaria “En desarrollo”

En el segundo aspecto, las instituciones de educación superior (IES) reflejan un nivel denominado “en desarrollo” debido a su capacidad para captar el potencial flujo local de estudiantes de educación media superior (EMS). Aunque no se puede afirmar con certeza que todos los egresados de EMS hayan decidido aplicar en su propia región, este potencial proporciona información sobre las preferencias de los jóvenes interesados en obtener un lugar para estudiar. Al menos, esto indica una posible inclinación hacia la oferta educativa regional por parte de los jóvenes residentes en la zona de alta movilidad educativa.

3. Región universitaria “En consolidación”

El tercer aspecto se refiere a las regiones que cuentan con instituciones de educación superior (IES) en un avanzado estado de desarrollo, denominadas “en consolidación”. Debido a su aptitud para atender la demanda, estas regiones pueden atraer a una cantidad significativa de personas, a menudo superando el volumen de solicitudes respecto al potencial de egreso de la educación media superior (EMS). En efecto, demuestran una fuerte capacidad de atracción hacia grandes grupos de jóvenes que aplican, capturando no solo el flujo local, sino también atrayendo a aspirantes de regiones vecinas. Además, no solo

logran captar la atención e interés de los habitantes de localidades del primer cinturón de movilidad, sino que, gracias a su ubicación y oferta académica, influyen en las preferencias de los residentes de toda la región e incluso de poblaciones más distantes.

Conclusión

Tabla 3. Modalidad de aplicación universitaria por región

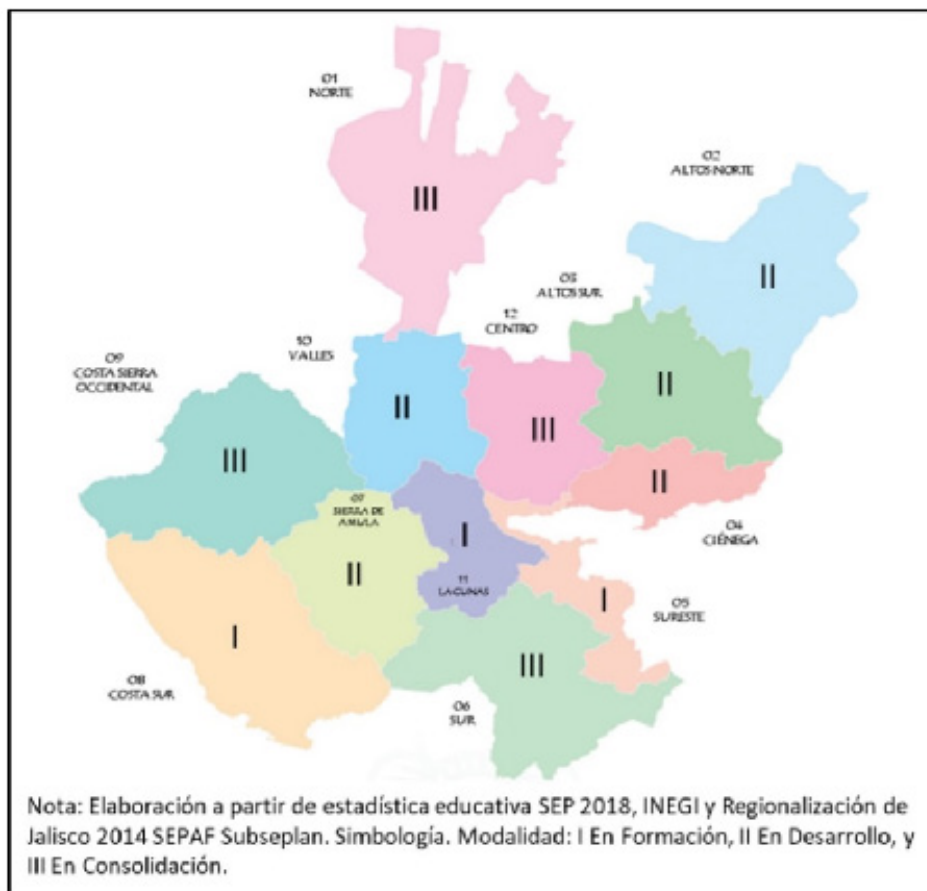
Región	Aplicación	% EMS	Tipo
Norte	1,089	109	III
Costa Sierra Occidental	4,604	118	III
Sur	5,155	142	III
Centro	7,6078	160	III
En vías de consolidación	86,926	155	III
Altos Sur	3,742	90	II
Sierra de Amula	1,664	75	II
Ciénega	2,409	57	II
Valles	2,295	55	II
Altos Norte	1,801	45	II
En desarrollo	11,911	64	II
Costa Sur	272	15	I
Lagunas	188	07	I
Sureste	412	23	I
En formación	872	14	I
JALISCO	99,709	123	III

Fuente: elaboración a partir de Google Maps, Mapa de regionalización 2014 de Jalisco, Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco y Datos de Estadística Educativa SEP (2018).
Modalidad tipo: I (En formación), II (En desarrollo), III (En consolidación).

En la Tabla 3 se evidencia una variación en la aplicación universitaria para cada región de Jalisco, lo que implica un perfil regional distinto para cada modalidad. En este contexto, se destacan con claridad las zonas que

presentan niveles diversos de aplicación universitaria y cómo estos se relacionan con el potencial de la educación media superior.

Figura 5. *Aplicación universitaria por región en Jalisco*



En la Figura 5 se muestra la distribución regional por modalidad y denota la fuerza de atracción estudiantil que ejerce la Región Centro sobre el resto del estado. Se refleja una zona de regiones con modalidad “En consolidación” la cual integra el 87 % de la aplicación universitaria en Jalisco y se compone de las siguientes regiones:

- Norte,
- Costa Sierra Occidental,

- Sur, y
- Centro

Asimismo, al examinar la Tabla 3, se evidencia que, según este criterio, Jalisco se encuentra en la modalidad en vías de 'consolidación' debido a la marcada concentración en la zona centro. Por consiguiente, se observa un crecimiento destacado en tres polos de desarrollo principalmente, en lugar de un progreso homogéneo en las 12 regiones. El resto de las regiones se agrupa en una amplia categoría denominada 'En desarrollo' y 'En formación', representando el 12 % y el 1 %, respectivamente, de las aplicaciones en Jalisco.

Finalmente, al realizar una modesta aproximación al posible ordenamiento de la universidad en Jalisco, se han identificado tanto los puntos fuertes como las debilidades de la región universitaria. Se evidencian las limitaciones del actual esquema de la red regional de instituciones de educación superior (IES), teóricamente desarrollado a partir del modelo territorial. Las tendencias de evolución y las transformaciones de la red de IES plantean un gran desafío para el Estado en la atención de las necesidades educativas. Esto requiere el desarrollo de modelos universitarios que garanticen una distribución equitativa de las universidades en las 12 regiones del estado, promoviendo la movilidad estudiantil y ofreciendo una diversidad de carreras con calidad académica y pertinencia social. Todo ello con el objetivo de responder de manera efectiva a los cambios vertiginosos en el medio ambiente, la salud pública y el contexto social, económico y político del estado.

Referencias

- Boisier, S. (1996). Modernidad y territorio. Cuadernos de ILPES, (42). Santiago de Chile: ILPES.
- Departamento de Control e Información Estadística, Dirección de Estadística y Sistemas de Información, Secretaría de Educación Pública. (2018-2019). Estadística educativa. Recuperado de <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Documentos>
- Massiris, A. (2011). Desarrollo, territorio y medio ambiente y América Latina: una integración necesaria. Red Iberoamericana de Observación Territorial, 5, diciembre de 2011. Recuperado junio de 2023, de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/13536/02massiris-proyeccion11.pdf

- Merchand Rojas, M. A. (marzo de 2006). Convergencia entre teorías que explican por qué hay territorios ganadores y otros perdedores. Contribuciones a la Economía. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2006/mamr.htm>
- Pujadas, J. J., y Font, A. (1998). Evolución de los objetivos e instrumentos de política regional. En Ordenación y planificación Territorial. (pp. 66-67) Madrid: Síntesis.
- Riffka, S., y Fernández, S. (1981). El desarrollo regional y el cambio sociopolítico en América Latina. En S. Boisier, F. Cepeda, J. Hilhorst, S. Riffka y F. Uribe-Echeverría (Eds.), Experiencias de planificación regional en América Latina, una teoría en busca de una práctica (p. 101). Naciones Unidas, ILPES, Sociedad Interamericana de Planificación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/22107>
- Subsecretaría de Planeación (SEPAF). (2014, 22 de noviembre). Regionalización del estado de Jalisco 2014. Publicado en el Periódico Oficial del Estado de Jalisco
- Sustay, J. (2009). El modelo territorial de desarrollo. En A. Massiris (Ed.), Tópicos del ordenamiento territorial en Jalisco (p. 139). Universidad de Guadalajara, México.
- UNESCO. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales [Informe en español]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf> Fecha de acceso: 18 de mayo de 2023

SME platforms: A social traffic analysis before and during COVID-19

María Manuela Gutiérrez Leefmans¹, María Catalina Gutiérrez-Leefmans²

Rosa María Nava Rogel³

Resumen

Esta investigación se centra en las plataformas que ayudan a las pymes ofreciéndoles asesoramiento, coaching, herramientas y contenidos. Tiene el objetivo de conocer si los usuarios se comportan de forma diferente en función de la red social que los lleva a la plataforma, sobre todo antes y durante la pandemia. Es un estudio exploratorio descriptivo de carácter cuantitativo que utiliza la analítica web, específicamente el tráfico social de las plataformas y su duración de visita, profundidad de visita y número de visitantes únicos con un análisis de varianza (ANOVA). Los principales resultados muestran que, antes de la pandemia, los usuarios que permanecían más tiempo en las plataformas procedían de YouTube, mientras que Twitter destacó con la menor duración de visita. El tamaño de la plataforma tiene una correlación positiva con las redes sociales. El tiempo de saturación resultó de dos minutos para las redes sociales y se encontraron diferencias significativas entre las redes sociales por número de visitantes únicos. Durante la pandemia, la mayoría de los visitantes fueron usuarios procedentes de LinkedIn y Twitter, y el descenso general de las visitas refleja las menores expectativas de los usuarios de generar nuevos negocios.

Palabras clave: duración de visita, profundidad de visita, pymes, redes sociales, tráfico social

¹Profesora e investigadora de la Universidad De Las Américas Puebla. maria.gutierrez@udlap.mx

²Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. mcgutierrezl@uaemex.mx, <https://orcid.org/0000-0001-9588-6753>

³Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México rosanro6@yahoo.com

Abstract

This research focuses on platforms that help SMEs by providing advice, coaching, tools, and content. It is concerned with knowing if users behave differently depending on the social network that drives them to the platform, particularly before and during the pandemic. It is a descriptive exploratory study of a quantitative nature that uses website analytics, specifically the platforms' social traffic and their visit duration, visit depth, and the number of unique visitors. Analyses of variance (ANOVA) are also performed. Main results show that, before the pandemic, users that stayed longer in the platforms came from YouTube, while Twitter stands out with the lowest visit duration. The platform size has a positive correlation with the social networks. The saturation time resulted in two minutes for the social networks and significant differences among the social networks by number of unique visitors were found. During the pandemic, most visitors were users coming from LinkedIn and Twitter, and an overall drop in visits reflects the lower expectations from users of generating new businesses.

Keywords: SMEs, social media, social traffic, visit duration, visit depth

Introduction

Platforms dedicated to supporting SMEs (small and medium-sized enterprises) and entrepreneurs provide relevant content to foster the creation, growth, and consolidation of their business. Such platforms generate knowledge through blogs with success stories, best practices, and business opportunities. For this reason, in recent years, the number of these platforms has proliferated. Particularly, in Latin America there is great potential for platforms that support SMEs, since due to their quantity, they represent the greatest contributors to the economy of these countries.

According to INEGI (2022), Mexico has more than four million micro, small and medium-sized enterprises, of which the largest market share are the micro companies. A similar scenario is presented in other Latin American

countries, where there is great potential for entrepreneurial activity derived from various elements, standing out the factor of having a relatively young population, unlike other regions in the world (GEDI, 2020). Data from the OCDE (2019) states that the vast majority (99.5%) of the companies in the Latin American region are SMEs, almost nine out of ten companies are classified as microenterprises, and SMEs are important generators of employment at the regional level (60% of the formal productive employment).

Therefore, it is important to promote the SME development and optimization with creative strategies based on empirical evidence, as the source of social traffic in terms of the duration of the user visit and the number of page views on the platforms. Unfortunately, little has been explored regarding the traffic generated by social networks in this context. Academic studies regarding the difference among social networks user profiles were not found.

Nevertheless, the analysis of online user behavior derived from web analytics has become a common practice. Particularly, studies on visit duration (stickiness) and visit depth (page views) have explored the relation of these metrics with different traffic sources. However, few have explored the social traffic source, specifically the difference between social networks. Due to the rising use of social networks in recent years and preferences of certain networks among users, it makes sense to incorporate the social traffic variable to the study of website visit duration and visit depth. Both measures bring insights into consumer behavior and into the understanding of social networks' user characteristics.

The objective of this study is to identify differences in user behavior determined by the three most used social networks before the pandemic, namely Facebook, Twitter, and YouTube, in order to make strategic recommendations. During the pandemic, LinkedIn became the most visited social network but no data on visit duration is available, however, descriptive data on the overall user behavior during this period, reflects that the boom

in inquiries to business pages occurred before the pandemic, when there were good expectations of generating business. However, with the arrival of the pandemic, thousands of companies disappeared, which had an impact on the drop in visits to pages specialized in helping companies.

For this study, user behavior is defined as the visit depth and visit duration on the platform. Also, the variable of unique visitors is studied in order to understand if the size of the platform is related to the different social networks. Given the lack of evidence in scientific research on the role of social networks in social trafficking, an exploratory study was carried out (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) with the aim of establishing a basis for the development of subsequent research. It is a quantitative field study that was based on social network traffic metrics obtained from SimilarWeb.

Literature review

Social networks and user behavior

Social networks refer to the services and software based on the internet that, according to Ryan (2020) they allow users to exchange, discuss, communicate, and participate in any form of social interaction online. Chaffey and Smith (2022) consider them as the digital media that encourages audience participation, interaction and sharing such as Facebook, Instagram, Twitter, and You Tube, among others.

Various investigations have emerged to find out how social networks can be used to benefit companies. Several authors (van Dam & Van De Velden, 2015; Antelmi et al., 2019; Dolan et al., 2019) coincide in the valuable information given by social media to analyze user behaviors and relate them to firms. Althoff et al. (2017) consider social networking has outcomes in online and offline behavior and that, despite this, it has been understudied. They demonstrate that “the creation of new social connections increases user online activity by 30%, user retention by 17%, and user offline real-world physical activity by 7%” (p.538), which means there is a “cause and effect” result on how social networks affect user’s behavior.

Benevenuto et al. (2009) explain the importance of user behavior research related to social networks since it allows the evaluation of systems in order to obtain better results in website design and advertisement policies. They also consider user behavior in social networks models are essential in social studies and viral marketing. Finally, the authors highlight the importance of studying the impact of social network on internet traffic to contribute with valuable knowledge for the design of infrastructure and content.

Specifically, referring to Facebook, van Dam and Van de Velden (2015) show how data from social networks can be used to obtain knowledge from a company. Antelmi et al. (2019) analyze Twitter users and how the use of this social network is turning new generation of consumers to interact more actively. Khan (2017) studies YouTube users' motivation to participate and consume content, concluding in useful recommendations on the kind of content preferred by users. The study of social networks is, therefore, very relevant, as online users tend to select information that supports their opinions (Bessi et al., 2016) and the analysis of clickstream data is a valuable way of understanding user behavior (Schneider et al., 2009). Due to the recent nature of studies comparing user behavior on social networks, ours is an exploratory study.

Visit duration

According to Danaher et al. (2006), the industry considers online 'stickiness' as a standard way to measure visit duration since it improves visitor-to-buyer conversion rate and usually generates online loyalty (Xun, 2015). Visit duration indicates how long a visitor stays on a website (Chaffey & Smith, 2022). It is an important metric to measure online performance, as, according to Prasetyo and Harsono, "the longer a visitor stays in a website, it is more likely they will act to fulfill website goals" (2016, p. 1), such as clicking ads, filling out forms or subscribing to a newsletter. A technical definition of website visit duration is the estimated daily visit duration (measured in minutes and seconds) on a specific website (Xun, 2015).

Danaher et al. (2006) find much variation in visit duration across the sites they studied. The authors report that, for the top 50 websites they sampled, the overall visit duration, ranges between a minimum of 0.5 minutes to a maximum of 84 minutes. This result was similar for the number of pages viewed. Insights from their study indicate that entertainment sites are significantly visited longer than portals and so are auction and news sites. Internet service providers (ISPs), on the other hand, are the ones with the shortest visit duration. Therefore, there does not seem to be an “industry average” of visit duration.

Most of the studies on visit duration have focused on the relation between it and traffic sources (direct, e-mail, search, referrals, display ads, etc.). An example is the work of Prasetio et al. (2016) who find that the shortest time visit is the one from visitors who come from the search traffic source, and that it is significantly different from the direct and referrals sources of traffic. However, few researchers have studied social traffic, and they have not done it in detail. That is, looking at the different social networks where traffic comes from and analyzed its relation to visit duration.

Visit depth

Visit depth is defined as the average number of pages viewed per visit. Laudon and Traver (2018) define “page views” as the number of pages viewed by visitors on the website. However, it was considered that due to the pages with multiple page views for a single page (caused by web frames) (Laudon & Traver, 2018), the information obtained by this metric could be false (Prasetio & Harsono, 2016). As technology enhancements came into place, others viewed the page view metric as an indicator of website success (Chaffey & Smith, 2022). This means there is still an opportunity to provide more insights into the usefulness of this metric.

Studies on page views have used it as a mediating variable in the relationship between web technologies and product returns (Zhang et al.,

2015). A research of a more technical nature studies connection speed and type of visitor (new or returning) (Omidvar et al., 2011). Studies on human-computer interface have focused on the impact of different factors, which include the user type of site, demographics, the presence of functionality features, and text and graphics content among others, on website duration and the number of page views (Danaher et al., 2006). Danaher et al. (2006) conclude that page views are proportionate to both traffic built on the website and visit duration. This is confirmed by Xun (2015), who finds that there is a strong positive impact of page views per user, on visit duration when visiting an e-tailer's website.

Prasetio et al. (2013) correlate social traffic with page views per visit versus direct and referral traffic, incorporating social media as well. Such study finds that, compared to the direct and referral traffic sources, social traffic visitors significantly average less page views per visit. The social media traffic from this study comes from Facebook only and it uses an independent t-test statistical tool. The reason for the increasing importance of page views is that websites often have links from sponsors directing to other websites, which are important system activities (user acquisition-retention and partnerships) of SME platforms' business models (Gutiérrez-Leefmans & Holland, 2019). Hence, the relevance for marketers to study this variable.

Unique visitors

The number of unique visitors is a common metric used by marketing intelligence companies. It is defined as the number of users requesting pages from a website during a month (Chaffey & Smith, 2022). It is a useful way to see how popular a platform is, and it allows a categorization per size. That is, the more unique visitors, the larger the platform is. Unlike other metrics like the number of visits (how many times a platform is visited), the number of unique visitors counts only once the user (distinct individual) that visits the platform.

The unique visitor metric is common in clickstream data literature. Examples are the work of Sashi, Brynildsen, and Bilgihan (2019) on how social media facilitates the process of customer engagement, and the work of Olsen, Kammer, and Solvoll (2020) who analyze audience metrics in the transition of print to digital of local newspapers. The use of this metric to compare websites in terms of size, is therefore a valid approach. The specific relation of size and social traffic seems to have been overlooked in literature. However, the increase on the use of social networks in the last decade brings relevance to this question.

Context

In Latin America, there is a wide use of social networks and even though most of the population in the region has a low socioeconomic level, there is a large scope of its usage. Chile, Uruguay, and Argentina are the countries with the highest percentage of social network users over the total population (Statista, 2020b). The use of social networks in Chile reaches 79% of its population, while in Uruguay 78% of its inhabitants are active users of these type of platforms (Statista, 2020 b). In Latin America, the most active network is YouTube, more than Facebook. In addition, the time allocated in these countries to the use of social networks is more than three hours a day, while in European countries the figure is around one hour (Hootsuite, 2019). This confirms the potential of the social channel for the acquisition of traffic in the region.

According to the Statista Research Department (2020a), it is predicted that in 2021, more than half of the population in Mexico will use social networks. Currently, 84% of internet users in Mexico use social networks and they mainly use Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, and Twitter, in the order mentioned (IABMexico, 2019).

Search engines generate most of the traffic in websites globally; either with organic (43%) or paid (18%) options (Wolfgang Digital, 2019). The same source indicates that referrals from other websites contribute with 7%, social

media 5%, e-mails 4%, and paid advertising 1%. Other channels and direct access to the site conform the total traffic (Wolfgang Digital, 2019). Even though social media represents a low traffic source, the data on the wide usage of social networks in the Latin America region indicates an area of opportunity. Wolfgang Digital's (2019) team considers that social networks are undervalued since, although they generate a lower percentage of traffic to websites, the income from these means is significant.

Most of the platforms that form the sample of this study are Mexican, but their users are entrepreneurs and SMEs from several countries in Latin America. Also, most of them are private, as only two are government initiatives.

Methodology

SimilarWeb is a major marketing intelligence company. It employs an automated technique for capturing and indexing public data from more than 200 million website pages and apps every month, similar to how search engines like Google index the web (SimilarWeb, 2020). Due to its automatic data-capture process and use of tracking systems; this type of data (online panel data) is very reliable. As such, SimilarWeb provides detailed information on the actual behavior of the user in a certain period of time.

The construction of the database was accomplished based on the following parameters: (a) identification of web pages that support entrepreneurial initiatives. A search was performed considering the following keywords in Spanish: *emprendedor* (entrepreneur), *pyme* (SME), *consultoría* (consulting), and startup. This was done in early 2019 and the process was repeated in July 2021; (b) using the SimilarWeb marketing intelligence tool, once a platform was located, the links that lead to similar sites within the tool were followed; (c) the search process continued until a saturation point was reached (Glasser & Strauss, 1967). This means the system repeatedly began to suggest the same platforms; (d) with this search, an initial database of 79 platforms was built. However, many of them did not contain data from social networks (too

little traffic to be identified by SimilarWeb). The final 2019 base was made up of 40 platforms that contain data from Facebook, YouTube, and /or Twitter. A similar process was followed in July 2021. In this case, the search process led to finding 50 more platforms. From the new ones, 17 resulted also in very low traffic and did not report any data. This led to only 11 new platforms with data on social media traffic, which were added to data from 2019. By unifying the platforms with data from social networks from both end of 2018 and 2021, a total of 51 platforms was considered for the study; (e) with the 51 platforms that made up the sample of this study, a monitoring was performed to collect traffic information from social networks for the last quarter of 2018 and the third and last quarters of 2021. The model used one month of user-centric panel data, a technique that has been used effectively with a similar number of observations (Danaher et al., 2006); (f) the number of unique visitors to each platform and the number of monthly visits were initially extracted from SimilarWeb in order to ensure that all platforms were active; (g) data was extracted from the same source on number of page views, visit duration and percentage of social traffic. Data on social traffic was separated by social network (Facebook, Twitter, and YouTube). Traffic from other social networks (WhatsApp, Pinterest, LinkedIn, Quora, Google+, and Pocket) was not initially included due to unrepresentative traffic. However, for the exercise in July 2021, LinkedIn was added as it resulted in a relevant social network.

The analysis is part of a descriptive exploratory study of a quantitative nature. Using website analytics, the number of unique visitors, the duration and depth of visit (time on site and pages visited) on the platforms were identified, as well as the social traffic to those platforms. Since the present work has an exploratory scope, a hypothesis was not formulated (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). The multifactor analysis of variance (ANOVA) was chosen for this study since according to Yuan and Lin (2006), it is useful in selecting the most important effects and interactions in order to have a precise prediction on the response variable.

The research design is non-experimental, transectional, carrying out the data collection of a single month, with the purpose of discovering differences on the social networks regarding the duration of the visit, the visit depth, and the number of unique visitors to the websites. The statistical software SPSS version 25.0 was used. Correlational analyses were run between variables, and for the significant results, the analysis of variance (one-way ANOVA) was calculated. For the ANOVA analysis the data was grouped into ranges in order to compare each range of average visit time and number of unique visitors (treated as categorical variables, measured with a nominal scale) for each social network. Given that this analysis indicates significant differences, multiple comparisons of Tukey's post hoc test were performed in order to identify where the difference was.

Results and Discussion

Results from data extracted before the pandemic, indicate that Facebook is the social network that generates most traffic to the platforms, with almost half of the total traffic (49.72%), followed by YouTube with 18.89% and Twitter with 13.36%. Other social networks (not included in the analysis because of their low volume) complete the rest of the social traffic source (Table 1). Users stayed on the platforms for an average of one and a half minutes and navigated almost two pages per visit on average.

Table 1. *Descriptive statistics of variables*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Facebook	50	0	1	0.49719	0.3212953
Twitter	50	0	1	0.133578	0.26108
YouTube	50	0	1	0.188958	0.2626531
Avg. Visit Duration (time)	50	00:00.0	05:46.0	01:32.7	01:01.8
Pages	50	1	4.4	1.9862	0.78092
Valid N (listwise)	50				

Source: based on results from SPSS 25.

When the data was analyzed, the normality could not be corroborated; therefore, the Spearman correlation, being a non-parametric measure, was used to identify any significant relationship among the variables. All the correlations between Facebook, YouTube, and Twitter resulted negative and significant, which indicates that users reach the platforms from either one of the social networks. Although, as a fact, a same user can reach the platforms from different social networks, in average the user behavior can be different.

The correlation between visit duration and visit depth turned highly significant, which, reasonably, means that users that spend more time on the platforms visit more pages. The analysis between the number of page views and different social networks did not result in any significant correlation. Therefore, no further analysis could be made on this variable. However, the Spearman correlation between visit duration and the specific social network of Twitter resulted in a significant negative correlation, meaning that Twitter users stay the least time on site. In this case, both Facebook and YouTube did not correlate significantly with the visit duration variable (Table 2).

Table 2. *Spearman correlation of visit duration among social networks*

	Facebook	Twitter	YouTube
Facebook	1.000	.007	.060
Twitter		1.000	-.339*
YouTube			1.000
*. Correlation is significant at the 0.05 level (bilateral).			

Source: based on results from SPSS 25.

For a more understandable comparison, the observations were grouped into ranges, both the average time per visit and the social traffic registered. For the average visit time on the pages, a comparison was made of the means of each range in each of the social networks (Table 3). It can be observed that users who reach the pages through Facebook are present in all the ranges of average visit time. Being the most consulted social network in Mexico and Brazil, the results found in the sample are consistent with what happens at the macro level. The table also shows the percentage of social network traffic source according to

visit duration, from where is clear to see that YouTube users are the ones that spend more time on the platforms and Twitter users spend the least.

Table 3. Average visit time by range

	Facebook		Twitter		YouTube	
	Average Time visits	% Visits	Average Time visits	% Visits	Average Time visits	% Visits
Less than 20 seconds	2,246.0	47%	1,445.8	29%	410.0	9%
From 20 to 30 seconds	2,770.0	57%	693.0	15%	417.0	9%
From 40 to 60 seconds	3,456.5	70%	554.3	11%	350.0	7%
From 60 to 70 seconds	38,452.5	44%	4,017.9	39%	11,942.5	13%
From 70 to 90 seconds	1,492.0	31%	596.4	12%	1,303.8	28%
From 90 to 100 seconds	6,785.4	53%	2,289.6	4%	3,348.6	16%
From 100 to 110 seconds	20,251.0	46%	-	0%	82,333.0	49%
From 110 to 120 seconds	6,265.5	99%	95.5	1%	-	0%
From 120 to 140 seconds	380,181.7	70%	90,868.3	8%	173,716.0	22%
From 140 to 150 seconds	18,027.5	76%	2,744.0	7%	597.0	12%
From 150 to 170 seconds	43,476.5	43%	243.3	5%	84,914.8	32%
From 170 to 180 seconds	12,725.0	72%	2,272.3	6%	529.7	11%
From 180 to 200 seconds	25,466.5	86%	-	0%	-	0%
From 200 to 210 seconds	881.5	19%	-	0%	2,460.0	50%
More than 210 seconds	823.0	17%	-	0%	2,295.5	48%
Total	37,468.3	50%	6,840.7	13%	23,208.9	19%

Source: based on results from SPSS 25.

As Facebook is the most used social network, it includes users of all kinds: from those who have little time to consult the pages, such as those who analyze and delve into its contents. In the case of Twitter, the finding that users that come from that social network stay at most three minutes on the platform, stands out. After that, no users are registered. A possible interpretation of this is that Twitter users are usually more dynamic, requiring accurate and quick-to-digest information. As a result, they are

willing to use up to three minutes to satisfy their need for information. In this case, the three minutes reported appear in the ranges of 90 - 100 seconds, 140 - 150 seconds and 170 - 180 seconds. As for YouTube, in the range of 100 to 110 seconds, 150 - 170 seconds, traffic of users who access these platforms is higher than Facebook's. This may be due to the fact that the users of such network are more visual, which affects the time they are willing to use to find information on the SME support pages. However, users who access the platforms either via Facebook, Twitter, or YouTube reach their maximum point within two minutes. Subsequently, the ANOVA was calculated to determine the significant differences between the ranges for each social network for the averages of time duration (Table 4).

Table 4. ANOVA significant differences among social networks ranges for average time duration

	F	Sig.
Facebook	2.151	.033 *
Twitter	1.131	.367
YouTube	.947	.523
*. The media difference is significant in the level of 0.05.		

Source: based on results from SPSS 25.

The only significant difference that this statistic shows is that of users reaching the platforms from Facebook. This could be due to the large number of users that use this network to access the pages. The ANOVA analysis indicates there is a significant difference. In order to identify exactly where the difference is, Tukey's post hoc test was performed to complement the analysis.

The multiple comparison from Tukey's post hoc test (Table 5) shows that, in the range of 120 to 140 seconds, there are significant differences with most of the other ranges. This corroborates the two-minute saturation point.

Table 5. Multiple comparisons for Facebook (Tukey's post hoc test)

Range	Compared to	Sig.	
From 120 to 140 seconds	Less than 20 seconds	.008	*
	From 20 to 30 seconds	.049	*
	From 40 to 60 seconds	.008	*
	From 60 to 70 seconds	.006	*
	From 70 to 90 seconds	.004	*
	From 90 to 100 seconds	.005	*
	From 100 to 110 seconds	.073	
	From 110 to 120 seconds	.053	
	From 140 to 150 seconds	.070	
	From 150 to 170 seconds	.027	*
	From 170 to 180 seconds	.022	*
	From 180 to 200 seconds	.082	
	From 200 to 210 seconds	.047	*
	More than 210 seconds	.047	*
*. The media difference is significant in the level of 0.05.Source: based on results from SPSS 25.			

To analyze the number of visits to platforms, they are grouped by ranges. It is highlighted that not all the ranges had data, for example, there were no 6,000 visits from any social network. Therefore, not all the ranges are mentioned. For the same reason, not all the ranges have the same proportion. Nevertheless, it is not a crucial requirement for this type of analysis.

For the number of unique visitors to the SME platforms, a comparison of the means of each range in each of the social networks was made (Table 6).

Table 6. Average of unique visitors by range

	Facebook		Twitter		YouTube	
	Unique visitor	%	Unique visitor	%	Unique visitor	%
Less than 5,000	2,296.4	57%	818.5	20%	915.5	23%
From 7,500 to 8,500	6,717.5	99%	95.5	1%	-	0%
From 13,500 to 17,000	4,257.5	55%	-	0%	3,503.5	45%

From 17,000 to 24,500	15,376.5	87%	-	0%	2,368.5	13%
From 38,000 to 39,500	28,045.7	73%	10,532.3	27%	-	0%
From 45,000 to 56,500	37,412.0	75%	5,724.0	11%	7,001.0	14%
From 200,000 to 360,000	154,766.0	55%	-	0%	125,583.0	45%
More than 540,000	426,243.7	53%	90,868.3	11%	284,745.3	36%
Total	37,468.3	55%	6,840.7	10%	23,208.9	34%
*. The media difference is significant in the level of 0.05.						

Source: based on results from SPSS 25.

In all ranges of the unique visitors, the predominant social network is Facebook, although it tends to decrease proportionally, this means that the more unique visitors the platform has, the less it tends to be due to the traffic coming from Facebook users. In the case of Twitter, it should be noted that users who arrive from this social network access the SME platforms in a limited way (in the range of less than 5,000 unique visitors, which is the least), in an intermediate way (from 38,000 to 56,500), or broadly (in the upper ranges of more than 540,000 unique visitors). As for YouTube, the number of unique visitors received from this social network increases exponentially after the 540,000 monthly unique visitors. This could be due to, for example, the fact that such platforms are already well positioned, and they invest more on interactive content with more views.

The ANOVA analysis was calculated to determine the significant differences between the ranges of unique visitors for each social network (Table 7).

Table 7. ANOVA significant differences among social networks ranges for unique visitors

	F	Sig.
Facebook	8.827	.000*
Twitter	2.352	.035*
YouTube	8.925	.000*
*. The media difference is significant in the level of 0.05.		

Source: based on results from SPSS 25.

In this case, significant differences were obtained for the three social networks analyzed. Therefore, multiple comparisons from Tukey's post hoc test were developed to determine in which ranges of unique visitors such differences existed (Table 8).

Table 8. Multiple comparisons for Facebook, Twitter, and YouTube (Tukey's post hoc test)

Range	Compared to	Sig.		
		Facebook	Twitter	YouTube
More than 540,000	Less than 5,000	.000*	.003*	.000*
	From 5,000 to 5,500	.000*	.130	.000*
	From 7,500 to 8,500	.000*	.131	.000*
	From 13,500 to 17,000	.000*	.130	.000*
	From 17,000 to 24,500	.000*	.130	.000*
	From 38,000 to 39,500	.000*	.140	.000*
	From 45,000 to 56,500	.000*	.188	.000*
	From 200,000 to 360,000	.033*	.130	.104
*. The media difference is significant in the level of 0.05.				

Source: based on results from SPSS 25.

For Facebook, significant differences were found between the highest range (more than 540,000 unique visitors) and all the others ranges. In contrast, for Twitter, only a significant difference was observed between the highest and lowest rank. For YouTube, significant differences were found between the highest range of unique visitors and most of all other ranges, except for the penultimate.

From the 79 web pages that were originally being followed in December 2018, 30 disappeared by December 2021, which reflects the lack of interest in generating businesses during such period. Data retrieved during the pandemic indicates that most of the social networks reduced their traffic from December 2018 to December 2021, except LinkedIn. On average, they reduced by 55%. Most of the social networks reduced their traffic from June 2021 to December 2021, except LinkedIn and Twitter. On average, they

reduced by 28%. Although LinkedIn is a slightly more expensive network than the others, it was the only one that had growth from December 2018 to December 2021 (17%) together with Twitter from June 2021 to December 2021 (22%). Twitter does not have a high percentage of traffic, but it is the only network along with LinkedIn that reflects a growth from June to December 2021. In fact, Twitter was the fastest growing with 48%. Despite its decrease, Facebook is still the network that generates the most traffic with 67% of total traffic. YouTube was the second network with the most traffic in December 2018 with more than 20% of the total visits but by the end of 2021, it is in third place with a little more than 6% of the visits.

Conclusions

The usefulness of online panel data has been demonstrated in this study. Online panel data is rich as it is not self-reported data as when a user completes a survey, it provides actual data on users' behavior. The data collection and analysis done allowed to derive interesting insights regarding differences among social networks. Given that an increase in the use of social networks was observed during the pandemic, this paper analyzes the results before and after this period, using data with a difference of two and a half years.

As expected, Facebook is the social network that attracts most entrepreneurs and SME owners to the platforms. However, a different behavior is observed between users from different social media platforms. Twitter users are the ones who spend a shorter time in the platforms. Twitter users are generally those who have the least time to stay, or are used to very specific content, which, if not found, they will leave the page. Users coming from Facebook stay less than one minute and up to three minutes in the platform. Likewise, there is a different behavior in YouTube users, who spend the highest average time visit. This means that these users are more attracted to the content in the platforms. A particular finding from the study is that either via Facebook, Twitter or YouTube, the average time visit reaches its maximum point within two minutes. Therefore, content should be designed for this specific length, otherwise most visitors will lose interest.

Although it is known that there are different profiles among the social network users, the findings of the study help to explain such differences and confirm the pertinence of including different content through different landing pages depending on the social network that generates the traffic. This is, for example, more specific information with careful use of keywords for users coming from Twitter. For Facebook, content marketing managers should focus on generating general content of an average length of their time visit. A suggestion for users coming from YouTube is to generate more interactive content (including videos, photos and in general, rich media) as well as more specific and specialized content, given that we know that these users spend more time on site.

Another finding is that, although Facebook generates more traffic to the platforms, it can be inferred that the traffic that comes from YouTube is of a higher quality, as users stay longer in the site. This could mean that these are more interested users or that the type of content offered via this social network, allows more features. Therefore, SME platforms should be investing in advertising as well as in more quality content in this social network. As for the number of unique visitors, results show that, for platforms that have many, Twitter does not bring an aggregate value, but it does for the platforms with few or medium number of unique visitors. For Facebook, results show that its marginal utility is not that representative for the platforms that have many unique visitors. On the contrary, platforms with many unique visitors clearly have more traffic from YouTube.

It can be said that all three social networks bring traffic to platforms and should be considered in the communications strategy. Nevertheless, more specifically, smaller platforms (with fewer unique visitors) have more traffic from Twitter and Facebook, so they should consider specially these two networks. Medium-sized SME platforms should also focus on Facebook and Twitter, and platforms with a high number of unique visitors should definitely not neglect their YouTube content.

Derived from the analysis of 2021 results, we can tell that LinkedIn became an important source of traffic for SME platforms. It could be that due to the economic crisis generated by COVID-19, users looking for job opportunities were attracted to such platforms more than normal users spending time in other social networks. Being the second social network source of traffic in 2021, Twitter's short format may be the reason for entrepreneurs' preference. The overall decline in the use and survival of SME platforms during the pandemic is an interesting finding that reflects the pandemic crisis and its effects.

These results are relevant for the region given the massive use of social networks in Latin America, but also since the study is focused on platforms that have the objective to help entrepreneurs and SMEs in the region to grow and subsist.

The study contributes to online consumer behavior literature since, as an exploratory study, it provides the path for conceptual development of constructs that could lead to a user behavior model based on social networks. Another contribution is to the social media literature, as an important difference among users from different social networks emerged. This is not only relevant for digital marketing strategy studies but could be useful for other disciplines. And third, as stated by Benevenuto et al. (2009), understanding how users behave on social networking sites helps to improve interface and content distribution systems design. It also contributes to strengthen the use of website analytics as a viable data source to bring insights into the digital challenges that SME platform owners face. Marketing practices such as advertising and promotion are transformed by social media unique characteristics and its popularity (Vinerean et al., 2013). This holds true as the differences observed bring out the possibility of developing marketing strategies accordingly.

Successful strategies should be translated into a higher number of unique visitors, and therefore, a greatest market share. As mentioned before, LinkedIn may result in a more expensive social network, however, SME platforms could considerate generating partnerships with the social network as it proved to be attractive during times of crisis.

Some limitations to consider are that Clickstream data contributes broadly to the user behavior study on online social networks. However, its data is limited by the collection duration, and the fact that the behavior of inactive users in the duration is not monitored. Also, further studies could collect data from a wider set of months if possible. Another limitation identified earlier, is that the data is restricted by the monitoring locations (Schneider et al., 2009). As a new line of research, this study arises the question whether the observed behaviors remain after the pandemic. Also, it would be useful to research the social network users' profiles since it would give more insights to develop better and more targeted content in landing pages.

References

- Althoff, T., Jindal, P., & Leskovec, J. (2017). Online actions with offline impact: How online social networks influence online and offline user behavior. In *Proceedings of the tenth ACM international conference on web search and data mining* (pp. 537-546). <https://doi.org/10.1145/3018661.3018672>
- Antelmi, A., Malandrino, D., & Scarano, V. (2019). Characterizing the behavioral evolution of Twitter users and the truth behind the 90-9-1 rule. In *Companion Proceedings of the 2019 World Wide Web Conference* (pp. 1035-1038). <https://doi.org/10.1145/3308560.3316705>
- Benevenuto, F., Rodrigues, T., Cha, M., & Almeida, V. (2009). Characterizing user behavior in online social networks. In *Proceedings of the 9th ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement* (pp. 49-62). <https://doi.org/10.1145/1644893.1644900>
- Bessi, A., Zollo, F., Del Vicario, M., Puliga, M., Scala, A., Caldarelli, G., Uzzi, B. & Quattrociocchi, W. (2016). Users polarization on Facebook and YouTube. *PLOS One*, 11(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159641>
- Chaffey, D., & Smith, P. R. (2022). *Digital marketing excellence: Planning, optimizing, and integrating online marketing*. 6th ed. New York: Routledge
- Danaher, P. J., Mullarkey, G. W. & Essegai, S. (2006). Factors affecting website visit duration: A cross-domain analysis. *Journal of Marketing Research*, 43 (2) 182-194. <https://doi.org/10.1509/jmkr.43.2.182>
- Dolan, R., Conduit, J., Frethey-Bentham, C., Fahy, J., & Goodman, S. (2019). Social media engagement behavior: A framework for engaging customers through social media content.

- European Journal of Marketing, 53(10), 2213-2243. <https://doi.org/10.1108/EJM-03-2017-0182>
- Global Entrepreneurship and Development Institute (GEDI). (2020). Digital Entrepreneurship Index. Retrieved from <https://tinyurl.com/ycwjrcsu>
 - Glasser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. London: Weidenfeld and Nicholson.
 - Gutierrez-Leefmans, M., & Holland, C. P. (2019). SME platforms as business models: A user-centric activity-system approach. Cuadernos de Administración, 35(64), 52-77. <https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.7248>
 - Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
 - Hootsuite. (2019, June 10th). The global state of digital in 2019. Retrieved from <https://preview.tinyurl.com/y9dt52t9>
 - IAB Mexico. (2019, May 21st). Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos. Retrieved from <https://tinyurl.com/y9jpm9dv>
 - INEGI. (2022). Demografía de los establecimientos MIPYME en el contexto de la pandemia por COVID-19. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Retrieved from https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Demog_MIPYME22.pdf
 - Khan, M. L. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube? Computers in Human Behavior, 66, 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024>
 - Laudon, K., & Traver, C. G. (2018). E-commerce 2018: Business, Technology, and Society (17th edition). New Jersey: Prentice Hall.
 - OCDE. (2019). Índice de políticas PYME: América Latina y el Caribe 2019 Políticas para PYMEs competitivas en la Alianza del Pacífico y países participantes de América del Sur. Retrieved from <https://www.oecd.org/latin-america/Indice-Politicas-PYME-LAC-Mensajes-Principales.pdf>
 - Olsen, R. K., Kammer, A., & Solvoll, M. K. (2020). Paywalls' impact on local news websites' traffic and their civic and business implications. Journalism Studies, 21(2), 197-216.
 - Omidvar, M. A., Mirabi, V. R., & Shokry, N. (2011). Analyzing the impact of visitors on page views with Google analytics. International Journal of Web & Semantic Technology (IJWest), 2 (1). <https://doi.org/10.5121/ijwest.2011.2102>
 - Prasetyo, A., & Harsono, L. D. (2016). Analyzing the impact of visitor type on visit duration in a content provider website. International Journal of Basic and Applied Science, 4 (3) 80-86
 - Prasetyo, A., Sharif, O. O., Perdana, I., & Alamanda, D. T. (2016). Analyzing the impact of traffic source on visit duration. International Journal of Business, 21(3), 243.

