

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

216

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 54, No. 216 octubre-diciembre del 2025, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

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

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO
ACADÉMICO E INSTITUCIONAL

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA
DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES
Y FOMENTO EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

216

RESu





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKI SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

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

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

BRIAN PUSSER
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN
SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL
IVONNE MARLENE GUTIÉRREZ CERVANTES

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

CONTENIDO

Tensiones de la internacionalización y del impacto: aprendizajes y desafíos en la Revista de la Educación Superior	I
IMANOL ORDORIKA	
Configurando el Mercado de Trabajo de profesores temporales en Educación Superior	5
<i>Configuring the Labor Market for Adjunct Faculty in Higher Education</i>	
PEDRO ADRIAN ANAYA PEDRAZA Y MANUEL GIL ANTÓN	
Transformando las prácticas evaluativas en la docencia universitaria para los perfiles educativos de hoy	25
<i>Transforming assessment practices in university teaching for today's students</i>	
MARÍA TERESA FLÓREZ PETOUR, JOSÉ MIGUEL OLAVE ASTORGA, BERNARDA URREJOLA DAVANZO	
Remar contracorriente. Políticas de género en universidades mexicanas y españolas	49
<i>Rowing against the tide. Gender policies in Mexican and Spanish universities</i>	
ANA BUQUET	
Fomentando la Sustentabilidad: Evaluación del Deber Ambiental en Universidades Públicas Autónomas de México	69
<i>Promoting Sustainability: Evaluation of Environmental Duty in Public Autonomous Universities of Mexico</i>	
EVA GRISEL CASTRO CORIA E HILDA ROSALBA GUERRERO GARCÍA ROJAS	
Análisis y estrategias para la incorporación de contenidos y competencias digitales en instituciones de educación superior en México	87
<i>Analysis and strategies for the incorporation of digital content and skills in higher education institutions in Mexico</i>	
MORAMAY RAMÍREZ HERNÁNDEZ, JAEI ABIGAIL JIMÉNEZ CORONA, YADIRA IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, FROYLAN HERNÁNDEZ RENDÓN	
La importancia de los “otros” en estudiantes universitarios. Un estudio de caso de una universidad del sur de Chile	117
<i>The importance of the "others" in university students. A case study from a university in southern Chile</i>	
JORGE BAEZA CORREA, FABIOLA NEIRA LA PAZ, YANETTE CASTRO GIACOMOZZI, JORGE GUTIÉRREZ MIERES	
Humberto Muñoz: crítica e institucionalidad	139
<i>Humberto Muñoz: Criticism and Institutionalality</i>	
SUSANA INÉS GARCÍA SALORD	
Ideas, actores y política	147
<i>Ideas, actors, and politics</i>	
ACOSTA SILVA, ADRIÁN	

Tensiones de la internacionalización y del impacto: aprendizajes y desafíos en la Revista de la Educación Superior

IMANOL ORDORIKA

Con este número, el 216, se cierra una etapa significativa en la trayectoria de la Revista de la Educación Superior (RESU) de la ANUIES. Entre 2014 y 2025 emprendimos acciones para profundizar la calidad académica, ampliar la visibilidad internacional y profesionalizar la gestión editorial. Nos propusimos consolidar el perfil de la RESU como publicación arbitrada, elevar su impacto y asegurar prácticas editoriales congruentes con estándares internacionales. Presentamos un balance y delineamos compromisos para el siguiente ciclo.

En las últimas dos décadas se consolidó un sistema global de publicaciones dominado por conglomerados editoriales (Nature, Elsevier, Sage, Taylor & Francis, Springer), con métricas e indicadores que jerarquizan revistas y disciplinas alrededor del artículo arbitrado. En ese entorno, las revistas académicas han enfrentado tensiones: competir por autorías, atender evaluaciones y rankings, y operar con recursos limitados. Nuestra respuesta ha sido reforzar el cumplimiento de estándares editoriales académicos como los dictámenes doble ciegos, la periodicidad estricta y la inclusión de resúmenes y palabras clave bilingües y al mismo tiempo preservar el acceso abierto, la publicación en español y la independencia institucional, (Ordorika, 2016; Baker et al., 2006; Veugelers, 2010).

En la hoja de ruta de 2013 se fijaron objetivos ambiciosos: publicar artículos originales sobre educación superior en México y el mundo; reflejar el debate iberoamericano e internacional; vincular investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación; reincorporarnos a Conacyt; gestionar la indexación en Scopus y Web of Knowledge;

reorganizar la gobernanza editorial; adoptar un sistema de gestión editorial confiable; y rediseñar el formato y la estructura de la revista para cumplir con criterios bibliométricos actualizados y asegurar máxima legibilidad (Ordorika, 2013).

Desde 2014 se actualizó el sitio bilingüe y se habilitó además el hospedaje de texto completo en ScienceDirect y páginas de Elsevier; reforzamos presencia en Scielo Citation Index, Scielo, Latindex y Redalyc. Reafirmamos el arbitraje doble ciego, publicamos políticas editoriales y código de ética, y elevamos el rigor del dictamen. La aceptación se estabilizó inicialmente alrededor del 30% (2014–2016) y posteriormente entre 15–20% conforme se endurecieron criterios y se profesionalizó la gestión –apoyados en inicialmente en el Elsevier Editorial System (EES) y más tarde con el software libre OJS– y se fue consolidando una base nacional e internacional de revisores.

La RESU se reincorporó al Índice de Revistas Mexicanas de Conacyt en marzo de 2015; ingresó al Scielo Citation Index (Web of Knowledge); y en julio 2016 el Content Selection and Advisory Board (CSAB) de Scopus anunció su inclusión en ese índice, con texto completo y bibliometría a partir del volumen 43 (2014). En paralelo, la citación creció de manera sostenida en bases internacionales (Ordorika, 2016).

En 2018, la suspensión de servicios de producción de Elsevier afectó la operación y la gestión editorial de la Revista (pérdida de software, desactualización del sitio y retrasos en la recepción y dictaminación de textos) y esta condición se reflejó en el descenso de cuartil tras haber alcanzado Q3 en 2017. La respuesta incluyó la contratación de la Unidad de Apoyo a Revistas de la UNAM (soporte OJS, producción de XML, respaldos y capacitación), la suscripción a CrossRef para emisión de DOI y refuerzo del trabajo interno. Se mantuvo la publicación de cuatro números anuales (siete artículos y una o dos reseñas por número, hasta 40 textos/año) y se recuperó estabilidad operativa según el Informe RESU (2020).

El contexto que rodea a las revistas académicas se ha vuelto cada vez más complejo y difícil. La consolidación de un oligopolio editorial y la generalización de métricas de impacto han provocado ‘trampas’ y distorsiones: homogeneización de formatos y contenidos, desplazamiento de la lógica del conocimiento por la lógica de la evaluación y la clasificación; presiones para publicar; y sesgos temáticos, disciplinarios y de idioma que estratifican oportunidades para autores e instituciones, especialmente fuera del mundo angloparlante. La prescripción ‘publica o perece’ y los sistemas de pago por méritos han anclado las trayectorias académicas en agregados de publicaciones y citas. Esto incentiva competencia interna, erosiona la colaboración y reorienta proyectos hacia lo más ‘rentable’ en términos de indexación y citación, con efectos significativos en el acceso a recursos e incentivos de acuerdo con Ordorika (2018).

La producción académica iberoamericana creció de 2000 a 2015, pero el número de revistas en español en índices principales sigue siendo reducido, con sesgos disciplinarios que favorecen áreas médicas y naturales, mientras que las ciencias sociales y la educación

enfrentan métricas incipientes. Esta asimetría obliga a una doble estrategia: defender el español como lengua del conocimiento y construir accesos bilingües que abran circulación internacional (Ordorika, 2018).

A partir del análisis de este entorno complejo, se establecieron con claridad un conjunto de lineamientos explícitos para la Revista de la Educación Superior. En primer lugar, se planteó mantener el español como lengua principal y el bilingüismo en títulos, resúmenes y palabras clave. Además, como se ha señalado antes, se acordó priorizar la evaluación por criterios de contenido, relevancia y calidad, como ejes para el arbitraje doble ciego riguroso; asumir un fuerte compromiso de promover la ciencia abierta (datos, materiales complementarios) para favorecer replicabilidad y reutilización; y ampliar la base de autorías y temas con atención a equidad, diversidad y agendas emergentes. Finalmente, se establecieron las normas y procedimientos necesarios para transparentar las prácticas editoriales.

Durante este periodo la Revista ha tenido avances significativos y también ha enfrentado momentos difíciles. Entre estos destacan la cancelación de los servicios de Elsevier (que incluían el gestor editorial EES, y la publicación en páginas de Elsevier y ScienceDirect) y la etapa de pandemia que afectó a todas las instituciones y, en particular a las revistas académicas. En consecuencia, su posicionamiento en diversos índices ha variado. Entre 2015 y 2025 ha oscilado año con año entre los cuartiles Q4 y Q3 de las revistas de educación en el SCImago Journal & Country Rank, sin mostrar una clara tendencia ascendente. En el CiteScore de Scopus tenía un registro de citas entre número de artículos de 0.3 en 2016, subió a 1.3 en 2022 y bajó a 0.6 en 2024.

Los datos anteriores dan cuenta de una condición de inestabilidad de la RESU, una condición compartida con las principales revistas de educación que existen en el país: Perfiles Educativos, Revista Mexicana de Investigación Educativa y Revista Iberoamericana de Educación Superior, cuyos índices son comparables a los de la Revista de la Educación Superior. Como buena parte de las revistas académicas, las dificultades más importantes para el funcionamiento óptimo se ubican en el ámbito de la dictaminación de artículos (aceptación de la tarea y cumplimiento de los plazos) y en la gestión editorial con recursos escasos. Por otro lado, el desempeño limitado en los índices y métricas está afectado por los sesgos de idioma, así como de selección de temas y audiencias.

Con todo, es posible afirmar con certeza que la Revista de la Educación Superior es una publicación de investigación consolidada. Que tiene un impacto relevante en los espacios académicos iberoamericanos los que provienen la gran mayoría de sus autoras y autores y en donde se ubica su audiencia más extendida. Por sus participantes y contenidos tiene el potencial de ampliar sus posibilidades de circulación e impacto haciendo uso de las herramientas de traducción que hoy proporciona la inteligencia artificial. Esto permitirá seguramente alcanzar y atraer autorías entre públicos académicos que no son hispanoparlantes, y aumentar su circulación e impacto.

La Revista de la Educación Superior se ha sostenido siempre gracias al patrocinio y apoyo decidido de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Con una clara visión académica la ANUIES garantiza las condiciones culturales y materiales por su existencia y operación. Partiendo de esta base fundamental, la RESU se sostiene esencialmente por el interés y el compromiso de sus comunidades lectoras y, por supuesto de las autoras y autores que la dotan de contenidos. A ellas se suman las personas que asumen la ardua tarea de dictaminar los textos garantizando la transparencia de las evaluaciones y la calidad de los trabajos publicados, así como quienes integran el Comité y el Consejo Editorial dan orientación y legitimidad académica a la Revista. Finalmente son las personas del equipo editorial, encargadas de la gestión y seguimiento de los textos recibidos y su tránsito por la primera revisión, el proceso de arbitraje y decisión. También son responsables de la factura de cada número de la Revista, su diseño, formación y publicación en línea, así como la tramitación de DOI's y mantenimiento de la página. A todas estas personas e instancias hay que agradecer la existencia y regularidad de la Revista de la Educación Superior.

Con el número 216 damos por concluida esta etapa. La RESU queda en manos de un nuevo equipo que recibe una publicación con procesos claros, una red ampliada de colaboración y resultados verificables en visibilidad, calidad y citación. Confiamos en que la continuidad de esta obra consolidará su papel como referente académico en el ámbito iberoamericano.

REFERENCIAS

- Baker, G., Robinson, W., & Grogg, J. (2006). Renovating This Old House. *Library Journal*, 131(9), 32–36.
- Enders, J. (2015). Una «carrera armamentista» en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 44(4), 83–109.
- Ordorika, I. (2013). Propuesta de plan de trabajo para la Revista de la Educación Superior. Ciudad de México: mimeo, ANUIES.
- Ordorika, I. (2016). La Revista de la Educación Superior: recuento necesario. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.002>.
- Ordorika, I. (2018). Las trampas de las publicaciones académicas. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 463–480. <https://doi.org/10.22550/REP-3-2018-04>.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>.
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University Rankings in Critical Perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 84(4), 544–568.
- Veugelers, R. (2010). Towards a multipolar science world: Trends and impact. *Scientometrics*, 82(2), 439–456. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0045-7>.