- Prasetyo, A., Sharif, O. O., Turipanam, D. A., & Partono, A. (2013). The impact of traffic source on page views. In *Proceedings of the 7th International Conference on Information & Communication Technology and Systems* (pp. 15-16).
- Ryan, D. (2020). *Understanding digital marketing: A complete guide to engaging customers and implementing successful digital campaigns*. Kogan Page Publishers.
- Sashi, C. M., Brynildsen, G., & Bilgihan, A. (2019). Social media, customer engagement, and advocacy: An empirical investigation using Twitter data for quick service restaurants. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(3), 1247-1272.
- Schneider, F., Feldmann, A., Krishnamurthy, B., & Willinger, W. (2009). Understanding online social network usage from a network perspective. In *Proceedings of the 9th ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement* (pp. 35-48). <https://doi.org/10.1145/1644893.1644899>
- SimilarWeb. (2020). SimilarWeb data methodology. Retrieved from <https://tinyurl.com/ybpsfb5>
- Statista. (2020a). Social media usage in Mexico - Statistics & Facts. Published by Statista Research Department, Mar 13, 2020. Retrieved from <https://tinyurl.com/yCRMj6es>
- Statista. (2020b). Alcance de redes sociales en América Latina. Published by Statista Research Department. Retrieved from <https://tinyurl.com/ydyshv6w>
- Van Dam, J. W., & Van de Velden, M. (2015). Online profiling and clustering of Facebook users. *Decision Support Systems*, 70, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2014.12.001>
- Vinerean, S., Cetina, I., Dumitrescu, L., & Tichindelean, M. (2013). The effects of social media marketing on online consumer behavior. *International Journal of Business and Management*, 8(14), 66. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v8n14p66>
- Wolfgang Digital (2019). KPI Report 2019. Retrieved from <https://tinyurl.com/y4jboc5q>
- Xun, J. (2015). Return on website visit duration: Applying web analytics data. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 17(1), 54-70. <https://doi.org/10.1057/ddmp.2015.33>
- Zhang, J., Li, H., Fang, Y., & Wang, Y. (2018). Pricing vs. product-oriented web technologies and product returns in e-marketplace: The mediating role of page views. In *PACIS* (p. 277).

PARTE 3:

GESTIÓN, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Certificación ISO 9001 y sostenibilidad: gestión empresarial para el desarrollo de las pymes

Pedro Aguilar Pérez¹

Resumen

La certificación ISO 9001 es una de las estrategias empresariales con más reconocimiento a escala global. Desde su última modificación en 2015, este precepto se centró en que las organizaciones afrontaran los retos de la economía mundial, la tecnología y el ambiente. El propósito de esta investigación es detallar los principios fundamentales que la dirigen, así como los beneficios e impactos previstos a partir de la implementación de un sistema de gestión de calidad (SGC) que cumpla con las exigencias de la normativa. Primero, se realiza una revisión del contexto y la progresión de la norma; luego, se aborda el rol de los sistemas de gestión de calidad y del desarrollo sostenible en las empresas del sector pyme. Los hallazgos señalan que el uso estratégico de la certificación ISO 9001 producirá beneficios para la sostenibilidad de las empresas pequeñas y medianas, además de un efecto positivo para las acciones de desarrollo sostenible.

Palabras clave: normalización, sistema de gestión de calidad, ISO 9001, sostenibilidad, pymes.

Abstract

ISO 9001 certification is one of the most globally recognized business strategies. Since its last modification in 2015, this precept focused on organizations to face the challenges of the global economy, technology, and environment. The purpose of this research is to detail the fundamental principles that direct it, as well as the expected benefits and impacts from the implementation of a Quality Management System that meets the requirements of the regulation. First, a review of the context and progression

¹Doctor en Ciencias de la Administración. Docente e Investigador de la Universidad de Guadalajara. E-mail: app017@cucea.udg.mx

of the standard is made. Then, the role of Quality Management Systems and sustainable development in SME companies is addressed. The findings indicate that the strategic use of ISO 9001 certification will produce benefits for the sustainability of small and medium-sized companies, and a positive effect for sustainable development actions.

Keywords: standardization, quality management system, ISO 9001, sustainability, SMEs.

Introducción

Las disposiciones de globalización económica, a través de la firma de tratados comerciales, han permitido que las pymes de numerosos países ingresen a los mercados globales. No obstante, a veces los bienes y servicios locales se encuentran en una posición de desventaja ante competidores que provienen, principalmente, de naciones con economías avanzadas, lo que impacta en la permanencia y la participación de las compañías nacionales en el mercado.

En el contexto global, la competitividad y la sostenibilidad son inquietudes de cualquier sector económico y de las autoridades gubernamentales. Esto es resultado de la dinámica global, sumada a la rápida competitividad y a la demanda del mercado. A pesar de que es un tema a debatir en todo el orbe, tal vez sea más habitual en Latinoamérica, pero especialmente en México, está implícito. De acuerdo con Gómez (2019), el problema radica en la falta de implementación en sus procesos de normas o reglamentos y de la sostenibilidad.

Hoy en día, la externalización y el traslado de las operaciones de negocios se han tornado en factores estratégicos y resulta imprescindible promover una conformidad que impulse el mejoramiento y la optimización de los procesos. De esta manera, diversas investigaciones han establecido que las metodologías de mejora definidas en estándares internacionales, como las ISO, han aportado de manera significativa al rendimiento y la

productividad de las organizaciones (Ciravegna, 2015), ya que proporcionan una robustez sistematizada a las empresas para una eficiente gestión (Elassy, 2015; Arciniegas, 2023), para lidiar, en la actualidad, con un mercado globalizado (Alzate-Ibáñez, 2018). En este sentido, la implementación de un sistema de gestión de calidad conforme a la norma ISO 9001, a través de una administración eficiente de los procesos, se ha erigido como un instrumento esencial para la competitividad y la sostenibilidad de las empresas y organizaciones de las naciones en desarrollo.

La finalidad de las normas ISO es estandarizar, a escala global, las normas que definen requerimientos para satisfacer las demandas de los clientes y satisfacer las exigencias regulatorias, lo que conlleva a un aumento de la competitividad y una ventaja en el mercado. En esta situación, se estableció la norma ISO 9001:2015, enfocada a los sistemas de gestión de calidad (SGC), con el objetivo de reforzar la estrategia técnica fundamentada en los requerimientos de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) (Carriel, Barros y Fernández, 2018). Por lo tanto, la puesta en marcha de un SGC debe ser vista como una elección estratégica para la dirección y para toda la entidad, ya que contribuye a mejorar el rendimiento global y ofrece un respaldo sólido para las iniciativas de desarrollo sostenible (Alzate-Ibáñez, 2018). La ISO 9001 es la norma más prominente, como lo confirma el número de empresas que cuentan con una certificación vigente en el año 2018: un total de 883,521 a nivel internacional (ISO, 2018).

Lo mencionado anteriormente es lo que justifica la elaboración de este trabajo, al tener como prioridad definir la estructura y la secuencia en los procesos bajo un esquema de trabajo estandarizado y evidenciado. Así, el propósito principal de este estudio es examinar y detallar las modificaciones más significativas, así como los resultados previstos a partir de la implementación de un SGC conforme a las exigencias de la norma ISO 9001:2015 en el sector pyme de México.

Contexto de la norma ISO 9001

Los sistemas de gestión de la calidad representan un grupo de normas y estándares globales que se conectan entre ellos para satisfacer los requisitos de calidad que una compañía necesita para cumplir con las condiciones pactadas con sus clientes, mediante una mejora constante, de forma organizada y metódica (Carriel, Barros y Fernández, 2018).

La serie de normas ISO 9000, referente a la implementación de los SGC, fue elaborada, en 1987, por el Comité Técnico de Normalización ISO/TC 176, con la finalidad de establecer requisitos y guías para el aseguramiento de la calidad (Joubert, 1998). Su propósito es lograr la mejora de la calidad de los procesos, productos y servicios, así como la satisfacción del consumidor (Medina, López y Ruiz, 2017). Conjuntamente, la norma ISO 9001 es la que otorga la certificación de calidad a empresas de cualquier sector y tamaño; asimismo, fomenta la mejora continua (Martínez *et al.*, 2018; Roncancio, Castro y Rivera, 2015), jugando una misión fundamental en las estrategias empresariales (Orviz, 2017).

La norma ISO 9001 es un modelo de gestión de calidad que se fundamenta en establecer las directrices que una entidad debe seguir internamente para cumplir con las demandas de los clientes (Marimón *et al.*, 2006). Desde su creación, la guía ISO 9001 ha experimentado una constante actualización (cinco versiones), con el objetivo de proporcionar una estructura y un esquema que faciliten a las compañías ajustarse a las variaciones del ambiente y garanticen la utilidad y relevancia del precepto en el mercado.

La segunda versión de la norma ISO 9001 se realizó en 1994 y los elementos clave que influyeron en dicha revisión surgieron de la necesidad de mantener una estructura consistente con el enfoque de procesos y definir pautas para optimizar el rendimiento en la ruta hacia la excelencia. Igualmente, se buscó fomentar la relación con la norma ISO 14000 y su aplicación en empresas de cualquier sector y tamaño, posibilitando una mayor adaptabilidad en la determinación del alcance de la certificación en términos de la aplicabilidad

de los requisitos, y propiciando una relación más estrecha con el cliente (Alzate-Ibáñez, 2018).

Posteriormente, en el año 2000 se publicó la tercera versión de la ISO 9001. Esta edición hace énfasis en la mejora continua y en la satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente, sobre la base de los ocho principios de gestión de calidad y del enfoque basado en la gestión de procesos (Carro Paz y González Gómez, 2012). Se plantea una nueva visión de la gestión de la calidad y se establece explícitamente la necesidad de integrar y determinar los procesos y elementos de la organización para que operen de forma sistemática, definida, estructurada y documentadas para el cumplimiento de los requerimientos del cliente, aumentar el nivel de calidad y mejorar su satisfacción.

Se publica en el año 2008 la cuarta versión de la norma ISO 9001. El Comité Técnico ISO/TC 176 (2008) argumenta que la norma ISO 9001:2008 especifica los requerimientos para un sistema de administración de calidad, especialmente en dos situaciones:

1. Cuando es necesario evidenciar su habilidad para suministrar productos de manera sostenida que cumplan con las necesidades del cliente, las leyes y normativas adecuadas.
2. Cuando se planea incrementar la satisfacción del cliente mediante la implementación eficiente del sistema (Lizarzaburu Bolaños, 2016).

Este precepto incluye varios componentes de naturaleza filosófica y conceptual, vinculados con el razonamiento de calidad y se concretan en ocho principios.

Posteriormente, en el año 2015 se publicó la última versión de la familia de normas ISO 9000. Este manifiesto implica la modificación de la ISO 9000 y la ISO 9001. En esta adaptación, el sistema de gestión de la calidad se expande y no solo se limita a los clientes, sino que además incluye a cualquier interesado que sea relevante para la empresa (stakeholders), así como a los elementos que componen el ecosistema de la organización. Se fomenta una integración más efectiva del estándar con otras normas afines, lo que se alinea con el

concepto de calidad renovado, mucho más extenso e incluido con otros componentes sistémicos, como la gestión ambiental, la gestión de riesgos y la responsabilidad social. El SGC, que está bajo el compromiso del nivel directivo superior, se administra, modifica y optimiza a través de riesgos y oportunidades detectadas y evaluadas como relevantes para la empresa, considerando el contexto, los retos y todas las partes interesadas relevantes para la organización (Rodríguez, 2017). Es crucial tener en cuenta que las exigencias de la guía son universales y aplicables a cualquier empresa, sin importar su naturaleza, magnitud o función que lleva a cabo.

La implementación y acreditación de la norma ISO 9001:2015 por las entidades tiene un rol crucial en las estrategias de negocio (Orviz, 2017; Latridis y Kesidou, 2018). La perspectiva de esta norma se centra en la administración de riesgos, el SGC y la estructura operativa de la compañía, destacando especialmente la interrelación y las conexiones presentes entre estos tres componentes. Entre las modificaciones de la norma, se determina el análisis de riesgos, con un enfoque preventivo, el cual adquiere una relevancia fundamental en la filosofía de la ISO 9001:2015. Se asienta que actualmente se pone el foco en la importancia de reconocer los riesgos para poder reducir sus efectos o mitigarlos mediante la implementación de procesos de mejora constante del sistema (Monzalvo Hernández *et al.*, 2019).

Esta norma establece directrices voluntarias que buscan estructurar y formalizar las actividades diarias de la organización en una serie de procesos, con la finalidad de alcanzar una mejora continua en los elementos en los que se centra (Orviz Martínez *et al.*, 2021). Además, dispone que la alta dirección se involucre en el sistema de gestión de calidad, comprendiendo su relevancia y asegurando los recursos requeridos para su puesta en marcha y mantenimiento.

Escenario de la certificación de ISO 9001

La implementación y certificación del estándar ISO 9001 es aprovechada por las empresas para alcanzar su sostenibilidad, independientemente del producto o servicio que proporcionen, de la naturaleza de la organización

(pública o privada) o del tipo de actividad que realicen. El Organismo Internacional para la Normalización (ISO) señala que esta norma se ha consolidado como uno de los pilares centrales de los sistemas de gestión en conjunto con la norma ISO 14001 (Alzate-Ibañez, 2017).

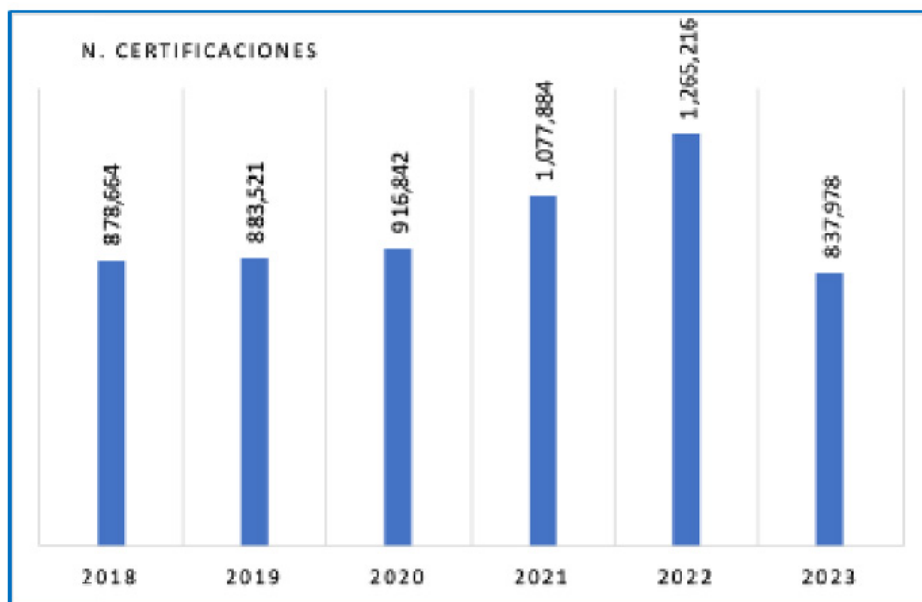
Torres *et al.*, (2020) indican que, al conseguir una certificación ISO 9001, la organización obtiene una serie de ventajas, entre las que cabe destacar: la mejora de la calidad de sus bienes y servicios, la optimización de los recursos, el aumento de la producción, el incremento de la competitividad, la presencia en el mercado y el crecimiento de la liquidez. Por su parte, Delgado y Rueda (2019) señalan que las ventajas para las organizaciones de conseguir una certificación incluyen: un grandioso liderazgo, una mejor planificación y una mayor calidad en los productos. En cambio, Carriel *et al.*, (2018) señalan los siguientes elementos: captación de nuevos clientes, optimización del desempeño de los productos, optimización de la estructura corporativa y la implementación de políticas de calidad que contribuyan a la mejora constante de las operaciones. La certificación ofrece a la organización una ventaja competitiva frente a sus competidores y fomenta el compromiso y desempeño de los trabajadores. Esta acreditación tiene una vigencia de tres años y, después de ese lapso, necesita ser renovada.

Alzate-Ibañez (2017) especifica que, desde la aparición de la ISO 9001, los ámbitos donde más se ha implementado y certificado han sido el industrial y el de manufactura, encabezados desde 1998 por los subsectores de equipos eléctricos y ópticos, así como por los de productos metálicos básicos y manufacturados. Sin embargo, Noguez (2015) señala que en años recientes han destacado sectores como el tecnológico, los de prestación de servicios y el sector público.

De acuerdo con resultados del ISO, para el año 2022 se reportaron 1 265 216 certificaciones emitidas y, para el año 2023, las certificaciones proclamadas fueron 837 978 (ISO Survey, 2023). Esta cantidad representa 427 238 certificados menos expedidos en comparación con el año inmediato anterior. Como se

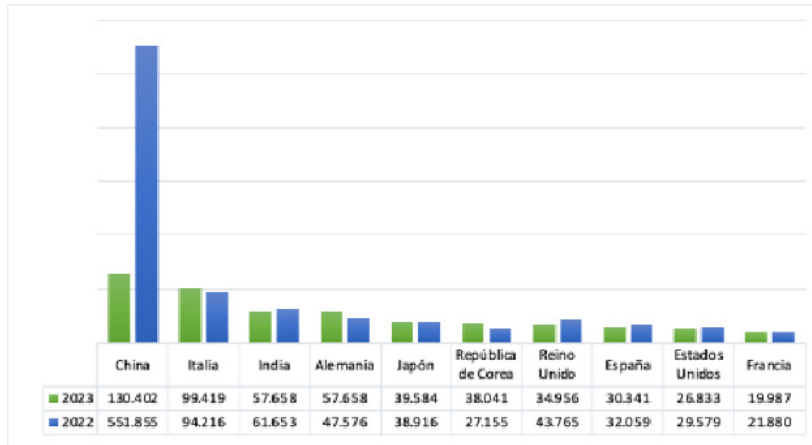
puede observar en la Figura 1, el comportamiento de la variación se vio impactado por la ausencia de participación del organismo de acreditación de China, que no pudo aportar sus datos al análisis llevado a cabo por la ISO.

Figura 1. Certificaciones del SGC norma ISO 9001 en todo el mundo (2018-2023)



Fuente: ISO Survey, al 31 de diciembre de 2023. www.iso.org/the-iso-survey.html

El aumento anual de certificaciones en ISO 9001 durante los últimos seis años muestra el punto de madurez que ha alcanzado la norma en su ciclo de vida. De acuerdo con el reporte de ISO Survey, los diez países con la mayor cantidad de certificaciones en 2023 fueron: China, Italia, India, Alemania, Japón, República de Corea, Reino Unido de Gran Bretaña, España, Estados Unidos y Francia (ISO Survey, 2023). Como se puede observar en la Figura 2, Corea es el país que ha destacado más en los últimos dos años, pasando de 27 155 a 38 041 certificaciones en diciembre de 2023, alcanzando la sexta posición.

Figura 2. Certificaciones norma ISO 9001:2015 por país (2022-2023)

Fuente: ISO Survey, al 31 de diciembre de 2023. www.iso.org/the-iso-survey.html

En relación con las diez primeras naciones de América Latina en 2023, ISO Survey presentó los países que incrementaron notablemente sus certificaciones: A finales de 2023, Brasil fue el país que obtuvo el mayor número de certificaciones, con un total de 17 589; en segundo lugar se encuentra Colombia, con 10 231 certificaciones; le siguió México, con 9 236; en cuarto lugar se ubicó Argentina, con 7 070; y en la quinta posición se situó Perú, con 2 804 certificaciones de ISO 9001 (ISO Survey, 2023). En la Tabla 1 se pueden apreciar los diez países latinoamericanos con mayor número de certificaciones.

Tabla 1. Certificaciones ISO 9001 en Latinoamérica, 2023

País	Certificaciones ISO 9001
Brasil	17 589
Colombia	10 231
México	9 236
Argentina	7 070
Perú	2 804
Chile	2 783
Ecuador	1 304

Fuente: ISO Survey, al 31 de diciembre de 2023. www.iso.org/the-iso-survey.html

Estos hallazgos de América Latina indican que los diez países líderes se mantienen en comparación con el año 2022. México fue el país que incrementó significativamente sus certificaciones, pasando de 7 357 a 9 236 a finales de 2023, lo que representa un incremento del 25 %. En conclusión, entre 2015 y 2023, América Latina ha experimentado un aumento del 25 % en sus certificaciones, particularmente en áreas como la manufactura, los servicios y la agroindustria.

Beneficios de la certificación ISO 9001

La ISO 9001 establece un sistema de gestión que facilita la garantía de calidad. Esta es la diferencia principal: no se trata de un estándar de control de calidad como los habituales, sino que se fundamenta en el principio de la prevención y presupone que un procedimiento adaptado conserva el nivel de calidad necesario (Carro Paz y González Gómez, 2012). La implementación de la norma ISO 9001 ayuda a proporcionar total transparencia en la administración de cualquier entidad, dado que esta debe ser capaz de comprender su propio funcionamiento y hacerlo entendible para los demás. En este contexto, los documentos necesarios por la normativa aportan certidumbre a la estructura, a los procedimientos y a las tareas ejecutadas. En esencia, proporciona una ruta definida para el acceso al conocimiento; además, pueden transformarse en el inicio de la aparición de innovaciones en una empresa (Guallar y Vaiget, 2014).

Otros estudios han señalado que la implementación de la guía internacional contribuye al eficiente uso de los recursos, a la mejora de los procesos, a la satisfacción del cliente, a la adquisición de una ventaja competitiva, a la reducción de costos y al aumento de productividad, así como a la posibilidad de acceder a mercados internacionales, fomentar el trabajo colaborativo, mejorar la comunicación entre colaboradores, intensificar las relaciones con las partes interesadas y lograr una óptima imagen exterior (Salgado *et al.*, 2015; ISO, 2017; Alzate-Ibáñez, 2018; Gorotiza Vélez y Romero Vélez, 2021).

Hay varios argumentos que justifican la implementación de sistemas ISO 9001; no obstante, en la mayoría de las organizaciones estos se centran en tres factores: el primero, porque se vuelve una exigencia de los clientes para adecuar su control de calidad interno y garantizar prácticas de mejoramiento entre el proveedor y el comerciante; el segundo, ya que la implementación del SGC sirve como fundamento para conducir a la empresa por un camino para acrecer su cuota de mercado; y el tercero, porque implica que se ha producido una mejora en los procesos internos y en la calidad del producto (Castro Silva y Rodríguez, 2017).

Las organizaciones que cuentan con certificación ISO 9001 tienen un promedio más elevado en comparación con las que no la poseen. Esta evaluación se debe a que la norma ISO fomenta la implementación del enfoque basado en procesos dentro de las compañías, con el objetivo de inspeccionar los procedimientos internos y efectuar modificaciones para alcanzar una mayor rentabilidad y productividad (Bezaquen y Convers, 2015).

La puesta en marcha de un SGC para la competitividad en las pymes es esencial debido a las demandas del mercado (Saavedra *et al.*, 2017). Por ende, la certificación ISO 9001 es esencial para lograr nuevos grados de desarrollo y resultados tanto cuantitativos como cualitativos, incorporando las mejores prácticas en el mundo globalizado (Rodarte y Bribiesca, 2013). Se cree erróneamente que el costo de la certificación es muy alto, no obstante, en una pyme de entre uno y diez trabajadores, el gasto en gestión de calidad llega a los mil dólares durante un periodo de tres años. Actualmente, la certificación es una demanda que proporciona a los clientes una mayor satisfacción y asegura la calidad en los procesos de producción, gestión y venta. Si no se implementa el SGC, no se podría lograr totalmente la competitividad de las pymes (Zamora *et al.*, 2019). La implementación de la norma ISO 9001 es un componente esencial, dado que permite que cada operación cuente con el personal necesario responsable de la calidad de los productos o servicios, con el objetivo de mejorar los procesos y procedimientos diariamente.

Principios de la norma ISO 9001:2015

El ejemplar de la ISO 9001 describe siete principios ideológicos determinados por el Comité Técnico de Normalización ISO/TC 176, los cuales son:

1. Enfoque al cliente: orientado a la satisfacción de las necesidades del cliente (interno y externo) y al esfuerzo por sobrepasar sus expectativas.
2. Liderazgo: los líderes de todos los niveles promueven la unidad de propósito y dirección, además de generar entornos en los que las personas se involucren en la consecución de los objetivos de calidad de la organización.
3. Compromiso de las personas: en las empresas, las personas competentes, empoderadas y comprometidas son fundamentales para potenciar la habilidad de la organización, producir y aportar valor, con el fin de lograr los objetivos establecidos.
4. Enfoque a procesos: al interpretar y gestionar las actividades como procesos interrelacionados que funcionan como un sistema uniforme, se alcanzan resultados más eficientes y eficaces.
5. Mejora: el énfasis constante en la mejora facilita conservar los niveles actuales de rendimiento, responder a las variaciones del entorno e identificar las oportunidades.
6. Toma de decisiones basada en análisis: la objetividad y la fiabilidad en la toma de decisiones se fundamentan en el estudio de la información, de datos precisos y seguros del sistema.
7. Gestión de las relaciones: para alcanzar el éxito, las organizaciones deben focalizarse en cubrir las necesidades y expectativas no solo de los clientes y proveedores, sino también de todos los involucrados. En otras palabras, se administran las relaciones con el ambiente interno y externo de la organización.

El contexto de las pymes

El término *pymes* se refiere a las pequeñas y medianas empresas. Estamos hablando de las compañías comerciales, industriales u otras que cuentan

con un número limitado de empleados y que reportan ingresos moderados (Lesmes y Rodríguez, 2020). Este sector desempeña un papel crucial en el impulso de la economía en cualquier nación. Peña y Vega (2019) sostienen que estas se transforman en sistemas generadores de beneficio económico cuando fomentan dinámicas de producción y competencia que les facilitan enriquecer su entorno, articulando a los individuos con los mercados donde se encuentran bienes y servicios necesarios para cubrir sus necesidades, a la vez que se potencian en el desarrollo.

Hay varios juicios acerca de las pymes, aunque no existe una definición precisa de las mismas, lo que más sugiere su caracterización es que la cantidad de empleados es reducida. También se les denomina por su tamaño, el cual depende del país en el que se establezcan, del tiempo que permanecen en el mercado, de las ventas, de la producción, entre otros factores. Este sector no dispone de los mismos recursos que las grandes empresas, por lo que el recurso más esencial para estas es la flexibilidad. Esto se debe a que se perciben extremadamente susceptibles a las variaciones presentes en su entorno, y esto se debe a su modesto desarrollo interno (Mendoza Zamora *et al.*, 2019).

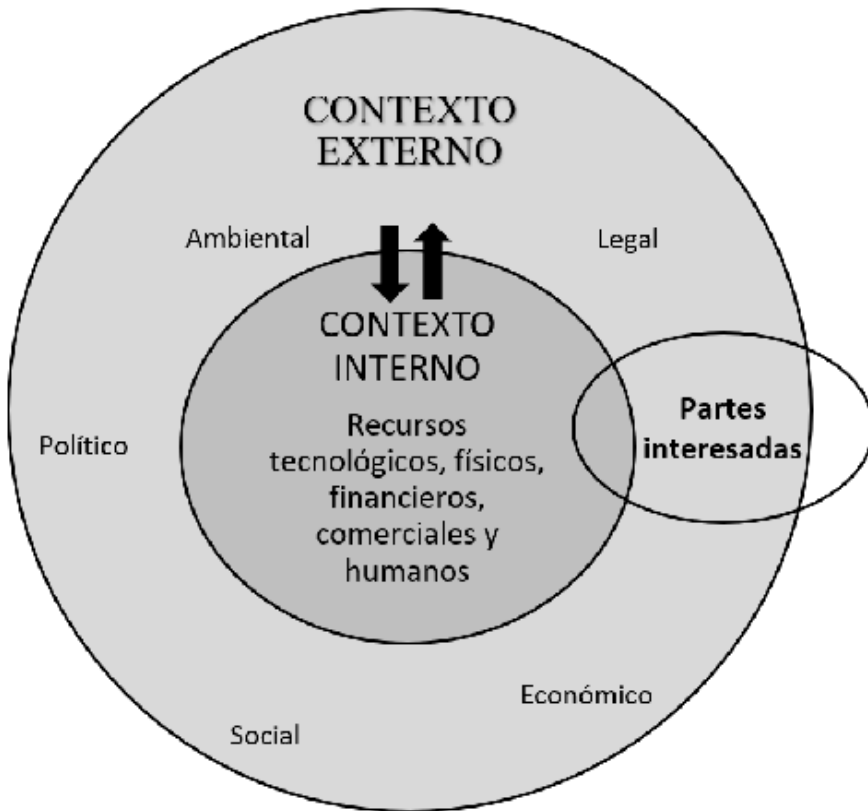
Regresando al punto de la certificación ISO 9001:2015, algunos estudios se han enfocado en analizar los obstáculos y limitaciones de las pymes en los procedimientos de certificación, dado que son empresas de gran concentración en la región hispanoamericana que contribuyen económicamente al progreso de los países (BID, 2014; Ruiz-Torres *et al.*, 2015). Estas compañías son simultáneamente las más susceptibles a estos sistemas debido a sus restricciones en la capacitación administrativa y gerencial (Martínez *et al.*, 2018; Sukier *et al.*, 2017). Para las pymes, el camino hacia la certificación es complicado debido a las particularidades de estas entidades, concretamente su carácter informal en su formación, su desconocimiento del sistema industrial, de su contexto (interno y externo), así como de su vulnerabilidad ante los cambios del entorno del negocio.

En este sentido, el estudio del entorno es un factor crucial para la supervivencia y evolución de las empresas. La planificación de un SGC se convierte en una elección estratégica organizacional derivada del estudio y entendimiento de la organización y su entorno (ver Figura 3). Al respecto, Alzate-Ibáñez (2022) indica que es crucial examinar elementos del entorno interno, tales como la idoneidad financiera y comercial, los recursos tecnológicos, materiales y de capital humano de la empresa, así como los aspectos del entorno externo relacionados con factores económicos, legales, políticos, medioambientales, culturales, sociales, tecnológicos y geográficos.

Bajo este argumento, el análisis de las circunstancias presentes y la exactitud de las variaciones futuras constituye un procedimiento activo que facilita la organización y proyección de las operaciones de los procesos del SGC, con el objetivo de que sean relevantes y apropiados para brindar la habilidad de ajustarse a las tendencias y situaciones inciertas de un mercado global.

La globalización es un proceso ininterrumpido que ofrece posibilidades, riesgos y retos. Ha permitido que las pymes a nivel mundial obtengan acceso a los progresos en la tecnología de la información, la optimización de las comunicaciones, la integración de los mercados y, en ciertas situaciones, al surgimiento de mercados financieros más abiertos (López Ayala, 2018). Sin embargo, las pymes enfrentan dificultades para implementar costosos sistemas de calidad o procedimientos de certificación que necesitan ser mejorados continuamente. El curso de este sector económico hacia la competitividad internacional, especialmente en los países en vías de desarrollo, se encuentra frecuentemente influenciado por la cadena de valor en la que realizan su actividad comercial, la situación macroeconómica, el tipo de cambio, las políticas gubernamentales de auge y fomento del comercio, así como por la calidad del producto o servicio que se está apreciando. Por lo tanto, los elementos cruciales del éxito se determinan por las habilidades de gestión y el entendimiento del mercado.

Figura 3. Factores del entorno interno y externo que deben analizar las pymes



Partes interesadas

De acuerdo con la norma ISO 9001:2015, se define a la “parte interesada” como: cualquier individuo u organización que pueda impactar, verse impactado o ser percibido como afectado por las decisiones o acciones que lleva a cabo la organización, o cuyas decisiones puedan perturbar en el SGC de la compañía (ISO, 2015). Se reconocen como actores involucrados, entre otros, a los trabajadores, accionistas, consumidores, compradores, propietarios, proveedores, el gobierno y la sociedad.

Incorporar a los interesados no constituye simplemente un requerimiento formal de la guía internacional, su implicación directa es esencial para

alcanzar un SGC efectivo y sostenible. La exigencia 4.2. “Comprensión de las necesidades y expectativas de los grupos de interés” de la norma ISO 9001 dicta que es necesario reconocer, a través de un proceso, a los interesados de la organización, comprender sus necesidades y expectativas para cumplirlas, e identificar los riesgos y oportunidades vinculados a dichos grupos de interés (véase Figura 4).

Toda organización, incluidas las pymes, tiene que satisfacer este requisito de la norma (4.2.) con el objetivo de generar valor para los interesados, dado que la satisfacción de sus necesidades y expectativas favorece la consecución del éxito sostenido de la empresa.

Figura 4. *Comprensión de partes interesadas*



Liderazgo

Uno de los desafíos más habituales en el liderazgo de las empresas pymes son las disputas de ideas entre los líderes y sus seguidores, lo que puede llegar a desestabilizar a los integrantes provocando pérdida de oportunidades debido a la ausencia de ejecución y al desconocimiento de las habilidades y capacidades necesarias. Trabajar en un ambiente de este tipo impacta en el ánimo del personal, la motivación, la comunicación, la responsabilidad y

el desarrollo de las habilidades necesarias. Esto lleva a las compañías a un desempeño deficiente en un entorno siempre cambiante, donde el líder debe tener la habilidad de reaccionar de manera eficaz ante las demandas de la empresa (Bustamante *et al.*, 2022).

Por esta razón, las pymes requieren una dirección con capacidad para tomar decisiones razonadas, por ello, el liderazgo y la participación o compromiso de los individuos son dos de los fundamentos que dirigen los SGC, fundamentados en las normas ISO 9001. Los líderes definen la unidad de propósito y la dirección de la organización, y deben generar y preservar un entorno interno donde los individuos pueden involucrarse completamente en la consecución de la meta de calidad de la compañía (ISO, 2015). Un liderazgo apropiado necesita contar con individuos motivados, dedicados, comprometidos con la mejora continua de la organización y responsables de su propio rendimiento (Jaya y Guerra, 2017).

Willar *et al.*, (2016) sostienen que el liderazgo en las organizaciones está vinculado con el estilo y perspectiva utilizados por los líderes y directivos de la entidad, así como con los rasgos culturales. Sin embargo, Sirbu *et al.*, (2012) destacan la relevancia de las obligaciones esenciales de los líderes para desempeñar sus funciones y preservar relaciones equilibradas entre ellos y el conjunto de individuos. Estos autores indican que deben actuar con tres clases de autoridad: la otorgada por la posición y la jerarquía, la otorgada por su personalidad y habilidad para persuadir a las personas; y la autoridad de administración, vinculada al saber técnico y profesional, lo que proporciona una nueva perspectiva al liderazgo como pilar esencial para la puesta en marcha de SGC y el posicionamiento estratégico.

Pese a la relevancia socioeconómica de las pymes, en la mayoría de estas organizaciones se presentan bajos índices de productividad vinculados con la falta de compromiso de sus empleados. Este problema se origina principalmente por la deficiente gestión de la dirección y la ausencia de un estilo de liderazgo que pueda generar un ambiente de trabajo que incentive a sus empleados (Prospel-Santacruz *et al.*, 2022).

Pensamiento basado en riesgo

En el estándar internacional ISO 9001:2015, el riesgo se define como una desviación de lo previsto, ya sea de tipo positivo o negativo. Esto nos proporciona la noción de que la entidad no solo debe centrar sus esfuerzos en los efectos adversos, sino también en las posibles oportunidades. En la sección A.4 de esta norma se sugiere que, en el punto 6.1, la organización planifique acciones para tratar los riesgos. No obstante, no existe ningún requisito relacionado con métodos formales para la administración del riesgo (ISO, 2015). Las organizaciones tienen la opción de determinar si implementan o no una metodología de gestión del riesgo más extensa de lo que esta norma internacional exige. El enfoque basado en riesgos se inicia con el compromiso de la alta dirección en la gestión del riesgo y en las medidas que contribuyan a mantener el control sobre los impactos adversos. También es responsabilidad de la alta gerencia asignar los recursos requeridos para llevar a cabo los planes de intervención (Doria Parra *et al.*, 2020).

En la bibliografía existen investigaciones que fomentan la administración de riesgos como elemento de desarrollo y estrategia competitiva para las pymes (Báez Becerra y Manjarrez Montes, 2018; Sánchez Suárez *et al.*, 2021; Otálora *et al.*, 2023). Asimismo, Loo Zambrano (2018) considera que una barrera en las pymes es la limitada información acerca de las oportunidades de acceso a mercados globales, lo que obstaculiza que una compañía presente su producto en otros mercados. En este contexto, Préstamo Gil *et al.*, (2021) sostienen que, en todas las empresas, de cualquier tipo, hay un riesgo potencial que representa oportunidades para obtener beneficios (lado positivo) o amenaza para el logro de los objetivos (lado negativo).

Este estudio evidencia la importancia de la gestión de riesgos en las pymes. Como señalan Cuello Lascano *et al.* (2008), la gestión sistémica de riesgos ha experimentado una notable evolución en años recientes, debido a la necesidad de entender y gestionar los niveles de incertidumbre que las organizaciones enfrentan durante la implementación de estrategias y el logro de los objetivos, principalmente a causa del proceso de globalización.

Gestión de la calidad y desarrollo sostenible en empresas pymes

El desarrollo sostenible implica la definición y puesta en marcha de acciones orientadas a cubrir las necesidades de la generación actual sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones venideras para cubrir las de ellas (WCED, 1987). En este escenario, la empresa sostenible se define como aquella entidad que se empeña en el progreso, con un impacto favorable y exitoso en la sociedad. Esto se debe a que su relación con el entorno externo es un camino de doble sentido (Bernal, 2018), sin omitir las ventajas que debe producir en sus empleados en términos de bienestar (García *et al.*, 2018). El desarrollo no se interpreta únicamente como una expansión económica específica, sino como la unión entre tres pilares esenciales: el crecimiento económico, la justicia social y la salvaguarda del medio ambiente (Alzate-Ibáñez *et al.*, 2018).

Desde que la ONU estableció los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, la categoría de sostenibilidad en el ámbito empresarial empezó a cobrar relevancia, tomando en cuenta la denominada triple dimensión (*triple bottom line*) definida por Barcellos, (2010, Elkington (1994) y Noreña y Londoño (2019). Por lo tanto, las compañías que han incorporado la sostenibilidad empresarial como una táctica para su crecimiento y persistencia han tenido un impacto positivo en su comunidad y el entorno, estarán menos vulnerables a la pérdida de mercados, a la reducción de sus ganancias, a su supervivencia o a su inminente desaparición con el paso del tiempo.

Además, en el contexto global de adopción de los ODS, se distingue que el organismo ISO también se compromete a promover el desarrollo sostenible, tanto en el ámbito interno como en el externo, promoviendo la creación de nuevos procedimientos basados en factores sociales, económicos y medioambientales que satisfagan las necesidades de la comunidad mundial.

En relación con lo anterior, García (2020), al referirse al panorama actual, propone que las alianzas y colaboraciones impulsadas por los ODS

(o la Agenda 2030), pactada en 2017, son un componente crucial en el que la normalización contribuye con su granito de arena para favorecer a las organizaciones a implementar acciones en consonancia con los ODS. Así, se presupone que la adaptación de los procesos organizacionales al uso del SGC ISO 9001:2015 constituye la ocasión para empezar a considerar la sostenibilidad de la organización (Guglielmo, 2023). De esta manera, la norma ISO 9001 se ha extendido hacia un modelo de gestión en respuesta a los retos y cambios del mundo contemporáneo.

Hasta ahora, las investigaciones han ayudado a normalizar los procesos a través de la implantación del SGC, contribuyendo al crecimiento económico de la organización. Esto se debe a que presenta menos fallos, disminuye los reprocesos y el desperdicio, minimiza los inventarios y aumenta la satisfacción de los clientes y empleados (Alzate-Ibañez, 2017; Demuner Flores, 2022).

A pesar de que la certificación en sí misma no asegura la calidad del producto o servicio, Isaksson (2005) ha examinado las aportaciones de la gestión de la calidad desde la sostenibilidad económica mediante el estudio cuantificable del costo de la mala calidad (fallos internos y fallos externos) del producto y la importancia equivalente de sus impactos en accionistas y consumidores, demostrando una convergencia entre los indicadores de rendimiento en el ámbito económico, la calidad del producto o servicio y la eficacia de los procesos. No obstante, la implementación de un SGC como práctica empresarial implica no solo contribuir al crecimiento económico, sino también fomentar la mejora en las áreas social y medioambiental.

En este escenario, como se mencionó previamente, la versión más reciente de la norma ISO 9001:2015 proporciona dos secciones importantes. La primera es el análisis del contexto de la organización que incluye a las partes de interés. Esto permitirá a las empresas pymes (y a cualquier organización) impulsar sus operaciones y manejar el riesgo a través del análisis del entorno, de manera que, sistemáticamente se conviertan en empresas resilientes. La segunda hace referencia a una estructura muy pertinente cuyo propósito

es simplificar los procesos de integración con otros sistemas de gestión empresarial, de esta manera, tanto el SGC como el sistema de sostenibilidad persiguen fomentar el rendimiento de la compañía. El sistema de calidad se centra en la eficacia operacional, la satisfacción del cliente y la mejora de productos o servicios, en cambio, el sistema de sostenibilidad se enfoca en reducir el efecto en el medio ambiente, establecer comportamientos y prácticas éticas, y promover la responsabilidad social.

Tanto la gestión de calidad como la gestión de sostenibilidad buscan mejorar el desempeño de la empresa. El sistema de calidad se enfoca en la eficiencia operativa, la satisfacción del cliente y la calidad del producto o servicio, mientras que el sistema de sostenibilidad se centra en minimizar el impacto ambiental, promover prácticas éticas y responsables, así como contribuir al bienestar social.

Aunque la norma ISO 9001:2015 no se creó directamente como un estándar ambiental o de sostenibilidad (el precepto ISO 14001 trata estas funciones de manera más directa), sus principios de gestión de calidad, mejoramiento continuo y desempeño pueden aportar significativamente a las iniciativas de sostenibilidad en el ámbito de las pymes. Al conseguir la certificación ISO 9001, las compañías de cualquier industria y tamaño no solo incrementan su eficacia administrativa y de calidad, sino que también mejoran su rendimiento ambiental y su sostenibilidad.

Conclusión

Las empresas de pequeña y mediana escala son fundamentales para la economía de los países y constituyen una gran fuente de empleos, además de impulsar el desarrollo económico. La puesta en marcha del SGC constituye un beneficio competitivo. Esto se manifiesta en la evolución de este estudio, donde se señaló la relevancia del SGC para el correcto desempeño de las empresas de pequeña escala. Se evidencia su aplicación, ya que en los últimos cinco años se ha registrado un notable aumento en las empresas certificadas con la norma ISO 9001 en su versión de 2015.

La versión más reciente de la norma ISO 9001 se presenta en respuesta a las últimas exigencias del ambiente y a las tendencias en cuanto a la gestión de empresas, en particular al avance tecnológico y a la economía global. Este estudio ha detallado los enfoques clave de la normativa vigente y ha debatido sobre el rol del SGC como práctica estratégica en las pymes que aspiren a afrontar los desafíos de los procesos de globalización.

La normativa se centra en la optimización de los procesos e implica el razonamiento sustentado en riesgos. Igualmente, se enfatiza la relevancia del liderazgo en todos los niveles de la organización como elemento esencial para la creación de compromiso y el logro de las metas estratégicas de la empresa. Se pone de manifiesto la importancia de comprender el entorno interno y externo, de manejar riesgos (tales como oportunidades o amenazas), y satisfacer las exigencias y requerimientos de los grupos de interés.

La implementación de un SGC, integrado a sistemas de gestión de sustentabilidad, facilitará la optimización del rendimiento de las pymes, brindándoles una base firme para lograr la competitividad y un crecimiento sostenible y duradero. Esto se debe a que sus operaciones influirán en su desempeño e innovación a través del incremento de sus habilidades. La puesta en marcha de estos sistemas empresariales generará impactos más relevantes en la efectividad de sus procesos.

Se prevé la publicación de la nueva versión de la norma ISO 9001 en septiembre de 2026, dado que actualmente está en fase de transición. La nueva normativa está diseñada para facilitar su implementación y tratar la sostenibilidad en sus operaciones. En esta versión, se implementará la Estructura Armonizada (HS, por sus siglas en inglés), con el objetivo de simplificar la incorporación de diversos sistemas de gestión (medio ambiente, resiliencia, seguridad, riesgos, etc.) dentro de la misma empresa, fomentando así su desempeño y la consistencia. Además, la normativa podría ajustarse a la digitalización y progresos tecnológicos, tales como la inteligencia artificial (IA), la automatización y el estudio de datos, con la finalidad de afrontar los

retos presentes y cubrir las demandas en ascenso del mercado mundial. La meta es que la gestión de calidad fomente el crecimiento sostenido de las organizaciones, aportando no solo al desarrollo económico, sino que, como estrategia de mejora empresarial a largo plazo, generando un efecto social y ambiental, o sea, que cause un resultado positivo en la sociedad y calidad de vida de las personas.

Finalmente, es crucial considerar que este estudio no se limita a un segmento de las pymes que operan en un área geográfica específica. Por lo tanto, sus hallazgos no pueden generalizarse a todos los contextos y ni a todas las pequeñas y medianas empresas presentes en un país. Sin embargo, estos resultados pueden servir como fundamento para la creación de hipótesis y supuestos que podrían ser verificados en investigaciones futuras.