ARTÍCULO

Configurando el Mercado de Trabajo de profesores temporales en Educación Superior

Configuring the Labor Market for Adjunct Faculty in Higher Education

PEDRO ADRIAN ANAYA PEDRAZA* Y MANUEL GIL ANTÓN**

*Universidad Autónoma Metropolitana

**El Colegio de México

Correo electrónico: adrianpedro030790@gmail.com

Recibido el 14 de abril del 2025; Aprobado el 4 de diciembre del 2025

RESUMEN:

En este artículo se analizan las condiciones laborales de los profesores temporales en tres universidades mexicanas: UACM, IBERO y UAM. A través de una articulación entre teoría y construcción de relatos, se muestra que estos profesores dependen de redes de contactos y enfrentan una alta competencia por plazas temporales, con salarios bajos y escasa seguridad laboral. Como resultado de investigación se propone el concepto de Mercado Bisagra de Trabajo, que describe un mercado laboral híbrido, combinando reglas formales e informales, y que permite cierta movilidad, pero está marcado por la precariedad.

Las conclusiones subrayan que la inestabilidad laboral es una constante en este mercado bisagra. Los profesores temporales buscan estabilidad a través de la acumulación de méritos académicos. Sin embargo, la movilidad vertical no siempre implica mejoras objetivas,

ya que factores subjetivos como el prestigio de la universidad también influyen. Los profesores valoran las instituciones por su salario y reconocimiento académico, pero su carrera está marcada por una mezcla de periodos de contratación temporal y desempleo. El estudio propone abordar de manera multi dimensional las condiciones laborales de los profesores, más allá de la estabilidad contractual, y resalta la complejidad de su realidad laboral actual.

PALABRAS CLAVE: Mercado de Trabajo; Educación; Temporal; Profesores; Precariedad

ABSTRACT: This article examines the working conditions of temporary professors at three Mexican universities: UACM, IBERO, and UAM. Through an articulation of theory and narrative construction, it demonstrates that these professors rely on professional networks and face intense competition for temporary positions, characterized by low wages and limited job security. As a key research contribution, the article introduces the concept of the *Hinged Labor Market*, which describes a hybrid labor market combining formal and informal rules, allowing for some mobility while remaining marked by precarity.

The findings highlight that job instability is a constant feature of this hinged labor market. Temporary professors seek stability through the accumulation of academic merits. However, upward mobility does not always lead to objective improvements, as subjective factors such as institutional prestige also play a role. Professors value institutions based on salary and academic recognition, yet their careers are shaped by alternating periods of temporary contracts and unemployment. The study calls for a multidimensional approach to analyzing professors' working conditions, moving beyond contractual stability, and underscores the complexity of their current labor reality.

KEYWORDS: Labor Market; Education; Adjunct Professors; Professors; Precarity

INTRODUCCIÓN

El lector encontrará en este documento una propuesta para entender cómo se configura el mercado de trabajo donde participan los profesores que son contratados de manera

temporal por las universidades en México. En el apartado metodológico se explican las herramientas que se utilizaron para construir información, así como las bondades del enfoque Configuracionista, guía metodológica para la realización de esta investigación. Este enfoque permitió reconstruir el concepto central definiendo las dimensiones pertinentes para analizar el caso concreto de este sujeto laboral. A lo largo del texto se buscó retratar algunas reflexiones con extractos de las entrevistas que se realizaron.

Como primer punto se problematiza el concepto de Mercado de Trabajo (MT en adelante); con ello se buscó mostrar que existe un vacío teórico para analizar este tipo de trabajo que desempeñan los profesores temporales de educación superior (PTES). Entre algunas de las dimensiones propuestas se encuentran el acceso y reclutamiento, la movilidad y permanencia, y las relaciones sociales. Se destaca que los PTES enfrentan altos niveles de competencia por plazas (temporales y definitivas), bajos salarios, y la necesidad de establecer redes de contactos dentro de las universidades para mejorar sus oportunidades en la búsqueda de estabilidad laboral.

Como cierre del documento se propone el concepto de Mercado Bisagra de Trabajo (MBT), que describe un mercado laboral que no encaja completamente en las definiciones tradicionales de mercado interno o externo. Esta propuesta conceptual se caracteriza por la combinación de reglas formales e informales, relaciones sociales y la precariedad laboral, pero también permite cierta movilidad, mostrando que lo temporal se ha vuelto lo cotidiano, transformando el mundo del trabajo de los PTES, pero también su vida personal.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó en tres universidades: Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La IBERO, una universidad privada con el 75% de su plantilla docente contratada por tiempo determinado, contrasta con las universidades públicas seleccionadas, donde la mayoría del personal docente es permanente, esto es, con un vínculo laboral por tiempo indeterminado.

Se entrevistó a profesores temporales activos o que hubiesen ejercido ese rol dentro de las universidades seleccionadas, procurando mantener un equilibrio de género en la muestra. Esta se definió mediante la técnica de bola de nieve e incluyó tanto a Profesores Temporales de Educación Superior (PTES) en activo como a aquellos cuya última experiencia docente no superara los cinco años. El estudio analizó la producción académica de los PTES, su participación en grupos o proyectos de investigación y su trayectoria laboral, con especial atención a los factores asociados al ingreso y la permanencia en la docencia temporal.

La pandemia provocada por la COVID-19 afectó el desarrollo de esta investigación, forzando a dividirla en dos fases. La primera, antes de la pandemia, incluyó 14 entrevistas cara a cara, participación en 4 eventos de protesta y 3 asambleas. La segunda, durante la pandemia, consistió en 12 entrevistas virtuales, 2 reuniones virtuales con PTES organizados de la UACM y un encuentro virtual con el Frente Unido contra la Precariedad; movimiento social conformado por diversos sujetos laborales, incluidos los profesores temporales de educación superior.

La pandemia obligó a utilizar herramientas digitales para realizar el trabajo de campo. La interacción virtual presentó desafíos únicos, por ejemplo: la barrera tecnológica afecta la fluidez de la conversación: en esta modalidad la pantalla representa un constante recordatorio de la grabación, y por lo tanto el entrevistado muestra mayor mesura con lo conversado.

Se entrevistaron 20 participantes (9 mujeres y 11 hombres), con algunos profesores se realizaron dos sesiones, por lo tanto, existe una discordancia entre el número de entrevistas y los participantes. Durante la investigación, los conceptos se reconfiguraron, añadiendo nuevas dimensiones de análisis y requiriendo sesiones adicionales con PTES entrevistados previamente.

CONFIGURACIONISMO Y CONCEPTOS ORDENADORES

El enfoque teórico metodológico utilizado en esta investigación fue el Configuracionismo, el cual es una alternativa en la búsqueda de analizar la realidad social de manera multidimensional, para ello busca integrar elementos de diferentes niveles (micro, meso y macro) que se interconectan y retroalimentan. Este método busca entender la realidad social como una reconstrucción concreta de la totalidad, proporcionando una explicación-comprensión de las relaciones sociales mediadas por estructuras, subjetividades y acciones (De la Garza, 2018).

Respecto al proceso de investigación, el Configuracionismo propone que este debe ser un ejercicio heurístico, de tal modo que se prioriza el descubrimiento sobre la comprobación de hipótesis (De la Garza, 2018). Para lograrlo, la investigación debe de partir de supuestos que pueden transformarse durante el proceso, permitiendo un marco flexible que favorece el descubrimiento de explicaciones comprensivas en lugar de la validación de hipótesis.

El concepto de configuración también es utilizado para conformar una guía teórica que permite comprender la compleja realidad social. De tal manera que se conforma una red flexible de conceptos teóricos y términos del lenguaje común, vinculados por la deducción o la inducción, pero también por formas del razonamiento cotidiano (De la Garza, 2018). Durante el proceso de investigación estos conceptos se problematizan y

reconstruyen apelando a la explicación del caso concreto. Esto posibilita la creación de nuevos conceptos.

La investigación, en su totalidad, está permeada de manera transversal por el concepto MT el cual es auxiliado por una batería de conceptos que permiten entender la realidad social del sujeto de estudio. Estos fueron: Precariedad, Tiempo; control y resistencia en el proceso de trabajo y relaciones laborales. El desarrollo extenso de estos conceptos puede ser consultado en la investigación doctoral (Anaya, 2022).¹

Dado que, como se ha señalado, el concepto MT es la noción central de este estudio, se configuró a partir de siete dimensiones con el objetivo de analizar (1) el ingreso, (2) capacitación, (3) permanencia, (4) relaciones sociales, (5) significados, (6) condiciones laborales y (7) grupos o segmentos que conforman un mercado.

LA CONFIGURACIÓN DEL MT DE TRABAJO

El MT es un ente segmentado, su estructura puede contener subdivisiones en categorías más pequeñas. De tal manera que no existe competencia directa entre todos los sujetos que buscan emplearse o emplear (Becker, 1983). Algunos individuos se desempeñan en un solo segmento (profesores) y otros tienen movilidad en varios (profesores, políticos, funcionarios públicos, asesores).

Dicha movilidad depende de diversos factores, tales como las habilidades y conocimientos del individuo (Becker, 1983), pero también de sus relaciones sociales (Grannoveter, 1992) ubicación geográfica (Reich et ál, 1973), intereses laborales y personales (Becker, 1983), donde estas variables deben ser enmarcadas en condiciones históricamente constituidas (Reich et ál, 1973; Braverman, 1974; Ginits, 1976; Edwards, 1986).

El MT está conformado por el mercado externo (MET) y el interno (MIT) (Doringer y Piore, 1971). El primero se refiere a todos aquellos sujetos que están en busca de trabajo o se desempeñan en trabajos temporales informales. Por lo general, estos trabajadores carecen de buenas condiciones laborales, si estas son comparadas con las otorgadas en el mercado interno.

En el MET hay una supremacía de las normas informales de contratación y por lo tanto no hay garantías de cómo se progresa o asciende en un trabajo. Existe poca claridad sobre la o las racionalidades con que se toman las decisiones respecto a la movilidad y los despidos (P. Doringer y M. Piore, 1971).

En cambio, el mercado interno de trabajo (MIT) puede definirse como una unidad administrativa que escapa a las variables económicas de oferta y demanda (Doringer y Piore, 1971) y está constituido por los todos aquellos trabajadores que componen una

¹ La tesis completa puede ser consultada en: <https://bindani.izt.uam.mx/concern/tesiuams/kk91fm365?locale=es>

empresa o centro de trabajo, ya que son sujetos de obtener movilidad para cubrir alguna posición dentro de la organización. Por ello, el MIT no elimina la competencia entre los trabajadores (Burawoy, 1979), porque el lugar de trabajo puede verse como un espacio de disputa por las posiciones donde se ejercen diversas prácticas de control (Hyman, 1975). Para analizar el MIT se debe considerar que este se constituye por relaciones sociales que se construyen y consolidan en el lugar de trabajo —con normas escritas y no escritas— las cuales están atravesadas por el poder y la competencia (Burawoy, 1979; Anaya, 2018).

Teniendo como base la investigación de gabinete y el trabajo de campo, con entrevistas y relatos construidos, se propone entender el MT de profesores de educación superior como un ente segmentado en dos grupos. El primero se refiere a los profesores que cuentan con estabilidad laboral, contratados de manera definitiva. Estos serían semejantes a los “Titulares” propuestos por Castillo y Moré (2016) para el caso español, pero en México este segmento es más amplio, porque no todos los profesores contratados de manera definitiva son considerados “Titulares”. El segundo gran segmento está conformado por los PTES, sujeto central de esta investigación: estos profesores carecen de estabilidad laboral.

Esta simple segmentación del MT entre definitivos y temporales parece prudente porque permite entender que la estabilidad laboral no tiene relación con la edad de los profesores. Algunos estudios asocian la juventud con las condiciones de trabajo precarias, pero concebir a los PTES de esta manera puede crear falsas asociaciones. Se crea un vínculo entre juventud e inestabilidad laboral, lo cual introduce dos discusiones; ¿Qué es ser joven académico? y ¿Aquellos PTES, o la mayoría que sufren inestabilidad laboral, son jóvenes?

Si se piensa en los jóvenes académicos como aquellos que tienen pocos años dedicados a la docencia e investigación, entonces se deduciría que la inestabilidad laboral es consecuencia de la poca experiencia. Pero se ha comprobado, a través de los relatos construidos en esta investigación, que hay PTES con más de 15 años dedicados a la docencia e investigación y no pueden obtener una plaza definitiva.

El MT que aglutina a los PTES está marcado por la inestabilidad laboral, no por la juventud o inexperiencia. Además, en este MT podemos encontrar PTES con salarios bajos, sin derecho al sistema de salud, con altas cargas de trabajo oculto no remunerado. Hay pocas convocatorias para ocupar puestos de trabajo estables y por la tanto, alta competencia entre iguales, lo cual es un elemento que podría explicar las pocas acciones colectivas. La inestabilidad laboral es la constante en la cotidianidad de los PTES como se puede apreciar, este segmento contiene su propia configuración.

Con la investigación de gabinete se puede rastrear que este fenómeno no es exclusivo de México, sino que responde a una tendencia global y que por lo tanto comparte algunos aspectos independientemente de las características particulares del país; esto lo han documentado las investigaciones realizadas por Castillo y Moré (2017), Barnes (2014), Díaz (2006), Hamel E. (2019), Galaz et al. (2008) y Gil, M. (2018).

También hay informes federales, como el realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) que tratan de describir, a través de una visión cuantitativa, la realidad educativa-laboral que viven los profesores. Las conclusiones de estos análisis sirven para fundamentar el objetivo central de esta investigación y orientan la acertada elección del sujeto de estudio.

El informe muestra que las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas, las privadas subsidiadas y las normales privadas, en general, tienen las plantas académicas más jóvenes, con menor experiencia, con menos credenciales académicas y en condiciones laborales menos estables; con contrataciones por horas frente a grupo (MEJOREDU, 2020: 233).

Del total de los docentes de licenciatura y posgrado de la modalidad escolarizada, 70.1% tenía una dedicación por horas y apenas 23.9%, de tiempo completo (MEJOREDU, 2020: 233). Esta es una conclusión general, que sin duda tiene sus matices dependiendo las características de cada IES, pero a pesar de esto, muestra que existe un fenómeno importante de contratación de profesores de manera temporal.

Se puede apreciar que el informe hace una asociación mecánica entre tiempo de contratación y bienestar, dando la idea de que son los profesores contratados de manera temporal los que sufren de peores condiciones laborales. Esto es cierto si se aprecia el fenómeno de manera superficial, sin problematizarlo, porque también puede haber casos específicos de profesores contratados de manera definitiva que tengan malas condiciones laborales, aunque quizás, aun así, no tan precarias como los PTES. Esta situación remite a pensar cuáles son las dimensiones del concepto de condiciones laborales, y cómo los trabajadores valorizan algunas dimensiones sobre otras. La estabilidad contractual es una dimensión para considerar, pero hay otras que también son importantes, como el salario, ambiente de trabajo, seguridad social, las cargas y jornadas de trabajo, libertad de cátedra y otras que se han evidenciado a lo largo de esta investigación, y que se mostrarán durante el desarrollo de este texto y en las conclusiones.

Para entender la configuración del MT de PTES, se proponen las siguientes dimensiones, mismas que son resultado del proceso investigativo.

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación. Se opta por un formato que trate de entrelazar cada una de las dimensiones mostradas en el esquema anterior. Se optó por dividir este trabajo en tres apartados: 1.1) acceso y reclutamiento; 1.2) Movilidad y permanencia y 1.3) Red de relaciones sociales. En la búsqueda de explicar cómo se desarrollan estas dimensiones se toman elementos de las restantes: Condiciones laborales, grupos y significados de este mercado de trabajo, así como la formación y capacitación que desarrollan los profesores. A pesar de que todas están presentes en la configuración del MT de profesores temporales, algunas dimensiones cuentan con vínculos más estrechos que otras. Con esta manera de presentar los resultados se buscó rescatar los testimonios, preocupaciones, experiencias, opiniones y demás información

que pueden ayudar a dilucidar la magnitud de las problemáticas laborales que aquejan a los PTES.

Esquema 1: Guía de análisis de la construcción sociohistórica del mercado de trabajo de PTES.



Fuente: Elaboración propia

Acceso y reclutamiento

Los profesores temporales se encuentran en una búsqueda constante de empleo. Algunos se dedican exclusivamente a la docencia y participan en las convocatorias que emiten las universidades para ocupar plazas temporales o definitivas. Otros profesores alternan la docencia con otras actividades, las cuales pueden tener relación con su profesión o no.

De los casos escogidos, cada universidad tiene procesos diferentes de reclutamiento. En el caso de la UAM son las convocatorias que se emiten de manera pública. Con este proceso se busca ocupar plazas temporales y se solicita a los profesores, que deseen concursar por dichas plazas, que sometan a evaluación su currículum (grados académicos), experiencia docente, productos de investigación, además de generar un proyecto de investigación y presentarse a una entrevista.

Una comisión dictaminadora evalúa cada producto y le asigna un puntaje con base en un tabulador (TIPPA²). De esta manera, cada profesor concursante puede ser etiquetado con un puntaje. Anteriormente el postulante con el mayor puntaje se quedaba con

² Tabulador para ingreso y promoción del personal académico. En el se especifican las normas y requisitos para estos procesos.

la plaza. Después de la huelga de 2019, una de las modificaciones fue que este tipo de convocatorias también incluyeran una entrevista como parte de la evaluación. Según los entrevistados este componente ha tomado relevancia, porque es en ese momento cuando pueden resaltar su experiencia como profesores temporales en la UAM y en otras universidades. En voz de los entrevistados, existen algunos procesos donde, de manera poco transparente, se decide adjudicar una plaza temporal a un candidato y se elimina el requisito de entrevista.

En la UACM cada semestre se publica una convocatoria general para ocupar plazas temporales. En ella se emiten una serie de cursos que necesitan ser impartidos por los PTES. Los profesores se postulan resaltando su formación académica, trayectoria docente y productos de investigación. Una comisión evalúa estos productos y selecciona a los profesores que serán entrevistados; después de este filtro se define quiénes serán los PTES contratados.

En este proceso se debe resaltar que el conocimiento sobre el uso y características de la plataforma digital de la UACM es muy importante. Hay una hora específica en la que se ofertan y están disponibles todos los cursos que necesitan ser impartidos. Es ahí donde los profesores deben acceder y postularse para tener una oportunidad de contratación.

Los cursos que necesitan ser impartidos tienen un límite de postulaciones. Cuando se alcanza el número máximo de solicitudes el curso aparece como no seleccionable. De esta manera, en minutos pueden agotarse los lugares disponibles para concursar por la obtención de una plaza temporal.

Para obtener una plaza temporal como profesor en la UACM, se necesita una mezcla de capacidades académicas, pericia en el uso de la plataforma digital y los entrevistados afirman que es fundamental tener contactos dentro de la UACM que puedan influir en su selección como PTES.

Cuando un profesor obtiene una plaza temporal, esto se vuelve un acontecimiento de suma importancia para iniciar un proceso de continuidad obteniendo plazas temporales. Porque en la UACM y la UAM existe la tendencia de contratar a profesores que ya han mostrado su capacidad impartiendo cursos en la universidad. Esto muestra que estas IES reconocen la capacidad e importancia de estos profesores

Sí ya nos conocen, te das cuenta de que cada semestre somos más o menos los mismos, porque nos vemos al momento de las entrevistas, por eso también decidimos juntarnos, porque sabemos que ellos (universidad) están reconociendo que somos importantes, si no fuera así entonces ¿Por qué nos contrataría de manera regular? (Víctor, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

Por último, la IBERO recluta a través de una bolsa de trabajo, la cual está accesible a través de su página de internet. Aquellos que quieren trabajar en esta universidad tienen

que registrarse y capturar sus datos de formación, experiencia docente y productos académicos.

A partir de la información captada mediante su plataforma, la universidad selecciona y contacta a los candidatos que considera que pueden realizar labor de docencia. Los criterios con los cuales se evalúa a los candidatos no pudieron ser conocidos en esta investigación. Debido a la pandemia de SARS CoV-2 no fue posible un acercamiento con el personal de recursos humanos. Los profesores seleccionados son entrevistados y si la universidad decide contratarlos, les asigna un salario dependiendo de la posición que alcancen en el tabulador.

Existe otro puerto de entrada en esta IES, y se caracteriza por su informalidad, pero resalta la importancia de las relaciones sociales en este MT. Si algún profesor definitivo recomienda a un candidato para que se desempeñe como temporal en la universidad, el recomendado logra saltar el proceso de selección a través de la bolsa de trabajo. En este caso cumple con el proceso de contratación temporal, pero evade el proceso de selección.

Los profesores temporales de la UACM y de la IBERO son contratados exclusivamente para docencia. En el caso de la UAM, existen plazas temporales que contemplan actividades de docencia e investigación similares a las desempeñadas por un profesor definitivo de tiempo completo.

Los PTES, además de dedicarse a la docencia, asumen otras actividades como asesorías y dirección de proyectos, aunque estas no estén dentro de sus obligaciones contractuales. Los entrevistados afirman que esto lo realizan principalmente por el compromiso ético con los alumnos, pero también pensando en robustecer el currículo.

Ya van varias veces que se me acercan (alumnos) y me dicen que, si puedo dirigir sus tesis, pero pues yo no puedo, ya lo que hago es darles unos consejos sobre su trabajo, de repente me buscan y les reviso sus avances, pero pues eso, se supone no debería de hacerlo, pero cómo les digo que no (a los alumnos) si ellos no saben de eso, además se siente padre que se acerquen por que confían en ti. (Omar, comunicación personal, 15 de febrero de 2020)

Las universidades utilizan las plazas temporales para los siguientes fines.

1. El primero consiste en suplir a los profesores definitivos que no pueden desarrollar actividades de docencia en la universidad. Esto sucede porque los profesores con contratación estable y tiempo completo tienen como derecho laboral gozar de un año sabático cada cierto tiempo, lo cual puede pensarse como un proceso normal en las universidades. Pero el punto central en cuestión está en las condiciones laborales con las que se contrata a los PTES que suplen a los profesores titulares.
2. El segundo, es que las universidades públicas necesitan a los PTES porque no cuentan con el presupuesto necesario para ofrecer plazas definitivas (solventar los

salarios y prestaciones laborales) pero necesitar satisfacer la demanda de matrícula estudiantil.

3. El tercer fin es contratar PTES como resultado de una política institucional, que busca disminuir los costos de mantener a la universidad, ya sea por políticas internas o externas de austeridad o por aumentar el margen de ganancias privadas.

Movilidad y Permanencia

La movilidad en el MT tiende a pensarse de manera vertical en la escala constitutiva del MIT, porque se asocia con el ascenso entre puestos de trabajo. A un trabajador de nuevo ingreso se le asigna un nivel en el escalafón. A partir de ahí genera carrera laboral, con lo cual va ascendiendo de puesto y obteniendo mejores condiciones laborales. Pero la movilidad también puede darse de manera horizontal, cuando no cambian las condiciones laborales, pero sí las funciones o actividades en el trabajo.

Cuando se habla de movilidad en el MT, las condiciones laborales es el indicador más común para identificar en qué momento se ha presentado movilidad vertical (ascenso laboral) y la manera más evidente de percibirlo es a través del salario. La movilidad también va acompañada de otros elementos como la dirección y supervisión de otros trabajadores, las responsabilidades sobre el proceso de trabajo, jornadas de trabajo atípicas, entre otros elementos. Cada una de estas dimensiones conforman la conceptualización de movilidad, pero todas se configuran según el caso concreto. Por ello, se pueden tener casos de movilidad vertical, donde se aumenten las responsabilidades en el proceso de trabajo, sin que esto cambie las condiciones laborales objetivas del trabajador.

La movilidad laboral en el MT tiene estos elementos objetivos que pueden ser medibles o captados a través de una lista de cotejo. El aumento de salario, mayor responsabilidad en el proceso de trabajo, aumento de prestaciones laborales, pueden ser algunos de los elementos seleccionados para identificar la movilidad en el MT. Pero también la movilidad tiene otra dimensión: el trabajador, a través de su subjetividad, puede dar diferentes significados a su situación laboral actual y compararla con diferentes momentos en su trayectoria laboral.

El prestigio que otorgan ciertas actividades puede llenar de satisfacción a los sujetos. El prestigio va acompañado del reconocimiento social, lo cual puede ser percibido por los trabajadores como un indicador de “mejoría”. Aunque las condiciones laborales sean idénticas a las otorgadas en otros trabajos, el reconocimiento social puede ser el elemento distintivo que coloque a unas actividades sobre otras. Esta distinción crea una escalera social de actividades, donde se asciende o desciende dependiendo la actividad que se desarrolla.

Esta escalera social también puede darse dentro de cada actividad y la distinción está fundamentada en el prestigio que otorga desempeñarse en algún centro de trabajo. Hay

empresas, instituciones o centros de trabajo que cuentan con especial reconocimiento o prestigio en la sociedad, ya sea por la alta calidad en el servicio que prestan, por su antigüedad, labor social o exclusividad.

Esta situación puede generar contradicciones, donde el sujeto identifica que sus actuales condicionales laborales son mejores comparadas con otros trabajos en su trayectoria laboral, pero la satisfacción, prestigio y reconocimiento que experimenta con su actual trabajo es menor. Los sujetos valoran, identifican y deciden sus acciones en función de la valoración que dan a cada uno de estos aspectos. Por eso, algunos trabajadores deciden sacrificar sus condiciones laborales para poder laborar en algún lugar que les otorga mayor satisfacción.

En el MT de PTES, la movilidad entre instituciones también es un elemento importante para reflexionar. Algunos profesores imparten docencia en diferentes universidades, esto lo hacen principalmente por dos razones. 1) La primera tiene como origen los bajos salarios que perciben; buscan obtener varios ingresos económicos y que estos se complementen. 2) La segunda es la búsqueda continua de robustecer un currículo y que esto los posicione de mejor manera al momento de competir por una plaza definitiva.