Referencias

- Alzate-Ibáñez, A. M. (2017). ISO 9001:2015 base para la sostenibilidad de las organizaciones en países emergentes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(80), 576-592. <https://doi.org/10.37960/revista.v22i80.23175>
- Alzate-Ibáñez, A., Ramírez Ríos, J. y Alzate-Ibáñez, S. (2018). Modelo de gestión ambiental ISO 14001: evolución y aporte a la sostenibilidad organizacional. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 12(1).
- Arciniegas, J. L. (2023). *Sistemas integrados de gestión*. Bogotá: ECOE Ediciones S. A.
- Báez Becerra, D. y Manjarrez Montes, A. C. (2018). *Identificación de tendencias innovadoras aplicadas a procesos logísticos* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5410/digital_36925.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Benzaquen de las Casas, J. y Convers Sorza, J. (2015). El ISO 9001 y TQM en las empresas de Colombia. *Journal of Globalization, Competitiveness & Governability*, 9(3), 107-128. <https://doi.org/10.3232/GCG.2015.V9.N3.05>
- Bernal Payares, O. (2018). Planeación estratégica y sostenibilidad corporativa. *Conocimiento Global*, 3(1), 50-55. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v3i1.27>
- BID. (2014). *Informe de sostenibilidad 2013*. Retrieved from <http://publications.iadb.org/handle/11319/6418?locale-attribute=es>

- Bustamante, R. Y. S., Reyes, S. I. C. y Delgado, Y. M. P. (2022). Liderazgo empresarial como factor de desarrollo de las pymes. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 262-279.
- Carriel, R., Barros, C. y Fernández, F. (2018). Sistema de gestión y control de la calidad: Norma ISO 9001:2015. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1), 625-644. <https://doi.org/10.26820/recimundo/2.1.2018.625-644>
- Carro Paz, R. y González Gómez, D. (2012). Normalización. Serie Normas ISO 9000. *Administración de las operaciones*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional del Mar del Plata. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/1615>
- Castro-Silva, H. F., & Rodríguez, F. (2017). Incidencia de la certificación de la norma ISO 9001 en los resultados empresariales. Un caso colombiano. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 11(22), 18-25. Retrieved June 15, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672017000200018&lng=en&tlng=es
- Ciravegna Martins da Fonseca, L. M. (2015). ISO 14001:2015: An improved tool for sustainability. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 8(1), 37-50.
- Cuello Lascano, R., Pallares Caro, L. y Wehdeking Arcieri, E. (2008). Aplicación del Estándar Australiano de Administración del Riesgo AS/NZS 4360:1999 en la empresa GECELCA. *Pensamiento y Gestión*, (25), 94 – 112.
- Delgado, F. y Rueda, P. (2019). Medición de la calidad por medio de Niveles Sigma para monitorear el mejoramiento de procesos organizacionales controlados por ISO 9001. *Revista EIA*, 16(31), 225-239. <https://doi.org/10.24050/reia.v16i31.1113>
- Demuner Flores, M. del R. (2022). Resultados International Standard Organization (ISO) en Pymes de la cadena de proveeduría de la industria automotriz. Estudio cualitativo. *Revista Gestión y Estrategia*, (36), 37-52. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2009n36/Demuner>
- Doria Parra, A., López Benavides, L., Bonilla Ferrer, M. y Parra Cera, G. (2020). Metodología para la implementación de la gestión de riesgo en un sistema de gestión de calidad. *SIGNOS- Investigación en Sistemas de Gestión*, 12(1), 123-135.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance, and quality enhancement. *Quality assurance in education*, 23(3), 250-261.
- Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, 36(2), 90- 100
- García Cali, E., Barros-Arrieta, D. y Valle-Ospino, A. (2018). Endomarketing desde el paradigma de la sostenibilidad organizacional: Una revisión de la literatura. *Desarrollo Gerencial*, 10(2), 65-82. <https://doi.org/10.17081/dege.10.2.3219>
- García, J. (2020). *Cómo apoyan las normas a la Agenda 2030*. *Revista UNE*, 10. Disponible en: <https://revista.une.org/10/como-apoyan-las-normas-a-la-agenda-2030.html>

- Gómez, M. (2 de abril de 2019). Política fallida permitió la construcción de viviendas diminutas. *La Jornada*, p. 29.
- Gorotiza Vélez, G. L. y Romero Vélez, E. M. (2021). El sistema de gestión de calidad con ISO 9001: 2015 como estrategia para el mejoramiento de los procesos de la Comercializadora ITM. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 270-294.
- Guallar, J. y Vaiget, T. (2014). *Gestión de la calidad en la Biblioteca-Núrica Balagué Jarmo Saati*. Barcelona: UOC.
- Guglielmo, E. (2023). Sostenibilidad organizacional en escenarios emergentes como desafío del sistema de gestión de calidad ISO 9001:2015. *Gerentia*, 2, 54-75
- International Organization for Standardization. (2015). *ISO 9000: 2015 Quality Management Systems – Fundamentals and vocabulary*.
- International Organization for Standardization - ISO. (2017). *The ISO Survey of Management System Standard Certifications 2016*. ISO. Disponible en: <https://www.iso.org/the-isosurvey.html>
- International Organization for Standardization – ISO. (2015). *Norma Internacional ISO 9001:2015. Sistemas de gestión de la calidad*. Génova: ISO.
- International Organization for Standardization – ISO. (2018). *ISO survey 2018*. Disponible en: <http://www.iso.org/iso/iso-survey>
- International Organization for Standardization – ISO. (2023). *Report results: Global trends in ISO Management Systems Certification*. <https://www.iso.org/the-iso-survey.html>
- Isaksson, Raine (2005), Economic sustainability and the cost of poor quality. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 12, 197-209. <https://doi.org/10.1002/csr.85>
- Jaya Escobar, A. I. y Guerra Breña, R. M. (2017). El liderazgo y la participación como factores clave para la gestión de la calidad. Caso de la Universidad Estatal de Bolívar. *Cofin Habana*, 11(2), 206-225. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000200015&lng=es&tlng=es
- Joubert, Benedicte. (1998). ISO 9000: International quality standards. *Production and inventory management journal*, 39(2), 60-65. <https://scholarworks.uni.edu/facpub/3868/>
- Latridis, K. & Kesidou, E. (2018). What drives the quality of certifiable management system standards implementation? Insights from the ISO 9001 Standard. En: Heras-Saizarbitoria I. (eds) *ISO 9001, ISO 14001, and New Management Standards. Measuring Operations Performance*. 17-38. Cham: Springer.
- Lesmes Velásquez, C. C. y Rodríguez Banavides, P. C. (2020). *La trascendencia de las pymes en el mundo de la cultura organizacional*. [Trabajo de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3643009?show=full>

- Lizarzaburu Bolaños, E. R. (2016). La gestión de la calidad en Perú: Un estudio de la norma ISO 9001, sus beneficios y los principales cambios en la versión 2015. *Universidad & Empresa*, 18(30), 33-54. <https://doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.30.2016.02>
- Loor Zambrano, H. Y., Ureta Santana, D. M., Rodríguez Arrieta, G. A. y Cano Lara, E. D. (2018). Análisis del contexto socio-económico, comercial, financiero e internacional de las pymes ecuatorianas. *Revista ECOCIENCIA*, 5(4), 1-20. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.54.145>
- López Ayala, V. M. (2018). La competitividad de las pymes en México: Retos y oportunidades ante un mundo globalizado. *Horizontes de la Contaduría en las Ciencias Sociales*, 5(9), 79 – 91.
- Marimón, F., Casadesús, M., & Heras, I. (2006). ISO 9000 and ISO 14000 standards: An international diffusion model. *International Journal of Operations & Production Management*, 26(2), 141-165.
- Martínez Rojas, A.B., Laguado Ramírez, R. I. y Flórez Serrano, E. G. (2018). Factores de éxito de la certificación ISO 9001 en empresas de Cúcuta y su Área Metropolitana. *Estudios Gerenciales*, 34(147), 216-228. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.147.2599>
- Martínez, S. J., García, J. L. y Guerrero, J. L. (2018). Sistema de gestión de calidad y certificación ISO 9001:2008 - Limitantes y desafíos para las pymes. *Revista ESPACIOS*, 39(09), 2-8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n09/18390902.html>
- Medina, F., López, A. y Ruiz, C. (2017). Sistema de Gestión ISO 9001-2015: Técnicas y herramientas de ingeniería de calidad para su implementación. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 17(1), 59-69.
- Mendoza Zamora, W. M., Loor Miele, T. J., Hernández Ponce, E. A. y Hernández Ponce, S. X. (2019). La calidad total como fuente de ventaja competitiva en las pequeñas y medianas empresas (Pymes) del Ecuador. *RECIAMUC*, 3(1), 963-984. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/3.1.enero.2019.963-984>
- Monzalvo Hernández, Á.; Niccolas Morales, H.; Reséndiz López, G.; Garnica González, J.; Toto Arellano, N. I. y Canales Gutiérrez, H. (2020). *La importancia de la información documentada. Caso de actualización documental de un Sistema de Gestión de la Calidad para certificación bajo la norma ISO 9001:2015*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia. 899-910. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10398>
- Noguez, V. (2015). *ISO 9001:2015. El futuro de la calidad*. ISOTools Excellence.
- Noreña, A. y Londoño, M. (2019). Sostenibilidad empresarial en correspondencia con los objetivos de desarrollo sostenible en las pequeñas y medianas empresas. *Angewandte Chemie International*, 6(11), 5-24.
- Orviz Martínez, N., Cuervo Carabel, T. y Arce García, S. (2021). *Revisión de la investigación científica en ISO 9001 e ISO 14001: un análisis bibliométrico*. *Cuadernos de Gestión*, 21(1), 29-45.

<https://doi.org/10.5295/cdg.191189no>

- Orviz, N. (2017). *Influencia de los sistemas de gestión en la legitimidad y reputación de las organizaciones, y de estos activos intangibles en su rendimiento financiero*. [Tesis de Doctorado, Universidad Rey Juan Carlos]. <http://hdl.handle.net/10115/14832>
- Otálora, G. E. S., Joya, G. M. M. y Rojas, A. L. C. (2023). Capacidades logísticas como factores determinantes para la internacionalización de las pymes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Cea*, 9(19).
- Peña Vélez, M. J. y Vega Chamba, N. E. (2019). Estructura de las Pymes en la economía ecuatoriana. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa de la Facultad Jurídica, Social y Administrativa*, 4(8). <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/suracademia/article/view/519>
- Préstamo Gil, F. E., Cordero Céspedes, A. y Zúñiga Gamboa, J. (2021). Administración del riesgo y planeación financiera como estrategias de las Pymes del sector tecnológico en Costa Rica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(1), 16-25.
- Prospel-Santacruz, E., Romero-Morocho, L. y Jaya-Pineda, I. (2022). Influencia del liderazgo en el desempeño laboral: caso práctico de la empresa Mcduck. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.3.1112>
- Rodarte, O. y Briebescas, F. (2013). El proceso de certificación de gestión de calidad en las Pymes de la región fronteriza de Cd. Juárez, Chih., México como estrategia competitiva. *Revista Global de Negocios*, 1(2), 117-127.
- Rodríguez, M. (10 de Octubre de 2017). Historia de la norma ISO 9001: Evolución de la calidad ilustrada en la evolución de la ISO 9001. *Blog de Normas 9000*. http://www.normas9000.com/Company_Blog/historia-iso-9001.aspx
- Roncancio-Lozano, M. A., Castro-Martin, J. A. y Rivera-Basto, A. (2015). Análisis comparativo de las normas ISO 9001:2008, ISO 14001:2004 y OHSAS 18001:2007, para su aplicación integral en procesos de construcción para empresas de Ingeniería Civil. *Respuestas*, 20(1), 95-111. <https://doi.org/10.22463/0122820X.263>
- Ruiz-Torres, A., Ayala-Cruz, J., Alomoto, N. y Acero-Chavez, J. L. (2015). Revisión de la literatura sobre gestión de la calidad: caso de las revistas publicadas en Hispanoamérica y España. *Estudios Gerenciales*, 31(136), 319-334. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2015.01.004>
- Saavedra García, M., L., Camarena Adame, M., E. y Tapia Sánchez, B. (2017). Calidad para la competitividad en las micro, pequeñas y medianas empresas de la Ciudad de México. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 22(80), 551-575. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055967002>
- Salgado, E. G., Beijo, L. A., Sampaio, P. A., Mello, C. H., & Saraiva, P. M. (2015). ISO 9001 certification in the American Continent: a statistical analysis and modelling. *International*

Journal of Production Research. In press.

- Sánchez Suárez, Y., Pérez Castañeira, J. A., Sangroni Laguarda, N., Cruz Blanco, C. y Medina Nogueira, Y. E. (2021). Retos actuales de la logística y la cadena de suministro. *Ingeniería Industrial*, 42(1), 1-12. <https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/1079/992>
- Sirbu, Ju, Jaradat, M., & Chontorotzea, T. (2012), Leadership - behavior and assessment methods. *Quality - Access to Success*, 13, 112-117.
- Sukier, H. B., Neira, H., Portillo, R., Hernández-Fernández, L. y Fábregas, C. (2017). Dirección estratégica en las empresas familiares. *Revista ESPACIOS*, 38(24). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n24/17382423.html>
- Torres, C., Malta, N. y Olivares, C. (2020). Sistema de monitoreo para la implementación de la norma ISO 9001. *Ingeniería Industrial*, 41(1), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362020000100009

Internet para la educación superior en cárceles costarricenses: una aproximación teórica

Karol Ramírez Chinchilla¹

Resumen

El artículo expone la importancia de la implementación de la Internet controlada en la educación superior que imparte la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en el sistema penitenciario de Costa Rica desde 1979. La Universidad no había podido garantizar la equidad y las mismas condiciones para los estudiantes en cárceles del país, pero en 2021, el Ministerio de Justicia y Paz avaló la implementación de la educación virtual en las prisiones. La falta de educación virtual ha impedido que los estudiantes en privación de libertad desarrollen habilidades y capacidades importantes y necesarias para la reinserción social, como la alfabetización digital y las habilidades colaborativas y comunicativas. Actualmente, la UNED trabaja en la mediación de algunos planes de estudio, según la demanda en la oferta académica por parte de esta población y en la planificación para satisfacer las necesidades de los estudiantes en centros penales. Por las razones expuestas, abordar esta temática desde una aproximación teórica y como parte de una investigación doctoral, podría aportar al proceso institucional hacia el uso de entornos virtuales en cárceles costarricenses.

Palabras clave: cárceles, derecho a la educación, educación superior, virtualidad.

Abstract

The article highlights the importance of implementing controlled Internet access in the higher education provided by the National Distance Education University (UNED) in the prison system of Costa Rica since 1979.

¹Doctora investigadora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y la Universidad Católica del Cibao de República Dominicana. kramirez@uned.ac.cr

The University has not been able to guarantee equity and equal conditions for incarcerated students, although in 2021, the Ministry of Justice and Peace approved the implementation of virtual education in prisons. The lack of virtual education has prevented incarcerated students from developing important skills and capacities necessary for reintegration into society, such as digital literacy and collaboration skills. Currently, the UNED is working on adapting some study plans according to the demand in academic offerings by this population and planning to meet the needs of students in correctional centers. For the reasons stated above, addressing this issue from a theoretical approach and as part of a doctoral research project could contribute to the institutional process towards the use of virtual environments in Costa Rican prisons.

Keywords: higher education, prisons, right to education, virtuality.

Introducción

La población penitenciaria es un tema recurrente en la academia. En los últimos 14 años, he podido acercarme a estos grupos, de hombres y mujeres, en diferentes momentos cuya noticiabilidad exigió que desarrollara una cobertura periodística. Algunas experiencias tienen que ver con actos de graduación, actividades educativas en prisiones, producciones literarias, reuniones académicas y la firma de convenios para procesos académicos producto del quehacer de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), donde trabajo desde la capital costarricense.

Justamente, esta investigación surge a partir del interés que observo en la UNED por implementar sus plataformas virtuales en la docencia bajo la modalidad a distancia para la población privada de libertad, cumpliendo con los principios de igualdad y equidad para todas las personas estudiantes, independientemente de su situación jurídica y de su ubicación física, en pleno respeto a las normativas y lineamientos en materia de seguridad.

La educación es motor de desarrollo humano y social. A finales de la década del 70, el economista y filósofo indio Amartya Sen introdujo la educación en su teoría de las capacidades humanas para alcanzar el desarrollo de las

personas, de las sociedades y el desarrollo socioeconómico, en general, bajo el razonamiento de que una persona inmersa en procesos educativos, podrá conocer, informarse y hacer valer sus derechos, mejorar sus condiciones de vida mediante un empleo digno, interactuar con otros a partir de ideas generadas del conocimiento, así como buscar oportunidades en salud y otros servicios básicos (Sen, 1980, 1982), en otras palabras, podría alcanzar funcionamientos y capacidades para disfrutar de una mejor calidad de vida.

El derecho a la educación fue incluido en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) y, actualmente, está dentro de la Agenda Mundial Educación 2030, así como del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este cuarto objetivo “tiene el propósito de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible” (UNESCO, s.f.).

Desde estos reconocimientos de la educación como eje fundamental en la vida de las personas, corresponde a los gobiernos y a las instituciones validar este derecho, en una tarea conjunta con todos aquellos actores que crean conveniente y pertinente colocar el tema en la mesa de análisis y discusiones en busca de garantizar la igualdad de derechos en todas las poblaciones, en este caso, la igualdad y la equidad en el derecho a la educación.

(Con)textos y (pre)textos

En la entrega de la docencia desde 1979, a la UNED no le ha sido posible garantizar la equidad y la igualdad de condiciones para su población estudiantil que cumple una condena en prisión, debido a que no es hasta 2021 que el Ministerio de Justicia y Paz (MJP) avala la implementación de la virtualidad en los procesos académicos. De esta forma, todas las actividades relacionadas con el ciclo lectivo se han desarrollado de manera presencial, aun en la etapa más crítica de la pandemia del COVID-19.

La ausencia de la virtualidad ha dejado a la población estudiantil en prisión sin posibilidades de experimentar, en los entornos virtuales, la

interacción para la cocreación de conocimiento, el trabajo colaborativo y la consulta de información con fines académicos, en espacios permitidos desde el ámbito de la seguridad propia del sistema penitenciario. Asimismo, les ha impedido el desarrollo de capacidades en ofimática y les ha negado la alfabetización mediática informacional, tan necesaria en la sociedad actual.

El desarrollo de estas capacidades y habilidades podrían contribuir enormemente a su inserción laboral, una vez hayan cumplido con sus condenas. La interrelación virtual entre pares y con su profesor podría favorecer aún más en el proceso de resocialización, tan relevante para quienes deben volver a la sociedad y trabajar por una readaptación.

Fue el 10 de noviembre del 2021 cuando el MJP y la UNED renovaron el Convenio de Cooperación que ha permitido durante 42 años la permanencia de la Universidad en centros penales. En su segunda cláusula, el convenio permite la implementación de la conectividad en el sistema penitenciario, para lo cual delega en ambas instituciones el cumplimiento coordinado de todos los requerimientos necesarios para su ejecución.

Si bien es cierto, esta cláusula era esperada por la UNED durante años, no es hasta 2019 cuando inician fuertemente los procesos institucionales de coordinación de algunas acciones orientadas al tema, pero iniciando con la investigación en materia de logística, de tecnología y de seguridad idóneas para el ámbito penal.

A la fecha, la institución no cuenta con una propuesta teórico-metodológica que guíe el uso de la virtualidad en cárceles, pero sí ha emitido, desde el Consejo de Rectoría (ente de asesoría conformado por los vicerrectores de la UNED y encabezado por el rector), una serie de acuerdos dirigidos a la Academia, principalmente, para sensibilizar, activar y desarrollar acciones orientadas a la adaptación de la oferta de matrícula, a la planificación curricular acorde con estas nuevas necesidades y a la ejecución de las medidas necesarias para comenzar con un proceso integrador.

No obstante, en medio de la postpandemia y lo que ha representado

la virtualización acelerada de más del 92 % de los cursos de la UNED, las cátedras y los programas (carreras) no han contado con la posibilidad de acatar dichos acuerdos, aunque sí de discutir el tema en los consejos de escuela: Ciencias de la Administración, Ciencias de la Educación, Ciencias Exactas y Naturales, y Ciencias Sociales y Humanidades.

Desde mi experiencia como funcionaria, he observado cierta incertidumbre en la Academia por el proceso que espera a la UNED y el volumen de trabajo que representa adicionar la adaptación curricular al contexto carcelario para la virtualidad, una situación que es conocida por el Consejo de Rectoría.

Consciente de la situación interna en relación con la implementación de la virtualidad en centros penales, considero pertinente, en el marco de mi tesis doctoral, aportar un insumo importante para el proceso institucional de conectividad en cárceles costarricenses, desde la comprensión de los sentidos atribuidos a la prohibición en el uso de plataformas virtuales para la educación superior en cárceles de Costa Rica, a partir de las prácticas discursivas de personas en privación de libertad y estudiantes de la UNED, así como de la postura de autoridades gubernamentales y universitarias.

Creo que Costa Rica puede implementar la virtualidad en la educación superior a distancia en los Centros de Atención Institucional (CAI) con el apoyo de la UNED, tal como lo desarrolla la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), en República Dominicana, cuyo proceso académico en centros penitenciarios es referente en América Latina.

Acercamiento teórico

Esta investigación se sitúa desde el construccionismo social en su perspectiva ontológica y epistemológica. Bajo este fundamento busco comprender los contextos, las situaciones y las condiciones alrededor del tema, así como asumir los conceptos relacionados, entre ellos el modelo pedagógico a distancia, educación virtual, el uso de plataformas virtuales en recintos carcelarios y el derecho a la educación.

Partamos del hecho de que, desde esta posición, la educación a distancia, las plataformas virtuales o el mismo derecho a la educación no encuentran significado hasta que les sea conferido por los estudiantes privados de libertad que forman parte de esta investigación, en el marco de la interacción social, de las narrativas, de las prácticas reflexivas y de las actividades que se construyen en lo colaborativo.

Es preciso, a partir de este momento, interiorizar el sustento teórico del construccionismo social, desde el cual el lenguaje, producto del proceso comunicacional entre las personas, aporta significados encaminados a construir conocimiento. Esta acción ocurre en la interacción social, en la interacción humana.

Construccionismo social

Si hay algo que me hace identificar con la teoría del construccionismo social es la capacidad de priorizar las relaciones humanas para la comunicación, para entender y comprender lo que le sucede al otro en la acera de enfrente, aunque esa acera esté ubicada en un centro penal. Esa línea delgada que se teje entre la psicología social y la comunicación hila perfectamente lo que he creído sobre la forma en la que deberían establecerse las relaciones humanas, en aras de alcanzar una mejor sociedad.

Algunos autores como Branco (2019) y López (2018) han destacado en sus abordajes teóricos el gran dinamismo que alcanzaron las ciencias sociales con el aporte significativo de Gergen, cuando en la década del 70 cambió la forma en la que era concebida la psicología general, consolidando la psicología social y la sociología como ramas de la ciencia capaces de comprender todo aquello que conforma lo que se ha llamado históricamente como “realidad”.

A juicio de Branco (2019), “Gergen cambió el énfasis de la investigación psicológica de individuos y grupos pequeños a los sistemas sociales y los aspectos colectivos de la experiencia humana, y, por lo tanto, promovió una ‘revolución social’ en la psicología social” (p. 2), convocando a un

construccionismo social que postula: “el ser humano no está en el mundo, sino que construye el mundo en el que vive a través de la comunicación y la interacción social” (López, 2018, p. 37).

La nueva psicología que se plantea bajo esta teoría permite entonces alcanzar una argumentación o retórica comunal, más allá de la que aflora en una razón individual, construir socialmente el mundo y profundizar a un lenguaje entendido como una práctica pragmática, superando una concepción de lenguaje representativo (Ferrari, s.f.).

Compartir las apreciaciones del mundo, comprendiendo que las situaciones y las condiciones no son asumidas de la misma forma, es parte del entendimiento mutuo, de situarse en el lugar del otro y conocer ese contexto. Desde el construccionismo ha sido posible establecer alguna diferenciación entre la psicología social y la psicología general, entendiendo que el mundo se observa desde la historia personal y la cultura que se comparte, siendo las relaciones humanas el espacio natural para el intercambio de significados mediante el diálogo o la conexión que se desarrolla en medio de la escucha y del discurso (Gergen, 1985, 1996, 1999), como un vehículo para “sacar” recursos o contenidos mentales.

Al respecto, el autor destaca el discurso en las dinámicas sociales, alegando que:

(...) es a partir de la matriz socio-discursiva en la que emergen las pretensiones de conocimiento y de la que se deriva su justificación; en los valores e ideologías que permanecen implícitas en los postulados de conocimiento; en las formas de vida informal e institucional sostenidas y apoyadas por compromisos ontológicos y epistemológicos; y en la distribución del poder y los privilegios debido a creencias de orden disciplinario. (Gergen, 1996, p. 77)

De lo anterior, es preciso detallar que, según Gergen, los significados que cada persona da a su contexto, lo determinan en sus acciones y en su toma de decisiones, le dan sentido a lo que ocurre en la sociedad.

Hilando los preceptos de esta teoría con el tema que nos ocupa, el espacio carcelario se convierte en un contexto social que debe comprenderse a partir del diálogo franco con la población privada de libertad, a la luz de las condiciones en las que reciben la docencia bajo la modalidad a distancia, sin posibilidad de contar con otros beneficios del modelo pedagógico, mediados por internet a través de computadores fijos en un laboratorio o bien, tabletas portátiles que, bajo medidas de seguridad informática, otorguen independencia en el estudio y autogestión del aprendizaje, trayendo consigo las habilidades digitales y conocimientos tecnológicos, por citar algunas ventajas.

Así las cosas, el construccionismo social se centra en el diálogo, en ese intercambio donde tanto el emisor como el receptor se convierten en actores activos de un proceso que se enmarca dentro de la comunicación conocida, con actores que conversan, que intercambian, que se vuelven productores y consumidores de contenidos, esos que traen consigo las emociones, los pensamientos, las convicciones, los principios y valores, las historias, las vivencias, todo aquello que forma parte de la vida de la persona, que nos acompaña en nuestras relaciones sociales y que cobra sentido cuando es compartido, pues ayuda a la comprensión mutua y al entendimiento acerca de las condiciones y situaciones que viven los otros desde sus subjetividades.

Es entonces cuando la educación lleva al individuo a indagar y cuestionar acerca de lo que ve, de lo que le rodea, para darle un uso a los sentidos que produce o bien, un sentido a su aprendizaje. Al respecto, Pino (2020) señala que el socioconstruccionismo, entrega “herramientas para cuestionar, entender y analizar la realidad” (p.27), pero no otorga a la persona la capacidad para transformar esa realidad, es más bien la educación un “arma transformadora” que “puede fomentar la capacidad de comprender y juzgar las estructuras dominantes” (p.27).

¿Qué sabemos de lo que podrían alcanzar estos estudiantes privados de libertad con el uso de plataformas virtuales? Yo podría argumentar únicamente desde lo que la teoría nos indica, pues nuestra historia personal

o nuestro contexto cultural podría estar bastante alejado de lo que viven a diario dentro del sistema universitario en prisión. De la misma forma, ¿qué limitaciones enfrenta esta población privada de libertad que no puede utilizar las plataformas virtuales para el aprendizaje? Nuestros significados estarán determinados por lo que vivimos, por el recuento de nuestro pasado, siendo que, si jamás hemos estado en una celda, no podremos nunca comprender esos contextos ni esas circunstancias.

En esta misma perspectiva, ¿quién nos dice que las plataformas virtuales son la mejor opción para establecer áreas de mejora en la educación universitaria que recibe la población privada de libertad? ¿Quién nos dice que, dentro de la conectividad, son las plataformas virtuales las que prefieren para fortalecer el proceso académico que cursan?

Estas son únicamente preguntas generadoras cuyas respuestas no podremos conocer hasta que no demos la oportunidad a esta población de referirse a sus historias, a sus vivencias, a su día a día, para comprender cómo asumen o conciben la educación que reciben, específicamente en el uso de la virtualidad.

Sobre esta posibilidad de interacción con los sujetos de estudio, Maguire (2019) destaca la importancia de reconocer que la investigación social debe centrarse en dar voz a las personas y comunidades, pues sus experiencias y perspectivas son fundamentales para comprender su realidad y desarrollar intervenciones efectivas. “la investigación que no escucha las voces de las personas es incompleta y limitada en su capacidad para generar conocimiento significativo y relevante para la sociedad” (p. 45).

Desde mi vivencia y la historia que me acompaña en la UNED, podría afirmar que esta población estudiantil ha demostrado resiliencia frente a sus metas académicas, por las razones que sean, pero lo han evidenciado. Cuando en 2020 se alcanzó la virtualización del 95 % de los procesos académicos de la UNED (comunicación personal, Arias, 2020), a raíz de la pandemia generada por el COVID-19, los estudiantes privados de libertad fueron los únicos que

sostuvieron, hasta la fecha, la modalidad a distancia. En esta idea específica quiero detenerme brevemente para ahondar en la persistencia o resiliencia que dije, líneas atrás, han mostrado los estudiantes reclusos.

Me detengo porque, claramente, soy consciente de que entre las razones por las cuales la población se mantiene estudiando a pesar de todos los pesares, podrían —porque no puedo asegurarlo— estar presentes sus intenciones de evidenciar una buena conducta, un futuro definido y otro tipo de evidencias que les hagan entrar en la reducción de su pena o bien, en la adquisición de beneficios relacionados con el cumplimiento de su condena.

Vygotsky (1979), considerado como uno de los más importantes teóricos del construccionismo social por autores como Sierra (2018), Roque y Arredondo (2018), entre otros, sostenía que en el aprendizaje se desarrollaba la construcción de significados en un proceso en el que el individuo atribuía sentidos de su propia visión del entorno, priorizando para esa construcción el intercambio entre estudiante, docente, pares y contenidos. En ese proceso, la realidad es construida en prácticas sociales en las que están incluidas todas las personas y, para efectos del proceso metodológico, también se encuentra inmersa la persona investigadora en ese mismo contexto.

El acercamiento teórico de Vygotsky (1979), de quien devienen las teorías socioconstruccionistas de Gergen en los años 80 sobre el conocimiento construido en la interacción social mediante el lenguaje, se ve reflejado también al establecer un análisis en relación con los dos niveles de desarrollo vistos en el proceso aprendizaje: el actual o conocido por el estudiante, y el potencial o que podría conocer mediante la mediación y la interacción social (Barni *et al.*, 2019).

Precisamente, al facilitar el espacio para la palabra compartida y/o expresada, esta investigación se enfoca en el método de producción de sentidos de lo cotidiano, con una metodología que priorizará el discurso o la comunicación ejercida mediante las prácticas discursivas para conocer información importante que permita construir la realidad y comprender los significados o qué sentidos se producen a partir del tema en estudio.

Ahora, propongo mantenernos situados desde esta posición que presenta la perspectiva del construccionismo social para abordar, de manera teórica, las unidades que ayudarán a conceptualizar la investigación.

Educación a distancia: la cercanía con un proyecto de vida

Las primeras formas de escritura se consideran hoy los inicios de la educación a distancia, pues mediante la palabra escrita se podían compartir conocimientos, experiencias o informaciones con otras personas que estaban físicamente distantes, lo que abrió paso a la entrega de mensajes o contenidos más allá del espacio y del tiempo (Wedemeyer, 1981).

La educación a distancia, desde sus comienzos, ha dado especial importancia al autocontrol y a la independencia del estudiante, pues “el alumno está a distancia del profesor gran parte o todo el tiempo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Wedemeyer, 1981, p. 4). Esta es, precisamente, la conceptualización en la cual se sitúa esta investigación, tomando en cuenta que, bajo las condiciones de privación de libertad, debe priorizarse el estudiante, dadas las condiciones de aislamiento social y nula movilización, teniendo presente que es la educación la que debe llegar hasta ellos e implementar todas aquellas acciones propias para garantizar el acceso a este derecho.

En esta misma línea de pensamiento, dirigida específicamente hacia el estudiante, se basó Keegan (2018), cuando definió la educación a distancia como “una forma de educación en la que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje fuera del aula y, a menudo, a distancia geográfica del profesor” (p. 45). Esta modalidad pedagógica se fortalece mediante el uso de materiales didácticos y la implementación de tecnologías de la información y la comunicación con el fin de facilitar el aprendizaje y promover la interacción entre estudiantes y docentes.

El contacto entre el docente o tutor y el estudiante privado de libertad es complejo, pues esta población no puede mantener una comunicación

constante y permanente con su profesor, como suele suceder con el resto de la población estudiantil, que se apoya en el correo electrónico o en la comunicación mediante teléfono celular, de ahí que los recursos y materiales del curso deban estar programados y elaborados de manera correcta y precisa, para evitar inconvenientes que afecten el proceso de aprendizaje.

Otra conceptualización que quiero traer a este trabajo, y que afianza la posición que asumo frente a la educación superior en el sistema penitenciario, en relación con la especificidad en la que deben proveerse los recursos, es la de García-Peñalvo *et al.* (2019), que refieren que es

(...) un modelo de formación que se caracteriza por la utilización de recursos y herramientas tecnológicas, en el que los estudiantes pueden acceder a los contenidos del curso en cualquier momento y lugar, y desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y flexible, con una tutoría y acompañamiento docente a través de diferentes medios telemáticos. (p. 66)

Con el transcurrir de los años, la educación a distancia ha ido fortaleciéndose con los avances tecnológicos que el docente utiliza para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, “para el éxito de la formación, ya que su función principal consiste en orientar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje” (Ruiz-Gallardo *et al.*, 2018, p. 640). Las tecnologías educativas han permitido la evolución de la educación a distancia, ya que facilitan la mediación en el proceso de aprendizaje y enseñanza, sin embargo, “a pesar de ello, aún existen resistencias en los ámbitos educativos a su implementación sistemática” (Vargas, 2019, p. 20).

Hasta entonces, han devenido otras teorías ligadas a la concepción filosófica y teórica de la educación a distancia, entre ellas el estudio independiente (Charles Wedemeyer), el aprendizaje por indagación (Robert Lee Moore), la industrialización de la enseñanza (Otto Peters) y la teoría de la interacción y comunicación (Börje Holmberg), todas ellas desde la autogestión del conocimiento y la independencia que permite la educación a distancia.

Para García Aretio (2020), estas teorías toman en cuenta aspectos fundamentales como las necesidades educativas de la población; el público destinatario; los recursos tecnológicos; el modelo institucional (unimodal, bimodal, centralizado, descentralizado, con o sin tutoría presencial); los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, así como otros aspectos como los recursos académicos, las sesiones presenciales, el material impreso, el correo postal, el teléfono y la conectividad, entre otros.

¿Y la interacción entre pares? Siguiendo al construccionismo social, es preciso indicar que me apegó a la idea de que el conocimiento se construye, es construido por el estudiante, pero también por sus pares, por las personas que se sitúan en su mismo contexto educativo, aunque el contexto social, geográfico, económico, político o judicial, en este caso, no sea el mismo. Esta opinión la asumo a pesar de que, en sus inicios, la educación a distancia no contemplaba la interrelación entre estudiantes, únicamente, centraba sus quehaceres en el desempeño del individuo y el trabajo de su profesor.

La cocreación de nuevo conocimiento es fundamental en los procesos educativos virtuales porque abre paso a un papel más activo por parte del estudiante, lo que le genera motivación frente al estudio, le da seguridad frente a su desempeño académico, afianza su perfil profesional y fomenta la interacción, atestados que para la población privada de libertad se convierten en grandes aliados frente a sus procesos de reinserción social y “permite la construcción de un conocimiento más significativo y contextualizado” (Salinas, 2020, p. 47).

Al respecto, Rodríguez y Sosa (2018) destacan la importancia de incluir, en el diseño de los cursos en la educación a distancia, la interactividad y la interacción social entre el tutor y estudiantes, y entre estudiantes, para el establecimiento de “relaciones contenido-humano, recurso-humano y humano-humano, que desarrollen procesos cognitivos y promuevan el aprendizaje en profundidad” (p.112), impulsando también comunidades de aprendizaje y comunidades académicas que generen nuevos conocimientos.

Es en este sentido que creo, con mayor firmeza, que en la educación a distancia, todos los contextos deberían estar abiertos al ejercicio o al derecho de la libertad, donde la construcción del conocimiento sea parte de un proceso colaborativo, un espacio donde la actividad dialógica sea la base para intercambiar pensamientos, percepciones y opiniones que sean capaces de aportar al saber, un proceso participativo que guíe hacia la construcción de contenidos y recursos que fortalezcan el proceso educativo de los participantes. Anderson (2019) promovía estos procesos ligándolos al:

(...) espacio metafórico y al proceso polifónico en el que se genera la transformación. En otras palabras, la transformación ocurre en las dinámicas de la relación y la conversación. La esencia de la relación colaborativa implica cómo nos orientamos a ser, actuar y responder 'con' otra persona, de manera que el otro se nos una en el compromiso compartido y la acción conjunta. (p. 23)

Siendo que, en la perspectiva del construccionismo social, las relaciones o los intercambios entre personas se desenvuelven en la conversación o el diálogo, mediante la unidad lingüística, la práctica dialéctica es importante dentro de la comprensión de contenidos que vienen del otro, sea este individuo su profesor o sus compañeros de curso, en el marco de una educación a distancia que promueva espacios de socialización, como los que permiten las plataformas virtuales en este modelo pedagógico.

Esta interacción social, que ocurre dentro de lo educativo y, por ejemplo, mediante herramientas virtuales como foros, chats sincrónicos y asincrónicos, entre otros, facilita procesos sanos de realimentación e intercambio de saberes, así como el desarrollo de tareas compartidas y de actividades que construyen y moldean formas de aprendizaje valiosas para poblaciones reclusas en centros penitenciarios.

Hace dos décadas, García Aretio formuló una teoría sobre educación a distancia, que hoy se mantiene intacta. Al respecto, él la definió como la construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes,

ideas, principios y normas, con el objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito (García Aretio, 2020).

La independencia que adquiere la persona estudiante en su proceso académico a distancia le confiere capacidades y habilidades idóneas, pues alcanza características propias como la responsabilidad, la autodisciplina, la apropiada administración del tiempo y del espacio, y la motivación para el trabajo, pero requiere tiempo real para cumplir con sus compromisos académicos (Chiecher, 2019).

Asimismo, los estudiantes logran adquirir autonomía en la gestión de su propio conocimiento, con la guía mínima del docente y el uso máximo de todos los contenidos que se encuentran en la web, sea bien en los entornos educativos de las mismas instituciones de educación superior o bien, en las incontables páginas o sitios disponibles con contenidos educativos como apoyo a diferentes poblaciones estudiantiles, sin importar su grado, su ubicación o su edad, por citar algunos.

Si únicamente nos limitamos al uso de los entornos virtuales institucionales, es posible observar la gestión autónoma del conocimiento, la interacción y el trabajo colaborativo para el aprendizaje (Gómez-Sánchez y Giraldo-Osorio, 2018), de tal manera que el alumno puede acceder a múltiples recursos y adquirir habilidades y competencias para su desempeño profesional.

Las cualidades de autogestión y autoadministración de las tareas son altamente reconocidas por el sector empleador, consolidando los beneficios de una modalidad a distancia. Con el paso del tiempo, la educación a distancia tomó el brazo de las TIC para afianzar el acceso en la población, con lo que se introdujo, a partir de la mediación tecnológica, la teoría de la educación virtual.

De esta forma, las nuevas tecnologías refuerzan el aprendizaje de las personas estudiantes, acompañando a los docentes en sus actividades

académicas y abriendo caminos en la virtualidad para continuar este proceso educativo mediante el uso de plataformas y herramientas que aumentan y garantizan el acceso y la equidad.

Educación virtual: una ventana al conocimiento en las cárceles costarricenses

Con el auge de Internet, la educación comenzó a experimentar transformaciones importantes, que adicionaron ventajas y beneficios para la población de estudiantes, en cuanto a la facilidad de recibir la docencia de manera sincrónica o asincrónica, permitiendo el uso de repositorios educativos de fácil consulta y la libre administración del tiempo para poder acceder a todos los recursos necesarios para su aprendizaje.

Pronto, la globalización entre 1980 y 1990 trajo el desarrollo acelerado de la telefonía móvil y el predominio de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que facilitaron aún más los procesos educativos, favoreciendo los procesos de enseñanza y el aprendizaje. De inmediato, esta nueva condición se acompañó de teorías como la psicología o teoría de la Gestalt (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin), la teoría cognitiva (Leflore) y, de origen reciente, el conectivismo (George Siemens).

La innovación que abraza a la educación superior virtual abre la oportunidad del uso de herramientas como aplicaciones; entornos virtuales para el desarrollo de actividades; espacios para impartir clases o sostener reuniones; dispositivos para favorecer el trabajo colaborativo; listas de cotejo online; bibliotecas virtuales y aplicaciones para diseñar o crear contenidos de manera interactiva.

En este sentido, debido a que el uso de Internet es necesario para el desarrollo de actividades en la plataforma, asoma el tema de la conectividad en centros penales, revisado a la luz de las regulaciones de seguridad que estipulan que ninguna persona podrá mantener contacto con el exterior

mediante herramientas, páginas o entornos en la web.

Si retrocedemos en el tiempo, podemos observar que las bondades del aprendizaje en redes y en la web son abordadas por Siemens (2004) y Leflore (2000) como un proceso que permite el acceso ilimitado a información. Siemens (2004) señala que el espacio virtual ofrece la posibilidad de acceder a información que, a su vez, puede ser procesada en nodos neuronales por el individuo. Este modelo pedagógico “se sustenta en plataformas virtuales, que ofrecen diversas herramientas tecnológicas y pedagógicas para el desarrollo de cursos y programas de formación a nivel mundial” (Burgos *et al.*, 2020, p. 78).

La educación virtual facilitó el proceso educativo en cualquiera de sus niveles. De hecho, ha sido uno de los estandartes que garantizó y garantiza la educación en los tiempos más críticos de la pandemia generada por el COVID-19 en todo el mundo. Cuando la presencialidad no era posible y era necesario el distanciamiento físico, la virtualidad atendió todos los requerimientos para no afectar la enseñanza ni el aprendizaje en la comunidad educativa.

La educación mantuvo sus calidades colaborativas, en el marco donde ocurrió la socialización de contenidos y recursos que impulsaron el desempeño académico, pues el aprendizaje, virtual o presencial, es sustancialmente social, no una experiencia solitaria (García-Chitiva y Suárez-Guerrero, 2019), que insisten en la importancia de favorecer el aprendizaje en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) desde un enfoque social y colaborativo.

Para favorecer el aprendizaje en la modalidad virtual, autores como Cabero *et al.* (2020a, 2020b) consideran que el docente debería priorizar criterios pedagógicos sobre los tecnológicos, al citar como ejemplo estrategias que potencien la interacción con los estudiantes, de manera individual y colectiva, para ofrecer orientación y apoyo.

Asimismo, utilizar las tecnologías digitales para fomentar el aprendizaje colaborativo, mediante el intercambio de saberes. Estas dinámicas de

trabajo colaborativo alimentan la motivación del grupo de estudiantes, generan confianza y seguridad en el proceso de aprendizaje, siendo posibles actividades académicas que profundicen en los contenidos y en los objetivos del curso o de la asignatura.

En el caso de la población privada de libertad, además de las ya conocidas ventajas y beneficios de la educación virtual a nivel pedagógico, destaca también la posibilidad de establecer relaciones humanas favorables a su proceso de reinserción social, donde habrán de exhibir buenos valores, conocimientos en diferentes áreas —preferiblemente— y una sana convivencia con sus pares para poder insertarse en la vida laboral y/o profesional. Esta oportunidad, en la reclusión, solo sería posible mediante entornos educativos virtuales que abonen a sus metas académicas y a su desenvolvimiento social.

En ese sentido, Silva *et al.* (2019) ratifican en su abordaje teórico las condiciones que se crean a partir de la implementación de la educación virtual al afirmar que favorece:

(...) el fortalecimiento de una red que posibilita el intercambio de saberes, la participación horizontal, el encuentro intergeneracional y la superación de límites establecidos por la educación tradicional presencial en cuanto a la relación espacio-tiempo, ya que la educación virtual y a distancia permite la organización de la vida familiar, laboral y académica. Por tanto, las plataformas virtuales pueden convertirse en aulas vivas que conectan el mundo académico con el mundo de la vida mediante el aprendizaje cooperativo, autónomo y colaborativo. (p. 323)

Para Bullón-Solís (2021), la educación virtual provee a la persona de una competencia básica para vivir en el mundo globalizado, así lo considera al referirse al pensamiento analítico, que deviene de la información que está disponible en la actualidad, información que verdaderamente es amplia y se origina de diferentes fuentes.