Ya que estos profesores son contratados de manera temporal en estas IES, aunque cada una de ellas solicita diferentes actividades a los PTES, esta movilidad podría definirse como horizontal, pero la realidad es más compleja si consideramos la subjetividad del sujeto y la distinción social. El primer aspecto para considerar es que la docencia, en general y de manera simplista, es una actividad laboral que se desarrolla de la misma manera en las universidades.

Con sólo esta variable se podría decir que la movilidad entre universidades es horizontal, pero, las condiciones laborales pueden variar en algunos casos. Hay universidades que contratan a los PTES bajo la modalidad de prestación de servicios profesionales, y por ello sólo tienen derecho al pago por el servicio prestado.

Aquí nos contratan por semestre (IBERO), nos pagan por adelantado por todo el semestre y ya uno les da el recibo en las oficinas de recursos humanos, eso es todo, por la contratación por honorarios no tengo ninguna otra prestación, creo que hay un descuento en la librería, pero la verdad nunca lo he usado (Rafa, comunicación personal, 12 de junio de 2020).

En otras universidades, mientras se encuentra vigente el contrato temporal, los PTES cuentan con servicios de salud, vales de despensa y otras prestaciones, pero con bajos salarios.

Sí, tenemos otras prestaciones, como el derecho del seguro (salud), pero este ya no está vigente en los periodos vacacionales y eso es una de las cosas que le estamos

peleando a la universidad (UACM) . . . como te digo, los salarios son precarios, hay compañeros que les dan dos mil pesos al mes y con eso no alcanza para nada (Víctor, comunicación personal, 23 de mayo de 2020).

Existe un tercer caso, las universidades que, como la UAM, durante la duración del contrato temporal otorgan a los PTES la gran mayoría de las prestaciones laborales que reciben los profesores definitivos, aunque no reciben los estímulos ni becas. Estos PTES obtienen o cuentan con mejores salarios y, en ocasiones, quintuplican el salario que ofrecen otras instituciones educativas que también realizan contratación temporal de profesores.

En el 2013 tuve un contrato de profesor asociado (UAM), en ese tiempo todavía me contrataron por tiempo completo, ahora (2019) que volví a tener una materia como asociado, ya es por medio tiempo, sigo haciendo lo mismo, o sea las mismas obligaciones, pero ahora gano menos . . . pues más o menos recuerdo que por tiempo completo el sueldo era de 17 o 18 (miles de pesos), pero ahora con el medio tiempo gano 7 mil (pesos) (Alberto, comunicación personal, 10 de enero de 2020).

Se puede apreciar que sí existe una diferenciación entre las condiciones laborales que ofrecen las universidades que contratan PTES, pero ¿Es posible hablar de movilidad vertical en el MT de PTES? Desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, es evidente que existe diferencia entre tener un contrato temporal en una universidad u otra, debido al hecho de que algunas universidades pagan mejor a sus profesores temporales, aunque la cita anterior permite conjeturar que existe una tendencia a la homogenización precaria de las condiciones laborales.

Para que sea posible la movilidad vertical ascendente, algunos elementos deben estar presentes. El primero es que las universidades ofrezcan plazas de mayor nivel. El segundo es la obtención de grados académicos, ya que los PTES compiten por las plazas temporales y aquel sujeto que posea un mayor grado académico tiene una ventaja sobre los demás.

El tercer elemento está relacionado con el robustecimiento del currículum. Las publicaciones, horas impartidas de docencia y la presentación de ponencias, son algunas actividades que avalan la capacidad académica del PTES. El cuarto punto son las relaciones sociales: algunos entrevistados relatan que tener contactos y amistad con profesores definitivos, puede influir en la decisión de asignar una plaza temporal o definitiva.

Claro que es una gran ayuda tener un padrino (profesor definitivo) las puertas que te puede abrir, muchos que conozco, que no tenían lo que se necesita se quedaron con alguna plaza por la recomendación. (Rafa, comunicación personal, 12 de junio 2020)

Los puntos dos y tres están relacionados con la capacitación continua, aquel PTES que tiene como aspiración obtener una plaza definitiva, no tiene la opción de alejarse de la investigación y, por lo tanto, de la publicación de avances y resultados. También están prácticamente obligados a tener estudios de posgrado pues en la gran mayoría de las convocatorias para ocupar plazas definitivas se solicita este tipo de certificación.

Respecto a la investigación, la pueden realizar de manera individual o colectiva, y con financiamiento o sin él. De esta manera, a diferencia del trabajo fabril, la capacitación no la otorga ni la sufraga el empleador. El PTES tiene que buscar los medios para invertir en sí mismo, una idea parecida a la propuesta por las teorías del capital humano (Becker, 1983). Pero es equivocado pensar que a mayor inversión en sí mismo, se traducirá de manera mecánica en la obtención de un ascenso o un puesto de trabajo.

Esto lleva a reflexionar el tercer punto: las relaciones sociales con otros profesores, en especial con aquellos consolidados en las universidades y que tienen acceso a financiamiento para investigación, mismos que cuentan con el prestigio de emitir una recomendación que represente un fuerte impulso para obtener una plaza definitiva. Los PTES se centran en construir, de manera consciente o inconsciente, redes de relaciones sociales (Granovetter, 1992), generar simpatías con sujetos clave que puedan impulsar la carrera académica y ayudar a la obtención de la anhelada estabilidad laboral.

Pues uno también aguanta muchas cosas porque pues sabes que es parte de ir metiéndose en un grupo, como te decía el otro día que nos vimos, ahora tengo que hacer esta chamba, que ni es mía, ni nada, pero me la tengo que aventar para que después me ayuden, no queda de otra mi estimado. (Isnardo, comunicación personal, 13 de noviembre 2019)

La idea de movilidad vertical es más compleja en el MT de PTES, porque esta se puede dar a la baja y de manera muy pronunciada. La inestabilidad laboral viene siempre acompañada con la posibilidad del desempleo. Se han documentado casos de profesores, que a pesar de llevar varios años impartiendo docencia como PTES, no logran obtener una plaza temporal y caen en una situación de incertidumbre por varios meses, un caso que se hizo mediático fue el protagonizado por un profesor de la UACM, quién alterna su actividad docente con el trabajo de repartidor, el cual le permite subsistir cuando se vence la contratación como profesor (La izquierda diario, 2019).

Esto los obliga a buscar emplearse en actividades que no están relacionadas con la academia, dedicándose a actividades como el transporte de personas o alimentos, oficios varios, entre otras actividades profesionales como la consultoría. Esta situación también es experimentada por los PTES que mantienen un contrato vigente, pero, al ser su condición salarial tan precaria, necesitan otro empleo para complementar el ingreso económico necesario para cubrir sus necesidades de manera satisfactoria.

En las universidades seleccionadas, los PTES identifican, cuando se mueven de una universidad a otra, una señal de ascenso o descenso en el desarrollo de su carrera laboral. Sus condiciones laborales presentan cierta variación, pero el elemento sustancial es el prestigio que otorga dar clases en ciertas universidades. Cada institución ha conformado un prestigio avalado con resultados académicos, una muestra de esto son los distintos *rankings* que evalúan a las universidades.

Red de relaciones sociales

La aspiración compartida por los PTES es la obtención de estabilidad laboral. La cual es asociada con buenas condiciones laborales y la posibilidad de generar una trayectoria académica que llene de satisfacción y prestigio. Una plaza definitiva alberga la aspiración de satisfacer un conjunto de necesidades legítimas, pero cada vez más difíciles de alcanzar en la actualidad laboral. Los PTES son muy conscientes de la dificultad que representa el acceso de manera definitiva al MIT de alguna Universidad.

Los PTES cimentan su aspiración de estabilidad laboral en diferentes acciones y símbolos, que son relacionados con el aumento en sus posibilidades de avanzar en la carrera mediante la obtención de una plaza definitiva. A pesar de que los PTES comparten esta aspiración, dependiendo de la universidad, los símbolos y acciones relacionadas con la estabilidad laboral presentan variaciones.

Los PTES que trabajan o trabajaron en la UAM consideran que, en la carrera por la obtención de estabilidad laboral, son fundamentales las relaciones informales que se crean a través de la incursión en grupos de investigación. Para poder generar estas redes, los PTES de la UAM afirman que deben mostrar disposición y capacidad en el trabajo, principalmente en las actividades grupales. Con esto esperan obtener la simpatía y aprobación de una red interna conformada por profesores consolidados en la universidad.

A través de la experiencia, los PTES de la UAM han observado que los vínculos fuertes con los líderes de dichas redes pueden materializarse en el acceso a una plaza cuya convocatoria se perfila en sintonía con el perfil laboral específico del PTES.

Sí, yo estaba en un proyecto que tenía como objetivo mejorar la capacidad de redacción y escritura de los alumnos, y prácticamente me aventé yo solo la chamba, por eso el posgrado (UAM) estaba muy interesado en que yo tuviera una plaza definitiva, y elaboraron la convocatoria con mi perfil. Pero algo pasó en la comisión, y pues, aunque yo tenía mejor perfil y currículum, ganó otro, mis profesores me dijeron que ahí ya no podía hacer nada (Omar, comunicación personal, 15 de febrero de 2020).

El interés que los profesores definitivos muestran por el trabajo que desarrolla el PTES, tiene como uno de sus orígenes la buena relación forjada con la convivencia laboral y personal. Pero también responde a que el PTES puede ser un elemento importante para complementar o realizar en su totalidad el trabajo necesario para cumplir con los objetivos de proyectos de investigación actuales o futuros.

Estas condiciones no deben traducirse como una garantía, ya que el PTES favorecido y valorado, por la red conformada por profesores definitivos, puede no ganar el concurso de oposición y con ello no obtener la plaza. Las comisiones pueden decidir declarar ganador a otro concursante, aunque el perfil no sea necesariamente el mejor para ocupar la plaza convocada.

Esto puede suceder por diversos elementos considerados al momento de evaluar a los candidatos, entre ellos el currículo, experiencia laboral, proyecto presentado y presentación en la entrevista. Pero también puede suceder que algunos miembros de la comisión tengan interés en que algún candidato específico gane el concurso de oposición.

El aspecto social es de suma importancia en los puertos de entrada al MIT de las universidades, los sujetos tienen intereses, se rigen por normas, valores y sentido común. Pero también pueden crear y regirse por normas informales que se han consolidado de manera histórica y social.

En contrataste, los PTES de la UACM no tienen relaciones de colaboración tan estrechas con profesores definitivos de la universidad. Además, hace años que no se abren convocatorias masivas para contratación de profesores de manera definitiva. Por estas condiciones, las proyecciones de futuro y la esperanza de obtener estabilidad laboral no tienen un vínculo con la experiencia cotidiana de los PTES.

Los PTES de la IBERO comparten la esperanza de la estabilidad laboral, pero, a través de su actividad docente han experimentado las pocas posibilidades de ingresar de manera definitiva a esta universidad. Los PTES creen que una universidad privada no tiene interés en tener una plantilla amplia de profesores definitivos. Porque para el modelo IBERO representan un alto costo, que reduciría las ganancias de la universidad, si se amplía la contratación de profesores definitivos.

De entrada, ya sabía que aquí (IBERO) es muy difícil que te contraten de manera definitiva, pero pues por el momento ya llevo varios semestres dando clase, he intentado buscar dar clases en otras universidades, pero no he tenido suerte, pero sí es verdad, hoy ya veo que mi futuro tal vez no está aquí (Rafa, comunicación personal, 12 de junio de 2020)

Los PTES de la IBERO, han formulado esta explicación que da sentido a su situación laboral. Por ello, han buscado insertarse en otros espacios y universidades, tratando de obtener estabilidad y mejores condiciones laborales. Con ello buscan desempeñarse en la docencia e investigación, actividades que los satisface profesionalmente. Pero también

esperan poder realizar proyectos personales, como solventar la necesidad de vivienda, educación para los hijos, seguridad de servicio médico, acceso a las actividades de ocio y demás necesidades que surgen en la vida cotidiana.

A través de esta investigación se pudo apreciar que los PTES desarrollan su carrera académica entre periodos de contratación y desempleo. Esta situación de indeterminación e inestabilidad laboral mantiene cierta continuidad, ya que hay profesores que llevan varios años en esta dinámica de contratación en un mismo lugar de trabajo.

Llevo más de 10 años siendo profesor temporal en la UAM, desde que terminé el posgrado, también me he movido en otras universidades, ya hasta nos conocemos, cuando presentamos los probatorios ya sabemos quiénes vienen por qué o por cuál materia, hasta la de evaluación nos conoce. Así me la he llevado y si algún día se puede, pues pelear por la titular (Isnardo, comunicación personal, 13 de noviembre 2019). Los entrevistados desarrollan su actividad laboral en periodos de contratación temporal, alternados con pausas de desempleo. La inestabilidad laboral se ha vuelto la nueva normalidad por su regularidad. Las universidades reconocen la importancia de estos profesores y los contratan de manera frecuente, porque ya han demostrado su capacidad y durante los años han acumulado un currículum que lo demuestra.

Los PTES valoran de diferente manera a las universidades que los contratan, utilizando dos elementos principalmente para hacer esta distinción. Uno objetivo y otro subjetivo: El primero es el salario, saben que algunas universidades pagan mejor que otras, aunque igualmente ofrezcan contratos por tiempo determinado.

El segundo elemento es el prestigio, los PTES reconocen que impartir algún curso en una universidad reconocida socialmente por su excelencia académica, abona más a su currículum, que dar varios cursos en una universidad sin esa distinción. Estos dos elementos son la base en la que sostienen las decisiones de movilidad entre instituciones por parte de los PTES, desde la subjetividad.

De las mejores experiencias han sido la UAM y UNAM, de entrada, por lo que representan, pero si en la UAM pagan mejor, además, hay un sentimiento con CU, pues me formó, y ahora dar clase también ahí pues me hace sentir que no soy cualquier tipo de maestro. (Victor, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

Como se puede apreciar el MT de PTES combina elementos objetivos y subjetivos que no concuerdan con las definiciones teóricas existentes que buscan explicar el MIT ni MET. El segmento del MT conformado PTES tiene características específicas que hacen pensar en un hueco teórico que debe ser explorado.

A modo de metáfora, la bisagra que permite el movimiento de una puerta no se encuentra completamente adentro ni afuera de la casa. Del mismo modo los PTES pertenecen a un MT que no corresponde a las definiciones existentes de MIT o MET.

El MT de PTES puede denominarse un Mercado Bisagra de Trabajo (MBT), que tiene como base la articulación de elementos objetivos y subjetivos. De tal manera que conceptos como movilidad deben ser problematizados, porque la definición que se establece de manera contractual entre empleado y empleador queda rebasada. Medir la movilidad por un escalafón o por el aumento del salario no satisface la complejidad de cómo los PTES experimentan su realidad laboral.

El MBT se caracteriza por la articulación de reglas formales, informales y las relaciones sociales que se construyen en la cotidianidad laboral. El MTB permite que los PTES consoliden trayectorias laborales, genera competencia entre pares y además sirve como reserva para las universidades que buscan personal altamente capacitado.

CONCLUSIONES

En este artículo se propone analizar el mercado de trabajo de profesores de educación superior en dos segmentos principales: aquellos que cuentan con estabilidad laboral y los profesores temporales. La investigación destaca que la inestabilidad laboral, así como las condiciones laborales precarias que afectan a los PTES independientemente de su edad, desafiando la percepción común de que sólo los profesores jóvenes enfrentan estas dificultades.

Además, la investigación abona a entender las particularidades laborales que experimentan los PTES en las IES mexicanas. Las condiciones laborales precarias, la alta competencia por las escasas plazas disponibles y la necesidad de tener contactos dentro de las instituciones educativas son factores comunes que afectan a los PTES. Esta segmentación del mercado laboral y las dificultades que enfrentan estos profesores pone de manifiesto la importancia de analizar y abordar de manera profunda las múltiples dimensiones que configuran las condiciones laborales que experimentan los PTES, más allá de sólo considerar la estabilidad contractual.

La investigación presenta una problematización del concepto de movilidad laboral, tomando como punto de partida el caso concreto de los PTES, se pudo abordar la dimensión subjetiva del concepto. Aunque algunas universidades ofrecen mejores condiciones laborales que otras, la movilidad vertical no siempre se traduce en mejoras objetivas en términos de salario o beneficios. En muchos casos, la satisfacción laboral y el prestigio asociado con trabajar en ciertas instituciones juegan un papel importante en la percepción de la movilidad. Esta dimensión puede ser de utilidad teórica para otros casos laborales donde se busque reflexionar entorno a la movilidad.

Para los PTES, la movilidad entre instituciones es una estrategia para complementar ingresos debido a los bajos salarios o para mejorar su currículum y así competir de mejor manera por plazas definitivas. Sin embargo, las condiciones laborales pueden variar

significativamente entre universidades. Además de las diferencias en salarios y beneficios, las relaciones sociales y el reconocimiento académico también influyen en la movilidad. Los PTES buscan crear distintas redes de contactos y acumular méritos académicos para aumentar sus oportunidades de ingreso o movilidad. La ausencia de estabilidad laboral presiona para que los PTES busquen empleo en otros sectores, esta estrategia tiene como fin construir un ingreso económico de diversas fuentes, lo que resalta la vulnerabilidad y la complejidad del concepto de movilidad vertical en este contexto.

La búsqueda y anhelo de estabilidad laboral es una aspiración compartida por los PTES, ellos asocian la permanencia en un puesto de trabajo con buenas condiciones laborales y la posibilidad de construir una trayectoria académica satisfactoria y prestigiosa. Los PTES son conscientes de la dificultad de acceder de manera definitiva a las universidades, por lo que construyen sus aspiraciones en diversas acciones y símbolos que varían según la institución y las relaciones que entablan con otros profesores definitivos.

La carrera académica de los PTES se caracteriza por la intermitencia entre periodos de contratación temporal y desempleo, lo que genera una inestabilidad laboral que se ha vuelto la norma. Esta dinámica obliga a los PTES a valorar las universidades en función de dos elementos: el salario y el prestigio. Mientras algunas universidades ofrecen mejores salarios, otras, reconocidas por su excelencia académica, aportan más valor al currículum de los PTES.

Esta dualidad de elementos objetivos y subjetivos sustenta sus decisiones de movilidad entre instituciones. La investigación propone un nuevo concepto denominado “Mercado Bisagra de Trabajo” (MBT) para entender el mercado laboral de los PTES. Este se distingue por una mezcla de reglas formales e informales y relaciones sociales que exceden las definiciones tradicionales de los mercados internos y externos de trabajo, reflejando la complejidad de su realidad laboral.

Este mercado funciona como un segmento entre el mercado interno y externo de trabajo. A pesar de estar caracterizado por inestabilidad laboral, otorga cierta regularidad de contratación, lo cual permite generar trayectorias laborales —que si bien están caracterizadas por la precariedad laboral— también permite la movilidad objetiva y subjetiva, especialización, identidad y en algunos casos la obtención de estabilidad laboral.

REFERENCIAS

- Anaya, P. (2022). La construcción del mercado de trabajo de profesores temporales universitarios: los casos IBERO, UAM y UACM. Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. México.
- Barnes, H. (2014). Los 8 males del profesor universitario: Es uno de los trabajos más tóxicos que existen. *El Confidencial*. Recuperado en: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-07-07/los-8-males-del-profesor-universitario-es-uno-de-los-trabajos-mas-toxicos-que-existen_156018/

- Becker Gary S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. Monthly Review Press.
- Burawoy, M. (1979). *Manufacturing Consent: Changes in the Labour Process under Monopoly Capitalism*. Londres: Mac Millan.
- Castillo, J. y Moré, P. (2017). *La Universidad sin futuro: Precariedad e incertidumbre del trabajo universitario*. Complutense, Madrid.
- De la Garza E. (2018). *La Metodología Configuracionista para la Investigación*. Gedisa/UAM-I. México.
- Díaz B. (2006). Evaluación de la educación superior entre la compulsividad y el conformismo. *La educación que México necesita visión de experto*. Recuperado: <http://www.caeip.org/docs/portada/LaeducacionqueMexiconecesita.pdf>
- Doeringer, P. y M. Piore. (1971). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio de Trabajo y S.S.
- Edwards, P. (1986). *El conflicto en el trabajo: un análisis materialista de las relaciones laborales en la empresa*. Oxford: Basil Black.
- Galaz, J., Padilla, L., Gil, M., y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 54-69. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>.
- Gil, M. (2018). Los profesores de tiempo repleto: Tan lejos del SNI y las becas; tan cerca de la precariedad. *Educación Futura*. Recuperado en: <http://www.educacionfutura.org/los-profesores-de-tiempo-repleto-tan-lejos-del-sni-y-las-becas-tan-cerca-de-la-precariadad/>
- Ginits, Herbert (1976). The Nature of Labor Exchange and the Theory of Capitalist Production. *Review of Radical Political Economics*, 8 (2).
- Granovetter, (1992). *The Sociological and Economic Approaches to Labor Market Analysis: A Social Structural View*. The Sociology of Economic Life. San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Hamel E. (2019) SNI y fragmentación de los salarios académicos. *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/2019/10/13/opinion/010a1pol>
- Hyman, R. (1975). *Relaciones Industriales, Una introducción marxista*. Madrid: H. Blume Ediciones.
- MEJOREDU (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021*. Recuperado en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
- Profesor en la UACM y repartidor de Cornershop: ni maquilador educativo ni jornalero digital. 11 de noviembre de 2019. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.com/Profesor-en-la-UACM-y-repartidor-de-Cornershop-ni-maquilador-educativo-ni-jornalero-digital>
- Reich, M., Gordon, D. M., & Edwards, R. C. (1973). Dual labor markets: A theory of labor market segmentation. *The American Economic Review*, 63(2), 359–365.

ARTÍCULO

Transformando las prácticas evaluativas en la docencia universitaria para los perfiles educativos de hoy¹

Transforming assessment practices in university teaching for today's students

MARÍA TERESA FLÓREZ PETOUR*, JOSÉ MIGUEL OLAVE ASTORGA,**
BERNARDA URREJOLA DAVANZO*

*Universidad de Chile

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Correo electrónico: mtflorez@uchile.cl

Recibido el 24 de mayo del 2022; Aprobado el 4 de noviembre del 2025

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación que buscó sistematizar una experiencia de transformación de las prácticas evaluativas de un grupo de académicos/as de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, en términos de los cambios que este proceso generó tanto en docentes como en estudiantes, triangulando estos resultados cualitativos con datos cuantitativos asociados a las tasas de reprobación y distribución del rendimiento. Los resultados ofrecen claves relevantes para enfrentar

¹ El estudio en el cual se basa el presente artículo fue financiado por el Fondo de Incentivo a la Investigación de la Docencia De Pregrado (FIDOP 2019), de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile (Código proyecto: FIDOP 2019-28_FFyH).

los cambios que la docencia universitaria requiere para atender el perfil crecientemente diverso de los y las estudiantes que ingresan a la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria; Evaluación para el aprendizaje; Comunidades de aprendizaje; Equidad; Diversidad

ABSTRACT The article focuses on a study that was aimed at systematising the experience of a group of academics from the Faculty of Philosophy and Humanities of the University of Chile in which a process of transformation of their assessment practices was undertaken. It addresses the changes experienced by academics and students, drawing on qualitative evidence that is triangulated with quantitative data on failure rates and performance distributions. Relevant findings are offered in connection to the changes that are required in higher education to face the increasingly diverse profile of students that are getting access to this level of education.

KEYWORDS: Higher education; Assessment for learning; Learning communities; Equity; Diversity

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

A partir del año 2016, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile comenzó a recibir estudiantes beneficiados/as por la gratuidad, lo que respondía a un largo proceso de movilizaciones estudiantiles y de requerimientos de la sociedad civil centrados en el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad. Este fenómeno, que se concretó en cambios a las políticas de acceso universitario, resultaba muy alentador para avanzar hacia una mayor democratización de la educación superior; no obstante, impactó enormemente en las aulas universitarias, pues puso en evidencia una realidad de la cual había que hacerse cargo: el solo hecho de ampliar el acceso a la educación superior no resultaba suficiente para dejar de replicar las desigualdades de la sociedad chilena, las que, en términos educativos, comenzaban en la educación preescolar y que, sostenidas a lo largo del tiempo, provocaban desniveles formativos que dificultaban enormemente el tránsito académico de los nuevos estudiantes universitarios. Una de las variables importantes para la Facultad de Filosofía y Humanidades se relacionaba con un índice de

estudiantes de primera generación universitaria superior al 50%, lo que implicaba que estos/as estudiantes no contaban con los apoyos que tradicionalmente se asumían como base al ingreso. Este caso constituye un ejemplo ilustrativo de un fenómeno que se vive hace varios años en la educación superior en América Latina, que ha experimentado un crecimiento que ha ido desde unos 300.000 estudiantes en 1950 a cerca de 20 millones en los últimos años, con lo que se ha incrementado cada vez más la heterogeneidad del estudiantado, especialmente en lo que respecta a sus competencias de entrada, lo que redundará en una serie de desigualdades (Fernández Lamarra, 2008; Villarroel y Bruna, 2014; Espinoza y González, 2012).