Una investigación de este tipo, que relaciona el plano educativo con la innovación, la tecnología y la inclusión educativa, abre paso a análisis interesantes en los debates alrededor de la población en privación de libertad, facilitando información que puede ser también replicada en otros países en el mundo.

La producción de sentidos en el cotidiano... entre rejas

En la década del 70 cuando desde la psicología se dieron los primeros abordajes sobre la producción de sentidos y los significados. Desarrollo brevemente el tema porque este será el método de mi investigación. La producción de sentidos inicialmente comenzó siendo estudiada desde la fenomenología, a partir de sus aportes a la comprensión social desde la naturaleza del ser humano, y, más tarde, desde la hermenéutica contemporánea, desde el aporte en la interpretación de los textos, donde texto, sujeto y objeto pertenezcan a un mismo ámbito (Arráez *et al.*, 2006).

En esta última corriente filosófica sobresalieron autores como Gadamer (1975-1991) y Ricoeur (1983-1987). Posteriormente, otras áreas del conocimiento adoptaron la investigación de ambos conceptos anteriormente señalados, entre ellas, podemos la comunicación y los estudios comunitarios y organizacionales.

Lev Vigotsky (1896-1934) había abordado ya, en su teoría cultural-histórica del socioconstruccionismo, los conceptos de sentido y vivencia:

(...) la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades ocurre a través de la interacción social y la mediación de herramientas culturales y psicológicas. En este proceso, el individuo internaliza lo social, lo que implica la transformación de los procesos externos en procesos internos y la creación de nuevas capacidades para la acción y el pensamiento. (Rojas y García, 2020, p. 43)

Con los años, nuevas concepciones abonaron al estudio de la producción de sentidos, pero esta investigación versará sobre la postura de Spink (2005),

psicólogo social, profesor y coordinador del Centro de Administración Pública y Gobierno de la Escuela de Administración de Empresas de São Paulo, Brasil, para quien los sentidos se producen y se negocian en el cotidiano, incluso, pueden llegar a comprenderse siendo parte de esa cotidianeidad, desde la horizontalidad.

Cuán importante resulta esta postura frente a la investigación que nos ocupa: comprender desde la horizontalidad un tema del ámbito educativo, desde la producción de sentidos sobre la implementación de plataformas virtuales en una población con características especiales, agregadas por su condición de privación de libertad y como estudiantes regulares de una universidad estatal. De hecho, sobre esta horizontalidad, Spink (2008) recomienda la inserción del investigador en encuentros sociales cotidianos de la población a investigar, priorizando la conversación y la observación como uno más del grupo en estudio.

A partir de lo anterior, sigo insistiendo en la importancia de la práctica dialógica como acción que garantiza la participación de las personas y que, en este caso, permitirá comprender esa producción de sentidos que ocurre en los estudiantes privados de libertad, pues “las personas en la dinámica de las relaciones sociales históricamente datadas y localizadas construyen los términos y, a partir de ellos, comprenden y se posicionan en situaciones cotidianas” (Spink, 2003, p. 16).

Escobar y Cabra (2018) establecen una conceptualización importante que afianza la orientación teórica de esta investigación al anotar que la producción de sentidos permite:

(...) que los sujetos confieran significados múltiples y complejos a su vida, a todo aquello que ocurre en sus contextos y constituye su sociedad. Esto implica una mirada que no se centra en el individuo ni se limita meramente a la dimensión meramente psicológica o racional de la construcción de marcos para comprender el mundo y la vida propia; sino que se integra y es integrado a su vez, por las dimensiones

emocionales, contextuales y sociales que constituyen la experiencia y se genera al interior de procesos de comunicación. (p.161)

Asumo estos procesos de comunicación dentro de lo social, en la socialización que permite la interacción y el intercambio de mensajes, ya que:

(...) el sentido no es algo dado, sino que es construido socialmente a través de la comunicación y la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimiento individual, sino también la participación en una comunidad de práctica y en una cultura compartida que co-construye significados y valores. (García *et al.*, 2019, p. 3)

Siguiendo los señalamientos de Spink (2005), me apego también a su abordaje del campo-tema, entendido como ese contexto en el que me inserto y me retiro para comprender la producción de sentidos en esta población; ese espacio en el que ocurren las prácticas dialógicas y sucede mi observación, una observación de las dinámicas sociales, de las cosas presentes, del sitio en sí, pues estos elementos juegan un papel importante en la investigación, tanto en la constitución del campo como en las conversaciones y sentidos que ocurren en él (Spink, 2003), recordando que “estar en el campo puede ser un proceso largo de convivencia y de observación-participante, o solamente una secuencia de visitas” (Spink, 2003, p.3). Precisamente, es en este campo donde mejor se desarrolla el diálogo desde la horizontalidad, para comprender los sentidos en el cotidiano.

Esta noción, de acuerdo con Canelón (2012), se diferencia del planteamiento etnográfico, que centra su idea de campo “a la idea de lugar geográfico, en la cual el etnógrafo debe permanecer por cierta cantidad de tiempo en las zonas de investigación” (p. 30), algo que, en el caso de la población privada de libertad, no sería posible por el régimen penitenciario vigente y por la diferencia de condiciones legales y judiciales entre el grupo en estudio y yo como investigadora.

Esta perspectiva de campo-tema se afianza desde que Spink (2003) señaló que “cuando hacemos lo que llamamos investigación de campo, no

estamos ‘yendo’ al campo, ya estamos en el campo, porque ya estamos en el tema” (p.36), es decir, desde el momento en que pensé trabajar este tema de investigación, ya estaba en el campo (Canelón, 2012), aunque mi ubicación física no sea la misma que ostenta la población privada de libertad, estamos metidos en la cuestión, presentes en sus materialidades y socializaciones, parte constitutiva del campo-tema. Las diferencias de localización son simplemente diferencias de toma de posición y las consecuencias no somos nosotros los que las determinamos: son partes del campo (Spink, 2005, p.5).

Spink (2005) acota que estar en un tema es la convicción ético-política de que estamos en el campo-tema porque “las palabras que componen la idea dan una contribución. Que ayudan a redescubrir las cuestiones de un modo que es colectivamente útil y que pensamos tener, como psicólogos sociales, algo para contribuir” (p.5).

Y es que la población privada de libertad, tal como lo precisé en las primeras páginas de este documento, ha sido un grupo de interés para mí, por ello, una vez más quiero posicionarme desde esa acción de ir y venir del centro penitenciario para afianzar el proceso que me permitirá comprender sus sentidos, en “el espacio de vida de las personas” (Canelón, 2012, p.1).

Referencias

- Anderson, H. (2019). La orientación filosófica: El corazón y el espíritu de la práctica colaborativa. En Chaveste, R. y Papusa Molina, M.L. (Comps.), *Harlene, conversaciones interrumpidas* (pp. 20-32) Taos Institute Publications/WorldShare Books. https://www.academia.edu/41285749/Harlene_conversaciones_interrumpidas
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es.
- Branco, A. U. (2019). Teoría crítica e construcionismo social na psicologia de Kenneth Gergen. *Psicologia e Sociedade*, 31, e182337. doi: 10.1590/1807-03102019v31e182337
- Bullón-Solís, O. (2021). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: revisión de literatura. *Revista In crescendo*, 11(2), pp. 241-258. https://www.academia.edu/41285749/Harlene_conversaciones_interrumpidas

edu/45004337/Educaci%C3%B3n_virtual_interactiva_como_metodolog%C3%ADa_para_la_educaci%C3%B3n_revisi%C3%B3n_de_literatura

- Burgos, M., Pérez, E., y Hernández, L. (2020). La educación a distancia en la era digital. *Investigación y Desarrollo*, 28(1), 73-85.
- Canelón, J. (2012). *Construcción de sentidos sobre la organización y acción en la gestión del agua: El Comité Mesa Técnica de Agua de Bojío*. (Trabajo de ascenso). Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto.
- Chiecher, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia: Variables vinculadas con el logro académico. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Escobar, M. y Cabra, N. (2018). *Tramas de sociedad: Miradas contemporáneas*. Universidad Central Colombia. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6sDADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA144&dq=producci%C3%B3n+de+sentidos&ots=2c8s8Cqo_D&sig=dqyLTxc3aE9pM-m413zeilrnqJ8#v=onepage&q=producci%C3%B3n%20de%20sentidos&f=false
- García Aretio, L. (2020). LMS. *Plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje: Ventajas y funcionalidades*. Contextos universitarios mediados. <https://aretio.hypotheses.org/3292>.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital: Una reflexión para la formación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 09-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540> 15
- García-Chitiva, M. y Suárez-Guerrero, C. (2019). Estado de la investigación sobre la colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (56), 169-191. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.09>
- García-Peñalvo, F. J., Martín, S., y Martínez-Abad, F. (2019). El aprendizaje autónomo y el uso de la tecnología: una revisión sistemática de la literatura científica en el ámbito universitario. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 65-75. <https://doi.org/10.6018/riite.374501>
- García, R., Canales, P. y Muñoz, C. (2019). Aprendizaje y prácticas en la era digital: Hacia una cultura de la participación. *Calidad en la Educación*, (50), 1-16. doi: 10.31619/caledu.n50.358
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, pp. 266-275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gómez-Sánchez, M. A. y Giraldo-Osorio, L. A. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje: gestión autónoma del conocimiento. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (13), 67-78.

- Keegan, D. (2018). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Leflore, D. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- López, D. M. (2018). Los aportes del construccionismo social en el desarrollo de la psicología social. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 35-41. doi: 10.21500/20112084.3086
- Maguire, M. (2019). *Participatory research for social justice and social change*. Routledge.
- Pino-Benardis, E. (2020). *La muerte de Prometeo: educación y aprendizaje desde la relación entre construccionismo social, la desescolarización y el humanismo de Iván Illich*. Universidad de Chile.
- Rojas, A. y García, F. (2020). La teoría de Vigotsky: una mirada crítica al constructivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 33-49. doi: 10.35362/rie8214239
- Ruiz-Gallardo, J. R., Jódar-Sánchez, F. y Gutiérrez-Braojos, C. (2018). El rol del tutor en la educación a distancia. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 637-652. doi: 10.5209/RCED.52992
- Salinas, J. (2020). La co-creación del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 41-54. doi: 10.4995/redu.2020.13467
- Sen, A. K. (1980). *Equality of what? In Tanner Lectures on Human Values*, 1, 195-220. Cambridge University Press.
- Sen, A. K. (1982). *Poverty and famines: An essay on entitlement and deprivation*. Oxford University Press.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Silva, S., Moreno, M. A., y Ochoa, N. (2019). Educación virtual y a distancia: Impacto en la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 9(2), 319-329.
- Spink, P. (2003). Pesquisa de campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. *Revista Psicologia e Sociedade*, 15(2), pp. 18-42. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/nSkXqD7jKvgdrTFYGmTF8gP/?lang=pt>
- Spink, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e investigación Social*, 1(8). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.238>
- Spink, P. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20 (esp.), pp. 70-77. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?lang=pt>
- Vargas, J. (2019). La educación a distancia en la actualidad: Perspectivas y retos. *Revista de Investigación Académica*, 26, 16-22.

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, The University of Wisconsin Press.

Tendencias emergentes en el posicionamiento del docente universitario: explotando los retos y aprovechando las oportunidades en la enseñanza-aprendizaje virtual

Ana María Núñez Manzueta¹

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha provocado una transición acelerada de la enseñanza presencial a la virtual, generando una transformación educativa sin precedentes. Este artículo analiza cómo los docentes de la Universidad Católica Nordestana de la República Dominicana se adaptan a esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la investigación fue comprender el posicionamiento de los docentes en el entorno virtual y examinar los retos y oportunidades que surgen en su implementación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, utilizando una metodología cualitativa descriptiva-exploratoria. Los resultados revelaron que los docentes están dispuestos a aprender constantemente y aprovechan las oportunidades de formación ofrecidas por instituciones educativas nacionales e internacionales. También valoran el trabajo colaborativo y reconocen la importancia de utilizar herramientas colaborativas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para crear entornos interactivos e innovadores. Se concluye indicando que es necesario considerar las necesidades y características de los estudiantes al implementar la enseñanza virtual. Esta investigación ofrece una visión integral de los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes universitarios en esta nueva forma de enseñanza, brindando perspectivas valiosas para mejorar la calidad educativa en este nuevo paradigma.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje virtual, docente universitario, transformación educativa, retos emergentes.

¹Profesora investigadora de la Universidad Católica del Cibao, República Dominicana. anamarianunezm@gmail.com

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to an accelerated transition from face-to-face to virtual teaching, generating an unprecedented educational transformation. This article analyzes how teachers of the Universidad Católica Nordestana of the Dominican Republic adapt to this new form of teaching-learning. The objective of the research was to understand the positioning of teachers in the virtual environment and examine the challenges and opportunities that arise in its effective implementation. Semi-structured interviews with teachers were conducted using a qualitative descriptive-exploratory methodology. The results revealed that teachers are willing to learn constantly and take advantage of training opportunities offered by national and international educational institutions. They also value collaborative work and recognize the importance of using collaborative tools based on Information and Communication Technologies to create interactive and innovative environments. It is concluded that it is necessary to consider students' needs and characteristics when implementing virtual teaching. This research offers a comprehensive view of the challenges and opportunities faced by university teachers in this new way of teaching, providing valuable perspectives to improve educational quality in this new paradigm.

Keywords: virtual teaching-learning, university teaching, educational transformation, emerging challenges.

Introducción

Durante las últimas tres décadas, la educación superior ha experimentado un notable crecimiento en la modalidad de enseñanza virtual. Este crecimiento ha sido impulsado tanto por los avances tecnológicos como por la creciente demanda de flexibilidad por parte de los estudiantes. La enseñanza virtual, basada en plataformas digitales y recursos en línea, ha demostrado ser una herramienta eficaz para brindar acceso a la educación superior y fomentar el aprendizaje a distancia. Dentro de este escenario, la importancia del rol docente se hace notablemente relevante.

En este contexto, la investigación, como parte de un estudio doctoral, se propuso avanzar en la comprensión del papel de los docentes en el entorno virtual. Representa los primeros avances significativos en este ámbito, buscando explorar el posicionamiento de los educadores y analizar los desafíos y oportunidades inherentes a la implementación de la enseñanza virtual. Este enfoque se posiciona como un pilar fundamental para la evolución de estrategias pedagógicas, destacando la importancia de adaptarse a las demandas cambiantes del panorama educativo contemporáneo.

En la evolución de la educación virtual, García Aretio (1999, 2014a, 2014b) identifica tres etapas en la evolución de la educación virtual: educación por correspondencia, educación telefónica y educación telemática. Está estrechamente relacionada con la educación a distancia. Diversos motivos explican por qué la educación virtual y a distancia han ganado terreno en diferentes contextos alrededor del mundo. Entre estos motivos destaca la limitada accesibilidad a la educación convencional en zonas rurales y en diversas situaciones sociales. Esta limitación ha evidenciado la necesidad de que las personas continúen sus estudios a través de modelos y ofertas educativas virtuales, lo que ha llevado a repensar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

A nivel internacional, se ha investigado la modalidad virtual desde diversas perspectivas, como lo demuestran los estudios de Contreras (2021), Romero (2022), Macías (2023) y Turpo (2021), quienes abordan temas como las competencias genéricas de estudiantes y docentes, la competencia digital, la autorregulación en el proceso de aprendizaje, estrategias para mejorar la educación virtual y modelos de competencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en la actuación del docente. El desafío radica en la efectiva incorporación de los valores institucionales en la enseñanza en línea, promoviendo la ética y la responsabilidad.

En República Dominicana, varios estudios han explorado la educación a distancia en la educación superior, sus principales retos y desafíos, así como

la necesidad de formar a los docentes para que puedan enseñar y facilitar el aprendizaje a través de las TIC. La capacitación docente, especialmente en lugares como la República Dominicana, es insuficiente, lo que afecta la calidad de la educación superior. Las instituciones educativas deben brindar apoyo y recursos para fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas de los docentes (Mora, 2021; MESCYT, 2019; Vásquez, 2019).

En República Dominicana, se han promulgado leyes como la Ley 139-01, que establece el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y la Ley 1-12, que crea la Estrategia Nacional de Desarrollo. Además, el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología emitió el Reglamento 11-2006, en el que se institucionalizan los programas de educación a distancia en todas las instituciones públicas y privadas. Estas iniciativas buscan mejorar y actualizar los sistemas educativos en todos sus niveles y áreas, promoviendo así una educación dinámica y actualizada.

Este tema, en el contexto dominicano, ha experimentado un desarrollo significativo, especialmente a partir de la década de 1990, cuando varias universidades comenzaron a ofrecer programas educativos en línea. La pandemia de COVID-19 aceleró aún más la adopción de plataformas y herramientas digitales para apoyar la educación en línea. En este contexto, uno de los desafíos de la enseñanza virtual radica en aprovechar las capacidades tecnológicas para mejorar la calidad de la educación, superar las barreras de acceso a la tecnología y preservar el papel del docente como guía y facilitador del aprendizaje.

Así las cosas, el rol del docente es fundamental. Hoy en día, la enseñanza en línea requiere profesores capacitados que actúen como guías activos. Su tarea principal es motivar, inspirar y fomentar la participación de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje colaborativo y estimulante. Además, que los docentes mantengan un compromiso constante con su propio desarrollo profesional y reflejen sus valores y creencias en su labor.

Tal como refieren Villa y Sirignano (2022), en el siglo XXI, la sociedad

occidental enfrenta desafíos complejos en el ámbito educativo, agravados por la pandemia. Esto implica la necesidad constante de revisar y ajustar los métodos de enseñanza para abordar las necesidades cambiantes de manera efectiva. Lo anterior implica que la sociedad debe comprometerse en un proceso continuo de revisión y adaptación de los métodos educativos para enfrentar los desafíos contemporáneos y las demandas pospandémicas.

Sin embargo, es importante reconocer que la capacitación docente, especialmente en lugares como la República Dominicana, según el informe del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2019) es insuficiente, lo que afecta la calidad de la educación superior. Las instituciones educativas deben brindar apoyo y recursos para fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas de los docentes. Además, la reflexión, la colaboración y la integración de experiencias en la práctica docente son esenciales para un desarrollo profesional efectivo y un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, uno de los desafíos de la enseñanza virtual radica en aprovechar las capacidades tecnológicas para mejorar la calidad de la educación, superar las barreras de acceso a la tecnología y preservar el papel del docente como guía y facilitador del aprendizaje. La pandemia aceleró la transformación de la enseñanza, pero la combinación de lo virtual y lo presencial ofrece oportunidades para mantener enfoques enriquecedores, según Sereno y Mastrandrea (2022). Además, Hilbert (2021) señala que la educación superior se encuentra en un punto de inflexión debido a la pandemia y a la necesidad de una transformación digital. La flexibilidad es esencial para sobrevivir en un mundo en constante cambio.

Mientras que, para Valero-Cedeño *et al.* (2020), el principal desafío que la educación virtual enfrenta es asegurar un aprendizaje ininterrumpido para todos los estudiantes, independientemente de sus recursos, especialmente aquellos de bajos ingresos que carecen de acceso a dispositivos electrónicos, Aguiar *et al.* (2019) señalan que otro desafío educativo radica en impulsar la innovación mediante la efectiva integración efectiva de la tecnología digital,

promoviendo reflexiones y prácticas con TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto resalta la necesidad apremiante de abordar la brecha digital y garantizar que la educación en línea sea inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, promoviendo así una sociedad más igualitaria en tiempos de pandemia.

Por lo descrito en párrafos anteriores, la importancia de este tema es innegable en un mundo donde la educación virtual se ha convertido en una realidad predominante. La capacidad de los docentes para guiar y facilitar el aprendizaje en este entorno es esencial para el éxito académico de los estudiantes. La formación continua y su capacidad de adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad son aspectos cruciales que afectan directamente la calidad de la educación superior en la era digital.

Este estudio se pregunta sobre la manera que la Universidad Católica Nordestana posiciona a los docentes de la Escuela de Educación, las características que describen su perfil, las actitudes que tienen dichos docentes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual y los retos emergentes, así como las oportunidades que surgen en la implementación efectiva de la enseñanza-aprendizaje virtual. La relevancia de estas cuestiones, en el contexto del estudio, radica en su capacidad para explorar y comprender las tendencias actuales en el posicionamiento de los docentes universitarios en el contexto de la enseñanza-aprendizaje virtual.

Marco teórico

El referente teórico constituye la base conceptual de una investigación cualitativa. Es un elemento fundamental que proporciona el contexto teórico necesario para comprender el fenómeno en estudio. A través de la revisión crítica de literatura relevante, se seleccionan teorías, conceptos y modelos que se relacionan con el tema de investigación. Este marco teórico se enriquece con los hallazgos emergentes durante el proceso de recolección y análisis de datos, permitiendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva socioconstruccionista de Gergen, entrevistado por Raser (2023), el posicionamiento de las personas se moldea y comprende en un entorno social que se caracteriza por la coconstrucción de significados y realidades compartidas. Según esta teoría, nuestra identidad y percepción de nosotros mismos están inextricablemente ligadas a las interacciones con los demás y a las narrativas culturales que nos rodean.

En lugar de concebir a los individuos como entidades aisladas, la perspectiva socioconstruccionista enfatiza la naturaleza relacional y dialógica de la experiencia humana. Las personas se ven influidas por las interacciones constantes con otros miembros de la sociedad, y estas interacciones enriquecen la comprensión de quiénes somos y cómo encajamos en el mundo. Nuestras identidades son esencialmente cocreadas a través del lenguaje, las prácticas sociales y las normas culturales que compartimos con quienes nos rodean.

El posicionamiento de las personas dentro de esta teoría implica un proceso dinámico y en constante cambio. No estamos limitados por una identidad fija, sino que podemos adoptar diferentes roles y posicionamientos en función de los contextos sociales en los que nos encontramos. Los discursos compartidos en la sociedad influyen en cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás, y estos discursos también pueden perpetuar o desafiar estructuras de poder y jerarquías sociales.

Al abrazar la perspectiva socioconstruccionista, se promueve una mayor apertura a la diversidad y una comprensión más profunda de la naturaleza subjetiva de la realidad. Reconocer que nuestras experiencias e identidades están intrínsecamente vinculadas a las de los demás nos permite ser más empáticos, comprensivos y respetuosos con la diversidad de perspectivas en el mundo. En última instancia, el posicionamiento desde la perspectiva socioconstruccionista de Gergen nos invita a reflexionar sobre cómo nuestras interacciones y narrativas compartidas pueden transformar tanto a nosotros mismos como a la sociedad en la que vivimos.

Ramay Toro (2018) rescata que, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje desde la virtualidad, el rol del docente como guía se vuelve fundamental. La educación a distancia y virtual requiere de profesores capacitados que asuman un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando orientación y apoyo constante a los estudiantes. El docente guía se convierte en un facilitador del conocimiento, adaptando las metodologías y recursos pedagógicos a las particularidades del entorno virtual.

Lo planteado en líneas anteriores da cuenta de que la labor del docente consiste en motivar, inspirar y promover la participación de los estudiantes, generando un ambiente de aprendizaje colaborativo y estimulante. Mediante su intervención, el docente guía contribuye a potenciar las habilidades y competencias de los estudiantes, empoderándolos para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a distancia y virtual en beneficio del desarrollo sostenible de las comunidades rurales en América Latina.

El posicionamiento del docente en la enseñanza-aprendizaje puede ser concebido desde diferentes perspectivas en relación con cómo se concibe a sí mismo. A continuación, se presentan algunas formas de plantear el posicionamiento del docente desde esta perspectiva: la identidad profesional, la flexibilidad, la innovación y la creatividad, el aprendizaje permanente y la manera en que se relaciona con los estudiantes. El posicionamiento del docente en la enseñanza-aprendizaje es fundamental para el éxito educativo.

La identidad profesional del docente, según Hattie (2009), es de vital importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La forma en que los docentes se ven a sí mismos y su percepción del rol educativo tienen un impacto directo en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los alumnos. Por lo tanto, la identidad profesional se convierte en un factor clave para el éxito educativo. Reconociendo esta trascendencia, la identidad profesional del docente adquiere un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que influye en la motivación, el compromiso y el

rendimiento académico de los estudiantes, siendo esencial para alcanzar el éxito educativo.

La identidad profesional del docente se encuentra estrechamente vinculada a su dimensión personal. La manera en que los docentes se perciben a sí mismos y conciben su rol educativo no solo afecta su desempeño profesional, sino que también refleja sus valores, creencias y experiencias personales. La identidad profesional se construye a partir de la integración de la identidad personal del docente, que incluye su historia, su bagaje cultural y sus motivaciones intrínsecas. Esta conexión entre la identidad profesional y la dimensión personal permite al docente comprometerse auténticamente con su labor educativa, generando así un ambiente de aprendizaje enriquecedor y significativo para los estudiantes.

Según Quispe (2022), la vocación laboral del educador va más allá de un papel laboral, pues abarca su esencia y forma de desempeñarse en el ámbito pedagógico. Implica una combinación única de valores, conocimientos, habilidades y experiencias que influyen en la forma en que el docente se compromete con su labor educativa y se relaciona con los estudiantes. A través de esta identidad profesional, el docente encuentra su sentido de propósito y contribuye de manera significativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La esencia y carácter profesional del educador de educación superior son de importancia para la docencia, ya que influyen en su capacidad para transmitir conocimientos, guiar a los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor. La identidad docente abarca valores, creencias, experiencias y habilidades, y es a través de esta identidad que el profesor establece una conexión significativa con los estudiantes, inspirándolos, motivándolos y modelando su propio crecimiento académico y personal. Una identidad docente sólida promueve la confianza, el respeto mutuo y el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Desde la perspectiva de Barboza-Robles (2020), para posicionar al profesorado como un agente clave en el proceso educativo, se hace

necesario dotarlo de las competencias necesarias para enfrentar los retos de la educación actual. Las instituciones de educación superior deben ser signatarias de apoyar a sus docentes para que fortalezcan las habilidades pedagógicas, didácticas, tecnológicas y de gestión necesarias para brindar una enseñanza de calidad en el contexto de la educación virtual. Se enfatiza la importancia de la formación continua del profesorado y la actualización constante de sus competencias para adaptarse a las demandas cambiantes de la educación.

El párrafo que antecede destaca la necesidad de posicionar al profesorado como un agente clave en la educación actual, dotándolo de competencias necesarias para enfrentar los desafíos. Las instituciones de educación superior deben apoyar a los docentes en el fortalecimiento de habilidades pedagógicas, didácticas, tecnológicas y de gestión, especialmente en entornos virtuales. La formación continua y la actualización constante son fundamentales para adaptarse a las demandas cambiantes. Es crucial reconocer y promover el rol esencial del profesorado en el proceso educativo, así como brindarles las herramientas necesarias para un desempeño eficaz y de calidad.

El abordaje de López *et al.* (2022) resalta que un docente universitario posicionado asume la autoformación como un componente fundamental para su desarrollo profesional. La autoformación se destaca como un elemento clave, ya que permite superar las barreras entre distintos contextos de aprendizaje. Los docentes deben asumir un papel activo en su formación continua, aprovechando recursos y herramientas disponibles en línea para mantenerse actualizados y mejorar su práctica pedagógica.

La responsabilidad personal en relación con la formación es de vital importancia. Tenemos la responsabilidad de buscar activamente oportunidades de aprendizaje, adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que sean relevantes para su crecimiento personal y profesional. La formación continua no solo enriquece a nivel individual, sino que también

contribuye al avance de la sociedad en su conjunto. Implica ser conscientes de nuestras necesidades de aprendizaje, establecer metas claras, dedicar tiempo y esfuerzo a adquirir nuevos conocimientos y estar dispuestos a adaptarnos a los cambios y desafíos que se presenten en nuestro entorno.

La autoformación del docente en la enseñanza virtual no solo es necesaria, sino imprescindible. Solo a través de un compromiso constante con el aprendizaje y la mejora personal, los docentes podrán brindar una educación de calidad en el entorno virtual, aprovechando al máximo las herramientas tecnológicas disponibles y adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La autoformación se convierte en un camino de crecimiento y excelencia docente, permitiendo ofrecer una experiencia educativa enriquecedora y significativa para todos los involucrados.

Para la experta en psicología educativa Woolfolk (2010), la autorregulación del docente es esencial para su crecimiento profesional y su capacidad para adaptarse a las demandas cambiantes de la educación. Implica el autodescubrimiento, la autorreflexión y el compromiso con el aprendizaje permanente, lo que permite al docente desarrollar estrategias efectivas de enseñanza, gestionar el aula de manera eficiente y promover el éxito académico de los estudiantes. La autorregulación del docente se convierte en un pilar fundamental para su crecimiento profesional y adaptación a una educación en constante evolución.

La autorregulación del docente es el cimiento sobre el cual se construye su crecimiento profesional y su adaptabilidad a las necesidades en constante evolución de la educación. Es a través del autodescubrimiento, la autorreflexión y el compromiso con el aprendizaje permanente que el docente adquiere las herramientas necesarias para desarrollar estrategias efectivas de enseñanza, gestionar el aula de manera eficiente y fomentar el éxito académico de sus estudiantes.

En cuanto a este aspecto, Elías *et al.* (2023) señalan que, dentro de los principales retos en el aspecto de la educación virtual el manejo

insuficiente de herramientas que faciliten la integración de contenidos con la temática virtual en el abordaje del conocimiento plantea la necesidad de proporcionar instrucción y motivación para fomentar la autoformación en la educación superior. Esto permitirá apoyar el crecimiento profesional y la autorrealización de los docentes, fortaleciendo así las competencias requeridas en su especialización. De esta manera, se promoverá un desarrollo sólido y efectivo en su práctica educativa.

El informe de ejecutorias del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2019), pone de manifiesto la preocupante falta de inversión en la capacitación del profesorado universitario en la República Dominicana. A pesar de la importancia de contar con docentes altamente preparados y actualizados, se evidencia una brecha significativa en los recursos destinados a la formación continua y al desarrollo profesional de los profesores universitarios. Esta falta de inversión no solo limita la calidad de la educación superior, sino que también afecta negativamente la formación y el desempeño de los estudiantes, así como el avance científico y tecnológico del país.

No obstante, en el contexto específico de la Universidad Católica Nordestana (UCNE, 2011), se establecen las normas y lineamientos que rigen la labor docente en la institución. Este reglamento busca garantizar la calidad y excelencia académica, así como promover la ética profesional y el compromiso con la misión educativa de la universidad. Entre sus disposiciones se encuentran la dedicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización constante en el campo disciplinar, el respeto a los derechos de los estudiantes y el cumplimiento de las responsabilidades administrativas.

La forma en que la Universidad Católica Nordestana (UCNE, 2016) posiciona a sus docentes puede variar según las políticas y prácticas específicas de la institución. La UCNE promueve el desarrollo profesional y académico de sus docentes, brindando oportunidades de crecimiento, apoyo y capacitación continua. Ofrece programas de capacitación y actualización

pedagógica, fomentando el aprendizaje continuo y la adquisición de nuevas habilidades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje virtual y otros enfoques educativos relevantes.

Además, la UCNE (2016) enfatiza la importancia de la responsabilidad ética y profesional durante las prácticas, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración, brindando acompañamiento y tutorías tecnológicas a los docentes, así como retroalimentación para la readecuación pedagógica adecuada para la implementación efectiva de la enseñanza-aprendizaje virtual. También, establece mecanismos de evaluación que permiten a los docentes mejorar su desempeño y adaptarse a las necesidades y demandas cambiantes de la educación.

En ese mismo orden de ideas, Brookfield (2015) ha puesto de relieve la relevancia de la reflexividad en el posicionamiento del docente. Según sus planteamientos, la capacidad de reflexionar y cuestionar sobre su práctica, sus suposiciones y creencias es un elemento fundamental para un desarrollo profesional efectivo. La reflexividad nos permite ser conscientes de nuestras acciones, identificar áreas de mejora y adaptarnos a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Es a través de este proceso reflexivo que podemos evolucionar y perfeccionar nuestra labor educativa, brindando una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y significativa para nuestros alumnos.

Según Fondo (2019), la labor del docente representa una oportunidad para crear condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes. A medida que el docente desarrolla sus habilidades adaptadas a entornos virtuales, mejora su desempeño profesional y el aprendizaje de sus alumnos. El autor destaca la importancia de que el docente actúe sobre la base de reflexiones permanentes acerca de su práctica, para que pueda gestionar situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades e individualidades de cada estudiante y estableciendo una relación interpersonal afectiva que facilite el proceso educativo.

A pesar de los avances señalados por Echaurren (2023), el proceso de desarrollo profesional del docente universitario aún se caracteriza por ofrecer experiencias aisladas y limitadas a la realidad del aula. No obstante, es imprescindible fomentar una cultura de reflexión de la práctica a través de un enfoque dialógico y colaborativo. Esto permitirá aumentar la agencia de los profesores y preservar el aprendizaje dentro de las comunidades educativas. A pesar de los avances, es crucial fomentar una reflexión colaborativa para potenciar el desarrollo profesional docente.

Es relevante mencionar la contribución de Varela *et al.* (2022) en el ámbito de la reflexión pedagógica del profesor universitario. Su propuesta de un cuestionario centrado en el aprendizaje, abarcando dimensiones como el aprendizaje significativo, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, así como los aspectos personales, sociales y emocionales en el aprendizaje y el aprendizaje académico, resulta pertinente para promover la reflexión y mejora de la práctica docente. La reflexión pedagógica impulsa la excelencia del profesor universitario, fortaleciendo su capacidad para ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades y desafíos de los estudiantes.

Ugalde y Ramírez (2021) señalan que, en el ámbito de la educación virtual universitaria, se observa una preocupante falta de medidas efectivas a nivel central para garantizar la calidad educativa. Esta carencia abarca aspectos fundamentales como la pertinencia de los contenidos, las metodologías de trabajo apropiadas y la formación adecuada del personal académico. Ante este panorama, resulta imprescindible replantear el enfoque actual y establecer políticas educativas más equitativas y sólidas que aborden de manera efectiva los retos específicos de la educación virtual universitaria.

García-Aretio (2014a) examina el campo de la educación a distancia en sus diferentes modalidades, destacando la importancia de trasladar los fundamentos teóricos a la realidad. El autor analiza las características y principios clave de este enfoque educativo, resaltando su potencial para

llegar a un público diverso y superar barreras geográficas. Asimismo, destaca la necesidad de una planificación cuidadosa y el uso adecuado de tecnologías de la información y la comunicación para lograr una enseñanza efectiva y de calidad.

En este contexto, el docente adquiere una importancia fundamental. García-Aretio (2014a, 2014b) destaca que el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, brindando orientación, apoyo y retroalimentación a los estudiantes a través de las plataformas virtuales. Además, el docente asume la responsabilidad de diseñar y organizar los contenidos, adaptándolos de manera efectiva al entorno digital.

También es importante que el docente fomente la participación de los estudiantes, promoviendo la interacción y el trabajo colaborativo en línea. Asimismo, el docente debe estar preparado para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera adecuada, aprovechando su potencial para enriquecer el proceso educativo. En resumen, el docente desempeña un papel fundamental como guía, facilitador y motivador en la educación a distancia.

El estudio realizado por García y Martínez (2020) se centra en las competencias docentes necesarias en entornos virtuales de educación superior. La investigación destaca la importancia de que los docentes desarrollen habilidades específicas para adaptarse a estos nuevos contextos de enseñanza. Entre las competencias identificadas se encuentran el dominio de herramientas tecnológicas, la capacidad de gestionar el aprendizaje a distancia y la habilidad para fomentar la participación de los estudiantes en entornos virtuales. Estas competencias son esenciales para brindar una educación de calidad y eficiente en el ámbito de la educación superior virtual.

La reflexión pedagógica es vital para el desarrollo profesional del docente universitario. Este proceso permite explorar la práctica educativa y aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al enfocarse en dimensiones como el aprendizaje significativo, los objetivos, las estrategias, los aspectos

personales y emocionales, y el aprendizaje académico, el profesor puede mejorar su enfoque pedagógico para brindar experiencias de aprendizaje más efectivas en el entorno universitario. Así, la reflexión pedagógica se convierte en un recurso valioso para mejorar continuamente la labor docente en el ámbito universitario.

Es importante hacer alusión que la experiencia particular de cada guía-facilitador es valorada como un peldaño considerable que repercute y marca su práctica docente. Esta experiencia puede ser vista desde diversas dimensiones, o sea, al referirse a ella, se alude a una línea de pensamiento plural, donde dicha experiencia se fortalece a partir de retroalimentación entre pares y de la reflexión que el docente hace de su accionar cotidiano. Se acota que la actitud del docente como facilitador y mediador del proceso de enseñanza y de aprendizaje juega un papel importante, ya que contar con un cuerpo docente motivado y comprometido constituye un punto importante que, entre otras cosas, busca por su propia cuenta ampliar sus conocimientos en procura de poder dar respuestas a las demandas formativas de los estudiantes.

Con la intención de proporcionar direccionalidad y orientación, a los fines de viabilizar el curso del estudio, se presenta el siguiente objetivo general:

Analizar el posicionamiento del docente de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Nordestana en torno a los procesos de la enseñanza-aprendizaje virtual. Se establecieron además objetivos específicos para guiar y delimitar el alcance de la investigación, centrándose en alcanzar los resultados deseados y la meta propuesta. Estas metas orientan los esfuerzos hacia la obtención de información relevante y contribuyen a la dirección y enfoque de la investigación. De manera que se presentan a continuación:

Investigar las actitudes y la autoconcepción de los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Nordestana hacia la enseñanza-aprendizaje virtual, con el fin de comprender su nivel de aceptación, confianza y disposición para implementar este enfoque educativo, así como

identificar los desafíos, las oportunidades y las estrategias utilizadas para brindar una educación efectiva en entornos virtuales.

Metodología

Esta investigación se encuadra en un diseño no experimental de tipo cualitativo, con un enfoque descriptivo-exploratorio, rescató las experiencias, las vivencias, los contextos culturales y naturales de los participantes en el estudio. Según Flick (2015), esta manera de investigar consiste en un proceso sistemático que alude a la coherencia entre las preguntas y el plan de investigación, los cuales se complementan para que la indagación sea funcional y logre los objetivos propuestos.

Este abordaje metodológico tuvo como objetivo principal obtener una comprensión de la situación estudiada desde la perspectiva de los participantes, explorando los significados, interpretaciones y experiencias subjetivas que emergieron. Para lograr este propósito, se utilizaron diversas técnicas, entre las cuales destacan la entrevista y el análisis de contenido. Estas herramientas permitieron capturar la riqueza y diversidad de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual, proporcionando insights contextuales y posibilitando una aproximación holística para la comprensión del tema de estudio (Flick, 2015).

Al llevar a cabo este estudio cualitativo, es fundamental tener en cuenta diversas consideraciones éticas. Estas incluyen obtener el consentimiento informado de los participantes, garantizar su confidencialidad y privacidad, respetar su autonomía y bienestar, y mantener una relación de respeto y empatía. Además, se debe evitar cualquier forma de explotación, discriminación o daño hacia los participantes, así como realizar una reflexión constante sobre el impacto ético de las decisiones tomadas durante el estudio.

Se estableció contacto con los docentes, a quienes se les explicó claramente el propósito del estudio y se les solicitó su participación voluntaria. Se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas, por ello, aparecen

únicamente las iniciales de sus nombres, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente cómodo y propicio para fomentar la comunicación abierta y sincera. Se utilizó un guion de preguntas semiestructuradas que abordó temas relevantes para el estudio, como el aprendizaje de las TIC para la enseñanza virtual, las estrategias pedagógicas utilizadas, los desafíos en la enseñanza y la percepción sobre la formación docente.

Durante las entrevistas, se obtuvo el consentimiento de los participantes para grabarlas, lo cual permitió una posterior transcripción y un análisis más detallado de la información recopilada. Dichas informaciones fueron organizadas en cuadros dialógicos que, por cuestión de espacios, solo se han presentado parcialmente. Para analizar los datos se empleó el método de análisis de contenido, que implicó la identificación de categorías y temas emergentes. Se realizaron codificaciones, comparaciones y contrastes entre las respuestas de los participantes para identificar patrones y tendencias significativas en los datos.

El uso de entrevistas semiestructuradas fue la principal herramienta utilizada en este estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, ya que permitió recopilar información detallada y enriquecedora sobre las experiencias y perspectivas de los docentes, así como identificar patrones y tendencias en sus prácticas pedagógicas. Estos hallazgos proporcionan una sólida base para seguir profundizando en este estudio doctoral con la finalidad de aportar lineamientos para futuras investigaciones y mejoras en la formación docente en el ámbito universitario.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica Nordestana, ubicada en la región nordeste de la República Dominicana, institución que desempeña un papel importante en la formación de profesionales altamente capacitados en diversas áreas del conocimiento. Por lo tanto, resulta fundamental analizar y comprender las experiencias de los docentes, quienes desempeñan un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para los fines del estudio se seleccionó una muestra de siete docentes de la Escuela de Educación de la UCNE que experimentaron la transición de la modalidad presencial a la virtual. Algunos criterios de inclusión considerados para el curso del estudio fueron: una experiencia docente mínima requerida de dos años, estar activos en la Escuela de Educación, la especialización o área temática en la que se desempeñan y la disponibilidad para participar en entrevistas. Estos criterios de inclusión aseguran una muestra adecuada de docentes, contribuyendo así a la validez y aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Se utilizó la triangulación de datos, combinando entrevistas con la revisión de documentos institucionales y de investigaciones, para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados en este estudio cualitativo. Aunque se reconoce el tamaño reducido de la muestra como una limitación, la naturaleza exploratoria y descriptiva del estudio proporciona una base sólida para comprender las experiencias y prácticas docentes en la modalidad virtual. Como parte de un estudio doctoral, estos resultados preliminares requerirán la incorporación de la observación en futuras investigaciones para ampliar la comprensión del fenómeno.

Resultados y discusión

La presente investigación tiene como finalidad presentar resultados preliminares, en el marco del desarrollo del estudio doctoral, obtenidos a través de entrevistas realizadas a docentes de la Escuela de Educación de la UCNE. El propósito de este estudio fue explorar las percepciones, experiencias y perspectivas de los profesores de esta institución educativa, con el fin de obtener una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrentan en su labor académica.

Tabla 1. Características que definen el perfil de los docentes participantes del estudio

Nivel académico	Experiencia laboral	Formación en entornos virtuales
Dos de los docentes tienen el grado de doctor en Educación por la Nova Southeastern University (NSU), Florida. Los demás docentes cuentan con licenciaturas en Ciencias Matemáticas y Filosofía Pura, así como con maestrías en Matemáticas, Educación Superior, Investigación Científica y en Docencia Universitaria, niveles alcanzados por universidades locales como: la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Católica Nordestana (UCNE).	Seis de los docentes están vinculados al Ministerio de Educación de la República Dominicana, donde se desempeñan como docentes de primaria, de secundaria y coordinadores pedagógicos. Todos trabajan para la UCNE en los diferentes planes de estudio de la carrera de Educación en sus diversas menciones. Un docente tiene formación tecnológica y experiencia en empresas líderes en tecnología de la información y la comunicación.	La capacitación la han recibido del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) mediante el Programa de República Digital; del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), con diplomados sobre herramientas tecnológicas; del Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), mediante cursos; y de la Universidad Católica Nordestana (UCNE), con cursos y formación continua. También han recibido formación de universidades extranjeras, como la Universidad Benito Juárez. Además, han recibido apoyo de los compañeros de trabajo con mayor experiencia en el manejo de los entornos, herramientas y plataformas virtuales.

Fuente: elaboración propia a partir de los testimonios de los docentes.

Los docentes de la escuela de educación de la UCNE se posicionan como profesionales que trabajan tanto en el sector público del Ministerio de Educación de República Dominicana, lo que les ha dado la oportunidad de aprovechar los programas formativos relacionados con la enseñanza-aprendizaje virtual. Se han formado en el marco del Programa República Digital. Además, han participado de los cursos que la universidad ha preparado en aras de fortalecer sus habilidades y competencias para el desarrollo de una práctica alineada con los intereses del contexto. De manera independiente, también han participado en cursos y talleres con otras instituciones, tanto a nivel local como internacional.

Es preciso señalar que, al momento en que los docentes indicaron que la universidad les ofreció cursos permanentes, aunque acelerados, para manejar la docencia desde la plataforma institucional, esto se vincula con los lineamientos y el compromiso de las autoridades académicas y, obviamente, con los lineamientos instituciones de la UCNE (2011). Esta institución establece normas y directrices que garantizan la calidad académica y promueven la ética y el compromiso docente. Asimismo, ofrece oportunidades de desarrollo profesional y capacitación continua, incluyendo programas de actualización pedagógica.