Así, las nuevas necesidades que manifestaban los/as estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades impactaron de manera radical en las aulas, generando una tensión importante con los modos tradicionales de enseñanza. En términos concretos, comenzaron a aparecer índices históricos de reprobación en cursos que, si bien eran tradicionalmente difíciles, no solían presentar cifras tan altas. Por su parte, las y los docentes acusaron el impacto, manifestando sorpresa por los cambios en lo que consideraban como un “nuevo tipo de estudiante” que presentaba dificultades mayores a las usuales en su formación de base. Este fenómeno es consistente con lo que menciona la literatura nacional e internacional, que reconoce la predominancia de prácticas pedagógicas más bien tradicionales en las aulas universitarias, es decir, centradas en la enseñanza y transmisión de contenidos (García Sanz y Morillas Pedreño, 2011; Fernández y Rekalde, 2017), contexto en el cual la evaluación es asumida en términos de “la recogida fragmentada de evidencias en momentos muy puntuales y que (...) se resuelve con una sumatoria final [de] todo un proceso de trabajo del estudiante” (Margalef y García, 2017, p. 72). En la misma línea, la investigación nacional e internacional revela que, en las encuestas de evaluación docente, los y las estudiantes destacan que las prácticas de evaluación de sus docentes están dentro de los aspectos que necesitan mayores mejoras (Arredondo y Rejas, 2017; Margalef y García, 2017). En efecto, esta persistencia en aproximaciones tradicionales se evidencia como no favorable para atender las necesidades de este nuevo perfil de estudiante, pues sitúa en él/ella la responsabilidad por el éxito o fracaso de su proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, para la institución se hizo evidente que, si no acompañaba y apoyaba activamente el acceso y la permanencia de las y los estudiantes, resultaba muy difícil que pudieran mantenerse en el sistema educacional y menos aún que pudieran terminar sus carreras con éxito (ver, por ejemplo, *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 de la Universidad de Chile*). Un punto muy relevante que salió a la luz fue la necesidad de revisar y modificar los modos tradicionales de hacer docencia universitaria, pues, como se señalaba, estos modos no solían considerar una mirada centrada en los aprendizajes de los/as estudiantes, sino que se enfocaban fundamentalmente en la transmisión del conocimiento por parte de los/as docentes-académicos/as, entendidos como depositarios

de un saber del cual los/as estudiantes carecían y del que se irían apropiando a lo largo de la carrera. Si bien es cierto que este enfoque hizo crisis a partir de los nuevos ingresos propiciados por la gratuidad, en la medida en que los aprendizajes de base que se suponía habían adquirido las y los estudiantes en la etapa escolar no eran verificables para todos, esta no fue la única razón que llevó a la necesidad de revisar los métodos tradicionales de enseñanza universitaria. El enfoque centrado en el docente como depositario del saber también comenzó a perder sentido en un escenario global en que las tecnologías de la información ponen a disposición de cualquier usuario el conocimiento en la red, por lo que resulta de vital importancia contar con el criterio y la distancia crítica suficientes para poder discriminar aquello que resulta relevante respecto de lo que no es útil. El papel del docente como facilitador del aprendizaje, entonces, apareció como fundamental, pero gran parte de las y los académicos sentían que no tenían herramientas suficientes para poder transformar sus prácticas de enseñanza, enfocarse en los aprendizajes de sus estudiantes ni para abordar la diversidad del aula. Lo anterior es consistente con los hallazgos de la literatura nacional e internacional, en que se evidencia que la adopción de un modelo por competencias y los sistemas de acreditación y rendición de cuentas externa han privilegiado excesivamente los procesos burocráticos y los cambios a nivel de documentos institucionales o de las carreras; a la vez, se han debilitado las culturas internas de las unidades por el predominio de lo institucional. Como consecuencia, se evidencia un descuido de los procesos de formación pedagógica de los/as académicos/as, incluyendo en ello la evaluación (Brennan y Shah, 2000; Billing, 2004; Hansen, Geschwind, Kivistö, Pekkola, Pinheiro y Pulkkinen, 2019; Fernández Lamarra, 2008).

Con base en este diagnóstico, un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, interesados/as en mejorar sus prácticas de docencia, comenzaron a buscar instancias para perfeccionar su enseñanza. La Universidad, a través del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, comenzó en ese entonces a elaborar cursos destinados precisamente a mejorar la docencia, lo que permitió comprender los nuevos perfiles de estudiantes, revisar la propia enseñanza y contar con algunas herramientas útiles para comenzar a modificar la forma heredada de hacer docencia. No obstante lo valioso de estas iniciativas, se evidenciaban como insuficientes para las exigencias del contexto particular de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuyas características específicas implicaban desafíos que una formación dirigida desde el nivel central de la universidad no lograban cubrir. Algo similar se destaca en la investigación nacional e internacional, donde se observa que las necesidades de formación manifestadas por los/as docentes de educación superior son a menudo atendidas por medio de instancias ofrecidas desde el nivel central de las universidades (Margalef y García, 2017; Fernández y Rekalde, 2017), pero cuyos resultados y efectividad no presentan evidencia contundente, y en muchas ocasiones no se traducen en cambios en la práctica (Fernández y Rekalde, 2017). En este sentido, los procesos que se han evaluado como más

efectivos desde la literatura son más bien los que se inician en el nivel local, tienen un carácter voluntario, emergen desde necesidades y características del contexto, y se caracterizan por una lógica participativa y reflexiva a partir de talleres y de la construcción de comunidades de aprendizaje (Wehlburg, 2017; Fernández y Rekalde, 2017).

En línea con lo que señala dicha literatura, este grupo inicial de académicos y académicas, provenientes de tres programas de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades, buscó apoyo en una académica especialista del Departamento de Estudios Pedagógicos, considerando que allí podrían encontrar una formación más cercana a su realidad. Así fue como en 2017 comenzó el programa “Formación en Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior”, que continúa en el presente, y que constituye el caso que aquí se presenta para el análisis de los procesos de cambio de cultura evaluativa en educación superior. En este sentido, se trata de un caso ilustrativo de las tensiones que se viven actualmente en las culturas evaluativas universitarias, a partir de lo cual los hallazgos asociados a sus procesos de transformación pueden ser de alta relevancia para otros contextos.

METODOLOGÍA

Contexto del estudio

A partir de la problemática descrita, y de su manifestación en el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, es que emerge el programa antes señalado, como una iniciativa de colaboración entre pares. En dicha instancia participaron un grupo de académicos y académicas de los Departamentos de Lingüística, Literatura e Historia. Con ellos/as se trabajó en base al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA), que se orienta hacia un cambio de paradigma en evaluación, desde una línea formativa, que tiene como eje el uso de la evaluación en función de la mejora del aprendizaje y la enseñanza, así como la autonomía gradual de los y las estudiantes por medio de procesos de autoevaluación y evaluación entre pares (*Assessment Reform Group*, 2002). Se escogió este enfoque por tratarse de una línea largamente trabajada por el equipo que apoyó el trabajo de los/as académicos/as participantes y también por tener un mayor desarrollo en el ámbito de la Educación Superior (ver, por ejemplo, Carless, Bridges, Ka Yuk Chan y Glofcheski, 2017).

El trabajo se inició en el segundo semestre de 2017 con talleres de reflexión sobre los sentidos de la evaluación y también sobre las prácticas de evaluación de los/as académicos/as participantes. En estos talleres se trabajó en torno a los elementos centrales del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA): criterios de evaluación, escenarios de evaluación, análisis de evidencia y retroalimentación, marco en el cual los/as participantes

desarrollaron y co-evaluaron sus propias propuestas, en conexión con cada uno de estos componentes. Dada la motivación de quienes se involucraron en esta etapa, se buscó dar continuidad a este proyecto en 2018, fase que se centró en una implementación inicial piloto del enfoque EpA, con énfasis en los cursos de primer y segundo año, en que los/as académicos/as realizaban sus clases. Ello, por medio de talleres grupales de reflexión, acompañamiento al aula y trabajo independiente con retroalimentación por parte de los/as tutores/as del equipo de la académica especialista en evaluación. Dada la percepción positiva de los/as participantes en de este proceso, se decidió continuar en años siguientes con el programa, esta vez convocando a nuevos participantes y con un respaldo institucional desde el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje Universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en su línea de apoyo a la docencia, para facilitar este escalamiento y hacer sinergia con las iniciativas locales existentes.

Hasta ese punto, la evaluación positiva del proceso había sido más bien asistemática y anecdótica. Fue a partir de la necesidad de dar mayor sistematicidad y visibilidad a la evidencia asociada al proceso, que algunos/as de sus participantes, entre los cuales se encuentran los/as autores/as de este artículo, se involucraron en un proyecto de investigación que se llevó a cabo gracias a la adjudicación de fondos institucionales para estos fines. Así, el estudio aquí referido se orientó a una evaluación del efecto de estas transformaciones en el aprendizaje de los y las estudiantes y en la docencia de los/as académicos/as participantes. Ello, por una parte, permite tener evidencias que respaldan la necesidad de dar continuidad de este tipo de iniciativas y, por otra parte, busca contribuir a la todavía escasa literatura nacional acerca de procesos de innovación en evaluación en educación superior.

Diseño metodológico

En el marco de la iniciativa antes descrita, la investigación tuvo como objetivo sistematizar el efecto en los/as docentes y estudiantes que participaron en esta experiencia de innovación en evaluación educación superior, a partir del enfoque EpA, tanto en retrospectiva (desde 2017) como en un sentido proyectivo (escalamientos 2020 y 2021).

Al tratarse de una temática que todavía se encuentra en desarrollo incipiente a nivel nacional, se optó por un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que permitiera profundizar en los diversos aspectos de la experiencia, privilegiando la riqueza de los datos por sobre su generalización. En ese marco, esta investigación cualitativa se sirvió de algunas estrategias de tipo cuantitativo, con fines de enriquecimiento de los datos acerca de los resultados de la iniciativa desarrollada. La recolección de datos se efectuó contemplando dos fases: la primera de ellas se centró en la reconstrucción de la experiencia llevada a cabo desde 2017 y en el uso de sus resultados para el diseño de un proceso de

escalamiento; la segunda correspondió a la sistematización de la experiencia de escalamiento con nuevos/as académicos/as, en 2020 y 2021. En ambos casos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los/as docentes participantes, considerando a quienes se involucraron con mayor frecuencia en el proceso. Junto con ello, se seleccionó una muestra de estudiantes que hubieran participado en los cursos en los que se aplicaron innovaciones asociadas a EpA en ambas fases, contemplando una diversidad de perfiles en términos de rendimiento, género, tipo de ingreso y carreras. Los/as estudiantes participaron de entrevistas semi-estructuradas, orientadas a recoger su experiencia con la evaluación en los primeros años de su formación en general, así como en los cursos innovados en particular. Cabe señalar que en todos los casos se resguardaron aspectos de ética de la investigación, a partir del uso de consentimientos informados y de la anonimización de los datos. En total, se entrevistó a un grupo de 12 académicos/as (6 de la primera fase y 6 de la segunda, contemplando en esta última a un participante en rol de ayudante de cátedra). Asimismo, se entrevistó a un total de 5 estudiantes (2 de la primera fase y 3 de la segunda), de una muestra inicial de 12, ello debido a las dificultades de acceso que la realización del estudio en contexto de pandemia significó para la posibilidad de contactar a los/as participantes de este perfil. Estas entrevistas permitieron, de todas formas, alcanzar la profundidad esperada y contar con patrones emergentes consistentes entre los/as estudiantes que participaron.

La información obtenida se trianguló con la evidencia cuantitativa recogida en ambas fases. Para la primera fase se contempló el levantamiento de datos asociados a porcentajes de reprobación en el tiempo y a la distribución del rendimiento según las calificaciones finales, por curso y por docente. Para la segunda se levantó información acerca de los porcentajes de reprobación únicamente en los cursos innovados, considerando en ello los grupos medianos (entre 11 y 20 estudiantes) y grandes (más de 20 estudiantes), puesto que en el caso de los grupos pequeños los porcentajes podían llevar a cierta distorsión en las interpretaciones. Cabe señalar que estos datos se seleccionaron luego de haber efectuado diversos levantamientos (p.ej.: promedios según perfil de ingreso o género; resultados en encuestas de desempeño docente en el tiempo), debido a que fueron los más significativos en términos de evidencias de cambio a partir del proceso. Es complejo, por supuesto, atribuir causalidad directa en estos cambios a la formación en EpA, por lo que se considera su interpretación a partir de la triangulación con los datos cualitativos.

Dado que la investigación acerca de transformaciones en evaluación en educación superior a nivel nacional es todavía escasa, se consideró pertinente utilizar de forma abierta e inductiva los datos derivados de las entrevistas, para ir construyendo gradualmente la relación entre la innovación y el aprendizaje de los y las estudiantes. Así, se trabajó con análisis de contenido de tipo inductivo, considerando la producción sucesiva de categorías, partiendo por la codificación abierta, que funcionó como base para la codificación axial y luego selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Para el caso de los datos cuantitativos, se realizó un nivel de análisis de estadística descriptiva para aquellos años para los cuales se logró tener acceso a la información, considerando la comparación de datos en el tiempo (p.ej.: cursos de un/a mismo/a docente antes y después de la innovación; porcentajes de reprobación de un mismo curso antes y después del proceso de transformación), así como los datos de cada curso particular. Principalmente, se trabajó con datos asociados a las calificaciones finales de cada curso.

Finalmente, se trabajó en el levantamiento de interpretaciones orientadas a la triangulación de todos los datos y su análisis, para poder establecer conclusiones acerca de la forma y el grado en que esta transformación en evaluación favorece la docencia universitaria y el aprendizaje de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que se ven en mayor desventaja.

A continuación, presentamos una síntesis de aquellas evidencias que resultaron más sobresalientes en términos de lo que se observa en los procesos evaluativos y sus efectos, contrastando lo que emerge antes del programa y después de su implementación en la práctica. En particular, los resultados que aquí se presentan buscan responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales transformaciones que se observan en la docencia universitaria a partir del trabajo con EpA? ¿Qué cambios relevantes ocurren en la experiencia de los/as estudiantes a partir de las innovaciones implementadas?

PRINCIPALES RESULTADOS

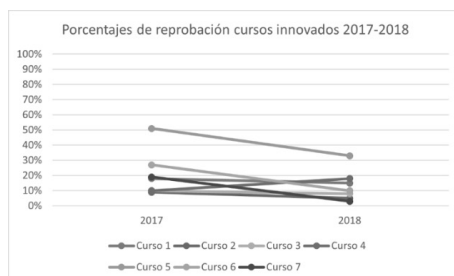
Una mirada inicial a los datos: porcentajes de reprobación y distribución del rendimiento

Como un primer acercamiento a los datos, presentamos en esta sección aquellos resultados de la línea cuantitativa del proyecto que resultaron relevantes para los objetivos de la investigación. En primer lugar, tal como lo evidencia el gráfico 1, con excepción de un caso, en todos los cursos innovados por medio de EpA durante la Fase 1, para los cuales se contaba con datos 2017 y 2018, se observa una disminución en los porcentajes de reprobación. En todos estos casos se trata de un mismo curso y un/a mismo/a docente, por lo que es posible atribuir cierta incidencia de los procesos de innovación realizados en esta disminución de la reprobación, dado que no se trataría de características del docente o del curso las que estarían generando la diferencia.

Los casos más significativos están entre un 16% y 18% menos de estudiantes reprobados solamente en el lapso entre 2017 y 2018, año este último en el cual las transformaciones se estaban llevando a la práctica. Asimismo, cuando se analizan aquellos casos en los cuales, como se señalara en el diagnóstico presentado en la introducción, la reprobación resultaba históricamente preocupante, hay cambios significativos a partir

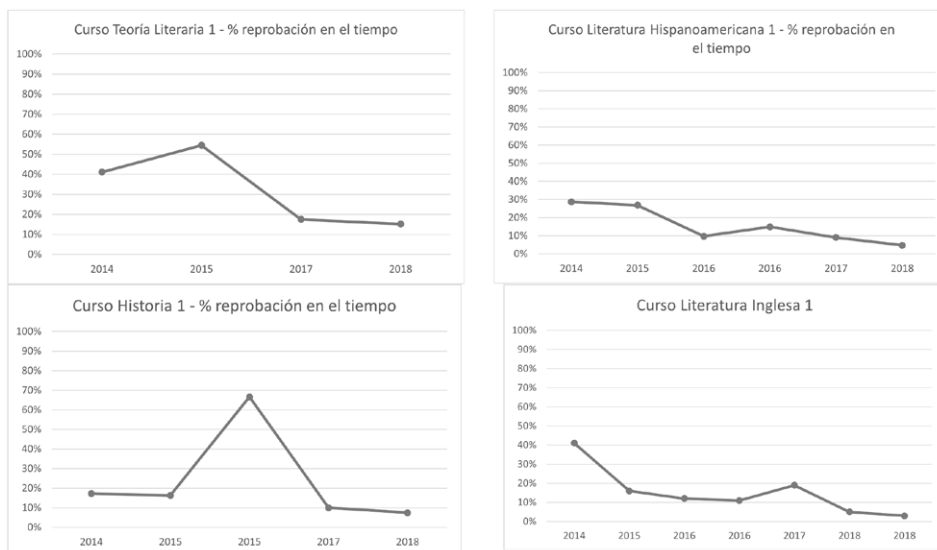
de la introducción del nuevo enfoque en las prácticas evaluativas. Así lo ilustran los siguientes gráficos (gráficos 2, 3, 4 y 5).

Gráfico 1. Porcentajes de reprobación cursos innovados 2017-2018.



Elaboración propia

Gráficos 2, 3, 4 y 5. Porcentajes de reprobación en el tiempo en cursos con alta reprobación histórica.



Elaboración propia

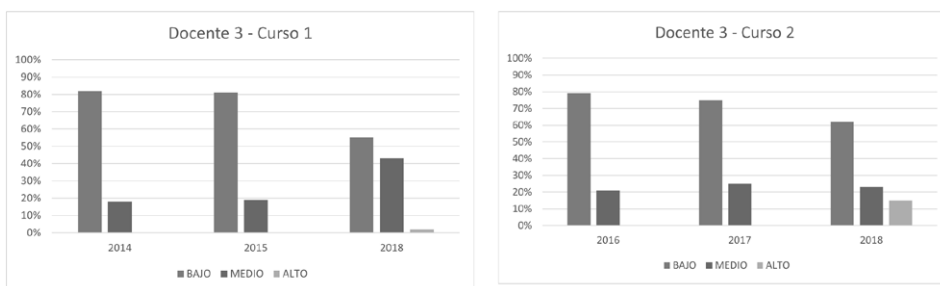
Los cuatro gráficos antes presentados dan cuenta de una tendencia similar: la reprobación en las aplicaciones 2014 y 2015 es alta, llegando a niveles preocupantes en algunos casos, períodos en los cuales los cursos estaban a cargo de docentes que no participaron de la innovación en EpA o que fueron compartidos entre algunos/as de estos académicos/as y algún/a colega no involucrado en la innovación. Esto cambia a partir de las aplicaciones 2016 (para los casos en que se cuenta con datos de dicho año) y 2017, fase en la cual los

cursos ya estaban a cargo de los/as académicos/as que se sumaron al programa EpA, aunque sin que se aplicara todavía el enfoque en la práctica. Como se puede observar, con estos docentes la reprobación disminuyó, lo que da cuenta de la importancia del perfil de estos/as docentes, independientemente de la innovación. Pese a ello, en todos los casos la reprobación disminuyó todavía más en 2018, cuando ya se pusieron en práctica las estrategias de EpA, lo que da cuenta de una combinación del perfil docente y el proceso de formación, como factores relevantes.

Para el caso de los cursos de escalamiento 2020 y 2021 (Fase 2), con un nuevo grupo de académicos/as que se integró a la innovación, si bien no se tuvo acceso a los datos longitudinales, sí es posible señalar que el porcentaje promedio de reprobación en los cursos medianos o grandes con innovación fue de 3%. El rango en estos cursos permaneció aproximadamente entre un 0 y un 10% de reprobación, con solamente un curso que tuvo un 14%. En este sentido, se puede señalar que estos datos de los cursos de escalamiento robustecen aquellos que se presentaron para la fase 2017-2018.

Un segundo dato relevante del análisis cuantitativo, y que viene a reforzar lo ya señalado sobre la reprobación, emerge cuando se analiza la distribución de los resultados finales con base en el rendimiento, para los cursos innovados en la Fase 1. Para ello, se agruparon las calificaciones finales de los/as estudiantes en tres categorías, en escala ascendente de 1,0 a 7,0: rendimiento bajo (B = inferior a 5,0), rendimiento medio (M = entre 5,0 y 5,9) y rendimiento alto (A = 6,0 a 7,0). Cuando se observa este dato por docente, hay algunos casos en que los cambios son evidentes, como los de *Docente 3*, *Docente 4* y *Docente 5*. Los gráficos 6 y 7 muestran dos de los cursos innovados de *Docente 3*, en que se observa en ambos casos que, previo a la transformación, no existían rendimientos altos, con la mayoría de los y las estudiantes ubicada en el nivel más bajo del espectro. A partir de 2018, aparecen algunos rendimientos altos y se observa una disminución de estudiantes de rendimiento bajo, así como un aumento de aquellos que se sitúan en un rendimiento intermedio.

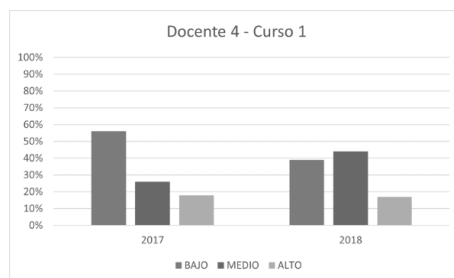
Gráficos 6 y 7. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 3.



Elaboración propia

Algo similar se observa en el gráfico 8, que muestra lo sucedido en el curso innovado a cargo de *Docente 4* en el tiempo. En este caso, el cambio radica en un mayor porcentaje de estudiantes que presenta un rendimiento medio, acompañado de una disminución de estudiantes en el rango más bajo.

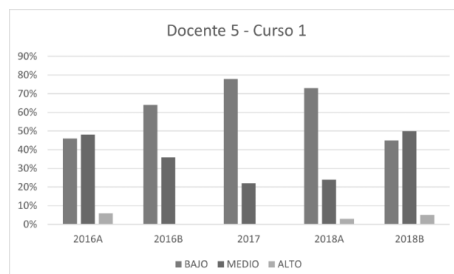
Gráfico 8. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 4.



Elaboración propia

Finalmente, se observa una trayectoria similar en el curso innovado de *Docente 5* (gráfico 9), aunque con un dato que habría que profundizar con respecto a una de las aplicaciones de su curso en 2016, que presenta resultados similares a una de sus aplicaciones 2018, con una distribución en la cual los rendimientos bajos abundan y los rendimientos altos se vuelven ausentes, lo que se fue transformando a partir del año en que se aplicó EpA. Hay dos casos de docentes cuyas distribuciones no se comportan de acuerdo a la expectativa, ya que en algunos casos aumenta su cantidad de estudiantes en rendimiento bajo, aspecto que sería necesario profundizar para comprender mejor las causas de estos hallazgos; pese a ello, en ambos casos los porcentajes de reprobación tienden a disminuir, por lo que es posible que en estos cursos exista una mayor variación entre estudiantes que se encuentran bajo el 4,0 (nota mínima de aprobación) y aquellos que estarían sobre esta calificación, diferencia que para efectos de este análisis quedó invisibilizada, al integrar ambos rangos de notas en la categoría de rendimiento bajo (inferior a 5,0).

Gráfico 9. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 5.



Elaboración propia

Como es de suponer, los datos no indican que actualmente no exista reprobación o rendimientos bajos, pero se observan cambios relevantes en este sentido, que mejoran los aspectos señalados como preocupación en la introducción; dichos cambios se observan incluso cuando la innovación se estaba recién comenzando a aplicar, de manera que sería interesante observar qué sucede en el tiempo, cuando EpA ya se constituya en una práctica más profundamente arraigada en la cultura evaluativa de la Facultad. Cabe señalar que, cuando se realizaron los primeros análisis cuantitativos del proyecto, que contemplaban posibles tendencias de rendimiento promedio que dieran cuenta de un particular efecto de la transformación en determinados perfiles de género, ingreso y procedencia en formación secundaria, no se observaron diferencias significativas. En este sentido, se podría interpretar, a la luz de los datos aquí presentados, que se trata de una iniciativa que resulta beneficiosa con independencia del perfil del estudiante.

Para una mejor comprensión y profundización, los datos aquí presentados deben enriquecerse con aquello que emergió de la línea cualitativa de este estudio, a partir de la visión de los/as académicos/as y estudiantes que participaron del proceso. Las siguientes secciones apuntan a aportar con estas percepciones.

La perspectiva de los/as docentes participantes

En esta sección se presentan los principales hallazgos derivados de las entrevistas a los/as docentes participantes, tanto de la Fase 1 como de la Fase 2. Se los aborda en conjunto, puesto que los resultados fueron altamente consistentes entre ambos grupos, y se señalan diferencias puntuales cuando corresponde. Un primer eje de estos resultados, como se anunció en relación con los datos cuantitativos, se vincula con un perfil de los/as docentes que participan de la iniciativa, quienes muestran una predisposición hacia transformaciones que vayan en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes, lo que se reafirma por el carácter voluntario de su participación en el programa. Entre las motivaciones que señalan los/as académicos/as que participan del programa, se encuentra la necesidad de dar sistematicidad a ciertas prácticas y/o conocimientos previos en evaluación, además de curiosidad por conocer un enfoque que perciben como novedoso. Junto con ello, manifiestan su disconformidad con la cultura evaluativa centrada en la calificación, señalando que les genera conflictos en su práctica, ya que va en contra de su valoración de la evaluación como vinculada al proceso de aprendizaje. Además, se trata de docentes que tienden a buscar una relación más cercana con sus estudiantes, aspecto que valoran, y que quieren enriquecer por medio de cambios e innovaciones en la evaluación. Finalmente, como un punto específico de aquellos docentes que se sumaron posteriormente a la iniciativa (escalamiento), aluden también a que los motivó escuchar a sus colegas participantes, ya

que se referían a la experiencia en el programa como algo positivo. Así lo ilustran algunos fragmentos de las entrevistas:

Yo creo que es una necesidad, la verdad. Una necesidad que siempre había intuido como profesora, de que hubiese mayor coherencia entre el desarrollo de mis cursos y la manera de evaluar esos aprendizajes que yo esperaba lograr con los estudiantes —o en los estudiantes, más bien— y que resultara logrado de una manera más natural en el desarrollo del curso. Yo creo que eso era, a manera general, lo que busqué en un principio en el programa (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

(...) hay ciertas formalidades que no me gustan, que me complican y que tienen que ver con las notas. A mí me interesa mucho más que aprendan a que cumplan con una estructura rígida y que se aprendan las cosas de memoria, sino que trabajen y que aprendan (entrevista docente, Historia, Fase 1).