La universidad jugó un papel clave al reunir a profesores destacados para liderar programas de capacitación. Esto empoderó a sus colegas, lo cual se confirma en los testimonios de varios docentes. Por ejemplo, D.P.N.T. mencionó que recibieron capacitación con la UCNE; D.J.J. destacó que la UCNE les proporcionó herramientas y capacitación; y D.J.A.G.H. señaló que la universidad ofreció cursos preparatorios. Estas capacitaciones se centraron en el uso de herramientas como Google, la calificación y Excel, facilitando la transición hacia la enseñanza virtual.

Además, se enfatiza la responsabilidad ética, el apoyo colaborativo, el acompañamiento tecnológico y la evaluación para mejorar el desempeño y adaptarse a las demandas educativas cambiantes (UCNE, 2016). En conjunto, estas políticas y prácticas refuerzan el compromiso de los docentes con la excelencia educativa y el uso efectivo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las modalidades virtuales.

No obstante, estos planteamientos contrastan con lo encontrado en el informe del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2019), donde se evidencia la falta de inversión en la formación continua de los docentes universitarios en el manejo de las TIC para la docencia virtual. Esto genera una brecha entre las necesidades de capacitación y las oportunidades brindadas. Además, Ugalde y Ramírez (2021) resaltan la ausencia de medidas efectivas a nivel central para garantizar la calidad educativa en la educación

virtual universitaria, lo que resalta la importancia de abordar estas deficiencias y promover acciones concretas para mejorar la formación y la calidad en este ámbito.

Otra información relevante es que, la mayoría de los docentes se posiciona como aprendiz, es decir, su fortaleza formativa no se relaciona directamente con los usos tecnológicos, por lo que les ha costado un mayor esfuerzo para responder de forma satisfactoria a toda la dinámica que comprende la tarea de planificar la docencia desde la virtualidad. En los entornos virtuales, algunos docentes se posicionan como expertos, ya que su área de formación está vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación.

Los planteamientos anteriores guardan relación con las ideas expuestas por Gergen en Rasera (2023), Quispe (2022) y Hattie (2009) sobre la identidad profesional de los docentes, incluyendo cómo se ven a sí mismos y su esencia pedagógica. Esta identidad implica valores, conocimientos y habilidades que influyen en su compromiso educativo y en su relación con los estudiantes, además de que contribuyen al aprendizaje, brindando un sentido de propósito.

Cuando los docentes reconocen que han sido formados internamente por su universidad, le atribuyen reconocimiento a lo señalado por Barboza-Robles (2020), pues acotan que las instituciones educativas deben respaldar a sus docentes en el desarrollo de habilidades pedagógicas, didácticas, tecnológicas y de gestión para ofrecer una enseñanza de calidad en la educación virtual. Se destaca la importancia de la formación continua y la actualización de competencias docentes para adaptarse a los cambios en la educación.

Los docentes universitarios señalan que se mantienen actualizados en recursos y metodologías que les puedan aportar al desarrollo de la mediación pedagógica. Se observó una inclinación a buscar alternativas con actividades de autoayuda. Entienden que ellos son responsables de buscar informaciones de forma independiente, por un lado, para desarrollar una docencia de calidad y, por otro, para generar condiciones de mejores

aprendizajes para sus estudiantes. Se percibe un compromiso personal que trasciende a lo institucional, tal como señalan López *et al.* (2022) y Woolfolk (2010), para quienes la autoformación es clave para el desarrollo profesional del docente universitario.

El hecho de que los docentes expresaran que, en algún momento, se sintieron vulnerables ante el manejo de los entornos virtuales, y que luego se dieran cuenta de que podían llegar a ser competentes en su uso, pero que tuvieron que dedicar mayor tiempo para planificar sus clases y buscar apoyo de sus compañeros de trabajo y de personas externas, da cuenta de que tienen una actitud de compromiso, responsabilidad y apertura para aprender y desaprender paradigmas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Este reconocimiento viene atribuido a su formación académica, ya que se describen como personas con conocimientos sólidos en su campo disciplinar. Esto resalta la importancia de la formación académica en el desarrollo profesional de los docentes y refuerza su competencia en su área de especialización. Pues tal como plantea García-Aretio (2014), la formación docente es de vital importancia en el contexto de la educación virtual. Los docentes deben adquirir habilidades y competencias específicas para diseñar y facilitar experiencias de aprendizaje en entornos digitales.

Esto incluye dominar el uso de plataformas educativas, adaptar estrategias pedagógicas al entorno virtual, fomentar la participación y el trabajo colaborativo en línea, así como brindar retroalimentación efectiva a los estudiantes. Una formación docente sólida en educación virtual garantiza que los educadores estén preparados para ofrecer una educación de calidad y potenciar el aprendizaje de los estudiantes en este nuevo paradigma educativo. Estos planteamientos, según García-Martínez (2020) y Ugalde y Ramírez (2021), se constituyen en retos del accionar del docente universitario.

La enseñanza-aprendizaje virtual universitaria plantea diversos retos para los docentes. Estos incluyen adaptarse a nuevas tecnologías y plataformas educativas, diseñar estrategias pedagógicas efectivas que

fomenten la participación y el compromiso de los estudiantes en entornos virtuales, brindar retroalimentación oportuna y significativa, promover el trabajo colaborativo a distancia y mantener altos estándares académicos. Asimismo, es fundamental superar barreras de acceso y equidad (García-Aretio, 2014a, 2014b).

Por otro lado, Echaurren (2023) destaca algunos retos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje virtual universitaria. Estos incluyen garantizar una interacción significativa y constante entre estudiantes y docentes, fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en un entorno digital y mantener altos estándares de calidad educativa en un entorno en constante evolución. Estos desafíos requieren estrategias pedagógicas innovadoras, el uso efectivo de tecnologías educativas y un enfoque centrado en el estudiante para lograr resultados óptimos de aprendizaje.

Conclusiones

El docente de la UCNE se autoconcibe como un profesional comprometido con su labor educativa, que busca constantemente mejorar sus prácticas pedagógicas y actualizar sus conocimientos. Se ve a sí mismo como un agente de cambio y facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se percibe como un profesional reflexivo, capaz de analizar y cuestionar sus propias creencias, valores y prácticas pedagógicas. Reconoce la importancia de la autorreflexión y la búsqueda de la mejora continua.

De manera parcial, pues no se ha concluido la investigación, el docente se autopercibe como un aprendiz permanente, abierto a adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias. Valora la formación continua y se compromete en procesos de desarrollo profesional para mantenerse actualizado en su campo. Se ve a sí mismo como un agente innovador y creativo, dispuesto a explorar nuevas metodologías, herramientas y enfoques pedagógicos. Además, está abierto a la experimentación y a la incorporación de tecnologías educativas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente de educación superior debe adaptarse y desarrollar nuevas habilidades pedagógicas para aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la enseñanza virtual. Su papel ya no se limita a impartir conocimientos, sino que también debe actuar como facilitador, motivador y guía en el entorno virtual. Asimismo, la universidad puede incentivar la participación de sus docentes en proyectos de investigación, conferencias y actividades académicas para promover su desarrollo académico y contribuir a la generación de conocimiento en sus respectivas áreas de especialización.

La enseñanza-aprendizaje virtual universitaria presenta retos significativos para los docentes. Adaptarse a las nuevas tecnologías, diseñar estrategias pedagógicas efectivas, promover la participación y el compromiso de los estudiantes, brindar retroalimentación oportuna, superar barreras de acceso y equidad y mantener altos estándares de calidad son solo algunos de los desafíos a los que se enfrentan. Es imprescindible adoptar enfoques innovadores, utilizar tecnologías educativas de manera efectiva y colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje para lograr resultados óptimos en este entorno cambiante.

El presente artículo representa un avance significativo en el desarrollo de mi tesis doctoral, que se enfoca en analizar el posicionamiento del docente de educación superior en entornos pedagógicos contemporáneos. No obstante, considero relevante mencionar que, para una comprensión más completa y contextualizada, aún resta realizar entrevistas a los docentes y llevar a cabo observaciones de sus prácticas en el aula. Estas etapas adicionales nos permitirán captar la riqueza de matices y detalles que solo se pueden obtener a través de la interacción directa con los protagonistas de la enseñanza en el ámbito universitario. Estoy convencida de que esta investigación fortalecerá la base de conocimiento de mi estudio y enriquecerá las conclusiones finales de la tesis.

Referencias

- Aguiar, B., Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2), 8-19. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/2134>
- Barboza-Robles, Y. (2020). Propuesta de modelo de competencias docentes para el profesorado de la UNED de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 1-14. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php>
- Brookfield, S. D. (2015). *The Skillful Teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (República Dominicana). (2006). *Reglamento 11-2006 que regula el funcionamiento de los programas de educación superior a distancia en todas las instituciones públicas y privadas*. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/app/webroot/files/editor/files/reglamento_11-
- Contreras Cruz, G. A. (2021). *Plan metodológico de estrategias educativas para mejorar la educación virtual en la Universidad Estatal de Milagro*, Ecuador 2020. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.
- Echaurren, A. N. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 24-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>
- Elías, Z. G., Surám, J. C., Morán, A. S. y Polanco, A. (2023). Retos del profesorado en la transición de la educación presencial a la virtual: Challenges for teachers in the transition from classroom to virtual education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2724-2733. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.449>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Fondo, M. D. C. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (29), 1-14. <https://www.redalyc.org>
- García Aretio, L. (1999). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ediciones Rialp.
- García Aretio, L. (2014a). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital: Síntesis*. Madrid, España: Dykinson.
- García Aretio, L. (2014b). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, C. R. y Martínez, A. I. M. (2020). Competencias docentes en entornos virtuales de educación superior. *Conocimiento Global*, 5(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hilbert, M., Jalife Villalón, S.L., Rodríguez Armenta, C. E., Ruiz Martínez, P. M., Llorens,

- F., Sánchez Osorio, C. C. y Chinkes, E. (2021). Estrategias y transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario. *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID). <http://creativecommons.org/licenses/by-ncsa/3.0/igo/legalcode>
- López-Calvo, S., De Sotomayor, I. D. Á. y Muñoz-Carril, P. C. (2022). *Los procesos de autoaprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas*. *Educación*, 58(2), 305-320. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1514>
 - Macías Rodríguez, L. (2023). *La comunicación organizacional para la gestión de las TIC educativas en entornos virtuales de aprendizaje*. El caso Universidad de Guayaquil. [Tesis doctoral]. Universidad Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/28424>
 - Ministro de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12)*. Gaceta Oficial: Santo Domingo de Guzmán, República Dominicana.
 - Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2019). *Informe de ejecutorias*. Santo Domingo, República Dominicana. <https://mescyt.gob.do>.
 - Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (República Dominicana). (2001). *Ley No.139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. http://www.cne.gob.do/archivos/Leyes/ley139_01.pdf
 - Mora, J. R. (2021). *Características del soporte institucional en la educación virtual: una perspectiva para enfrentar la deserción y fomentar la permanencia estudiantil*. [Tesis doctoral]. Humboldt International University. Santiago, República Dominicana.
 - Quispe Uturunco, M. E. (2022). *Identidad profesional del docente y la calidad educativa en una institución educativa de Chorrillos, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/101991>
 - Rama, C. y Toro, C. (2018). *La educación a distancia y virtual, estrategia de impulso al desarrollo rural en América Latina*. Quito. Ediciones UNIAGRARIA. Bogotá. Colombia.
 - Rasera, E. (2023). *Diálogos sobre construcción social*. Editora CRV: Sao Paulo.
 - Romero, R.M. (2022). *Uso del blogger, uso digital en el proceso de aprendizaje en estudiantes de una institución de educación pública*. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/97078>.
 - Sereno, C. y Mastrandrea, A. (2022). Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario: oportunidades, desafíos y tránsito hacia la postpandemia. *Párrafos Geográficos*, 21(2), 41-55. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/739/7393674010/>
 - Turpo Gebera, O. W. (2021). *Interacción didáctica y construcción social del conocimiento en Blended Learning: Perú como estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <https://thesiscommons.org>
 - Ugalde, J. C. V. y Ramírez, I. X. G. (2021). Repensando la aceptabilidad y adaptabilidad de la

docencia virtual universitaria. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), 104-131. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.61600>

- Universidad Católica Nordestana. (2011). *Reglamento profesoral*. San Francisco de Macorís, R.D. <https://www.ucne.edu>
- Universidad Católica Nordestana. (2016). *Reglamento académico*. San Francisco de Macorís, R.D. <https://www.ucne.edu>
- Varela, I., Murillo, P. y Hugo Perera, V. (2022). Construcción y validación de un cuestionario para la reflexión pedagógica del profesor universitario centrada en el aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(2), 1-22. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.89378>
- Vásquez, I. A. (2019). Competencias TIC en el Personal Docente Universitario Dominicano. *Revista Académica de La Universidad Católica del Cibao*, 1(1) pp.1-15. <https://ucateci.edu.do/images/archivos/Revista-Acadmica-Vicerrectora-de-Investigacion->
- Vila, R. R. y Sirignano, F. M. (2022). Docencia universitaria en contextos híbridos y no presenciales. Nuevos retos y oportunidades para nuevos aprendizajes. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 9-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17962>

PARTE 4:

**ADMINISTRACIÓN Y
ECONOMÍA**

Administración educativa de la inteligencia emocional desde una perspectiva de género en el colectivo estudiantil de bachillerato

*Rebeca del Pino Peña**

Resumen

La administración educativa de la inteligencia emocional alude a una nueva tendencia científica y de la praxis psicopedagógica encaminada a promover una óptima gestión de las emociones en el colectivo estudiantil. En esta investigación ex post facto de tipo transversal, descriptiva y exploratoria, se buscó determinar la inteligencia emocional en el alumnado de bachillerato por género, en la cual se encontraron diferencias estadísticas significativas en las variables de estudio de medición, con puntajes mayores en el estudiantado femenino. Dichos resultados ponen de manifiesto la pertinencia de efectuar más disertaciones al respecto para enriquecer esta área del conocimiento científico como línea base para el diseño y operacionalización de una administración educativa de la inteligencia emocional desde una perspectiva de género, fundamentada en una serie de intervenciones centradas en la formación de “estudiantes emocionalmente inteligentes” para que éstos puedan contar con herramientas que les permitan enfrentar mejor los desafíos postpandemia del siglo XXI.

Palabras claves: administración educativa, inteligencia emocional, alumnos del bachillerato, género.

Abstract

The educational administration of emotional intelligence alludes to a new scientific trend and psycho-pedagogical praxis aimed at promoting an optimal management of emotions in the student body. In this ex post facto, cross-sectional, descriptive, and exploratory research, we sought to

*Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. rdelpino@upn.mx

determine emotional intelligence in high school students by gender, in which significant statistical differences were found in the variables of measurement study with higher scores in female students. These results highlight the relevance of carrying out more dissertations on the subject to enrich this area of scientific knowledge as a baseline for the design and operationalization of an educational administration of emotional intelligence from a gender perspective, based on a series of interventions focused on the formation of “emotionally intelligent students”, so that they can have tools that will allow them better to face the post-pandemic challenges of the 21st century.

Keywords: educational administration, emotional intelligence, high school students, gender.

Introducción

En diversos estudios científicos se señala que la pandemia de COVID-19 ha tenido un efecto significativo en los jóvenes, considerados una categoría de alto riesgo en lo que respecta a la salud mental. En vista de ello, la grave crisis psicológica que atraviesan actualmente los estudiantes de bachillerato brinda la oportunidad de sugerir una nueva educación pospandémica que se fundamente en un paradigma científico de vanguardia y en la práctica pedagógica de la administración educativa de la inteligencia emocional.

De tal forma que, con este enfoque se podrían abordar mejor las diferencias entre el desarrollo emocional de los hombres y las mujeres, con el propósito de formar “estudiantes emocionalmente inteligentes” desde una perspectiva de género, con el fin de proporcionarles los recursos emocionales que necesitan tanto para su bienestar humano integral como para su éxito académico. Dicho panorama denota la necesidad de emprender un análisis diferencial por género de la inteligencia emocional en el alumnado de bachillerato para potenciar esta línea de investigación científica, ya que no existen suficientes estudios sobre estas variables de investigación en este nivel educativo.

De igual manera, existe evidencia de que el desarrollo emocional de este alumnado le impide gestionar óptimamente sus emociones intrapersonales e interpersonales, especialmente en el caso del colectivo masculino, debido a una serie de patrones socioculturales de género propios de la cultura patriarcal. Ante lo cual, es relevante que se lleven a cabo más estudios para la generación de nuevo conocimiento científico al respecto, así como para que en los bachilleratos se lleve a cabo el diseño y la aplicación de una administración educativa de la inteligencia emocional estudiantil fundamentada en un enfoque de género.

Marco teórico

En la literatura científica se destaca el incremento de diversos trastornos emocionales de tipo depresivo, ansioso y cognitivo (Ribot, Chang y González, 2020; Rodicio-García, Ríos de Deus y Sarabia, 2020), que trastocan principalmente a los individuos con padecimientos mentales preexistentes y más manifestaciones psicopatológicas, así como a aquellos pertenecientes a determinados grupos de mayor vulnerabilidad, como señala Tausch, Oliveira, Martínez, Cayetano, Barbosa y Hennis (2022), hecho que ocurre con la categoría analítica de la juventud.

De hecho, en cuanto a esta variable sociodemográfica de estudio, se hace alusión a un estado emocional deficiente, así como a una mayor presencia e intensificación de trastornos psíquicos en este sector poblacional, que se encuentra insertado en una etapa compleja del ciclo vital humano (Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi y Espada, 2020; Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020; Orellana y Orellana, 2020; UCM, 2021), por lo que este colectivo se erige como un grupo de alto riesgo sanitario al respecto.

Específicamente, en lo que respecta al alumnado de bachillerato, éste tuvo que enfrentar mayores demandas emocionales de las que usualmente vivían para poder afrontar el cierre de las escuelas en aras de la continuidad pedagógica, lo que le generó importantes cambios en su estilo de vida cotidiano.

En este contexto, dicho confinamiento generó un desajuste emocional en este grupo etario (Valiente, Vázquez y Peinado, 2020), dado que éste no contó con una capacitación previa ni con asesoría para los responsables de la crianza, ni con un abordaje psicológico de apoyo para el estudiantado durante este período de adaptación a la nueva realidad educativa, en la que se enfrentaron problemas tecnológicos durante las clases, junto con otras complicaciones de tipo familiar y económico originadas por este flagelo sanitario, que se sumaron a los desafíos existenciales propios de esta edad.

Resulta importante tomar en cuenta que, aunque hasta la adolescencia madura la última parte de la corteza cerebral, el lóbulo prefrontal que resulta clave para el control cognitivo y las funciones de orden superior, esta circunstancia podría llegar a desencadenar desórdenes emocionales y comportamientos de riesgo, como el abandono de sus estudios, el acoso escolar, el consumo de sustancias nocivas o el embarazo adolescente, entre otros. También este período de transición a la educación superior o al campo laboral abre grandes oportunidades para sentar las bases del éxito en la escuela, por lo que las intervenciones en salud mental y bienestar emocional son buenas prácticas que, cuando se llevan a cabo durante esta etapa de vida, tienen el potencial de mejorar el desarrollo del ser humano (Espada, Orgilés, Piqueras y Morales, 2020; Mateo, 2021).

Por ello, el desafío de esta crisis psicológica en el alumnado de bachillerato representa una oportunidad para plantear una nueva educación postpandemia que integre modelos pedagógicos innovadores para la formación, la transformación y el progreso educativo integral del estudiantado. Tal como sería el caso del constructo “alumnos emocionalmente inteligentes”, el cual hace alusión a un paradigma científico de vanguardia y a una praxis pedagógica de corte holista, fundamentada en el *corpus* teórico de la inteligencia emocional, la cual se define como “la habilidad de percibir y expresar emociones, comprender y utilizar las mismas, y manejar las emociones con el fin de fomentar el crecimiento personal” (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell y Mayer, 2008, p. 535).

El nuevo paradigma de “alumnos emocionalmente inteligentes” alude a un método de evaluación e intervención en los agentes educativos, así como a una tendencia científica actual y a las mejores prácticas en materia de educación en la actualidad. En este enfoque, el estudiante es evaluado a través de la realización de un diagnóstico de inteligencia emocional para que los hallazgos obtenidos en esta evaluación sirvan de base para el desarrollo de diversas estrategias educativas relacionadas al respecto que deben ser monitoreadas continuamente con el fin de apoyar tanto el rendimiento académico como el bienestar integral humano (Del Pino, 2012).

En consecuencia, con la creación y ejecución de una administración educativa de la inteligencia emocional para estudiantes de bachillerato, se podría dotar de recursos emocionales intrapersonales e interpersonales para su desarrollo y potencialización de este alumnado en su vida personal y trayectoria escolar. En busca de “estudiantes emocionalmente inteligentes”, los cuales, según Páez y Castaño (2015), presentan una mayor autoestima, ajuste psicológico, bienestar y satisfacción emocional; calidad en sus relaciones interpersonales y apoyo social, así como una menor presencia de conductas violentas y de trastornos fisiológicos y mentales, como la ansiedad y la depresión.

Por su parte, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) propusieron el análisis de la inteligencia emocional en cuatro dimensiones de estudio que consideran la identificación, la gestión personal, el abordaje colectivo y el manejo emocional en general, las cuales se encuentran cada una interrelacionadas jerárquicamente. Modelo teórico del que se deriva el Autorreporte de Inteligencia Emocional (SSRI, por sus siglas en inglés: *Schutte Self-Report Inventory*), que fue empleado en la población estudiantil evaluada en este estudio.

En disertaciones realizadas con estudiantes de bachillerato, precisamente con el instrumento de medición aplicado en esta investigación, se detectó que éstos presentan un nivel medio en la percepción de las emociones y que

se ubican en un rango bajo en las demás categorías de estudio, siendo la dimensión menos desarrollada la de utilización de las emociones (Del Pino, 2012; Del Pino y Aguilar, 2013).

En relación con los estudios de género en esta línea de investigación, Gartzia Aritzeta, Ballhuerka y Barbera (2012) subrayan que la inteligencia emocional es mayor en el colectivo femenino, principalmente en aquellos con un basamento teórico fundamentado en las medidas de habilidad en relación con este constructo, como es el caso precisamente del modelo de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998).

Estos autores subrayan también la relevancia de la expresividad de los rasgos estereotípicamente femeninos, como la socialización, la empatía y el apoyo a otros (Gartzia *et al.*, 2012), lo cual les ha permitido a las mujeres contar con un mayor desarrollo emocional, a diferencia de los varones que suelen presentar un manejo instrumental de las emociones por las limitaciones culturales que enfrentan al respecto. Dado que, a decir de Bordieu, citado en Lamas (2000, p.344), “el orden simbólico masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación; se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como ‘natural’” en las sociedades.

En algunos estudios científicos existe evidencia sobre las diferencias de género en inteligencia emocional en diferentes grupos de estudiantes (Gartzia *et al.*, 2012; García, Bekendam, Díaz y Burgos, 2012; Berrio, Martos-Montes y Marto-Luques, 2020). De manera similar ocurre en determinados estudios en los que se administró el SSRI, en los que se han reportado puntajes moderadamente mayores en las mujeres (Del Pino, 2012).

Sin embargo, a pesar de que en la Nueva Escuela Mexicana se subraya la relevancia del desarrollo socioemocional (Patiño, 2017), lo cual también se expone en el Programa Construye T para el estudiantado de bachillerato (SEP, 2022), el alumnado del estudio reportó no tener conocimiento al respecto. Al mismo tiempo de que el enfoque de género forma parte de las mejores prácticas de clase mundial en la esfera de la educación, además de que en los

últimos años ha prevalecido un incremento de la matrícula femenina en estas instituciones educativas y de la manifestación de una crisis actual en la salud mental de este colectivo estudiantil producto de la pandemia de COVID-19.

La investigación sobre estas variables de investigación en este nivel educativo en tiempos de postpandemia es incipiente, a pesar de que estos hallazgos podrían generar nuevo conocimiento para retroalimentar, con las fortalezas de la ciencia, a los responsables de la administración educativa de estos centros escolares para la toma de decisiones al respecto.

Este contexto pone de manifiesto la importancia de plantear el diseño y aplicación de una administración educativa de la inteligencia emocional en el alumnado de bachillerato, en la que se considere al género para tener un mayor acercamiento y comprensión de la construcción social de las diferencias emocionales femeninas y masculinas para un abordaje más acabado al respecto (Lamas, 2015; Colás y Villaciervos, 2007; Comisión Interamericana de Mujeres, 2020). Esto contribuiría a evaluar, desde esta perspectiva de estudio, la identificación de las variaciones en las brechas de desarrollo emocional acorde con las necesidades formativas de cada género, en beneficio de estos agentes educativos.

Por lo tanto, en la búsqueda de nuevo conocimiento científico al respecto en aras de una trascendencia social en este colectivo estudiantil, se realizó un estudio cuantitativo ex post facto de tipo transversal, descriptivo y exploratorio, para determinar la inteligencia emocional en alumnado de bachillerato por género.

Metodología

- *Sujetos:* enmarcó a una muestra no probabilística intencional estratificada, constituida por 804 alumnos de bachillerato, con un tamaño proporcional similar del 50 % (402) de sujetos en cada uno de los colectivos estudiantiles, tanto del género masculino como del femenino.

- *Instrumento de medición:* se empleó la prueba psicométrica de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), denominada Autorreporte de Inteligencia Emocional (SSRI: Schutte Self-Report Inventory), que cuenta con un *alpha* de Cronbach (α) de 0.87 en estudiantes y se integra por 33 reactivos con 5 opciones de respuesta de tipo Likert.
- *Procedimiento:* se aplicó el instrumento de medición seleccionado de manera colectiva en condiciones óptimas de espacio, iluminación y ventilación. Posteriormente, con el *software* SPSS versión 29, se aplicó el *alpha* de Cronbach, así como porcentajes y la prueba *t* de Student para muestras independientes encaminado a detectar las diferencias estadísticamente significativas presentes en las variables de estudio.

Resultados y discusión

Se observa en la Tabla 1 que el *alpha* de Cronbach es de 0.90, lo que denota una adecuada consistencia interna del cuestionario empleado en esta investigación, por lo que éste es confiable y presenta una mayor puntuación a la reportada por Schutte *et al.* (1998) en dicha población estudiantil.

Tabla 1. Confiabilidad del SSRI de inteligencia emocional del colectivo estudiantil del bachillerato

Alpha de Cronbach	N de reactivos
.90	33

Fuente: elaboración propia.

En relación con la distribución de los datos sociodemográficos del alumnado evaluado, en la siguiente tabla destaca que el 32.10 % (259) contaba con 17 años de edad; el 34.50 % (277) cursaba su tercer año de estudios; el 57.24 % (460) estudiaba en el turno matutino; y el 53.96 % (434) era de escuelas públicas.

Tabla 2. Caracterización de las variables sociodemográficas del colectivo estudiantil del bachillerato

Variables	N	%
Edad		
Menos de 15 años	42	5.28
De 15 años	87	10.75
De 16 años	158	19.66
De 17 años	259	32.10
De 18 años	221	27.45
Más de 18años	37	4.76
Año de estudio		
Primero	264	32.86 %
Segundo	263	32.64 %
Tercero	277	34.50 %
Turno		
Matutino	460	57.24%
Vespertino	344	42.76
Tipo de escuela		
Pública	434	53.96
Privada	370	46.04

Fuente: elaboración propia.

En este estudio se obtuvo que el puntaje más alto corresponde a la manifestación de un nivel medio en la dimensión Percepción de las emociones del estudiantado, con una puntuación de 2.46, como se aprecia en la Tabla 3. En contraste, los demás componentes se clasifican en un rango bajo, con una tendencia de disminución de las medias; siendo el de mayor decremento el de Utilización de las emociones, con un puntaje de 1.14. Estas cifras concuerdan con los datos reportados en las investigaciones de Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013).

Tabla 3. *Medias de las dimensiones de la inteligencia emocional en el colectivo estudiantil del bachillerato*

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel de desarrollo
Percepción de las emociones	2.46	2.17	Medio
Manejo de las propias emociones	1.52	1.24	Bajo
Manejo de las emociones de otros	1.38	1.07	Bajo
Utilización de las emociones	1.14	.099	Bajo

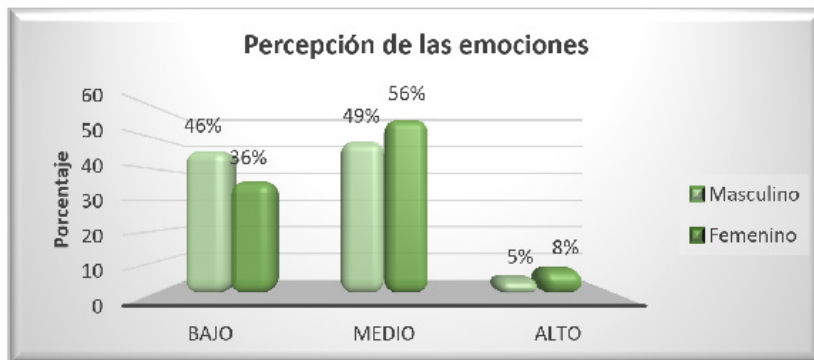
Fuente: elaboración propia.

Dichas evidencias empíricas revelan un estado emocional mermado en el colectivo estudiantil evaluado (Orgilés *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2020; Orellana y Orellana, 2020; UCM, 2021), que podría estar relacionado con el confinamiento escolar (Valiente *et al.*, 2020), así como con la falta de una capacitación previa de asesoría a los responsables de la crianza y de un abordaje emocional de apoyo al alumnado durante este período de clases para una mejor adaptación al respecto, además de diversas problemáticas existenciales propias de su ciclo de vida, así como situaciones de corte tecnológico, familiar, económico, entre otras, que tuvieron que afrontar durante esta contingencia sanitaria.

Al respecto, se observa un comportamiento estadístico similar al que ocurre con el perfil descriptivo general de la muestra de estudio por la presencia de una mayor representatividad de casos de mujeres en un rango medio, no solamente en lo que corresponde a la Percepción de las emociones, sino también en las tres restantes categorías de análisis de este constructo. En contraposición con una situación inversa en el colectivo varonil que presenta más casos clasificados como de nivel bajo.

Específicamente, en cuanto a la Percepción de las emociones, sobresale en la Gráfica 1 que el 56 % de las mujeres se encuentra catalogado en un grado medio, a diferencia del 49 % de su contraparte masculina, por lo que nuevamente es la dimensión de mayor desarrollo en ambos géneros de análisis, lo que le permite a dicho estudiantado contar con una capacidad promedio para el reconocimiento de sus propias emociones y las de los demás en su acontecer cotidiano. Hallazgos que son similares a los reportados por Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013).

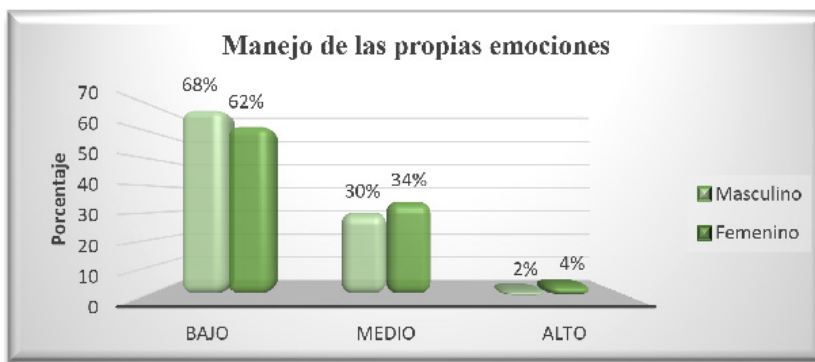
Gráfica 1. Clasificación de los rangos de desarrollo de la Percepción de las emociones del colectivo estudiantil del bachillerato por género



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la variable de investigación Manejo de las propias emociones, destaca en la Gráfica 2 que el 68 % de los alumnos está clasificado en un grado bajo y que las mujeres se categorizan en un rango medio en un 62 %, aunque con menores porcentajes a diferencia de las cifras más bajas al respecto en los alumnos. Evidencias empíricas que concuerdan con los estudios de Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013).

Gráfica 2. Clasificación de los rangos de desarrollo del Manejo de las propias emociones del colectivo estudiantil del bachillerato por género

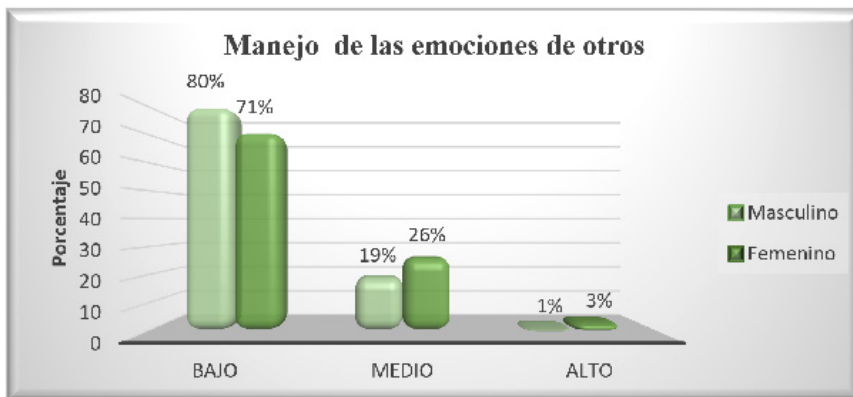


Fuente: elaboración propia.

Estos puntajes denotan una deficiente gestión intrapersonal de sus emociones por la carencia de una estructura emocional sólida, lo que podría influir negativamente en su empleo individual inteligente en su devenir cotidiano. Esto ocasionaría que probablemente se presentaran posibles conductas de riesgo de autocontrol emocional, como el abandono de sus estudios, el consumo de drogas y/o alcohol (Espada, Orgilés, Piqueras y Morales, 2020; Mateo, 2021), así como una menor autoestima, ajuste y satisfacción emocional, además de mayores afectaciones fisiológicas, como la ansiedad y la depresión (Páez y Castaño, 2015).

En la categoría de análisis Manejo de las emociones de otros ocurre una situación semejante a la reportada anteriormente, ya que se puede revisar en la Gráfica 3 la predominancia de un nivel bajo en el 71 % de los alumnos y en el 80 % del colectivo femenino, así como un puntaje mayor al de los hombres en el nivel medio. Estos resultados concuerdan con los datos de las investigaciones de Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013).

Gráfica 3. Clasificación de los rangos de desarrollo del Manejo de las emociones de otros del colectivo estudiantil del bachillerato por género



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, es factible que esto suceda debido a que, como a estos alumnos les antecede una carencia intrapersonal primigenia para la gestión emocional de sí mismos, esto se ve reflejado en sus relaciones interpersonales como una

especie de secuela del abordaje deficitario individual de sus emociones. Esto posiblemente causaría afectaciones en sus interacciones sociales, con riesgos de presentar una menor calidad de vida en las relaciones interpersonales, la presencia de problemas de apoyo social y tener una mayor expresión de conductas violentas (Páez y Castaño, 2015), como el acoso escolar (Espada *et al.*, 2020; Mateo, 2021).

Finalmente, en lo que concierne al constructo Utilización de las emociones, en la Gráfica 4 sobresale una clasificación del 89 % en el colectivo masculino estudiantil y del 81 % en el femenino, además de repetirse la presencia de más casos de mujeres categorizadas en el rango medio al respecto.

Gráfica 4. *Clasificación de los rangos de desarrollo de la Utilización de las emociones del colectivo estudiantil del bachillerato por género*



Fuente: elaboración propia.

Estas evidencias empíricas revelan que esta dimensión de estudio es la que presenta el menor grado de desarrollo de inteligencia emocional en los alumnos evaluados, deficiencia que se agudiza más por las limitaciones derivadas de la falta de recursos intra e interpersonales previos arrastrados de las otras categorías de análisis. Condición que podría constituirse en un obstáculo para el desarrollo y la óptima regulación emocional, tanto en el plano individual como en el social, en su vida diaria integral. Cuestión que

coincide con la investigación de Del Pino (2012) y con el estudio realizado también por Del Pino y Aguilar (2013).

En estos datos estadísticos se aprecia que, entre los alumnos evaluados, esta dimensión de estudio es en la que tienen el nivel más bajo de desarrollo, por lo que dicha carencia emocional se ve agravada por las deficiencias derivadas de la ausencia de recursos intra e interpersonales previos de las otras categorías de análisis. Esta situación puede impedir su capacidad para la regulación de sus emociones de la mejor manera posible a nivel social y personal a lo largo de su vida cotidiana y escolar. Estos resultados concuerdan con otros estudios al respecto, como los de Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013).

De igual forma, en las variables sociodemográficas de la muestra de estudio, en la Tabla 4 resalta la presencia de variaciones estadísticas altamente significativas únicamente por género en las cuatro dimensiones evaluadas en los alumnos, siendo mayor en la Percepción de las emociones ($p \leq 0.05$) al presentar un valor de .0009, en la cual también se aprecia el puntaje más alto detectado en el colectivo femenino estudiantil. Datos que concuerdan con las investigaciones de Gartzia *et al.* (2012), Del Pino, (2012), García *et al.* (2012) y Berrio *et al.* (2020).

Tabla 4. *Diferencias estadísticas significativas de las dimensiones de la inteligencia emocional del colectivo estudiantil del bachillerato por género*

Dimensión	Género	Media	T	Significancia
Percepción de las emociones	Masculino	2.33	1.82	.009
	Femenino	2.59		
Manejo de las propias emociones	Masculino	1.41	1.45	.017
	Femenino	1.63		
Manejo de las emociones de otros	Masculino	1.32	1.13	.036
	Femenino	1.44		
Utilización de las emociones	Masculino	1.10	0.89	.050
	Femenino	1.18		

Fuente: elaboración propia.

Esta situación puede deberse al estereotipo feminizante que permite la expresividad de las emociones en las mujeres (Gartzia *et al.*, 2012) por la reproducción de los mandatos de género que, en el caso de las mujeres, avalan la expresión de las emociones, lo cual tendería a favorecer un mayor desarrollo emocional. En contraposición, los mandatos del patriarcado predisponen a los varones a un manejo instrumental emocional, ocasionando un menor desarrollo al respecto.

Conclusiones

En este estudio se detectó un perfil descriptivo de inteligencia emocional en el alumnado de bachillerato, caracterizado por una clasificación media en la *Percepción de las emociones*, a diferencia de las demás dimensiones evaluadas, que se clasifican en un grado bajo.

De tal manera que entre las aproximaciones derivadas de esta investigación se encuentra que esta primera categoría de análisis se erige como una especie de basamento del estado emocional del estudiantado, por ser el componente inicial de esta categoría de estudio en los individuos, por lo que se aprecia un mayor dominio de esta dimensión en el alumnado, el cual va disminuyendo ordenadamente en las otras dimensiones de estudio, acorde con el soporte teórico de Schutte *et al.* (1998). Por ello, se aprecia que el progreso logrado en esa dimensión intrapersonal se manifiesta primero en el manejo emocional individual, como un sostén para el posterior abordaje interpersonal de la inteligencia emocional.

Estos hallazgos ponen en evidencia un estado emocional deficiente en este colectivo estudiantil, como señalan Orgilés *et al.* (2020), Delvecchio *et al.* (2020), Johnson *et al.* (2020), Orellana y Orellana (2020) y UCM (2021), lo cual respalda la categorización propuesta por Tausch *et al.* (2022) de que la juventud es un grupo de mayor vulnerabilidad al respecto.

Dichas evidencias empíricas concuerdan con los niveles de inteligencia emocional reportados por Del Pino (2012) y Del Pino y Aguilar (2013), aunque resulta pertinente destacar que en esta investigación se identificaron

puntuaciones menores en el alumnado de bachillerato evaluado. Es probable que estas cifras sean resultado de los desafíos que este colectivo tuvo que enfrentar durante dicha contingencia sanitaria global, la cual, al parecer, ocasionó un desajuste mayor en su salud mental (Valiente *et al.*, 2020). Esto constituye una señal de alerta por la falta de recursos emocionales que presentan actualmente estos agentes educativos para poder afrontar de manera óptima los retos de la postpandemia en la actualidad.

Paralelamente, en esta investigación se detectaron únicamente variaciones significativas estadísticas en la variable sociodemográfica de género, en la cual se aprecian puntajes más altos en las alumnas, lo cual concuerda con diversos estudios en los que se reportan estas variaciones emocionales (Gartzia *et al.*, 2012; Del Pino, 2012; García, *et al.*, 2012; Del Pino, 2012 y Berrio *et al.*, 2020).

Dichas evidencias empíricas concuerdan con los postulados de Gartzia *et al.* (2012) sobre los niveles más altos de inteligencia emocional en el colectivo femenino en los estudios con un soporte teórico basado en las medidas de habilidad de este constructo, por lo que en esta propuesta del modelo de Shutte *et al.* (1998) se presenta una tendencia similar al respecto. Aunado a ello, estos autores señalan que esta situación podría explicarse tentativamente como producto del estereotipo feminizante que permite la expresividad de las emociones en las mujeres (Gartzia *et al.*, 2012), a diferencia de sus pares varones que deben apegarse culturalmente a un manejo instrumental de sus emociones.

De tal manera que a partir de un enfoque de género diferencial de la construcción social de las emociones (Lamas, 2015; Colás y Villaciervos, 2007; Comisión Interamericana de Mujeres, 2020), estos hallazgos podrían ser producto de la reproducción de los mandatos de género en las mujeres que respaldan la expresión intrapersonal e interpersonal de las emociones, con lo que se favorece la manifestación de una mayor adquisición, manifestación y desarrollo emocional en las estudiantes. En contraste, los mandatos de la cultura patriarcal imperante impuestos a sus compañeros varones los llevan

a tener un manejo instrumental de sus emociones para proyectar rasgos y valores del orden simbólico masculino, lo que les impide exteriorizar su accionar afectivo en detrimento de un manejo óptimo de sus emociones.

Estos hallazgos pueden constituirse en una coyuntura para el establecimiento de “una nueva educación postpandemia” en el estudiantado de bachillerato, con una perspectiva de género, como una línea base para que en la administración educativa de estos centros escolares se incluya en su agenda de trabajo el planteamiento del diseño y la operacionalización de un conjunto de acciones estratégicas para la formación emocional estudiantil, con énfasis en las dimensiones de menor grado de desarrollo y considerando las diferencias de género presentes en estos actores sociales educativos.

Por lo tanto, ante el reto de una administración educativa de la inteligencia emocional desde la perspectiva de género, en beneficio del alumnado de bachillerato, resulta pertinente que los administradores educativos de estos centros escolares, en conjunto con el área de psicopedagogía, puedan rescatar y replantear de manera complementaria las aportaciones del Programa Construye T (SEP, 2022), debido a una serie de deficiencias reportadas en su diseño e implementación en estas comunidades educativas (Patiño, 2017), así como por el desconocimiento reportado por la unidad de análisis de este estudio al respecto.

De tal forma que se efectúe una mejor planeación institucional de la gestión educativa de la inteligencia emocional estudiantil, así como para su operacionalización correspondiente, mediante intervenciones educativas fundamentadas en conferencias, cursos y talleres vivenciales, así como en un actividades de aprendizaje virtual con diseños autogestivos y/o que puedan servir de base a los docentes para la realización de clases participativas en las que se lleven a cabo dinámicas grupales, ejercicios de autorreflexión, relajación y *mindfulness*, con experiencias de gamificación, evaluaciones psicométricas, entre otros recursos didácticos predominantemente prácticos y vivenciales, con un soporte teórico referencial de apoyo al respecto.

Dado que, como señalan Espada *et al.* (2020) y Mateo (2021), las intervenciones en salud mental y bienestar emocional son buenas prácticas que, al ser realizadas en esta etapa compleja del ciclo vital, abren grandes oportunidades para sentar las bases del éxito en la escuela y potenciar el desarrollo humano del estudiantado de bachillerato.

Ante tal panorama, estas evidencias empíricas cuantitativas ponen de manifiesto la relevancia de llevar a cabo la generación de nuevo conocimiento científico en este campo de estudio incipiente, que pueda brindar aportaciones para el bienestar integral de los futuros alumnos universitarios, así como de aquellos que busquen ingresar al campo laboral. Con la finalidad de coadyuvar con las fortalezas de la ciencia en la praxis escolar para poner los cimientos de la construcción de una administración educativa de la inteligencia emocional desde una perspectiva de género, fundamentada en una serie de intervenciones centradas en la formación de “estudiantes emocionalmente inteligentes” para que éstos puedan contar con los recursos emocionales necesarios para poder afrontar mejor el desafío postpandemia del México del siglo XXI.

Referencias

- Berrio, M.P., Martos-Montes, R. y Marto-Luques, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 229-240.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Equidad e Igualdad de Género*. <http://www.oas.org/es/cim/docs/PIA-ES.pdf>
- Del Pino, R. (2012). *Hacia una gestión estratégica educativa de la inteligencia emocional en las instituciones educativas públicas en México* [Ponencia]. Primer Congreso de Retos Actuales de la Educación, Villahermosa, Tabasco, México.

- Del Pino, R. y Aguilar, M.A. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, (29), 132-141.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras J. A. y Morales A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- García, O., Bekendam, N., Díaz, G. y Burgos, S. (2012). Inteligencia emocional y práctica deportiva: Un estudio entre nadadores y sujetos sedentarios. *Cronos Ciencias sociales y humanidades*, XI(1), 64-70.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Ballhuerka, N. y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Johnson, M-C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020) Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. doi: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020
- Lamas, M. (2015). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (2.a ed., pp. 311-348) México: Bonilla Artigas Editores: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Mateo, M. (2021). De una promesa rota a un nuevo comienzo. En *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud* (pp. 17-40). Washington D. C: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Orellana, C.I. y Orellana, L.M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en *El Salvador. Actualidades en Psicología*, 34(128), 103. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C. & Espada J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Front. Psychol.* 11:579038. doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Patiño, H. (2019). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la educación pública en México. *Actas. Revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/279>
- Ribot, V., Chang, N. y González, A. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19, e3307. <https://bit.ly/3pEsZde>
- Rodicio-García, M.L., Ríos de Deus & Sarabia, S. (2020). Mental health in the time of coronavirus. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 3-4. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3680>

- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. y Mayer, J. (2008). *Emotional Intelligence*. USA: The Guilford Press; 536-537.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. <https://psycnet.apa.org/record/1998-10376-001>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Construye T: Las habilidades socioemocionales*. México: SEP.
- Tausch, A., Oliveira, R., Martinez, C., Cayetano, C., Barbosa, J. y Hennis, A. (2022). Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: A health policy analysis and recommendations. *The Lancet Regional Health – Americas*, 5, 1-10.
- Universidad Complutense de Madrid. (2021). *COVID-19, estudiantes y educación*. Madrid: UCM.
- Valiente, C., Vázquez, C. y Peinado, P. (2020). *Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de COVID-19: respuestas psicológicas*. Madrid: UCM.

Diversificación global en las cuentas personales para el retiro: Análisis aplicado a las afores en México

Eduardo Martínez Robles¹, Francisco Siordia López² y Rodolfo González Figueroa³

Resumen

La gestión eficiente de un portafolio de inversión se basa en la diversificación global de instrumentos financieros, minimizando el riesgo mientras se busca obtener rendimientos óptimos. En México, las afores administran los recursos de los trabajadores a través de las SIEFORES, que invierten principalmente en el mercado nacional, lo que las expone al riesgo específico del país.

Esta investigación se centra en analizar y comparar los rendimientos de las SIEFORES con fondos internacionales de renta fija y variable (BND y VT), debido a la alta concentración de inversión nacional en las primeras. Se parte del supuesto de que, en tiempos de recesión o contracción económica, los trabajadores podrían retirar dinero de sus afores, exponiéndose aún más al riesgo país. Se creó un portafolio con los mismos porcentajes de renta fija y variable que manejan las SIEFORES, siguiendo las normas de la CONSAR, y se calculó la frontera eficiente siguiendo la teoría de Harry Markowitz para encontrar el portafolio óptimo.

El análisis se realizó mediante una metodología econométrica que incluyó un modelo de regresión lineal y un análisis correlacional. Se encontró que el desempleo afecta las salidas de dinero de las afores, confirmando el supuesto inicial.

En cuanto a los rendimientos, se descubrió que ambos portafolios tuvieron resultados similares, pero el internacional mostró menor volatilidad. Esto sugiere que, en momentos de crisis, los trabajadores podrían haberse beneficiado retirando dinero de sus afores con una mayor exposición internacional, debido a la menor volatilidad de estos fondos.

Palabras claves: diversificación de portafolios, sobreexposición al riesgo país, AFORE-SIEFORES.

¹Profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara. rodolfo.gonzalez7913@alumnos.udg.mx

²Egresado de la Universidad de Guadalajara. francisco.siordia@alumnos.udg.mx

³Egresado de la Universidad de Guadalajara. rodolfo.gonzalez7913@alumnos.udg.mx

Introducción

La diversificación internacional es fundamental para el desempeño óptimo de un portafolio de inversión razonable. Consecuentemente, las cuentas individuales de ahorro para el retiro de los mexicanos se verían beneficiadas de las ventajas de la diversificación internacional.

Las Sociedades de Inversión Especializada de Fondos para el Retiro (SIEFORES) tienen invertido, en promedio, un 86.79 % de los recursos en el mercado mexicano (CONSAR, 2023a). En contraste, un portafolio de inversión en acciones diversificado globalmente cuenta con una ponderación de 0.8 % en acciones mexicanas (Total International Stock ETF, con clave de pizarra en el NASDAQ: VXUS); mientras que un portafolio de bonos globales cuenta con 0.39 % de deuda mexicana (Total International Bond ETF, con clave de pizarra en el NASDAQ: BNDX). Esta disparidad denota una confianza inherente por parte de los administradores de las cuentas de ahorro (AFORE) en que la economía mexicana tiene una mejor perspectiva de prosperidad que el resto del mundo. Sin embargo, la evidencia sugiere que es imposible predecir, a través de datos históricos, qué países superarán (en términos de rendimientos del mercado) a la media global (Dimensional, 2023). Adicionalmente, las proyecciones de crecimiento del PIB no pueden ser utilizadas como predictor del desempeño del mercado accionario (puesto que ya han sido reflejadas en los precios actuales de los activos) y, por lo tanto, tampoco pueden ser utilizadas como un factor confiable en la formación de los portafolios de inversión (Ritter, 2012).

El propósito de la diversificación es aumentar el rendimiento esperado sin aumentar el riesgo incurrido o, también, disminuir el riesgo sin renunciar a un nivel de rendimiento definido. El método más aceptado para lograr la diversificación es el que propuso Markowitz (1991), que consiste en evitar correlaciones y movimientos de los activos que integran un portafolio de inversión. En el contexto de la diversificación internacional, se traduce en que un inversionista promedio evita riesgos innecesarios si su cuenta de ahorro para el retiro no presenta ninguna concentración injustificada en un país específico.

El presente artículo tiene como propósito estudiar el desempeño de las afores en años recientes cuando se les coloca en el contexto internacional. Es de nuestro interés encontrar si todavía existen beneficios posibles derivados de la mitigación del evidente sesgo doméstico en las afores o si, por el contrario, las administradoras de fondos para el retiro operan óptimamente, dadas las restricciones⁴ dictadas por la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (CONSAR, 2023b).

Planteamiento del problema

Los beneficios de la diversificación internacional han sido conocidos desde hace décadas y se atribuyen, en gran parte, a que las fortunas de las naciones no se mueven siempre al unísono, no obstante, la mayoría de los inversionistas tiene la mayor parte de sus inversiones en activos de su país (French y Poterba, 1991). Encima, el sesgo doméstico no es exclusivo en las personas, sino que se extiende también a las instituciones. ¿Existen razones válidas para rechazar las recomendaciones lógicas de la diversificación internacional?

Se puede argumentar que la diversificación internacional es irrelevante porque la globalización ha causado un aumento en la correlación de los riesgos y rendimientos a los que están expuestos todos los países. Bajo dicho supuesto, cualquier mercado bursátil sería similar a la media global. Si bien, se ha observado que esta condición es cierta para horizontes de inversión de corto plazo, los beneficios de la diversificación global no han disminuido cuando se trata de horizontes de inversión extensos (Viceira y Wang, 2018). A esta afirmación se suscriben también Asness *et al.* (2011), quienes concluyeron que la diversificación internacional protege a los inversionistas contra la posesión de portafolios concentrados en países con bajo desempeño económico en el largo plazo.

⁴El límite de valores extranjeros es actualmente del 20 %.

Asimismo, Anarkulova *et al.* (2022) calcularon, a partir de un método de remuestreo estadístico (bootstrapping), que, para periodos de 30 años, existe una probabilidad de pérdida de poder adquisitivo del 13 % en acciones domésticas (de países desarrollados), frente a un riesgo del 4 % en una cartera diversificada globalmente. Las evidencias anteriores soportan la conclusión lógica de que cualquier portafolio de inversión que renuncie a la diversificación global, con la expectativa de obtener mayores rendimientos a partir de un posicionamiento geográfico específico, constituye meramente una actividad especulativa fundamentada en creencias y no en realidades.

En la práctica, la falta de diversificación global es una condición de inversión ineficiente que puede resultar en la materialización de diversos riesgos para los mexicanos. Fundamentalmente, existen dos momentos en los que un mexicano tiene acceso a los recursos de su cuenta de AFORE: 1) al momento de alcanzar su edad de retiro y 2) por medio de retiros parciales por matrimonio o desempleo (CONSAR, 2021). En este trabajo de investigación, se explora específicamente el efecto de la (falta de) diversificación global cuando se hace un retiro parcial por desempleo.

Esta relación es de interés porque parte del supuesto de que el desempleo va de la mano de las perspectivas económicas de México y, a su vez, los precios de los activos disminuyen por las mismas proyecciones (los precios de los activos reflejan rápidamente la información existente). Sugerimos que los empleados mexicanos que enfrentan condiciones de desempleo por situaciones macroeconómicas son propensos a llevar a cabo un retiro parcial por desempleo, justo cuando las proyecciones económicas de México desfavorecen los precios de los activos. El retiro parcial se efectúa en un momento desfavorable y causa un revés a la cantidad disponible en el futuro, cuando se alcance la edad de retiro. Finalmente, comprobamos si este efecto adverso se puede disminuir a través de la diversificación internacional.

Finalmente, cabe mencionar que existe una serie de razones válidas para desviarse de la recomendación de la diversificación global. La más notoria

es la eficiencia fiscal. Invertir en mercados extranjeros puede ocasionar la doble tributación por distribución de dividendos: primero, cuando se hace una retención en el país extranjero donde se distribuyen y, segundo, cuando se hace un reconocimiento de ingreso en el país del inversionista. Si bien existen muchos casos específicos que justifican la concentración de inversión en países determinados, dejamos el análisis de esos casos para trabajos de investigación posteriores.

Desarrollo

En México, existe una relación peculiar entre el desempleo y los retiros parciales de las cuentas personales para el retiro (AFORE), la cual no se observa en otros países. Esto se debe a que, en México, un sistema público de seguro de desempleo es virtualmente inexistente, salvo contadas excepciones, como el programa vigente en la CDMX (STYFE, s.f.). Vroman (1999) documentó que, de todos los miembros parte de esta organización, únicamente dos de ellos no contaban con un sistema público de protección por desempleo: México y Turquía. Este rezago histórico en la protección al desempleo podría ser una de las causas por las cuales México aún no implementa un sistema robusto de esta índole.

El seguro de desempleo es un tipo de beneficio en forma de transferencia monetaria que busca estimular la reincorporación a la fuerza laboral. A falta de este tipo de beneficio, una persona desempleada carece de los recursos necesarios para solventar sus gastos de búsqueda de empleo, además de sus gastos típicos de vida. Como consecuencia, el individuo necesita una fuente de ingresos que provea de la solvencia necesaria para la reincorporación paulatina a la fuerza laboral, que además permita la conservación del estilo de vida previo al desempleo, en lugar de verse obligado a aceptar una oferta laboral fundamentada en la supervivencia.

En ese sentido, no se puede asumir que el mexicano promedio cuenta con los recursos necesarios (en efectivo) para afrontar el desempleo; lo más probable es que se vea en la necesidad de rematar algunos de sus activos. Si bien un hogar

puede contar con diversos activos que forman parte de su patrimonio y que, en teoría, se pueden convertir en efectivo (por ejemplo, un auto), típicamente, la venta de activos financieros es la que ofrece mayor liquidez, entendida como la capacidad de obtener efectivo rápidamente sin perder demasiado valor. El Banco de México, a través de la Encuesta Nacional sobre las Finanzas de los Hogares (INEGI, 2019), encontró que la mayor parte de la riqueza de los hogares mexicanos corresponde precisamente a activos no financieros.

De lo anterior se desprende que la poca riqueza financiera de los individuos y de los hogares promedio está concentrada en las cuentas AFORE, por tratarse de un esquema de carácter obligatorio para aquellos incorporados a un esquema formal de trabajo. Por ende, un trabajador que pierde su empleo tiene suficientes incentivos para realizar retiros parciales de su cuenta AFORE, para así evitar adversidades durante el periodo que se encuentra desempleado.

Hasta aquí se han descrito algunos de los mecanismos presentes en la pérdida del empleo de un solo individuo, por lo tanto, no es razonable asumir que haya una relación entre factores macroeconómicos y la situación de un solo empleado, es decir, las razones específicas por las que una persona pierde el empleo pueden ser completamente ajenas a lo que pasa en la economía en general. Pero, ¿qué sucede cuando el desempleo se presenta de forma masiva? ¿Es entonces razonable asumir que la economía jugó un papel importante en este efecto? Algunos postulados económicos han encontrado, de hecho, una relación empírica y directa entre factores macroeconómicos y desempleo. Notoriamente, la curva de Phillips establece que existe una relación inversa entre inflación y desempleo: a menor desempleo, se observa mayor inflación.

Un escenario derivado de esta relación podría ser el siguiente: en época de bonanza y expansión económica, las autoridades monetarias de México tienen como objetivo evitar que el crecimiento rebase los límites de la inflación objetivo, por lo tanto, adoptan medidas anticíclicas en forma de mayores tasas de interés de referencia. Como consecuencia, el costo del dinero aumenta, enfriando la actividad económica de las empresas.

Seguido de este esfuerzo por contener la inflación, y según la curva de Phillips, se observará una mayor tasa de desempleo simultáneo a un periodo de contracción de la economía. El escenario imaginario anterior no es meramente hipérbole, Feldmann (2013) corroboró que un incremento en la tasa real de interés deteriora el desempeño del mercado laboral. Agrega que no solo aumenta la tasa de desempleo, sino que también la tasa de desempleados de largo plazo. Finalmente, menciona que los principales afectados son los jóvenes.

Entonces, es razonable asumir que un mal desempeño macroeconómico va de la mano de un mayor desempleo. En México, esto se traduce a que, en tiempos de contracción económica, los mexicanos pierden empleos y se ven obligados a conseguir efectivo para suavizar la transición durante la búsqueda de un nuevo empleo. Si nuestros supuestos son acertados, deberíamos observar que cualquier aumento en la tasa de desempleo viene acompañado de salidas netas en las cuentas AFORE de los trabajadores. En el apartado de Metodología se describen las variables utilizadas para poner a prueba esta hipótesis y se muestran los resultados encontrados.

Si existe evidencia de lo anterior, proponemos que un trabajador mexicano se ve afectado si hace retiros parciales de su cuenta AFORE a causa del desempleo, justificando que el desempleo masivo es producto de la contracción económica y que dicha contracción va de la mano de la disminución de los precios de los activos. Esta segunda hipótesis es cierta siempre y cuando la contracción económica sea producto de una política monetaria restrictiva: cuando aumentan las tasas de interés, los precios de los activos bajan porque el mayor costo del dinero impacta negativamente en la estimación presente de los flujos de efectivo futuros. No consideramos necesario poner a prueba esta conjetura, pues sus mecanismos han sido ampliamente estudiados (Rigobon y Sack, 2004) y no creemos que los efectos de la política monetaria en México difieran de lo que se observa en otras economías.

Con respecto a lo anterior, se destaca el efecto del desempleo en las

afores, pues el vínculo entre el desempleo y los retiros parciales de las cuentas AFORE es una cuestión crítica para la seguridad financiera de los trabajadores mexicanos. Cuando los trabajadores enfrentan la pérdida de empleo, pueden verse obligados a recurrir a sus fondos de retiro para cubrir gastos esenciales, lo que puede tener un impacto negativo en su patrimonio a largo plazo. Esta dinámica resalta la importancia de la diversificación de activos en las afores, ya que una mayor exposición a activos internacionales puede ayudar a reducir la volatilidad de los fondos y minimizar el impacto de los retiros en momentos de crisis (Bensusán, 2014).

Además, la relación entre la política monetaria y los precios de los activos es un factor clave en la dinámica económica. Cuando las tasas de interés aumentan como resultado de una política monetaria restrictiva, los precios de los activos tienden a disminuir debido a la menor demanda de inversores. Este fenómeno puede afectar significativamente el valor de los activos en los portafolios de inversión de las afores, lo que respalda la idea de diversificar globalmente para mitigar este riesgo (Arriaga *et al.*, 2020).

En ese sentido, México no está aislado de los eventos y tendencias económicas mundiales. La interconexión de los mercados financieros globales significa que los inversores y las afores están expuestos a eventos económicos y políticos en todo el mundo. En este sentido, la inclusión de activos internacionales puede proporcionar una mayor estabilidad a los portafolios de inversión, ya que puede contrarrestar el impacto de eventos adversos específicos de México al diversificar en mercados menos correlacionados (Turrent, 2016).

Además de la diversificación, las afores pueden considerar estrategias de cobertura para proteger sus activos en momentos de volatilidad. Las opciones como los instrumentos derivados pueden utilizarse para mitigar el riesgo de caídas significativas en el valor de los activos. Estas estrategias pueden ser especialmente valiosas en momentos de incertidumbre económica (Guillén, 2021).

Lo anterior toma relevancia: a medida que los mercados financieros evolucionan y las políticas económicas cambian, es fundamental que se realice una investigación continua en el ámbito de la gestión de fondos de retiro en México. El análisis de las relaciones entre el desempleo, la política monetaria y los rendimientos de las afores debe seguir siendo una prioridad para garantizar que los trabajadores puedan mantener una seguridad financiera sólida a lo largo de su vida laboral y en la jubilación (Ríos, 2014).

Por último, indagamos si un trabajador mexicano puede evitar que la pérdida de su empleo cause un retiro parcial de su cuenta AFORE después de que los precios de los activos han decrecido. Para esto, comparamos la relación entre incrementos en la tasa de desempleo y los rendimientos de las afores, después se busca la misma relación, pero con un índice globalmente diversificado en sustitución de las afores. El propósito es comparar ambos resultados y definir si un trabajador mexicano promedio se vería beneficiado de diversificar globalmente sus fondos para el retiro, evitando hacer una venta de emergencia de sus activos con precios recientemente decrecidos.

Metodología

Para el presente trabajo de investigación se estudió una muestra de los rendimientos de las afores para el periodo de enero de 2009 a enero de 2023. Adicionalmente, se analizaron las siguientes variables: índice de desempleo en México; rendimientos de dos índices, uno de renta fija y otro de renta variable global (claves de pizarra; NASDAQ:BND y NYSE:VT, respectivamente); retiros totales de las afores; retiros parciales por desempleo de las afores; y la proporción de renta fija de las afores. Todas las anteriores son variables cuantitativas que se encuentran ordenadas en el tiempo (series de tiempo) con una periodicidad mensual. Todas las bases de datos utilizadas son públicas y fueron obtenidas de los sitios web oficiales de la CONSAR, del INEGI y de sitios de recaudación de información financiera como Yahoo! Finance e Investing.com. El marco temporal de nuestra muestra fue elegido

con la intención de abarcar al menos un par de ciclos económicos. Antón Sarabia (2011) menciona que un ciclo económico (de cresta a cresta o de valle a valle) dura alrededor de sesenta meses. Nuestra muestra cuenta con 168 observaciones mensuales, o poco menos de tres ciclos económicos enteros.

Se emplearon métodos estadísticos para analizar la información anterior, entre ellos la creación de modelos lineales con el método de los mínimos cuadrados ordinarios (MCO), el análisis de correlaciones y la estadística descriptiva. También, se computó la frontera eficiente de un portafolio de dos activos según la teoría de Markowitz.

Resultados y discusión

Nuestra primera hipótesis enuncia que el aumento de la tasa de desempleo (unemp) describe salidas subsecuentes en las afores de los trabajadores (out). Lo anterior se puede representar con la ecuación lineal siguiente:

$$\text{out} = \beta_0 + \beta_1 * \text{unemp}$$

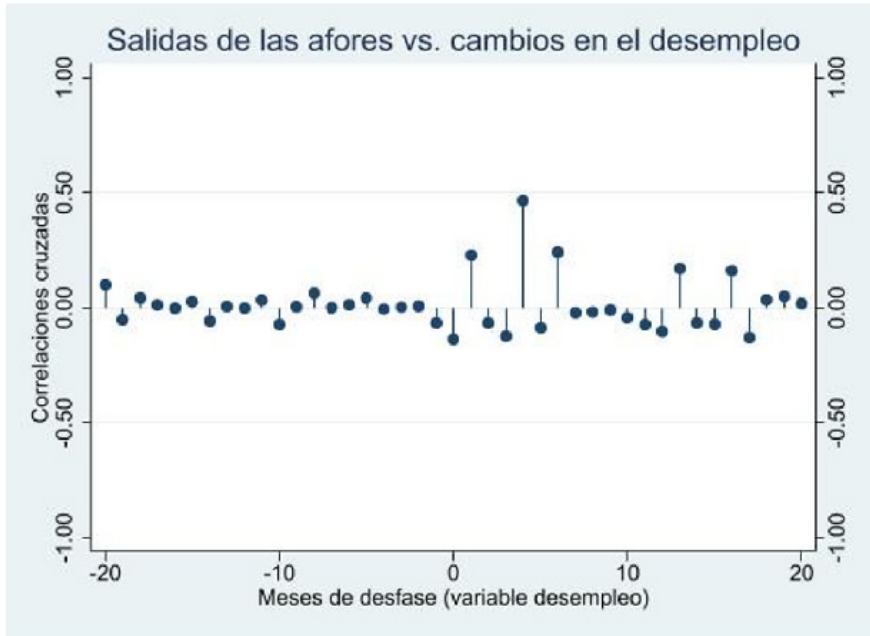
y la hipótesis:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

siendo ρ la correlación entre las variables out y unemp.

Para determinar si ambas variables tienen alguna relación, se graficaron sus correlaciones cruzadas. El propósito fue averiguar, si es que existe dicha relación, cuántos meses después del aumento del desempleo se observan salidas de las afores.

Figura 1. La relación entre salidas de las afores y cambios en el desempleo

Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 muestra que, una vez que se reporta un aumento en el desempleo en el tiempo t , se observarán retiros parciales por desempleo en las afores en los tiempos $t+1$, $t+4$ y $t+6$. La correlación más alta se encontró entre el desempleo y los retiros parciales en el tiempo $t+4$, con un coeficiente de casi 0.50. Por razones que no hemos identificado en este estudio, hay un periodo de retraso típico de cuatro meses entre el aumento del desempleo y la salida de dinero de las afores. Lo único que hemos logrado identificar es que una persona recién desempleada debe esperar al menos 46 días antes de poder solicitar un retiro de su Afore (CONSAR, s.f.), lo que explica apenas 1.5 de los cuatro meses de demora.

Para probar la robustez de este hallazgo, se calcula el modelo de regresión lineal con el método de MCO y se obtienen los intervalos de confianza para los coeficientes obtenidos:

Figura 2. *Retiro parcial por desempleo*

Retiro parcial por desempleo	
Tasa de desempleo	296.7*** (24.24)
Constant	156.8*** (13.96)
Observations	157
R-squared	0.492
Standard errors in parentheses	
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001	

Fuente: elaboración propia.

El software estadístico indica que el nivel de confianza para los coeficientes es del 99 %, denotado por tres asteriscos junto a los valores calculados. Además, los coeficientes obtenidos describen la magnitud del efecto de la relación entre nuestras dos variables. Si se supone que la tasa de desempleo no cambia de un periodo a otro, el valor de la constante indica que, típicamente, se observan egresos de 156.8 millones de pesos por razones aleatorias o factores no especificados en este modelo.

Por otro lado, cuando la tasa de desempleo aumenta en una unidad (100 pb), se observa que se retiran en promedio 296.7 mdp adicionales. El modelo tiene un coeficiente de determinación R^2 de 0.492; es decir, el 49.2 % de la varianza observada en la variable out es explicada por cambios en la variable unemp. Este último hecho es el que nos lleva a rechazar la hipótesis nula, pues una alta covarianza conduce a una correlación elevada, o sea, diferente de cero.

En conjunto, el modelo describe con un alto grado de confianza que prácticamente la mitad de los retiros parciales por desempleo se deben al “desempleo macroeconómico”, aquel que se da en masa debido a situaciones como el deterioro de la economía en general y la política monetaria restrictiva.

La otra mitad de las salidas de dinero puede deberse simplemente a factores no especificados en este modelo o ser producto de la aleatoriedad.

Una vez que hemos determinado que efectivamente existe una relación entre el desempleo y los retiros de las afores, ponemos a prueba cuál es el impacto de hacer retiros de la cuenta de AFORE después de aumentos en el índice de desempleo y lo comparamos con un portafolio de inversión diversificado globalmente. Para lograr una comparación justa, primero calculamos cuál ha sido la proporción de deuda/acciones del total de las afores en nuestro periodo de estudio. Se encontró lo siguiente:

Figura 3. Razón de deuda de las afores en los últimos años



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que la proporción de instrumentos de deuda de las afores ha ido disminuyendo, pero sigue siendo actualmente 2/3 de los activos. Conociendo la proporción histórica mensual deuda/acciones de las

afores, creamos un portafolio hipotético que habría resultado de replicar esta proporción deuda/acciones, pero conformado por activos internacionales. Para lograrlo, simplemente se obtuvo la suma de los rendimientos de los índices BND y VT, ponderados por sus pesos correspondientes en la cartera según los niveles de deuda y acciones, respectivamente.

Los rendimientos del portafolio hipotético global se almacenaron en la variable nombrada Global (mensual) y estos se compararon contra los rendimientos de las afores, almacenados en la variable AFORES (mensual).

Figura 4. Datos de la muestra

	Toda la muestra		Sube desempleo		Baja desempleo	
	mean	sd	mean	sd	mean	sd
Afores (mensual)	1.044782	1.997332	.4548272	2.224505	1.324234	1.824744
Global (mensual)	.6063307	3.191181	.8820802	3.220471	.4757124	3.1831
Observations	168		54		114	

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior corresponde a la estadística descriptiva del comportamiento de ambos portafolios, un mes antes de que se reporten cambios significativos en la tasa de desempleo. Se utilizó una variable dummy para identificar los meses cuando el desempleo aumentó en 10 pb o más en t-1 respecto al rendimiento obtenido en t, con el propósito de observar si se existían diferencias dependientes de los cambios en el desempleo.

La primera columna de promedios (mean) muestra cuál es el rendimiento mensual promedio de estos dos portafolios: 1.04 % para las afores y 0.61 % para el portafolio global. Destaca que aquí las afores han superado al portafolio global, por lo que para un mexicano no tendría sentido optar por un portafolio completamente internacional. En la segunda columna de promedios se muestran los valores correspondientes a aquellos meses cuando la tasa de desempleo ha aumentado por 10 puntos base o más (donde la variable dummy es igual a 1).

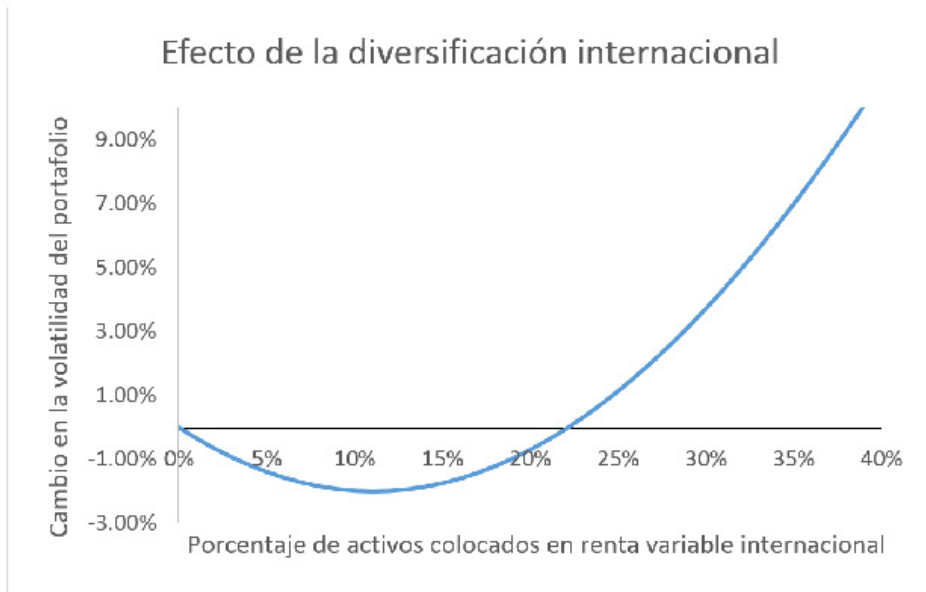
Aquí se observa que las afores rindieron únicamente un 0.45 %, mientras que el portafolio global sostuvo un incremento promedio de 0.88 % en esos

meses, casi el doble que las afores. La implicación es: un mes antes de cambios grandes en la tasa de desempleo, las afores entregan peores rendimientos que un portafolio globalmente diversificado. Por último, en la tercera columna de promedios, se observa que los rendimientos un mes antes de la disminución del desempleo son mucho mayores para las afores (1.32 %) que para el resto portafolio global (0.48 %), lo cual describe una relación positiva entre la creación de empleos nuevos y los rendimientos en las afores.

De lo anterior se desprende que un portafolio global no debería sustituir las inversiones locales de las afores, sin embargo, estas se podrían ver beneficiadas de la inclusión de activos internacionales en alguna proporción para evitar la correlación entre el desempleo y la caída de rendimientos de los activos que se describió en el párrafo anterior. En el último apartado de la metodología estudiamos qué activos y en qué proporción vale la pena mezclar con las afores, con el propósito de obtener rendimientos ajustados por riesgo superiores.

Como último procedimiento, se computaron algunos escenarios probables de inclusión de activos internacionales en las afores, por medio del cálculo de la frontera eficiente de tres portafolios hipotéticos: 1 – una mezcla de afores y renta fija internacional; 2 – una mezcla de afores y renta variable internacional; y 3 – una mezcla de afores, renta fija y renta variable internacional.

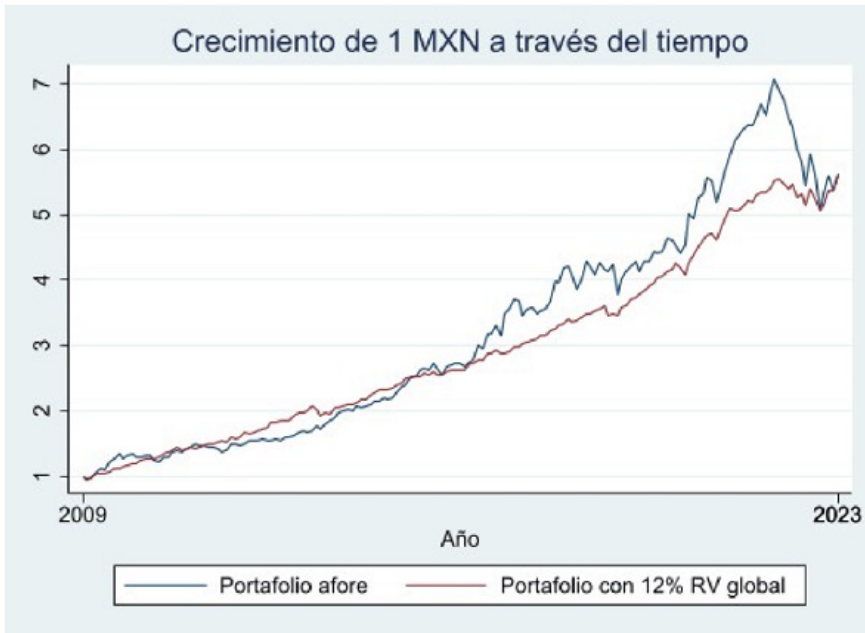
De los anteriores, se encontró que los mejores resultados se obtuvieron cuando se mezclaron las afores con renta variable internacional. Este hallazgo no resulta particularmente sorprendente, pues, como se analizó anteriormente, las afores se caracterizan por tener un perfil conservador y, por ende, ponderan gran parte de sus carteras en renta fija. Adicionalmente, se encontró que la inclusión de más renta variable internacional puede, de hecho, proveer de disminución de la volatilidad en un portafolio con la composición típica de las afores. A continuación, en la Figura 5, se muestra este resultado:

Figura 5. Renta variable internacional en las afores

Fuente: elaboración propia.

El cálculo de la frontera eficiente demuestra que incluir aproximadamente un 12 % de renta variable internacional brinda una disminución de la volatilidad de un portafolio tipo Afore de hasta un -2 %.

Cabe destacar que esta modificación en las afores no resultaría en una expectativa de rendimiento mayor para los inversionistas, pero sí en la disminución de la dispersión de resultados durante el ciclo de vida del portafolio. Como muestra de ello, se plasma una gráfica del desempeño de las afores en el periodo de análisis, comparado con un portafolio hipotético que incluyó un 12 % de renta variable internacional.

Figura 6. Beneficios de la diversificación internacional

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6 se percibe que, aunque ambos portafolios alcanzaron virtualmente el mismo resultado a través del periodo de observación de 14 años, el que contiene un 12 % renta variable internacional lo hizo con menos variaciones extremas. Se sostiene que la diversificación internacional es beneficiosa hasta cierto punto (en este caso, hasta un 12 % de los activos) y, por lo tanto, podría ayudar a disminuir pérdidas por la necesidad de vender activos (retiros parciales por desempleo) y disponer del efectivo obtenido en un punto en el tiempo diferente al final del ciclo de vida del portafolio (retiro total de la fuerza laboral).

Conclusiones

La conclusión de esta investigación destaca la necesidad de abordar el sesgo doméstico presente en los fondos para el retiro administrados por las afores en México. Se han identificado efectos adversos de este sesgo, como

la correlación entre el desempleo, los bajos rendimientos de las afores y las salidas de recursos de estas cuentas de retiro. En respuesta a estos hallazgos, se sugiere la inclusión de activos internacionales en los portafolios de inversión de las afores como una estrategia para mitigar parte de estos efectos adversos.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es que la inclusión de aproximadamente un 12 % de renta variable internacional en los portafolios de inversión de las afores podría proporcionar mejores rendimientos ajustados al riesgo. Es importante destacar que este beneficio no se logra mediante un aumento significativo en la expectativa de rendimiento, sino más bien a través de la reducción de la volatilidad a lo largo del ciclo de vida de los portafolios. Esta disminución de la volatilidad es especialmente relevante en momentos impredecibles, como cuando los trabajadores enfrentan el desempleo, ya que reduce la probabilidad de realizar retiros parciales en momentos de fluctuaciones extremas en los precios de los activos. En otras palabras, se busca evitar que los trabajadores mexicanos se vean afectados doblemente durante períodos económicos adversos: primero perdiendo empleos y luego retirando recursos de sus cuentas de retiro a precios desfavorables.

Sin embargo, se reconoce que este estudio ha analizado las características promedio de las afores y que pueden existir diferencias significativas entre las composiciones de cartera de diferentes administradoras. Además, se menciona la introducción de esquemas generacionales en 2019, lo que agrega complejidad a la búsqueda de optimización. A pesar de estas consideraciones, se enfatiza que esta investigación proporciona un sólido punto de partida para futuros análisis que aborden la diversificación internacional de manera más específica y considerando las particularidades de cada administradora de fondos para el retiro en México.

Además de lo anterior, se proponen algunos puntos importantes, desarrollados a continuación:

1. **Impacto de la diversificación global:** La diversificación global de activos en los portafolios de inversión de las afores no solo ofrece la posibilidad de reducir la volatilidad, sino que también puede tener un impacto significativo en la preservación del capital a largo plazo. La inclusión de activos internacionales permite a los inversionistas acceder a mercados y sectores que pueden comportarse de manera diferente en diferentes momentos económicos. Esto significa que, en situaciones de crisis económicas específicas de México, como la caída en los precios del petróleo o fluctuaciones en el tipo de cambio, los activos internacionales pueden actuar como un colchón protector para el patrimonio de los trabajadores.
2. **Perspectiva a largo plazo:** Es importante destacar que la inversión para el retiro es un proceso a largo plazo que abarca décadas. Durante este período, los trabajadores pueden enfrentar múltiples ciclos económicos y crisis. La inclusión de activos internacionales no solo ayuda a mitigar el riesgo a corto plazo, sino que también permite aprovechar las oportunidades de crecimiento en otros mercados globales. Esto puede traducirse en un crecimiento más sólido y sostenible del patrimonio de los trabajadores a lo largo de su vida laboral.
3. **Consideración de la educación financiera:** La implementación exitosa de estrategias de diversificación internacional requerirá una mayor educación financiera tanto para los trabajadores como para los administradores de fondos. Los trabajadores necesitan comprender los beneficios y riesgos asociados con la inversión en activos internacionales, mientras que los administradores deben estar preparados para tomar decisiones informadas y estratégicas. La CONSAR y otras instituciones financieras pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la educación financiera y la concientización sobre la diversificación internacional.
4. **Evaluación continua:** Dado que los mercados financieros son dinámicos y cambiantes, es fundamental que las estrategias de inversión de las

afores sean evaluadas y ajustadas de manera continua. Esto implica un monitoreo constante de los rendimientos, la volatilidad y la correlación de activos, así como la adaptación a las condiciones económicas cambiantes. La capacidad de ajuste será esencial para garantizar que los trabajadores continúen beneficiándose de la diversificación global en un entorno financiero en constante evolución.

5. **Contribución a la seguridad financiera:** En última instancia, la inclusión de activos internacionales en los portafolios de inversión de las afores puede contribuir significativamente a la seguridad financiera de los trabajadores mexicanos en su jubilación. Al reducir el riesgo de pérdida de capital durante momentos críticos y al aprovechar las oportunidades de crecimiento en los mercados globales, se puede mejorar la calidad de vida de los jubilados y garantizar que cuenten con suficientes recursos para mantener su bienestar económico a lo largo de su retiro. Esta investigación sugiere que la diversificación internacional puede ser un paso importante hacia este objetivo.

Anexo A. Características principales de las Afores

En nuestra metodología hemos estudiado cómo se comparan los rendimientos de las afores en su conjunto contra otras variables. Cabe mencionar que esta es una forma simplificada de aplicar nuestra metodología, pero se destaca que existen diversos grupos que administran los recursos de las cuentas para el retiro y cada uno tiene autonomía en la elección de la composición de su cartera, siempre y cuando se apeguen a los límites que la CONSAR establece. De ello se desprende que, aunque similares, las administradoras de fondos pueden presentar ciertas diferencias en la composición de sus carteras, denominadas SIEFORES. A continuación, algunos de los hallazgos dignos de mencionar:

Las afores mexicanas están expuestas excesivamente al riesgo doméstico por contener entre el 50 % y el 70 % de su cartera se invierte en deuda gubernamental nacional, y sólo entre el 1 % y el 6 % en deuda internacional, esto durante el periodo de enero 2009 a diciembre de 2022.

El instrumento financiero con mayor ponderación en todas las carteras de las SIEFORES son los UDIBONOS, abarcando entre el 58.90 % y el 20.39 %. La SIEFORE que presenta el mayor porcentaje es la Básica de Pensiones y la que presenta un menor porcentaje es la Básica Inicial (esto a diciembre de 2022).

El segundo instrumento financiero más utilizado por todas las SIEFORES son los Bonos abarcando entre el 16.50 % y el 12.52 % del total de cartera. La SIEFORE que presenta mayor porcentaje es la Básica 85-89 y la que presenta un menor porcentaje es la Básica 55-59 (esto a diciembre de 2022).

Las SIEFORES mantienen un rango de renta variable de entre 25.44 % y 2.24 %, siendo la SIEFORE Básica Inicial la que contiene el mayor porcentaje de renta variable y la SIEFORE Básica de Pensiones la que presenta el menor porcentaje (esto a diciembre de 2022).

Todas las SIEFORES mantienen un margen de renta variable internacional mayor con respecto a la renta variable nacional. Siendo la SIEFORE Básica Inicial la que tiene un mayor porcentaje de cartera internacional, con un 15.18 %, mientras que la SIEFORE Básica de Pensiones presenta el menor porcentaje, con un 1.62 % (esto a diciembre de 2022).

El indicador de rendimiento neto (IRN) más bajo registrado es el de Citibanamex en la SIEFORE Básica 60-64, con un 4.31 % en diciembre de 2022, y el rendimiento más alto registrado es el de Profuturo en la SIEFORE Básica 85-89, con un 9.73 % en febrero de 2022. Esto durante el periodo enero 2019 a diciembre 2022.

Referencias

- Anarkulova, A., Cederburg, S., & O'Doherty, M. S. (2022). Long-horizon losses in stocks, bonds, and bills: Evidence from a broad sample of developed markets.
- Antón Sarabia, A. (2011). El ciclo económico en México: características y perspectivas. Realidad, Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y geografía*, 2.
- Arriaga Navarrete, R., Sosa Castro, M. y Rodríguez Nava, A. (2020). Impactos monetarios sobre la rentabilidad del mercado accionario en México: Un análisis de cambio de régimen markoviano. Ensayos. *Revista de economía*, 39(2), 187-216.

- Asness, C., Israelov, R., & Liew, J. (2011). International diversification works (eventually). *Financial Analysts Journal*, 67.
- Bensusán Areous, G. (2014). *El seguro de desempleo en México: opciones, características, ventajas y desventajas*.
- CONSAR. (2019). *Las AFORE migran al esquema de SIEFORES Generacionales*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de <https://www.gob.mx/consar/articulos/las-afore-migran-al-esquema-de-siefores-generacionales>
- CONSAR. (2021). *Retiros parciales IMSS*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de <https://www.gob.mx/consar/articulos/retiros-parciales-97089>
- CONSAR. (2023a). *Inversiones de las SIEFORES*. Recuperado el 6 de julio del 2023, de <https://www.consar.gob.mx/gobmx/aplicativo/siset/CuadroInicial.aspx?md=61>
- CONSAR. (2023b). *Límites del régimen de inversión*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de https://www.consar.gob.mx/gobmx/Aplicativo/Limites_Inversion/
- CONSAR. (s.f.). *Retiro parcial por desempleo IMSS*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de https://www.consar.gob.mx/gobmx/aplicativo/catsar/Principal/TramiteExt.aspx?idTramite=13&PAG_ACTUAL=/gobmx/aplicativo/catsar/Principal/InicioExt.aspx
- Dimensional. (2023). *Which country will outperform? Here's why it shouldn't matter*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de <https://www.dimensional.com/us-en/insights/which-country-will-outperform-heres-why-it-shouldnt-matter>
- Feldmann, H. (2013). Real interest rate and labor market performance around the world. *Southern Economic Journal*, 79(3), 659-679.
- French, K. R., & Poterba, J. M. (1991). Investor diversification and international equity markets. *The American Economic Review*, 81(2), 222-226.
- Guillén, A. (2021). *El régimen de acumulación en México: caracterización, tendencias y propuestas para su transformación*.
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional sobre las Finanzas de los Hogares (ENFIH)*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de <https://www.inegi.org.mx/programas/enfih/2019/#Documentacion>
- Markowitz, H. M. (1991). Foundations of portfolio theory. *The Journal of Finance*, 46(2), 469-477.
- Rigobon, R., & Sack, B. (2004). The impact of monetary policy on asset prices. *Journal of Monetary Economics*, 51(8), 1553-1575.
- Ríos Gómez, C. (2014). *Valor en riesgo condicional como alternativa para medir el riesgo de mercado en los fondos de pensiones en México*.
- Ritter, J. (2012). Is economic growth good for investors? *Journal of Applied Corporate Finance*, 24(3), 8-18.

- STYFE. (s.f.). *Tramita el Seguro de Desempleo a través de la plataforma en línea*. Recuperado el 06 de julio del 2023, de https://trabajo.cdmx.gob.mx/programa_sociales_y_servicios/seguro-de-desempleo
- Turrent, G. D. C. B. (2016). *Midiendo la cultura financiera en estudiantes universitarios: El caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de San Luis Potosí).
- Viceira, L. M., & Wang, Z. (2018). Global portfolio diversification for long-horizon investors. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 24646.
- Vroman, W. (1999). *Unemployment and unemployment protection in three groups of countries*. <https://ideas.repec.org/p/wbk/hdnspu/20127.html>

Labores de cuidado y academia: reflexiones para incidir en el liderazgo de las mujeres en las universidades

Rosa Vega Cano, Yadira Cira Gómez y Adela Ibarra López

Resumen

Al ser reproductoras del orden social, las universidades posibilitan el estudio de diversas problemáticas en los ámbitos económico, social y cultural que pueden contribuir a comprenderse y transformarse no sólo a sí mismas, sino también a su entorno. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar si la falta de paridad en el acceso de las académicas a mejores categorías de contratación y a espacios de decisión (cargos de alto nivel) en la Universidad Michoacana responde a condicionamientos por razones de género. Desde un enfoque cuantitativo y con fines descriptivos, se analizó información de tres fuentes: 1) la Dirección de Personal de la Universidad Michoacana, 2) una encuesta aplicada al personal académico y 3) la Plataforma Nacional de Transparencia. Los principales hallazgos indican que existe una mayor proporción de hombres en relación con las mujeres contratadas (60 % son hombres y 40 % mujeres) y que las plazas que ofrecen mejores condiciones laborales y de remuneración son, en su mayoría, ocupadas por hombres (71 % de las plazas de profesor investigador titular de mayor categoría y de tiempo completo), lo que se traduce en restricciones para acceder a otros recursos. Lo mismo ocurre con los espacios de decisión, en donde proporcionalmente las mujeres son minoría (sólo 38 % de los cargos de funcionario son ocupados por ellas) y cuyas desigualdades se acentúan a medida que incrementa el poder de decisión y el sueldo percibido.

Palabras clave: instituciones de educación superior; productividad académica; género; trabajo doméstico.

¹Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. rosa.vega@umich.mx

²Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. yadira.cira@umich.mx

³Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 1634418c@umich.mx

Abstract

By being reproducers of the social order, universities enable the study of various problems in the economic, social, and cultural sphere that can contribute to understanding and transforming not only themselves but also their environment. Therefore, the objective of this work was to analyze whether the lack of parity in female academics' access to better hiring categories and decision-making spaces (high-level positions) at the Universidad Michoacana responds to gender-related conditions. From a quantitative approach and for descriptive purposes, information from three sources was analyzed: 1) the Human Resources Department of the Universidad Michoacana, 2) a survey applied to academic staff and 3) the National Transparency Platform (Mexico). The main results indicate that there is a greater proportion of men compared with women hired (60 % men and 40 % women) and that the positions that offer better working conditions and remuneration are mostly occupied by men (71 % of the highest-rank and full-time tenured research professor positions), which translates into restrictions on access to other resources. The same occurs in decision-making spaces, where women are proportionally a minority (only 38 % of civil servant positions are occupied by them), and whose inequalities are accentuated as decision-making power and salary increase.

Keywords: academic productivity; institutions of higher education; gender; domestic work.

Introducción

Uno de los principales objetivos en materia de equidad de género en las políticas públicas ha estado orientado a brindar mejores oportunidades educativas para las mujeres, dado que la educación ha sido una de las claves para lograr una mayor autonomía y capacidad de decisión sobre sus cuerpos y sus vidas.

Además, se ha visto que elevar los niveles educativos en el sector femenino incide de manera directa en el comportamiento reproductivo de las familias y en sus niveles de bienestar. Las cifras en México y América Latina nos

indican que un mayor nivel educativo en la población femenina incide de manera directa en la menor cantidad de hijos por familia, el espaciamiento de los hijos y el retraso del inicio de la etapa reproductiva de las mujeres (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2012).

Para 2020, México contaba con 126 014 024 habitantes, de los cuales 51.2 % eran mujeres y 48.8 % hombres. Entre los aspectos más significativos de estas cifras destaca la reducción en el ritmo de crecimiento de la población, pues al considerar los periodos intercensales, se observa que entre 2010 y 2020 la población creció a un ritmo de 1.2 %, mientras que en la década anterior lo hizo en 1.4 %. Esta situación se refleja en la composición de la población por edad, pues hay una menor cantidad de habitantes con edades entre los 0 y 9 años, lo que indica una menor fecundidad en la actualidad (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2023).

En términos educativos, en 2020, la mayoría de la población con 15 años y más contaba con primaria y secundaria completas y, sin bien la escolaridad de los varones superaba a la de las mujeres (9.8 y 9.6 grados promedio, respectivamente), la diferencia era menor, comparando estas cifras con los datos del Censo de 2020, cuando se ubicaban en 7.7 grados para los varones y 7.2 para las mujeres. Asimismo, los datos del Censo de 2020 muestran que, en los grupos de población entre 35 y 49 años de edad, el logro educativo de mujeres y hombres se iguala (alcanzando los 9 años de escolaridad) y que, en el grupo de 20 a 24 años de edad, la escolaridad de las mujeres (11.5 años) supera ligeramente a la de los varones (11.3 años) (INEGI, 2023).

Estos aspectos se relacionan de manera directa con las oportunidades de empleo y el acceso a mejores condiciones laborales, lo cual se traduce, a su vez, en una mejor calidad de vida para las personas y en expectativas de vida más favorables para las familias.

Sin embargo, a pesar de que se han dado resultados satisfactorios en el acceso de las mujeres a mayores niveles educativos, aún podemos ver que no se ha logrado romper con patrones culturales que perpetúan la tradicional división sexual del trabajo entre hombres y mujeres.

Las cifras sobre la participación económica de las mujeres no cambiaron mucho entre 2015 y 2020 (pasaron de 42.5 % a 45.1 %) y los grupos de edad en los que se observa un crecimiento más lento en ese periodo fue tanto en el grupo de 15 a 24 años como el de 20 y 24; en el primer caso, debido a que son edades en las que los jóvenes se encuentran estudiando; en el segundo, porque las casusas se asocian al inicio de la vida en pareja y al nacimiento del primer hijo o hija (INEGI, 2023).

El ámbito de residencia es otro factor que incide en el acceso a oportunidades laborales de las mujeres, tanto en el acceso a empleo como en las prestaciones laborales y en los servicios de apoyo a las labores de cuidados. De esta manera, se observa que “la participación femenina se incrementa conforme crece el tamaño de la localidad de residencia (33.5 % en las áreas rurales a 45.3 % en las áreas urbanas bajas, 48.8 % en las urbanas medias y 49.0 % en las más urbanizadas)” (INEGI, 2023, p. 80).

Esto puede verse reflejado de manera muy clara en espacios como las universidades, donde, a pesar de que el nivel educativo y cultural es mayor al promedio de la población, las responsabilidades domésticas y de cuidados siguen recayendo en mayor medida en las mujeres.

Esta división de roles no responde solamente a un reparto de tareas necesarias para brindar a los integrantes de las familias las condiciones necesarias para garantizar su reproducción y bienestar, se trata de una división social del trabajo que, tanto por la inversión de tiempo necesaria para su realización como por el desgaste físico y emocional que implica, se traduce en menores posibilidades de desarrollo profesional y personal para las mujeres, como habremos de demostrar en el caso del personal académico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. De ahí la relevancia de estudios de esta naturaleza, que buscan respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿existe un vínculo entre las labores domésticas y de cuidados respecto a la falta de paridad en las universidades? ¿Por qué el entorno en el que se labora no es apto para promover un desarrollo profesional equitativo

entre hombres y mujeres y, menos aún, el liderazgo de estas últimas en las instituciones de educación superior?

Este estudio parte de considerar como hipótesis que la falta de paridad en el acceso de las mujeres a espacios de decisión y cargos de alto nivel en la Universidad Michoacana responde a condicionamientos por razones de género, al imponer cargas laborales que son incompatibles con las labores de maternidad y con el tiempo requerido para el desempeño de labores de cuidados.

Asimismo, se sustenta en hallazgos derivados de estudios realizados en años recientes en el contexto de diferentes universidades públicas en México.

Por ejemplo, Buquet et al. (2013), en una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), encontraron desigualdades muy significativas en los ingresos anuales percibidos por el personal académico según el sexo. Los datos indican que, si bien en el decil más bajo (que va de 0 a \$44,964.00) la diferencia salarial no es muy amplia, en el decil más alto (que integra ingresos entre 1 millón y 2 millones de pesos anuales), donde sólo se ubica un 27 % de las académicas, las diferencias son muy marcadas. No es fruto de la casualidad que este decil incluya ingresos correspondientes a las mejores categorías de contratación, así como a la ocupación de cargos de decisión en niveles altos de la estructura organizacional, que son ocupados principalmente por varones.

Por otro lado, la investigación también incluyó un análisis del uso del tiempo que también arrojó parámetros en los cuales las académicas se sitúan en desventaja respecto de los varones y reconocen que, aunque su participación en las labores domésticas es importante para el funcionamiento familiar, ello les limita en el desempeño profesional e, incluso, podría ser causa de la pérdida del trabajo remunerado que desempeñan, ya sea administrativo o académico.

Asimismo, se tiene como antecedente de este trabajo de investigación el estudio realizado por Pacheco (2018) en cuatro universidades mexicanas, entre las que se encuentra la Universidad Michoacana. Dicho trabajo destaca la

dificultad a la que se enfrentan las mujeres para ocupar cargos de alto nivel en un mundo creado por y para hombres y el hecho de que los condicionamientos de género imposibilitan el óptimo desempeño de las mujeres en su vida académica, dentro de las universidades. El análisis de fondo en este trabajo de Pacheco está centrado en cuestionar la inexistencia de políticas de conciliación entre los géneros y entre lo público y lo privado, así como en la manera en que las diversas esferas productivas focalizan aún prácticamente todo el trabajo reproductivo en las mujeres, sin estudiar la dinámica cultural y familiar actual en la que antiguos regímenes ya no son sostenibles.

Marco teórico

El género, como categoría de análisis, ha sido incorporado en la ciencia económica para apoyar el estudio de las desigualdades sociales experimentadas en las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres, fundamentalmente considerando el trabajo que realizan en función de los roles que les son atribuidos por el entorno en el que se establecen sus relaciones sociales de producción y reproducción. Al respecto, Girón (2009, p. 79) señala:

las nociones de género, globalización y desarrollo son conceptos que a lo largo de los últimos años han tomado fuerza en el análisis económico, político y social de las ciencias sociales. Género, globalización y desarrollo conforman un conocimiento que se traduce, desde diferentes disciplinas, en las desigualdades sociales e inequidades entre hombres y mujeres en nuestras sociedades.

Diversas aportaciones teóricas han señalado que la división sexual del trabajo está anclada a la capacidad reproductiva de las mujeres, pero esa afirmación se basa en una creencia que, en tiempos actuales, es insostenible, ya que siguen reproduciéndose mitos en los que se reafirman ideologías sexistas que atribuyen una mayor capacidad en las mujeres para atender las labores de cuidados, no solamente hacia los hijos, sino hacia otras personas que requieren de ellos, como adultos(as) mayores, personas con alguna limitación física o discapacidad, etc. Incluso, las labores domésticas siguen

vinculándose de manera directa a las labores de cuidado, dado que la mayor parte de ellas se relacionan con la alimentación, la salud, el bienestar y el cuidado de los integrantes de la familia; por lo tanto, también se les atribuyen en mayor medida a las mujeres. En palabras de Federici (2018, pp. 35-36):

Desde que el término mujer se ha convertido en sinónimo de ama de casa, cargamos, vayamos donde vayamos, con esta identidad y con las «habilidades domésticas» que se nos otorgan al nacer mujer. Esta es la razón por la que el tipo de empleo femenino es habitualmente una extensión del trabajo reproductivo y que el camino hacia el trabajo asalariado a menudo nos lleve a desempeñar más trabajo doméstico. El hecho de que el trabajo reproductivo no esté asalariado le ha otorgado a esta condición socialmente impuesta una apariencia de naturalidad («feminidad») que influye en cualquier cosa que hacemos.

La división sexual del trabajo tiene que ver con la forma en que se asignan tareas a hombres y mujeres de acuerdo con los roles de género que cada sociedad considera propios para cada sexo biológico (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2022). Si bien esa división del trabajo tuvo su origen en tiempos inmemorables, fue con el surgimiento del capitalismo cuando se trasladó del ámbito doméstico o privado a la esfera pública (Carrasco et al., 2011). Así, desde la premisa básica de la división del trabajo en productivo y reproductivo, los hombres fueron asignados al cumplimiento del primero (espacio público) y las mujeres al segundo (espacio privado), argumentando que dicha asignación obedecía a aspectos de naturaleza humana y capacidades biológicas (Chávez-Llamas y Ospina-Escobar, 2021).

En este sentido, es fundamental identificar la contribución que el trabajo doméstico y de cuidados representa para la economía, como lo señalan diversos estudios (Quiroga, 2013; Sáez, 2015; CEPAL, 2012), pero no solamente cuantificado en precios de mercado, sino también por lo que representa para lo que los economistas denominan la reproducción social, es decir: el cuidado de la vida, la reproducción biológica de los seres humanos, la satisfacción de necesidades prácticas y afectivas, así como para favorecer la reproducción

de la fuerza de trabajo. Comprender cómo es que, en una sociedad patriarcal, este trabajo realizado tradicionalmente por la población femenina (acorde con un orden social orientado por la división sexual del trabajo) carece de valor social, simplemente porque lo que está devaluado es el 'ser mujer'. El peligro, según lo señalan algunas autoras desde una perspectiva feminista (Carrasco et al., 2011), es que la subjetividad femenina se construye sobre la base de una identidad que refuerza la maternidad como parte de esta mística del cuidado y sirve para ocultar el peso que esta labor representa para la autonomía de las mujeres. En palabras de Izquierdo (2003, p. 19):

Que las mujeres y los hombres ocupen distintas posiciones sociales no es algo que haya ocurrido de manera espontánea, sino que es el resultado del ejercicio del control social.

Forman parte de los aparatos de control social y garantizan que las personas se ajusten a unas ciertas exigencias sociales: el sistema educativo, la familia, la organización del trabajo, el tratamiento de las diversidades culturales, los medios de comunicación social, etcétera.

En los análisis clásicos de la economía, particularmente del modo de producción capitalista, parece no considerarse de forma específica la contribución del trabajo reproductivo a la formación y acumulación del capital y, por tanto, a la reproducción del mismo sistema. Considerando que las labores reproductivas son “aquellas que contribuyen al mantenimiento de la fuerza de trabajo y a la reproducción social” (Benería, 2006, p.10) y que se trata de un trabajo no remunerado económicamente, su aportación se invisibiliza y se agudiza la transferencia de los costos de la reproducción del trabajador a la esfera privada.

Es gracias al desarrollo teórico de la economía feminista que logra evidenciarse la aportación que el trabajo reproductivo representa para el capital. Benería (2006) destaca que, a partir de la década de 1970, la teoría feminista evidenció la importancia de distinguir entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo, así como la desvalorización del trabajo de las

mujeres y su concentración en las labores reproductivas no remuneradas. La autora también afirma que a partir de ello fue posible percibir una ausencia del trabajo reproductivo en las estadísticas oficiales, como la renta nacional y la población activa, debido a que el conjunto de actividades reproductivas y no remuneradas no eran asociadas de forma directa con el mercado. Cuando el trabajo no remunerado se traslada de la esfera doméstica al mercado, se convierte en trabajo remunerado porque implica un costo monetario que responde a las funciones que cualquier otro bien tendría, cuenta con un valor y un precio y es visible en las cuentas nacionales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021).

Gonzáles (2011) agrega que el trabajo reproductivo no solo es propio del disfrute de la familia, es parte importante de la reproducción de la fuerza de trabajo, lo que produce un incremento del plusvalor del cual se apropia el capitalista, más allá del valor agregado que el trabajador genera por su propia mano de obra, sosteniendo la existencia del sistema capitalista.

De la mano con el trabajo reproductivo se encuentran las labores de cuidados. En diferentes contextos sociales podemos identificar que dichas actividades son desempeñadas mayormente por mujeres, de forma no remunerada y como una extensión de su jornada diaria de labores.

La conceptualización de las labores de cuidados y su relación con las labores reproductivas es relativamente reciente. Carrasco et al. (2011) las vinculan al concepto de reproducción social, es decir, a un proceso que tiene como fin fundamental la reproducción de la población (es decir, de la fuerza de trabajo) y, por tanto, de las relaciones sociales de producción (Molyneux, citado por Carrasco et al., 2011, p. 31).

En ese sentido, las labores de cuidados no implican únicamente un desgaste físico, también requieren de esfuerzo y capacidad mental para lograr desempeñarlas, además de un involucramiento emocional intenso, pues se realizan desde el vínculo que se tiene entre quien las desempeña y quien las recibe, por lo que el cansancio emocional influye en la capacidad

de las mujeres para desenvolverse en el ámbito productivo.

Estas consideraciones dan la posibilidad de visibilizar cómo las labores de cuidados corresponden a los condicionamientos de género que se les atribuyen a las mujeres, pues se asume la capacidad mental y emocional requerida para dichas labores como una característica natural con la que las mujeres cuentan.

Por otra parte, el maternaje es una variable que presenta una relación directa con el trabajo de cuidados. Se refiere, por un lado, al hecho de brindar cuidados, amor y protección a los hijos, con la intención de prepararlos para la interacción social (Montiel, 2016). Sin embargo, el maternaje también se refiere al hecho de que, aun sin tener hijos, se puede/debe cuidar de otros. Delimitar esta variable es muy complejo, pues está impregnada de factores económicos y sociales particulares que nos llevan a diferentes “maternidades” y podría considerarse que no es sensato definir la maternidad a partir una fórmula genérica.

Las definiciones en materia jurídica o de salud se centran en el proceso de gestación que vive una mujer al convertirse en madre, pero desde su función social, hablamos de algo mucho más complejo. El proceso de matenar no acaba con el parto, incluso no termina cuando los hijos se vuelven mayores, es una tarea constante, que no entiende de horarios ni de disponibilidades y que no es remunerada. Incluso Kurczyn (2004) enfatiza que no debería ser un condicionamiento de género, pues también la figura masculina se encuentra involucrada y debe otorgársele un rol más activo para que no sea una limitante para el desempeño de las mujeres en el mercado laboral, sobre todo si éstas no cuentan con una red de apoyo, ni con condiciones laborales y ni políticas públicas e institucionales que prevean el cuidado y crianza de los hijos mientras se está dentro de la jornada laboral.

En ese sentido, Lagarde (1996) adelantaba la importancia del reconocimiento, por parte del Estado, de las desigualdades por razón de género y planteaba la igualdad como un derecho humano universal, pues para garantizar la justicia social tanto hombres como mujeres deberían tener las mismas oportunidades, como en el caso del acceso de las mujeres a los poderes y recursos democráticos propios de la ciudadanía. Bajo esas

consideraciones, el reconocimiento de las desventajas de género es la antesala para establecer la igualdad de hombres y mujeres, tomando como medio la equidad, a través de acciones para dotar a las mujeres de los instrumentos, recursos y mecanismos necesarios para participar y hacerlo preparadas.

Podemos entender así que la equidad es el punto culminante donde las mujeres adquieren identidad, individualidad y ciudadanía, desde la igualdad de condiciones respecto a sus opuestos y a sus similares (Unidad de Igualdad de Género y Erradicación de la Violencia [UIGEV], 2019).

Metodología

Este trabajo de investigación es de tipo descriptivo y se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo y desde la lógica del estudio de caso (tomando como objeto de estudio a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

En el marco de las actividades programadas para el proyecto de investigación Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad Michoacana, No. 309950, financiado por el CONACYT, en México, se analizó información proveniente de tres fuentes distintas:

1. Dirección de Personal de la propia Universidad Michoacana (personal académico adscrito a las diferentes dependencias universitarias, por sexo y categoría de contratación, para el periodo 2012-2021).
2. Encuesta al personal académico con contratación vigente durante el ciclo escolar febrero-agosto de 2021.
3. Plataforma Nacional de Transparencia (personal académico que obtuvo un nombramiento como funcionario, por sexo, de 2019 a 2021).

Tanto la información proveniente de la Dirección de Personal como la de la encuesta a docentes fue gestionada y proporcionada por el equipo de investigación del proyecto macro, para los fines que tuvo este trabajo.

La encuesta fue aplicada a una muestra aleatoria simple de 221 docentes adscritos a distintas dependencias de la misma universidad. La aplicación contó con el apoyo institucional de la Universidad, que consistió en hacer llegar la convocatoria para responder el cuestionario a través de la Secretaría

General. El instrumento estuvo disponible durante agosto-septiembre de 2021 en un formulario de Google de 52 preguntas, agrupadas en siete bloques que corresponden a las diferentes categorías de análisis definidas en el proyecto marco: características socioeconómicas, aspectos culturales, uso del tiempo, trayectoria académica y laboral, discriminación y hostigamiento, poder y liderazgo, y cultura de género en la institución. Sin embargo, para cumplir con el objetivo de esta parte de la investigación, sólo se consideraron las respuestas correspondientes a las siguientes preguntas: ¿Cuál es su edad? ¿Con qué género se identifica? ¿Cuál es su máximo grado de estudios? ¿A qué edad obtuvo el máximo grado de estudios con que cuenta? ¿Cuál es su situación conyugal? ¿A qué edad tuvo su primer(a) hijo(a)? ¿Qué edades tienen sus hijas(os)? ¿Quién se encarga del cuidado de sus hijas(os)? ¿Ha rechazado alguna oferta de trabajo y/o postergado estudios de posgrado por motivos personales y/o familiares? ¿Cuántas horas en promedio al día dedica a las siguientes actividades: trabajo doméstico, trabajo de cuidados, ejercicio físico, descanso y dormir?

El análisis de los datos proporcionados por el equipo de la investigación Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad Michoacana se realizó a través de la estimación de frecuencias. A partir de ello, se construyeron tablas y gráficas que facilitaron la presentación de información relevante y la exposición de resultados en torno a las variables analizadas: identidad de género, labores de cuidados y ocupación de cargos administrativos.

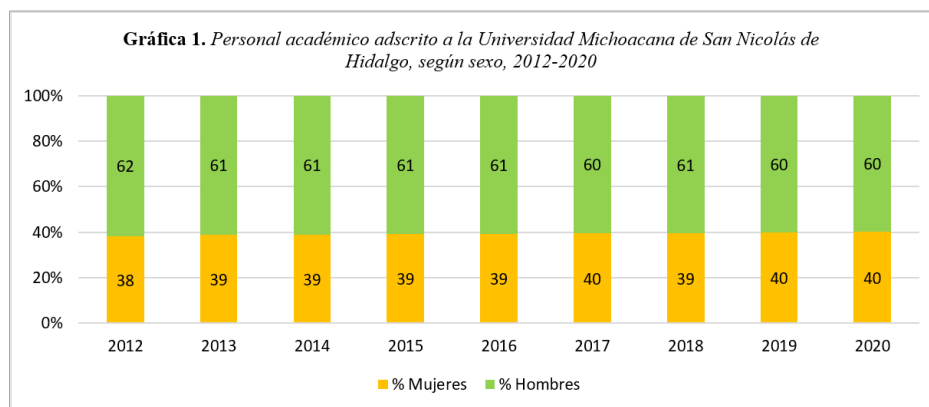
Resultados y discusión

A través del análisis de la información recabada en el caso de la Universidad Michoacana, respecto de las variaciones en la carga familiar de labores reproductivas, de cuidados y domésticas, pudimos ver que se genera una carrera desigual entre hombres y mujeres para acceder a mejores condiciones laborales y de ingreso, tal como ocurre en otras universidades públicas del país, como se mencionó anteriormente.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es parte de un contexto social, lo que posibilita el estudio de problemáticas que permiten obtener información económica, social y cultural, que genere un marco de análisis donde sea posible identificar problemas, limitaciones y potencialidades, para construir soluciones o acciones que como institución sea capaz de reproducir e impulsar cambios en su entorno.

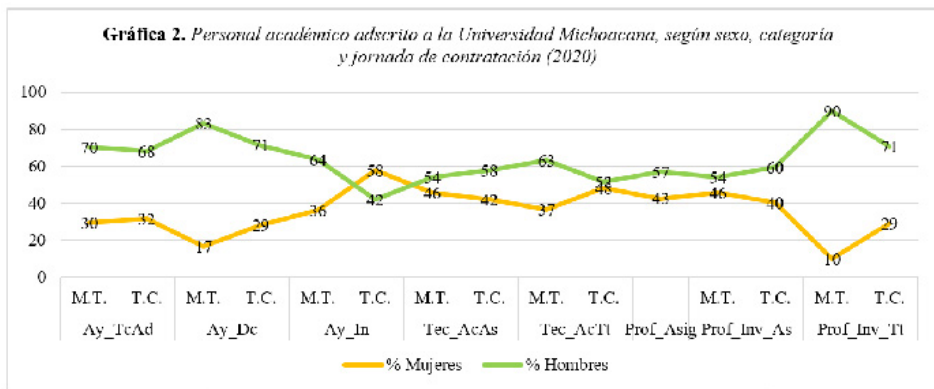
Identificar la relación existente entre las labores de cuidados y el desempeño en la academia entre los géneros nos puede propiciar un acercamiento al panorama al que se enfrentan los académicos al intentar sobrellevar sus responsabilidades dentro del hogar y sus actividades como docentes e investigadores.

Partiendo de la información proporcionada por la Dirección de Personal de la Universidad Michoacana acerca de la distribución por sexo del personal académico, se encontró que, en la última década, prácticamente no ha cambiado la proporción de hombres y mujeres, siendo la mayoría varones quienes ocupan una plaza como personal académico en esta institución de educación superior (ver Gráfica 1).



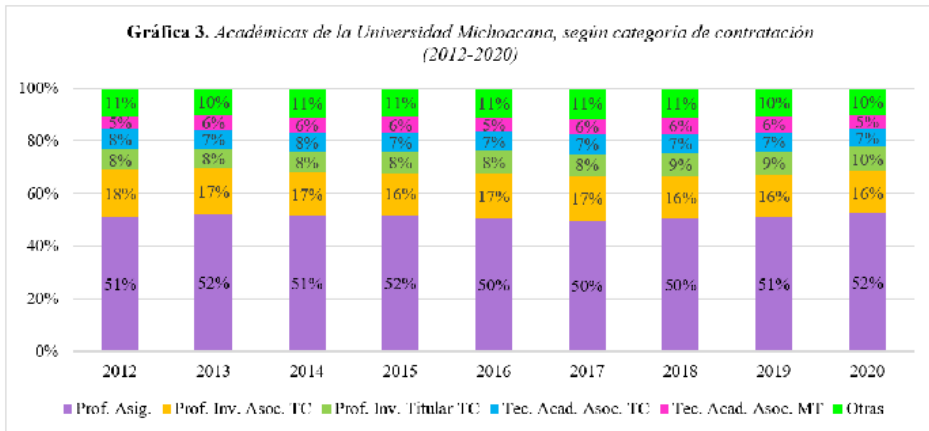
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Personal de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo para los fines del Proyecto de investigación Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad Michoacana, aprobado para financiamiento por el Fondo Sectorial de Investigación y Desarrollo INMUJERES-CONACYT 2019.

Al acercar la mirada por categorías de contratación, la falta de paridad se agudiza, pues pudimos observar que las plazas que ofrecen mejores condiciones laborales, tanto en términos de remuneración como de posibilidades de gozar de una disposición mayor de tiempo para realizar actividades de investigación que, a su vez significan la oportunidad de acceder a otros recursos, como financiamiento para proyectos de investigación, distinciones y estímulos económicos (categoría de profesor investigador titular) son ocupadas, en su mayoría, por varones (ver Gráfica 2).



Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Personal de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo para los fines del Proyecto de investigación Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad Michoacana, aprobado para financiamiento por el Fondo Sectorial de Investigación y Desarrollo INMUJERES-CONACYT 2019.

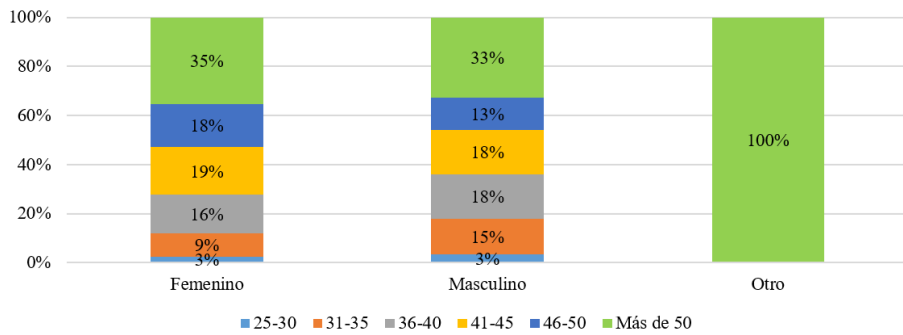
Más aún, al analizar todas las categorías y niveles de contratación únicamente para el caso de las académicas, encontramos que la principal forma de contratación para ellas es como personal por asignatura, la categoría con mayores desventajas laborales, tanto en salario como en acceso a otras oportunidades de mejoría en la trayectoria profesional dentro de la institución (ver Gráfica 3).



Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Personal de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo para los fines del Proyecto de investigación Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad Michoacana, aprobado para financiamiento por el Fondo Sectorial de Investigación y Desarrollo INMUJERES-CONACYT 2019.

De manera complementaria, a partir de la Encuesta Inmujeres-Conacyt, aplicada en la Universidad Michoacana (2021), fue posible integrar información sobre sexo, edad, máximo grado de estudios, situación conyugal, número de hijos(as), rangos de edad de los hijos(as), edad a la que tuvieron su primer hijo(a), consideraciones del ejercicio de la paternidad, división del trabajo remunerado y no remunerado, factores que los encuestados identifican como prioritarios en su vida personal y factores determinantes de su desarrollo laboral.

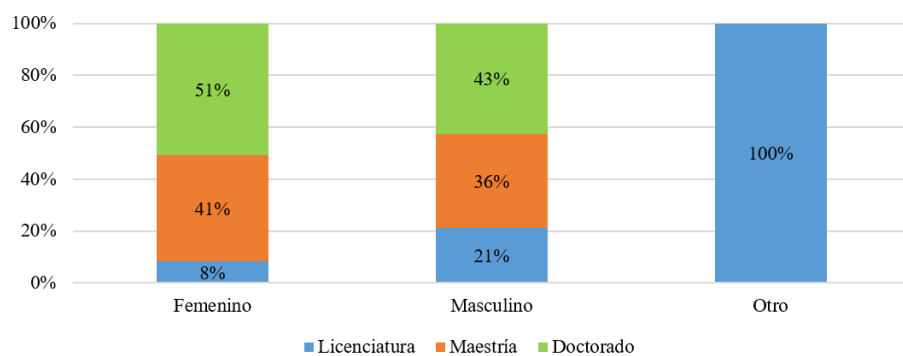
A través de esta información fue posible construir un panorama en el cual se considera la relevancia del desempeño de las y los académicos en el ámbito familiar y el impacto que observan en el desarrollo laboral que tienen o al que aspiran, así como evidenciar si las condiciones son similares entre los sexos.

Gráfica 4. Rangos de edad (años) del personal académico encuestado, según género

Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

En la encuesta se contó con la participación de docentes que se identificaron tanto con el género masculino, como el femenino, así como con una persona cuya respuesta fue “otro”. En el caso de las de género femenino, la mayor parte de quienes respondieron (35 %) tenía más de 50 años; situación similar a la de quienes reportaron una identidad de género masculina, siendo 33 % mayores de 50 años (Gráfica 4).

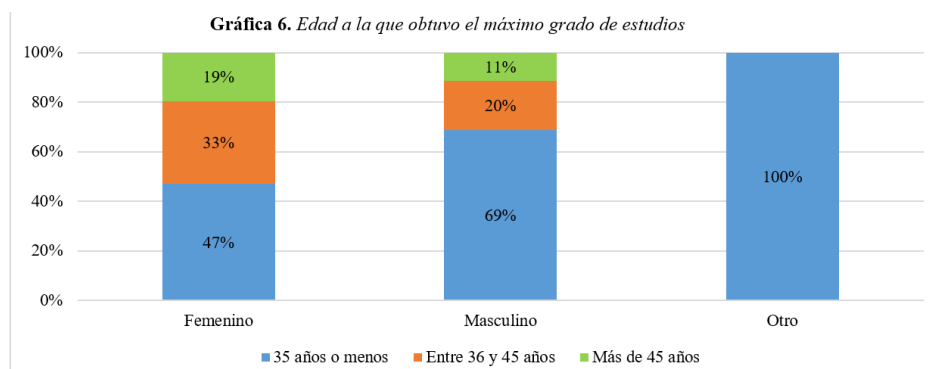
Del personal académico femenino, 51 % reportó contar con doctorado, en tanto el personal masculino, 43 % mencionó contar con ese grado de estudios. En ambos casos, corresponde a la respuesta con mayor frecuencia (Gráfica 5).

Gráfica 5. Máximo grado de estudios

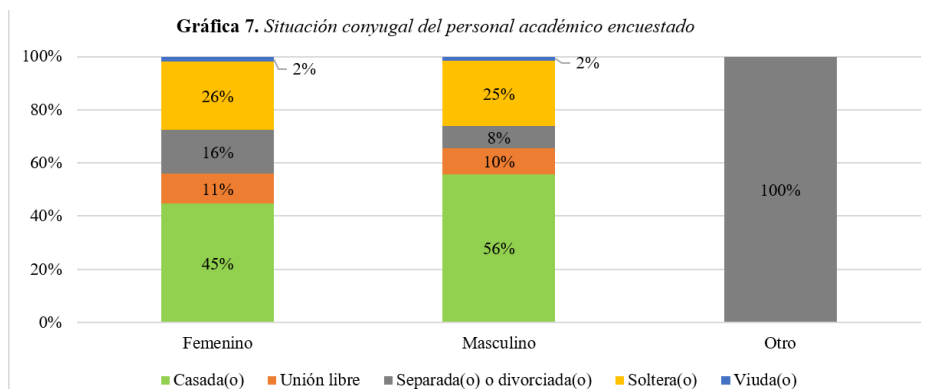
Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

En relación con la edad en que obtuvieron el máximo grado de estudios, la etapa reproductiva determina mayores posibilidades en el caso de los hombres para alcanzar los mayores grados de estudios en edades tempranas, en el 69 % de los casos antes de los 35 años, en tanto que entre las académicas apenas el 47 % alcanzó los mayores grados de estudios antes de los 35 años. Motivo de desventaja en la competencia laboral para alcanzar niveles de contratación mejor remunerados.

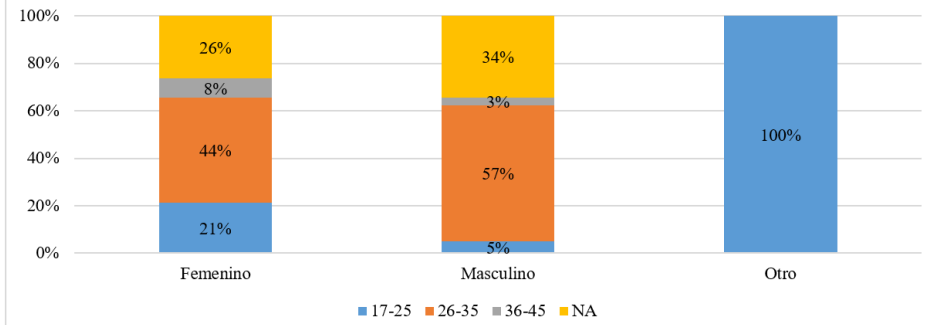
La mayoría de quienes fueron encuestados respondió estar casado o casada, 45 % de quienes se identificaron con el género femenino y 56 % masculino (Gráfica 7).



Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.



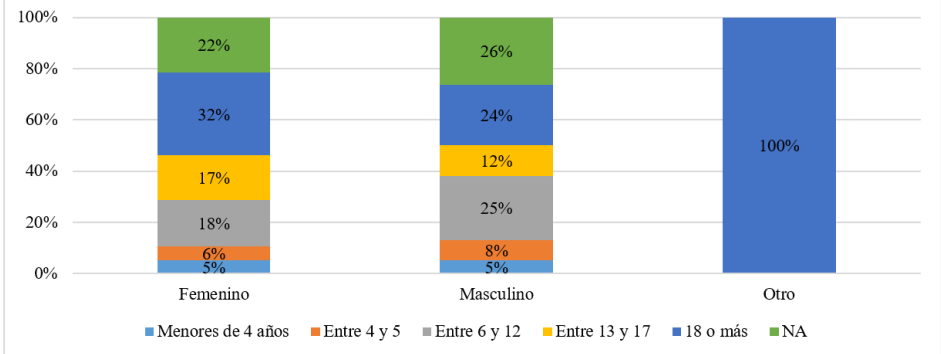
Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

Gráfica 8. Edad a la que tuvo el primer hijo(a)

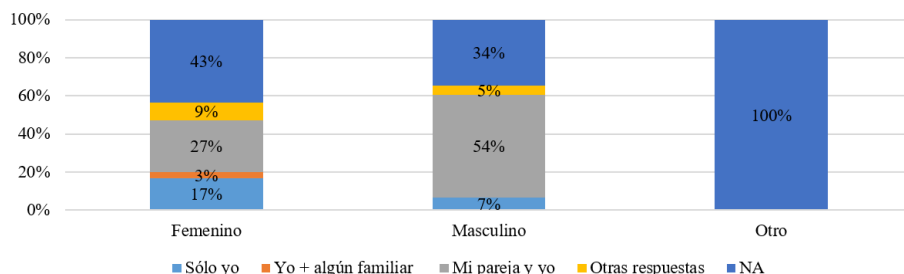
Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

De quienes respondieron que tienen hijos, la mayoría tanto de quienes se identificaron como de género femenino como el masculino, refirió haber tenido a su primer hijo(a) entre los 26 y 35 años.

Respecto a las edades de los hijos e hijas, la mayoría del género femenino señaló tener hijos mayores de edad, mientras la principal respuesta de los de género masculino indicó que tiene hijos menores, entre los 6 y 12 años (Gráfica 9). Las capacidades reproductivas posibilitan el retraso de la paternidad en el caso de los hombres, quienes, de acuerdo con los datos anteriormente mencionados, se dedican a la realización de estudios de posgrado.

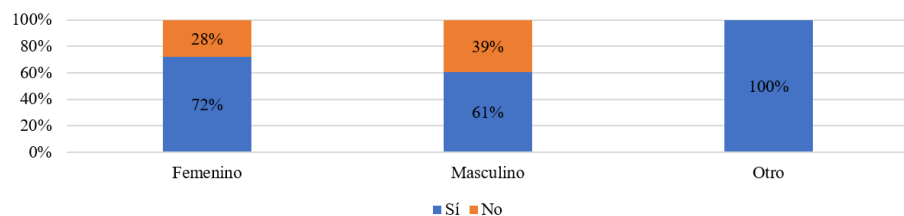
Gráfica 9. Rangos de edades de hijos e hijas del personal académico

Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

Gráfica 10. ¿Quién se encarga del cuidado de los hijos(as)?

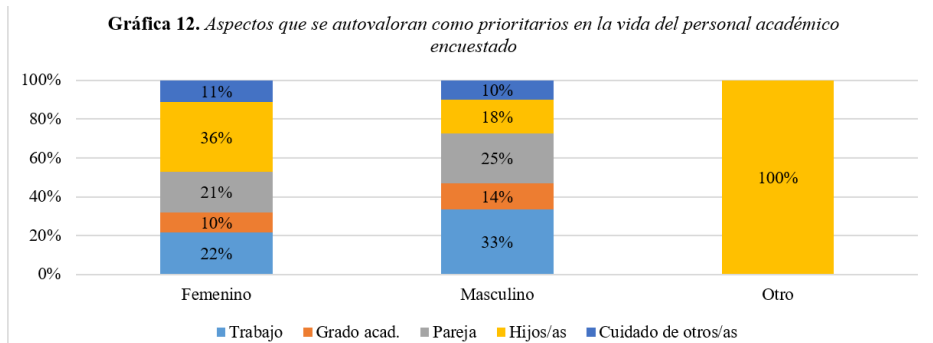
Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

En relación con la pregunta acerca “¿Quién se encarga del cuidado de los hijos e hijas?”, ambos géneros respondieron que es una labor que realizan ambos miembros de la pareja, sin embargo, los de género masculino duplican la frecuencia de esta respuesta respecto de las de género femenino, lo que genera inquietud en torno a si podría ser que los masculinos consideran que contribuyen más en las labores de cuidado de lo que las femeninas consideran que ellos se involucran (Gráfica 10).

Gráfica 11. ¿Ha rechazado alguna oferta de trabajo y/o postergado estudios de posgrado, por motivos personales y/o familiares?

Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

En otro ítem, se encontró que fueron más las personas widentificadas con el género femenino quienes afirmaron haber rechazado una oferta de trabajo o el estudio de un posgrado por motivos personales o familiares. Esto representa una muestra más de las desventajas por razón de género que orillan a rechazar oportunidades de desarrollo personal y profesional por encargarse de asuntos del ámbito privado, como suele ser el cuidado de los hijos, ya sea en solitario o principalmente por parte de ellas (Gráfica 11).



Fuente: elaboración propia con base en información recopilada a través de la ENCUESTA INMUJERES-CONACYT, PROYECTO CIENCIA, JUSTICIA Y PARIDAD. Reflexiones y Propuestas desde la UMSNH. Septiembre de 2021.

Esto puede ir de la mano a los aspectos que el personal académico encuestado autovaloró como prioritarios en su vida, porque mientras para los de género masculino el trabajo es prioritario, las de género femenino refirió a sus hijos como aspecto de mayor peso (Gráfica 12).

Aunque los contextos bajo los que respondió la encuesta el personal académico no fueron homogéneos, sí denotan elementos de suma importancia para el objeto de análisis de esta investigación y, si bien se pudieron observar similitudes entre el personal de género masculino y femenino, hay aspectos que llaman bastante la atención, como el hecho de que el porcentaje de femeninas separadas o divorciadas duplica la cantidad de personal masculino en la misma situación, asimismo, en relación con el tema del cuidado de los hijos, la cantidad de personal de género femenino que se encarga por sí solo de ellos es 10 % mayor respecto del género masculino.

Finalmente, en relación con la cantidad de horas al día que se dedican a actividades personales y/o familiares, es decir, actividades no remuneradas, se encontraron situaciones relevantes. Por ejemplo, 87 % del personal identificado como femenino respondió que dedica entre 1 y 4 horas al trabajo doméstico. Por otra parte, 23 % de las féminas y 11 % del personal masculino dedican entre 3 y 4 horas a labores de cuidados, es decir, se observa el doble de participación de las primeras en este rango de tiempo.

A pesar de que, en los rangos de horas inferiores dedicados a las labores de cuidados y domésticas, tanto el personal femenino como el masculino parecen contribuir de forma equitativa, aquellas actividades que requieren un mayor rango de tiempo recaen en las primeras, reduciendo la cantidad de tiempo que pueden dedicar al esparcimiento y a actividades propias para el cuidado de la salud.

Estos hallazgos coinciden con lo que se destacó en las gráficas anteriores: existe una percepción de carga familiar desigual entre hombres y mujeres que, aunque en algunos términos es equiparable, en un análisis más profundo es posible observar que la constante se dirige a que los hombres se dedican en mayor medida a las labores productivas, mientras que las mujeres, aunque han entrado a la esfera productiva, siguen teniendo la mayor responsabilidad del trabajo reproductivo, contribuyendo a que tengan que realizar una doble jornada laboral.

Por último, derivado del análisis de la información recopilada a través de la Plataforma Nacional de Transparencia para los años 2019, 2020 y 2021, respecto de la remuneración neta mensual percibida por el personal académico que desempeñaba un cargo como funcionario y la distribución por sexo, se encontró que, en el año 2019, de los académicos que tenían un cargo como funcionario, 40.56 % eran mujeres y el restante 59.44 % eran varones; para 2021, el porcentaje de académicas disminuyó 2.31 %. Si bien estos datos ya denotan falta de paridad, las desigualdades por sexo se acentúan al considerar aspectos salariales y el acceso a cargos de alto nivel (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Personal académico con cargos de funcionarios por sexo y nivel de salario*

Salario	2019		2020		2021	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
10,000-19,999	23	34	11	22	16	35
20,000-29,999	92	126	70	82	70	86
30,000-39,999	0	4	21	37	9	24
40,000-49,999	0	0	0	0	0	4

>50,000	1	6	1	10	1	6
Total	116	170	103	151	96	155
%	40.56 %	59.44 %	40.55 %	59.45 %	38.25 %	61.75 %

Fuente: elaboración propia con base en información consultada en la Plataforma Nacional de Transparencia, en el apartado "Remuneración bruta y neta" de los funcionarios de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2019-2021).

Conclusiones

El estudio de la numeralia del personal académico de la Universidad Michoacana, analizado desde el enfoque de la ciencia económica, particularmente a partir de la variable trabajo y con una perspectiva de género, permitió visibilizar diversas desigualdades que existen en el ámbito de la academia y que ponen en desventaja a las mujeres respecto de los varones. Además de evidenciar que la Universidad es un espacio en el que se replican problemáticas que aquejan al entorno social donde se desenvuelve, como es el caso de la subvaloración que el mercado laboral hace del trabajo reproductivo.

El desarrollo conceptual de la investigación permitió comprender el hecho de que existen condicionamientos por razones de género, como las labores de cuidados y el maternaje, que resultan limitantes para el desarrollo profesional de las mujeres, ya que, como se pudo observar, las condiciones por razones de edad, ciclo reproductivo, estado civil, así como el número y la edad de los hijos, representan factores que inciden en la distribución del tiempo que dedica el personal académico de manera diferenciada para labores de cuidados, domésticas y/o de desarrollo profesional. En este sentido, se pudo destacar que la división sexual del trabajo se mantiene aún en ámbitos como el universitario.

Asimismo, pudimos observar la disparidad que existe en el acceso a cargos de alto nivel entre el funcionariado universitario, así como a las más altas categorías y niveles en las plazas de contratación del personal académico, lo cual, contrastado con la información recopilada por medio de la encuesta a docentes, muestra que aquello bien puede ser resultado de las cargas laborales

incompatibles con la dinámica y el desarrollo de la vida personal y familiar, o bien, con el espacio privado de las y los trabajadores académicos.

Los datos indican que las académicas desempeñan un rol más activo en el maternaje y en las labores de cuidados, lo cual se refleja en el tiempo que destinan a desempeñar estas actividades, definiendo cómo toman sus decisiones al intentar acceder a mejores categorías de contratación y a su desarrollo profesional, mientras que los académicos, aunque aseveran desempeñar un rol activo en el paternaje y en las labores de cuidados, muestran una relación desigual cuando se trata de realizar estas actividades en solitario, identificando su rol más como proveedor del hogar y poniendo como prioritario su crecimiento profesional.

El argumento se muestra compatible desde el análisis realizado a través de la información obtenida de la Dirección de Personal de la Universidad, cobrando sentido cuando la muestra analizada durante la encuesta refiere un perfil de académicos muy similar, pero se contrapone cuando observamos que las académicas presentan incluso mejores niveles académicos, pero son contratadas como profesoras por asignatura, principalmente. Por supuesto, también es posible considerar la posibilidad de que esa situación obedezca a una reciente inserción en la planta académica de la Universidad Michoacana producto del ejercicio de la maternidad y de la edad reproductiva en la que se encuentran las docentes, pero éstos, finalmente son condicionamientos de género, pues no afectan igual a los académicos.

La Universidad Michoacana parece aún no identificar la disparidad de género en la academia como una deficiencia institucional, pues aún en la planeación de largo plazo se observan acciones incipientes si se considera el sustento que debe tener una política institucional de transversalización de la perspectiva de género.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación titulado *Ciencia, justicia y paridad. Reflexiones y propuestas desde la Universidad*

Michoacana, No. 309950, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (CONACYT). El proyecto tiene como objetivo: *Conocer, mediante un enfoque multidisciplinario desde la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, las variables interseccionales que limitan el acceso y permanencia de las mujeres en los sistemas de evaluación internos y externos; al liderazgo* (ESDEPED, PRODEP, proyectos CIC-UMSNH, SNI, proyectos CONACYT, FORDECYT y FOMIX, así como proyectos estatales); *y a los puestos donde se toman decisiones en la academia. A través de esta información, diseñar y proponer estrategias institucionales como vía hacia la justicia de género en la ciencia.*

Referencias

- Benería, L. (2006). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Nómadas*, (24), 8-21. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_24/24_1B_Trabajoproductivo.pdf
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 32, 211-225. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982011000500018
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2011). El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales. En C. Carrasco, C. Borderías, y T. Torns, T. (Eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (pp. 13-95). Catarata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=784344>.
- Chávez-Llamas, N. y Ospina-Escobar, A. (2021). División sexual del trabajo y confinamiento en jóvenes de preparatoria. Un estudio de caso de Aguascalientes, México. *Revista CS*, (35), 41-66. <https://www.redalyc.org/journal/4763/476370757002/html/#fn11>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. 2012. *El Estado frente a la autonomía de las mujeres*. Autoedición. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/27974-estado-frente-la-autonomia-mujeres>.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_o.pdf
- Girón, A. (2009). *Género y globalización*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

[CLACSO].

- Gonzáles, M. (2011). Economía social para la vida. Desafíos a la educación. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (29), 3-9. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_29/decisio29_saber1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2023). *Mujeres y hombres en México 2021-2022*. Autoedición. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463907381.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2022). *Glosario para la igualdad*. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/division-sexual-del-trabajo>
- Izquierdo, M. (2003). Sistema sexo-género. En: Bloque temático 2: *Marco teórico de la igualdad. Materiales del Curso Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres*. Universidad Autónoma de Barcelona. http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Marco_Tco_de_la_Igualdad__Sist__sexo_genero.pdf
- Kurczyn, P. (2004). *Acoso sexual y discriminación por maternidad en el trabajo*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10298>
- Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>
- Montiel, M. (2016). La conformación psicosocial del maternaje y su impacto en la salud de la familia. *Psicología y Salud*, 26, (1), 101-110. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/1903>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2021). *Visibilizar el valor del tiempo: el trabajo no remunerado en los hogares y su incidencia en el desarrollo del Paraguay. Cuentas Nacionales de Transferencias de Tiempo*. Autoedición. https://paraguay.un.org/sites/default/files/2022-01/stp_unfpa_-_informe_visibilizar_el_valor_del_tiempo_.pdf
- Unidad de Igualdad de Género y Erradicación de la Violencia [UIGEV]. (2019). *Brecha salarial*. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. <https://www.codhem.org.mx/wp-content/uploads/2022/02/salarial.pdf>

PARTE 5:

**CIENCIAS DE LA SALUD
Y BIOLÓGICAS**

Agricultura sostenible: diferencias generacionales entre los productores

*Rosa María Nava Rogel¹, Sahid Israel Mulhia Romero²
y María del Rosario Demuner Flores³*

Resumen

La producción de alimentos sostenibles ha tomado relevancia entre la comunidad científica, que ha destacado que, para lograrla, se requiere la optimización de recursos y la minimización de los impactos ambientales, pero sobre todo una alta responsabilidad social por parte de los productores. Algunos estudios han demostrado que los más jóvenes dan mayor importancia al cuidado del medio ambiente. El objetivo de este trabajo es analizar las diferencias que existen entre las generaciones X e Y, sobre la intención de uso de la agricultura sostenible, para desarrollar estrategias que apoyen su adopción. Se realizó una investigación de campo, levantando 166 cuestionarios a productores del Estado de México en abril de 2023. Se reconoce que los agricultores de 40 años o menos tienen mayor intención de uso de agricultura sostenible y los factores que más inciden sobre su intención son su disposición para usar recursos y técnicas eficientes y amigables con el medio ambiente (actitudes) y su utilidad para el cuidado del mismo. Por su parte, para los agricultores de más de 40 años, el respaldo familiares y amigos para adoptar medidas de producción más sostenibles es fundamental para fortalecer su intención. Se concluye que es necesario promover el conocimiento sobre agricultura sostenible para cambiar las prácticas poco amigables con el medio ambiente.

Palabras clave: agricultura sostenible, diferencias generacionales, intención de uso, normas subjetivas, utilidad percibida.

¹Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. rmnavar@uaemex.mx

²Profesor e investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. smulhilar@uaemex.mx

³Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. demuner7@yahoo.com

Abstract

Since the end of the last century, the degradation of our ecosystem and its consequences have been a priority issue. In particular, sustainable food production has gained relevance among the scientific community, which states that, to achieve it, it requires the optimization of resources and minimizing environmental impacts, but above all a high social responsibility among producers. Studies show that younger generations have a high sense of responsibility toward sustainability. We set ourselves the objective of analyzing the differences that exist in the intention to use sustainable agriculture between generations Y and X to develop strategies that support each generation in adopting these practices. A total of 166 questionnaires were collected from producers in the Estado de Mexico in April 2023. We found that farmers under the age of 40 have a greater intention to use sustainable agriculture. The factors that most affect are attitudes toward efficient agriculture, the perceived usefulness of sustainable agriculture for the care of the environment, and the motivation of those in their immediate environment to adopt more sustainable production measures.

Keywords: sustainable agriculture, generational differences, intention of use, subjective norms, perceived usefulness.

Introducción

Desde su aparición, la agricultura transformó la vida del ser humano al proporcionar alimentos de manera más consistente, con lo que fue posible la prosperidad de la civilización (Bula, 2020). Su evolución hacia una agricultura más industrializada ha sido necesaria para satisfacer la demanda alimentaria: hoy por hoy es la industria más grande del mundo, no sólo por la cantidad de alimentos que se generan al año (alrededor de 1.3 billones de dólares), sino también por la cantidad de personas que se emplean en ella (más de mil millones). Sin embargo, al ocupar alrededor del 50 % de la tierra habitable, su degradación es inminente, pues ante la demanda de cierto

tipo de alimentos de manera rápida y constante, este tipo de agricultura es intolerante a la diversidad (Shiva, 2020).

Las grandes sumas de fertilizantes y pesticidas que se utilizan en la agricultura tienen efectos contaminantes graves. Además, la enorme extensión de tierra que se requiere es la razón principal por la que se desforesta, lo que conlleva una variada destrucción ecológica (Silva-Arroyave y Correa-Restrepo, 2009).

Ante tal situación, se ha vislumbrado que una posible solución a la degradación del suelo es la agricultura sostenible, paradigma en el que se ha aprovechado un gran cúmulo de conocimientos de distintos actores, con lo que es posible no solamente ocuparse del cuidado del medio ambiente, sino también dar un papel preponderante al uso sustentable de la biodiversidad (De Gortari, 2020), considerando las características de las comunidades involucradas en el presente y en el futuro.

La agricultura sostenible es el conjunto de técnicas y tecnologías encaminadas a producir el alimento requerido para la población, cuidando los recursos para las siguientes generaciones, manteniendo la calidad ambiental, la viabilidad económica y la justicia social en todos los sectores involucrados (Allen, Van Dunse, Lundy y Gliessman, 1991).

Para lograr la implementación de una verdadera agricultura sostenible, se requiere la optimización de los recursos naturales, materiales y humanos, minimizando los impactos ambientales. Para ello, es imprescindible una alta responsabilidad social por parte de los productores (Vergragt, Dendler, Jong y Matus, 2016). En este tenor, existen algunas investigaciones que han estudiado la intención de uso de métodos y herramientas sostenibles en los agricultores (Syan, Kumar, Sandhu y Hundal, 2019; Tama, Ying, Mark, Hoque, Adnan y Sarker, 2021), sin embargo, de 2015 a la fecha, poco se ha investigado sobre la agricultura sostenible en México (Álvarez-García, Santoyo y Rocha-Granados, 2020; Méndez-Argüello y Lira-Saldivar, 2019; Salgado-Sánchez, 2015; Tamayo-Ortiz y Alegre-Orihuela, 2022), y no se han encontrado

investigaciones sobre la intención de uso de la agricultura sostenible en productores mexicanos.

Talukder, Blay-Palmer y Hipel (2020) afirman que, para implementar prácticas de agricultura sostenible, es necesario realizar un diagnóstico para conocer el contexto actual y desarrollar líneas de acción atendiendo las experiencias pasadas. Considerando la importancia de la alta responsabilidad en los productores para lograr una intención más firme de adoptar prácticas sostenibles (Vergragt *et al.*, 2016), es fundamental realizar estudios que expliquen los factores que intervienen en dicha intención.

En particular, existen algunos estudios que han demostrado que las generaciones más jóvenes tienen una mayor responsabilidad con el desarrollo sostenible (Yamane y Kaneko, 2021). Gao, Shahid, Ji y Li (2022) demostraron que uno de los diez factores más significativos que afectan la adaptación de prácticas sostenibles en la agricultura es la edad. Dicho estudio es precedente para estudiar diferencias entre generaciones, considerando las dos que más presencia tienen en la producción y, en general, en la población económicamente activa a nivel mundial: la generación X y la generación Y.

Se considera que la “generación X” está compuesta por personas nacidas entre 1963 y 1982, y se les reconoce porque han adquirido una gran experiencia, no sólo por los empleos que han tenido, sino también por lo aprendido de sus padres (El Universal, 2017).

A los nacidos entre 1983 y 2000 se les ha denominado “generación Y” o “millennials”; en general, se considera que tienen un alto nivel educativo (MSCI, 2020), lo que les da seguridad para compartir abiertamente su opinión sobre cualquier tema.

Al nacer en épocas tan distintas, cada generación tiene características propias, por lo que es conveniente realizar un análisis particular sobre sus intenciones para adoptar prácticas de agricultura sostenible. Sin embargo, a la fecha en que se realizó este estudio, no se encontró algún estudio sobre

la intención de uso de prácticas de agricultura sostenible que considere diferencias entre las generaciones de productores.

Por lo anterior, este trabajo tuvo como objetivo analizar las diferencias que existen entre los productores del centro de México de la generación X y la generación Y sobre la intención de uso de la agricultura sostenible, para desarrollar estrategias que apoyen su adopción.

Marco teórico

La teoría del comportamiento planificado (TCP) se ha considerado por varios años como uno de los modelos psicológicos que mejor predicen las intenciones y el comportamiento de las personas ante varias situaciones. Esta teoría afirma que las decisiones que se toman de manera pertinente, son el resultado de un comportamiento explícito y específico. Según Ajzen (1991), la intención de uso es el antecedente del comportamiento final; por tanto, si no existe un interés de adoptar prácticas sostenibles para la agricultura, no podrá desarrollarse la agricultura sostenible. En general, la intención es lo que la persona se propone realizar e involucra el grado de convencimiento que tiene sobre los beneficios que puede darle esa acción (Ajzen, 1991). La intención de uso de agricultura sostenible se refiere a la voluntad que los agricultores tienen de utilizar técnicas y materiales más amigables con la tierra, como la diversificación de cultivos, generar medidas mecánicas para conservar el suelo y usar material orgánico (Astier, Speelman, López-Ridaura, Masera y Gonzalez-Esquivel, 2011), entre otros, sin descuidar el entorno social y económico (Maleksaeidi y Keshavarz, 2019; Syan *et al.*, 2019; Tama *et al.*, 2021).

En un estudio reciente, Gao, Shahid, Ji y Li (2022) encontraron que uno de los factores más significativos que afectan las adaptaciones de los agricultores es la edad: entre más edad tienen los agricultores, mayores dificultades tendrán para realizar adaptaciones en sus formas de trabajar la tierra.

La generación X es consciente de los efectos de sus acciones sostenibles, pues tiene la característica de pensar globalmente porque tuvo que vivir en un entorno más restringido y cambiante (Severo, De Guimarães y Dorion, 2018); por lo mismo, es capaz de aceptar lo que le resulta desconocido, pero no es capaz de afrontarlo. Por su edad, difícilmente está dispuesta a realizar cambios, lo que hace que, a pesar de que pudiera tener una actitud positiva hacia la agricultura sostenible, tenga una mediana disposición para adoptarla.

Por su parte, la generación Y está convencida de que, para tener una mayor calidad de vida, es importante mantener un equilibrio con el medio ambiente, lo que exige valores como la sostenibilidad y el compromiso social (Chatzopoulou y De Kiewiet, 2021).

A pesar de que han surgido varios estudios que siguen aportando variables que aumentan la capacidad predictiva del modelo de la TCP, esta investigación se centra en las variables consideradas por Syan y colaboradores (2019), por la similitud de las circunstancias de su estudio, pues además de realizarlo en un país con una economía emergente (India), los problemas y los pocos avances en su agricultura son similares a los que se viven en México.

Para los autores mencionados, la intención de uso depende de las actitudes, las normas subjetivas, el control conductual percibido, la facilidad de uso, la utilidad percibida y las expectativas de gestión que tiene cada productor.

Las *actitudes* son las consideraciones que se toman para validar la acción en cuestión (Ajzen, 1991). Están dadas por las creencias y los valores sobre el tema inmerso en la decisión. Para esta investigación, la actitud es la disposición para usar recursos y técnicas sostenibles y eficientes, y que son amigables con el medio ambiente (Bagheri, 2010; Syan *et al.*, 2019; Tama *et al.*, 2021).

En este sentido, existen estudios que han descubierto que la generación X tiene un nivel de vida más equilibrado y un mayor bienestar integral, lo que repercute en un alto grado de conciencia sobre la importancia del cuidado ambiental (Severo *et al.*, 2018). De igual forma, los de la generación Y han

demostrado tener una alta conciencia social con lo que pasa a su alrededor (Debevec, Schewe, Madden y Diamond, 2013).

Las *normas subjetivas* ejercen una gran presión social sobre la realización de la acción. Estas normas son de carácter moral y están reguladas por la importancia que tiene para la persona actuar de manera correcta (Ajzen, 1991). Para este estudio, se considera la aceptación de la agricultura sostenible en el círculo cercano del productor, constituido por la familia, los amigos y otros productores con los que interactúa constantemente (Maleksaeidi y Keshavarz, 2019; Syan *et al.*, 2019; Tama *et al.*, 2021).

En este sentido, la generación X ha aprendido a ser independientes al tomar sus propias decisiones; sin embargo, tiene un gran sentido de responsabilidad con las personas a su alrededor (Berkup, 2014), por lo que sigue considerando la opinión de su familia y amigos, sobre todo en los medios rurales (Hernández-Sánchez y Nava-Tablada, 2019). Lo mismo aplica para la generación Y, que en el medio rural se ha formado todavía considerando el respeto a sus mayores y a la familia, por lo que se les considera con un gran compromiso social (Chatzopoulou y De Kiewiet, 2021).

El *control conductual percibido* es el grado de facilidad que el individuo distingue para realizar la acción. Está determinado por los recursos que el individuo piensa que son necesarios para llevar a cabo el comportamiento y por las facilidades que el individuo percibe que existen para dar cumplimiento a la tarea encomendada (Ajzen, 1991). En esta investigación se considera la facilidad que los agricultores perciben que existe para adquirir conocimientos, recursos y equipamiento para cultivar de manera más sostenible (Maleksaeidi y Keshavarz, 2019; Syan *et al.*, 2019; Tama *et al.*, 2021).

En cuanto a las diferencias entre las dos generaciones analizadas en este estudio, según Severo y otros (2018), la generación X es capaz de analizar las situaciones que enfrenta, presentando cierta aversión al riesgo; por ello, no es tan fácil que pueda adaptarse a los cambios. Por su parte, la generación Y interactúa ágilmente de manera personal y digitalmente (Newman, Kramer

y Blanchard, 2016), lo que le facilita informarse sobre distintos temas, incluyendo la agricultura sostenible. Por tanto, esta generación no presenta dificultades para adaptarse a los cambios.

La *facilidad de uso* es la simplicidad que el individuo percibe que existe para realizar una acción específica (Ajzen, 2015). Para este estudio, se refiere a las facilidades que los agricultores perciben para incrementar sus ingresos con la producción sostenible (Syan *et al.*, 2019).

No se han encontrado investigaciones que consideren diferencias entre la generación X y la Y respecto a la facilidad de uso.

La utilidad percibida está dada por los beneficios que el individuo percibe que obtendrá al realizar la acción (Ajzen, 2015). En esta investigación, la utilidad se entiende como los beneficios del uso de prácticas sostenibles para cuidar el medio ambiente (Syan *et al.*, 2019; Tama *et al.*, 2021).

No se han encontrado investigaciones que consideren diferencias entre la generación X y la Y respecto a la utilidad percibida.

Las *expectativas de gestión* están conformadas por las expectativas de recibir capacitación, asesorías e información útil de expertos y extensionistas, así como apoyos del gobierno para transitar a la agricultura sostenible (Syan *et al.*, 2019). Al ser una variable que sólo Syan y otros (2019) incluyen en su estudio, no existen investigaciones que consideren diferencias entre la generación X y la Y.

A partir de la revisión de la literatura presentada, se plantean las hipótesis de esta investigación:

- H1: Existen diferencias significativas sobre la intención de uso de la agricultura sostenible entre la generación X y la Y.
- H2: Existen diferencias significativas en el control conductual percibido entre la generación X y la Y.
- H3: No existen diferencias significativas sobre las actitudes, las normas subjetivas, la facilidad de uso, la utilidad percibida y las expectativas de gestión entre la generación X y la Y.

Para llegar al objetivo de investigación y comprobar las hipótesis, a continuación, se explica el camino que se siguió para la obtención de evidencia empírica.

Metodología

Para desarrollar un sistema alimentario sostenible, es necesario comprender las características del comportamiento de todos los involucrados, en especial de los productores, porque son ellos los que toman la decisión de realizar su labor de manera más sostenible (Wang, Ghadimi, Lim y Tseng, 2019).

El objetivo de esta investigación es analizar las diferencias que existen sobre la intención de uso de la agricultura sostenible entre los agricultores del centro de México de las generaciones X y Y, con el fin de desarrollar estrategias que apoyen a cada generación en su adopción.

Se aplicaron 166 encuestas a productores que residen en los municipios que conforman el Valle de Toluca. La encuesta se aplicó de manera personal durante abril de 2023, con base en el instrumento de la investigación de Syan *et al.*, (2019).

Para medir las variables de estudio, se utilizó una escala de Likert de 1 a 10, en donde 10 fue la calificación máxima. La confiabilidad del instrumento se verificó por medio del alfa de Cronbach; la validez se determinó por medio del análisis factorial exploratorio (AFE).

La investigación fue de campo y aplicada, porque a partir de los hallazgos se plantean algunas propuestas para que la adopción de la agricultura sostenible se realice de manera más ágil. Además, la investigación es correlacional, porque se analiza la intención de uso de prácticas sostenibles en la agricultura de las generaciones X y Y, contemplando los factores que dicta la teoría del comportamiento. Por su enfoque, el tipo de investigación fue cuantitativa, pues interesaba llegar a una muestra representativa de la población.

Esta investigación es no experimental, ya que se trató de observar el fenómeno sin realizar ninguna alteración a la realidad. Por el periodo en que

se llevó a cabo, fue una investigación transversal, recolectando los datos en un solo momento (abril de 2023).

La población está constituida de los agricultores que viven y trabajan en el Valle de Toluca. No se cuenta con el dato exacto, pero se estima que son alrededor de 96 000 (SEIM, 2019). En cuanto a la muestra, fue no probabilística y por conveniencia (sujetos voluntarios), logrando levantar 166 encuestas.

Los datos recabados fueron la base para medir las variables del estudio, conformando variables compuestas a partir de las respuestas de los encuestados.

Resultados y discusión

Descripción de la muestra

Los agricultores que aceptaron contestar el cuestionario viven en los municipios de Almoloya de Juárez, Calimaya, Chapultepec, Lerma, Metepec, Mexicaltzingo, Ocoyoacac, Oztolotepec, Rayón, San Antonio la Isla, San Mateo Atenco, Temoaya, Tenango del Valle, Toluca, Xonacatlán y Zinacantepec.

La mayoría de ellos tiene como cultivo principal el maíz, otros más se dedican al cultivo de frijol, papa, trigo, avena, aguacate y jitomate; y en menor medida, de fresa, durazno, higo, pepino y zarzamora.

Las edades de los encuestados oscilan entre los 24 y 60 años. En particular, se encuestaron a 40 personas de la generación X, con edades entre 24 y 40 años, y a 126 de la generación Y, con edades entre 41 y 60 años.

Confiabilidad y validez del instrumento

El instrumento original de Syan *et al.*, (2019) reportó una confiabilidad y validez aceptables. Sin embargo, como dicho instrumento fue traducido y retraducido, se realizaron los cálculos correspondientes para verificar su confiabilidad y validez y, con ello, asegurar la calidad de los resultados de la encuesta. Para la confiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, obteniéndose parámetros aceptables en todas las variables del estudio, de acuerdo con Hair, Prentice y Cano (1999), ya que todas estuvieron por arriba de 0.86.

Para la validez se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) para cada escala, utilizando el método de análisis de componentes principales y la rotación varimax. Se consideraron las preguntas con comunalidades mayores a 0.50. Como resultado, se eliminaron siete preguntas que no aportaban a la varianza explicada de cada escala. Además, el análisis factorial exploratorio sugirió dividir la variable de actitudes hacia la agricultura sostenible en dos: Actitudes hacia la agricultura sostenible y Actitudes hacia la agricultura. Por ello, fue necesario recalcular la consistencia interna de cada variable, logrando mejores parámetros, todos por arriba de 0.72. En la Tabla 1 se muestran los resultados.

Tabla 1. Validez y confiabilidad del instrumento

Variable	Preguntas escala original	Alfa de Cronbach inicial	AFE	Preguntas escala validada	Alfa de Cronbach escala validada
Intención de uso	5	0.888	Queda igual	5	0.888
Actitudes hacia agricultura sostenible	12	0.891	Act. hacia agricultura sostenible	4	0.776
			Act. hacia agricultura eficiente	5	0.862
Normas subjetivas	5	0.888	Se modifica	4	0.927
Control conductual percibido	3	0.875	Se modifica	5	0.900
Facilidad de uso (económico)	6	0.900	Se modifica	4	0.841
Utilidad percibida para el medio ambiente	5	0.866	Se modifica	6	0.906
Expectativa de gestión	4	0.948	Queda igual	4	0.948

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos resultados, se construyeron las variables compuestas considerando los promedios de cada una de las preguntas validadas. Las medias y desviaciones estándar de la muestra, así como por generación, se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2. *Descriptivos de la muestra*

Variable	Muestra total (166)		40 o menos (40)		Mayores de 40 (126)	
	Media	Desv. estándar	Media	Desv. estándar	Media	Desv. estándar
Intención de usar prácticas de agricultura sostenible	7.09	2.14	8.09	1.92	6.77	2.12
Actitudes hacia la agricultura sostenible	8.53	1.65	8.43	2.15	8.56	1.47
Actitudes hacia la agricultura eficiente	7.70	1.85	7.91	2.13	7.63	1.76
Normas subjetivas	6.07	2.74	6.68	2.73	5.88	2.72
Control conductual percibido	6.33	2.25	7.29	1.96	6.02	2.26
Facilidad de uso (beneficio económico)	7.11	2.03	7.72	1.79	6.92	2.07
Utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente	8.23	1.73	8.62	1.66	8.11	1.74
Expectativas de gestión	5.56	2.75	6.10	2.79	5.39	2.73

Fuente: elaboración propia.

Resultados descriptivos

Los resultados demuestran que, en general, todos los agricultores encuestados tienen una actitud positiva hacia la agricultura sostenible, con una calificación promedio de 8.53. Este hallazgo es similar al reportado por Bagheri (2010), quien sostiene que dicha actitud positiva se deriva de la conciencia que existe sobre la importancia de conservar los recursos, los efectos negativos de los agroquímicos y la invasión de plagas derivadas de los cultivos sucesivos. De la mano está la variable de *utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente*, que también obtuvo una alta calificación (8.23). Sin embargo, estas variables no presentan una alta correlación con la intención de usar prácticas de agricultura sostenible, como se presenta en la Tabla 3.

Por su parte, las calificaciones más bajas se posicionaron en *normas subjetivas* (6.07) y *expectativas de gestión* (5.56). La primera se debe a que no

hay una gran motivación del entorno cercano para adoptar la agricultura sostenible, dado que, en general, ninguno sabe mucho del tema ni conoce a quién acudir para informarse. En cuanto a las expectativas de gestión, poco ha cambiado desde que Gómez, Schwentenius y Gómez (2007) investigaron sobre el tema: los agricultores siguen con la percepción de que no hay apoyo del gobierno para la agricultura sostenible o bien, que este se otorga de manera limitada por la excesiva burocracia gubernamental.

Retomando el objetivo de esta investigación, se analizan las diferencias significativas sobre la intención de uso de la agricultura sostenible entre la generación X y la Y, observando que los más jóvenes tienen una mayor intención de uso (8.09) con respecto a los de más edad (6.77). De igual forma, se encontró una diferencia significativa en el *control conductual percibido*: los más jóvenes perciben mayores facilidades para adoptar la agricultura sostenible (7.29) en comparación con los de edad más avanzada (6.02).

De acuerdo con los resultados presentados, se acepta la Hipótesis 1, pues se encontraron diferencias significativas entre la intención de uso de prácticas de agricultura sostenible entre la generación X y la generación Y, demostrando lo que Gao y colaboradores (2022) plantearon sobre la edad como factor significativo que influye en la adopción de innovaciones por parte de los agricultores, pero aquí se establece de manera específica que la diferencia generacional sí afecta la adopción de prácticas sostenibles.

Respecto a la Hipótesis 2, se comprueba que existen diferencias significativas sobre el *control conductual percibido* entre la generación X y la Y. Al nacer en épocas tan distintas, cada generación tiene sus propios paradigmas. En general, se observa que las generaciones más grandes tienen mayor aversión a los cambios, mientras que las generaciones más jóvenes se adaptan con mayor facilidad (Brant y Castro, 2019).

Se comprueba también la Hipótesis 3 al verificar que no existen diferencias significativas sobre las *actitudes, normas subjetivas, facilidad de uso, utilidad percibida y expectativas de gestión* entre las generaciones X y Y.

Resultados inferenciales

Complementando el objetivo de investigación, se presentan los resultados de las variables que tienen mayor poder explicativo en la intención de uso. En primer lugar, se calcularon las correlaciones bivariadas considerando la correlación de Pearson. En la Tabla 3 puede observarse que las variables que tienen mayor correlación con la intención de uso de prácticas de agricultura sostenible, son las normas subjetivas y el control conductual percibido.

Tabla 3. Correlaciones de las variables de estudio

	Actitudes hacia la agricultura sostenible	Actitudes hacia la agricultura eficiente	Normas subjetivas	Control conductual percibido	Facilidad de uso (beneficio económico)	Utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente	Expectativas de gestión
Intención de usar prácticas de agricultura sostenible	.318**	.567**	.741**	.695**	.516**	.544**	.592**
Actitudes hacia la agricultura sostenible		.534**	.227**	.221**	.276**	.613**	0.126
Actitudes hacia la agricultura eficiente			.507**	.498**	.409**	.629**	.466**
Normas subjetivas				.841**	.635**	.480**	.742**
Control conductual percibido					.671**	.486**	.710**
Facilidad de uso (beneficio económico)						.543**	.661**
Utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente							.389**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Esto quiere decir que, por cada unidad de normas subjetivas que se pudiera incrementar, la intención de usar prácticas de agricultura sostenible crecería en un 74.1 %. Si se observara de manera independiente, el control conductual percibido tendría el mismo efecto, con un crecimiento en la intención de

uso del 69.5 %. Sin embargo, la correlación entre las normas subjetivas y el control conductual percibido también es elevada (0.841), por lo que se decidió realizar los cálculos de regresión lineal para cada generación, con la intención de desarrollar estrategias específicas para cada una. En la Tabla 4 se observan los componentes para la ecuación de regresión correspondientes a la generación X y la generación Y.

Tabla 4. Componentes de la ecuación de regresión para la generación X y Y

Predictores	40 o menos			Más de 40		
	R ²	Coeficientes no estandarizados		R ²	Coeficientes no estandarizados	
		b	Desv. Est.		b	Desv. Est.
Constante	0.883	-0.389	0.564	0.585	3.256	0.293
Actitud hacia la agricultura eficiente		0.412	0.066			
Utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente		0.442	0.085			
Normas subjetivas		0.204	0.043		0.597	0.045

Fuente: elaboración propia.

Para la generación X (más de 40 años) sólo se encontró poder predictivo significativo de las normas subjetivas sobre la intención de usar prácticas de agricultura sostenible, que se considera un valor medio (R²), pues explica su variabilidad en un 58.5 %, lo que indica que existen otras variables no consideradas en esta investigación que podrían tener mayor poder predictivo.

Los resultados coinciden con el estudio realizado por Maleksaeidi y Keshavarz (2019), quienes encontraron que las normas sociales y las normas morales son los factores más relevantes que explican las intenciones de los agricultores hacia la conservación de la biodiversidad.

Para la generación Y (40 o menos), el poder predictivo de las variables independientes consideradas (normas subjetivas, actitudes hacia la agricultura eficiente y utilidad percibida para el medio ambiente) sobre la intención de usar prácticas de agricultura sostenible es alto (R²), pues explican el 88.3 % de su variabilidad.

Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por Syan y colaboradores (2019); pues además de las variables consideradas en la ecuación de regresión del presente estudio, ellos encontraron que las expectativas de gestión (capacitación y apoyo en temas de agricultura sostenible), también tienen un efecto explicativo sobre la intención de uso en los agricultores de India. Esto se debe a que, en ese país, se ha dado un mayor empuje a la agricultura sostenible, lo que no ha sucedido en México.

Implicaciones prácticas

Para los más jóvenes, es necesario reforzar las actitudes hacia la agricultura eficiente y la utilidad percibida para el cuidado del medio ambiente, a través de asesoría y capacitación de expertos, preferentemente de manera personal, pues a partir de la socialización de los conocimientos, será más fácil que ellos no solamente incrementen su intención de usar prácticas de agricultura sostenible, sino que, además, puedan reforzar las normas subjetivas, porque el capacitador o extensionista puede ser un agente de cambio que lleve no solamente conocimiento técnico, sino también que genere un vínculo de confianza entre los más jóvenes y los más viejos.

Jalali, Bagheri, Allahyari, Aghjehgheshlagh, Surjulal y Michailidis (2020) descubrieron que las asesorías, e incluso las conferencias y centros de formación, son percibidos por los agricultores como fuentes de información y capacitación más útiles que los programas de televisión o los sitios web que presentan información muy generalizada y de poca utilidad.

Para los agricultores de mayor edad, es necesario reforzar las normas subjetivas. Para ello, es importante realizar capacitaciones y asesorías constantes, pero en cooperativas u otro tipo de agrupaciones entre agricultores, permitiendo con ello no solamente que reciban información y capacitación sobre el tema, sino también que se genere un ambiente en el que todos se apoyen y motiven para implementar prácticas de agricultura sostenible, y así reforzar las normas subjetivas.

El objetivo general del estudio fue analizar las diferencias que existen sobre la intención de uso de la agricultura sostenible entre los agricultores de las generaciones X y Y; por ello, se justifica que la base de esta investigación sea la teoría del comportamiento planificado. Sin embargo, el problema de la adaptación de prácticas de agricultura sostenible no sólo tiene que ver con el comportamiento de los agricultores, existen muchos otros factores que influyen en sus decisiones, como la falta de información y capacitación sobre las prácticas sostenibles (Jalali et al., 2020), el contexto socioeconómico, las laxas políticas gubernamentales, la desigualdad de ingresos, la pobreza (Frieden, 2017; Hope, 2017) y el acceso restringido a recursos y apoyos encaminados a implementar la agricultura sostenible (Bagheri, 2014).

Conclusiones

La agricultura sostenible es un tema relevante si se pretende atacar los problemas ambientales, económicos y sociales. Por ello, este tema se ha considerado dentro de la Agenda 2030, dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 11. Es necesario investigar más estos temas para que, desde la academia, se puedan presentar diagnósticos y propuestas relevantes.

De acuerdo con lo observado en esta investigación, entre la comunidad de productores agrícolas, hay poco o nulo conocimiento sobre las prácticas y recursos amigables con el medio ambiente. Se identificó también que la falta de conocimiento sobre el tema de agricultura sostenible se da de manera generalizada y no sólo de manera individual.

Por ello, la información y los conocimientos para agricultores sobre agricultura sostenible son fundamentales, pues si desconocen o conocen a medias los efectos de las prácticas sostenibles, poco puede cambiarse el panorama. Al respecto, se pone en evidencia que los programas y apoyos de los gobiernos federal y estatal no han sido efectivos para encauzar y migrar hacia prácticas más sostenibles en el campo.

Se abren nuevas líneas de investigación, pues es necesario realizar estos estudios para avanzar en el tema de producción sostenible. Aunque

en este estudio se realizan algunas propuestas para educar y sensibilizar a los productores sobre la importancia de la agricultura sostenible, desde el gobierno y la academia es necesario implementar programas que impacten y concienticen, considerando las características de cada generación.

De manera prioritaria, es necesario realizar un estudio que analice la efectividad de programas específicos sobre la adopción de prácticas sostenibles en el campo, pues, aunque en México existen apoyos para impulsar a los agricultores, al parecer no han llegado a los que los necesitan. Por otra parte, es importante profundizar sobre otros factores que influyen en la adopción de prácticas sostenibles, considerando no sólo los de orden económico y sociopsicológico, sino también deben considerarse otros factores que explican el entorno político-legal, tecnológico y ecológico.

Agradecimientos

Los autores agradecemos al Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (COMECYT) por el financiamiento otorgado para realizar esta investigación, a través de la convocatoria “Financiamiento para investigación de mujeres científicas”, con el Proyecto 44, “Producción y consumo sustentable en el Estado de México: diagnóstico y propuestas”.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behavior is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Presseau, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131-137.
- Allen, P., Van Dusen, D., Lundy, J., & Gliessman, S. (1991). Integrating social, environmental, and economic issues in sustainable agriculture. *American Journal of Alternative Agriculture*, 6(1), 34-39.
- Álvarez-García, J. A., Santoyo, G. & Rocha-Granados, M. C. (2020). *Pseudomonas fluorescens: Mecanismos y aplicaciones en la agricultura sustentable*. *Revista Latinoamericana de Recursos*

Naturales, 16(1), 01-10.

- Astier, M., Speelman, E. N., López-Ridaura, S., Masera, O. R. & Gonzalez-Esquivel, C. E. (2011). Sustainability indicators, alternative strategies, and trade-offs in peasant agroecosystems: Analysing 15 case studies from Latin America. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 9(3), 409-422 <http://dx.doi.org/10.1080/14735903.2011.583481>
- Bagheri, A. (2010). Potato farmers' perceptions of sustainable agriculture: the case of Ardabil province of Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1977-1981.
- Bagheri, A. (2014). Factors affecting application of sustainable agricultural technologies and practices in potato farms of the Ardabil region. *Iranian Agricultural Extension and Education Journal*, 9(2).
- Berkup, S. B. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229. <https://10.5901/mjss.2014.v5n19p218>
- Brant, K. K., & Castro, S. L. (2019). You can't ignore millennials: Needed changes and a new way forward in entitlement research. *Human Resource Management Journal*, 29(4), 527-538.
- Bula, A. (2020). Importancia de la agricultura en el desarrollo socio-económico. *Informes del Observatorio UNIR, Universidad Nacional del Rosario*, 50(16). Disponible en <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/18616/Importancia%20de%20la%20agricultura%20en%20el%20desarrollo%20socio-econ%20G3%B3mico.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Chatzopoulou, E., & De Kiewiet, A. (2021). Millennials' evaluation of corporate social responsibility: The wants and needs of the largest and most ethical generation. *Journal of Consumer Behavior*, 20(3), 521-534. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/cb.1882>
- De Gortari, R. (2020). De la Revolución Verde a la agricultura sustentable en México. *Nueva Antropología*, 33(92), 66-86.
- Debevec, K., Schewe, C. D., Madden, T. J., & Diamond, W. D. (2013). Are today's millennials splintering into a new generational cohort? Maybe! *Journal of Consumer Behavior*, 12(1), 20-31. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/cb.1400>
- *El Universal*. (2017, 6 septiembre). Generación X. De los que casi nadie habla. *El Universal*. Recuperado 25 de junio de 2023, de <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/management/generacion-x-de-los-que-casi-nadie-habla>
- Frieden, J. (2017). Currency politics in the developing world. *Harvard International Review*, 38(3).
- Gao, J., Shahid, R., Ji, X., & Li, S. (2022). Climate change resilience and sustainable tropical agriculture: Farmers' perceptions, reactive adaptations, and determinants of reactive adaptations in Hainan, China. *Atmosphere*, 13(6), 955.

- Gómez, M., Schwentesius, R. y Gómez, L. (2007). Agricultura orgánica en México: situación, retos y tendencias 2005. *Revista Vinculando*, 1-3.
- Hernández-Sánchez, M. I. y Nava-Tablada, M. E. (2019). Capital social en organizaciones cafetaleras de dos regiones de la zona centro de Veracruz, México. *Sociedad y Ambiente*, (21), 185-206.
- Hope, K. R. (2017). Fighting corruption in developing countries: Some aspects of policy from lessons from the field. *Journal of Public Affairs*, 17(4), 1-6.
- Jalali, A., Bagheri, A., Allahyari, M. S., Aghjehgheshlagh, F. M., Surjulal, J., & Michailidis, A. (2020). Information needs and information seeking behavior of dairy farm managers. *International Journal of Sustainable Agricultural Management and Informatics*, 6(2), 107-122.
- Maleksaeidi, H., & Keshavarz, M. (2019). What influences farmers' intentions to conserve on-farm biodiversity? An application of the theory of planned behavior in Fars Province, Iran. *Global Ecology and Conservation*, 20, e00698.
- Méndez-Argüello, B. y Lira-Saldivar, R. H. (2019). Uso potencial de la zeolita en la agricultura sustentable de la nueva revolución verde. *Ecosistemas y Recursos Agropecuarios*, 6(17), 191-193.
- MSCI (2020). *Millennials Demographic change and the impact of a generation*. Thematic Insights. Recuperado de <https://bit.ly/3omdm33>
- Newman, D., Kramer, S., & Blanchard, O. (2016). *Marketing to millennials*. Recuperado de https://futurumresearch.com/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2017/02/report_200117.pdf
- Salgado-Sánchez, R. (2015). Agricultura sustentable y sus posibilidades en relación con consumidores urbanos. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 23(45), 113-140.
- SEIM. (2019). *Municipios que conforman cada Zona Metropolitana*. Sistema Estatal de Información Urbana, Metropolitana y Vivienda. Gobierno del Estado de México. Disponible en <http://plataforma.seduy.edomex.gob.mx/SIGZonasMetropolitanas/PEIM/munzonas.do>
- Severo, E. A., De Guimarães, J. C. F., & Dorion, E. C. H. (2018). Cleaner production, social responsibility, and eco-innovation: Generations' perception for a sustainable future. *Journal of Cleaner Production*, 186, 91-103.
- Shiva, V. (2020). *¿Quién alimenta realmente al mundo?: El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología*. Capitán Swing Libros.
- Silva-Aroyave, S. M. y Correa-Restrepo, F. J. (2009). Análisis de la contaminación del suelo: Revisión de la normativa y posibilidades de regulación económica. *Semestre económico*, 12(23), 13-34.
- Syan, A. S., Kumar, V., Sandhu, V., & Hundal, B. S. (2019). Empirical analysis of farmers' intention

to adopt sustainable agricultural practices. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 15(1-2), 39-52.

- Talukder, B., Blay-Palmer, A., & Hipel, K. W. (2020). Towards complexity of agricultural sustainability assessment: Main issues and concerns. *Environmental and Sustainability Indicators*, 6, 100038.
- Tama, R. A. Z., Ying, L., Yu, M., Hoque, M. M., Adnan, K. M., & Sarker, S. A. (2021). Assessing farmers' intention towards conservation agriculture by using the Extended Theory of Planned Behavior. *Journal of Environmental Management*, 280, 111654.
- Tamayo-Ortiz, C. V. y Alegre-Orihuela, J. C. (2022). Asociación de cultivos, alternativa para el desarrollo de una agricultura sustentable. *Siembra*, 9(1).
- Vergragt, P. J., Dendler, L., Jong, M., & Matus, K. (2016). Transitions to sustainable consumption and production in cities. *Journal of Cleaner Production*, 134, Part A, 1-12.
- Wang, C., Ghadimi, P., Lim, M. K., & Tseng, M. L. (2019). A literature review of sustainable consumption and production: A comparative analysis in developed and developing economies. *Journal of Cleaner Production*, 206, 741-754. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.172>
- Yamane, T., & Kaneko, S. (2021). Is the younger generation a driving force toward achieving the sustainable development goals? Survey experiments. *Journal of Cleaner Production*, 292, 125932.

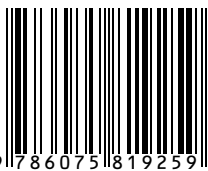
Equipos de investigación en el ámbito de la ciencia.
Innovación y creación especializada en la agenda Iberoamericana.

Se terminó de editar en Diciembre de 2025
en los Talleres Gráficos de
Prometeo Editores, S.A. de C.V.
Libertad 1457, Col. Americana,
C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco

Hecho en México / *Made in Mexico*

En este libro, el lector encontrará una selección de los artículos más destacados. Cada uno ofrece una visión integral de los temas abordados y las conclusiones alcanzadas como resultado de procesos rigurosos de creación de conocimiento. El objetivo de este libro es inspirar nuevas investigaciones y colaboraciones futuras de grupos de investigación y cuerpos académicos. Invito a todos los lectores a sumergirse en estas páginas, con la confianza de que encontrarán conocimiento valioso y perspectivas innovadoras que contribuirán a su desarrollo profesional y académico.

ISBN: 978-607-581-925-9



9 786075 819259