[...] una vez que me enteré de qué iba el trabajo que estaba haciendo este equipo, claro, me interesé. Porque entendía que estaba esa interfaz que me parecía importante desde el punto de vista práctico (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

Como se observa en estas citas, representativas de los patrones emergentes en los datos, se trata de docentes que tienen una predisposición crítica y autocrítica con respecto a las prácticas más tradicionales en evaluación; que ya habían tenido aproximaciones experimentales en lo evaluativo de manera más intuitiva, a partir de lo cual deciden buscar un conocimiento más sistemático, especialmente cuando escuchan que otros colegas ya lo están trabajando, y que ven la evaluación en función de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, entendido como un proceso. Estos hallazgos complementan lo señalado en cuanto a los datos cuantitativos, con respecto a un estilo docente que tiene cierta incidencia en la forma en que se asume la evaluación en los cursos y que genera una mayor disposición a embarcarse en procesos de transformación en este ámbito. No obstante lo anterior, precisamente el perfil docente levanta nuevas preguntas y preocupaciones entre los/as participantes, pues entre los obstáculos para la transformación se alude a la cultura evaluativa predominante en su espacio de trabajo y a la resistencia de otros colegas, quienes no presentan una predisposición a revisar sus propias prácticas evaluativas y centran su trabajo más en la enseñanza que en garantizar que todos/as los/as estudiantes aprendan. La siguiente cita es ilustrativa de estas inquietudes:

Mira, es difícil llegar a una propuesta fija, porque es muy variopinto el ecosistema acá. Hay muchos profes que no están por la labor de cambiar nada, tal como lo hacen está

muy bien, y qué viene otro a decirte lo que hay que hacer o lo que no hay que hacer. Bueno, cada vez quedan menos de este tipo de profes, pero los hay. Luego están este tipo de profes a los que realmente no les interesa, no les interesa tener perfeccionamientos de tipo pedagógico o de herramientas pedagógicas, en general. No lo ven como algo necesario (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

De ello se derivan preocupaciones respecto de cómo sumar a más académicos/as a este proceso de transformación y cómo hacer más generalizada la práctica desde este enfoque. Ello porque, de lo contrario, y como se verá más adelante, para los/as estudiantes persiste una vivencia contradictoria de su proceso de aprendizaje y evaluación, al encontrarse con culturas evaluativas diferentes, dependiendo del docente que esté a cargo de cada curso. Una posible vía de motivación para el cambio sería la vinculación del programa con procesos de certificación que redunden en beneficios para la calificación académica que afecta a los/as docentes, así como la generación de políticas institucionales que favorezcan cambios más generalizados en este sentido. Además, se alude a la necesidad de facilitar condiciones y tiempos para asistir a las sesiones y a la importancia de reforzar y visibilizar los aspectos positivos y prácticos de la formación, incluyendo en ello la experiencia de los pares que ya trabajan con el enfoque. Esto último ayuda, según los/as participantes, a bajar la ansiedad que pudiera generar la perspectiva del cambio.

Un segundo ámbito de hallazgos en torno a las percepciones de los/as docentes, dice relación con los cambios positivos que el trabajo con el enfoque EpA genera en los/as docentes y en sus estudiantes. Con respecto a las transformaciones que se dan en la docencia, un primer punto que destaca de los datos analizados se vincula con la forma de relacionarse con los/as estudiantes. A partir del trabajo con EpA, se transita a un centro en el trabajo de los y las estudiantes y su progresión, se dialoga y se los escucha más, teniendo mayor conciencia acerca de su diversidad, sus intereses y experiencias, lo que motiva una mayor participación, desde estrategias como la retroalimentación entre pares. Asimismo, se generan cambios en la autopercepción e identidad de los/as docentes, que asumen su labor con mayor flexibilidad y apertura, lo que les permite ir mejorando su enseñanza durante el proceso y favoreciendo una aproximación reflexiva a su trabajo, lo que se incrementa al contar con espacios de diálogo y reflexión colectiva con sus pares. A ello se suma un ejercicio de la docencia que resulta más gratificante, al enseñar desde los sentidos de la disciplina y ver los avances en el aprendizaje de los/as estudiantes, sin tener que abandonar aquello que consideran relevante ni ver afectada su libertad de cátedra, dado que el enfoque permite adaptaciones. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de estas percepciones:

[...] van a estar los conocimientos centrales y el resto va a ser un acompañamiento, una guía para que los alumnos desarrollen su propio aprendizaje. Es decir, dejar cada vez más

el proceso también en manos de ellos. Y yo entregar herramientas [...] Es como difícil un poco deshacerse de las clases convencionales, pero que no todo el semestre se trate de eso (entrevista docente, Lengua y Literatura Inglesa, Fase 2).

[...] yo creo que me siento mejor profesora ahora. Lo cual no quiere decir que me sienta una gran profesora, pero creo ser mejor profesora ahora de lo que era hace cinco años, o diez años. Y de eso también tiene que ver la experiencia, pero sin duda que EpA ha contribuido. Y creo también que, en parte, disfruto más. A mí siempre me ha gustado mucho enseñar, pero creo que EpA me ha permitido tener una comunicación y tener este feedback justamente mayor con respecto a los estudiantes, que es gratificante (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

Así, estas transformaciones en la docencia por medio de EpA generan una práctica de aula diferente, que los/as participantes caracterizan aludiendo a una mayor claridad acerca de los sentidos que guían el proceso, a través de criterios compartidos y transparentes, y a un clima de aula en que prima una mayor confianza en la relación docente-estudiantes, al estar el centro en apoyarlos en su proceso. Junto con ello, la concepción del saber disciplinar se modifica, al enfocarse en el trabajo con aprendizajes centrales, más que en contenidos, generándose mayor coherencia entre objetivos y prácticas evaluativas. Asimismo, los/as participantes aluden a una práctica evaluativa con mayor sustento teórico, que les permite ampliar y fortalecer su visión, pasando del foco en el producto al énfasis en el proceso y siendo capaces de diversificar mayormente sus prácticas de evaluación.

Con respecto a los cambios que observan en los/as estudiantes, hubo consistencia con aquello que relataron los/as entrevistados/as de este perfil, por lo que se los aborda en la siguiente sección, como una forma de complementar las visiones de docentes y estudiantes, visibilizando su coherencia.

Un último conjunto de hallazgos relevantes se asocia a aquello que los/as docentes valoran acerca de la forma en que se dio el proceso de formación en EpA. Dentro de los aspectos más valorados en este sentido se encuentra el acompañamiento al aula, que implicaba también una sesión previa a la observación de clases para preparación conjunta, además de una sesión posterior de retroalimentación y la socialización de la experiencia en talleres con el grupo completo. Otro aspecto altamente valorado dice relación con la posibilidad de contar con un espacio de trabajo y reflexión colectiva entre pares, a lo que se agrega en los procesos de escalamiento la importancia de contar con la perspectiva de colegas que ya han avanzado en estas transformaciones, lo que les aportó con sus experiencias en la práctica. Finalmente, un punto que rescatan los/as entrevistados/as alude al enfoque práctico de la formación, en el sentido de que todos los elementos teóricos se plantearon en conexión con estrategias que se iban probando en la práctica, desde una lógica experimental, lo que permitía comprobar su funcionamiento. En este sentido, las y

los participantes aluden a una amplia superación de las expectativas que tenían al inicio de su formación. A continuación, se presentan algunos fragmentos que ilustran estas percepciones compartidas:

Yo creo que tuvo que ver sobre todo con el manejo en la sala de clases. Con haberme visto ahí cómo operaba con los estudiantes, y las dinámicas que se armaban, en fin. Por eso insisto que este tema del acompañamiento, si bien no puede ser en todas las sesiones, sea mantenido en el tiempo (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

Fue muy buena la combinación de las dimensiones más teóricas, con escuchar las experiencias de colegas, muchas de las cuales llevaban más tiempo y habían incorporado esto más claramente en sus cursos. [...] La verdad es que ha sido un buen trabajo, constante a lo largo del tiempo, y que igual a mí me ha sorprendido mucho cómo las colegas, sobre todo mujeres que llevan harto tiempo en esto, cómo lo siguen haciendo e insisten en cómo siguen aprendiendo, y siguen trayendo cosas (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

En síntesis, las percepciones de los/as académicos/as refieren una experiencia positiva tanto del proceso de formación como de sus efectos en la docencia y en los/as estudiantes. Por supuesto, los/as participantes también distinguen temores, obstáculos y desafíos, entre ellos, los ya mencionados acerca de la cultura evaluativa predominante en su entorno y en los/as estudiantes, así como la necesidad de que se generen de condiciones que favorezcan la participación en este tipo de espacios.

La perspectiva de los y las estudiantes participantes

Los hallazgos asociados a las entrevistas con estudiantes se agrupan en dos grandes focos: *el agobio del ingreso y una cultura evaluativa en proceso de cambio*. Estos focos buscan sintetizar los aspectos más relevantes que emergieron del análisis, además de conectarlos con aquellos que ya se han abordado con base en los datos cuantitativos y los derivados de las entrevistas a académicos/as. El primer foco busca dar cuenta del proceso de transición que sufren los/as estudiantes en su ingreso a la educación superior y aquellos elementos que caracterizan la cultura evaluativa con la que se encuentran. El segundo foco busca dar cuenta de la experiencia de estos/as estudiantes en el marco de los cursos con innovación EpA, en función de rescatar cómo ellos/as viven estos procesos de transformación.

El agobio del ingreso

Los/as estudiantes participantes expresan tener altas expectativas al ingresar al sistema de educación superior, específicamente por la especificidad que suponen en los conocimientos disciplinarios. Esta expectativa contrasta con la experiencia formativa de su Enseñanza Media, en que, según indican, destacan evaluaciones de poca profundidad disciplinar, ejercicios más bien memorísticos y rutinarios en que no se ponen en juego habilidades más complejas. Al enfrentarse al nuevo escenario, destacan el conocimiento experto de sus profesores y profesoras, aunque al mismo tiempo ello hace visibles las deficiencias de sus trayectorias educativas. Las diferencias de entrada son enfrentadas en desigualdad de condiciones, señalan, lo que les provoca angustia. En las entrevistas, es posible reconocer al menos dos dificultades: por un lado, carencias en sus propias formas de estudiar, donde la demanda de un mayor tiempo de dedicación se hace agobiante y, en segundo lugar, una sensación de mayor responsabilización por su propio aprendizaje. Los siguientes fragmentos ilustran la manera en que los/as estudiantes viven este proceso de transición, específicamente en lo que refiere a la cultura evaluativa que promueven los/as docentes que no trabajan desde la lógica de EpA:

[...] con el profesor [...] eran clases muy expositivas, pero la exposición a veces no era muy clara. Como que costaba entender un poco a dónde iba el profe con las explicaciones que nos daba en clase. Y eso igual de repente... generalmente, se traducía en que en las pruebas no sabíamos qué iba a evaluar, y cuando llegábamos a la prueba, como que había muchas cosas distintas, no entendíamos la relación con los contenidos (entrevista estudiante, Fase 1).

[...] sus clases eran bacanes, pero la forma de evaluar era demasiado brígida [difícil] y todos llegábamos con dolor de guata a las evaluaciones, porque creo que eran dos clases semanales y una era de evaluación, entonces era un test rápido, pero el test eran cosas demasiado específicas de textos que la mayoría eran en inglés, entonces había compañeros que nunca habían leído en inglés y si tú no respondías con cita textual lo tenías malo (entrevista estudiante, Fase 1).

Se observa que los/as estudiantes se enfrentan a una cultura evaluativa caracterizada por una falta de claridad en los sentidos con que se trabaja el conocimiento y en la relación entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa. Junto con ello, predomina la idea de la evaluación como hito o producto, que genera sensaciones de ansiedad por falta de claridad, así como una percepción de dificultad excesiva. Finalmente, las citas dan cuenta de una práctica docente que no contempla la heterogeneidad de las habilidades

y conocimientos previos de los y las estudiantes, pues se asume que el/la estudiante es el único responsable por su propio proceso y, por consiguiente, por su propio éxito o fracaso.

Sobre este escenario, los/as estudiantes recomiendan realizar procesos de “nivelación”, ya que las diferencias de entrada marcan la experiencia de primer año. Una segunda observación alude a generar procesos comunes entre las diversas carreras o disciplinas en el ejercicio evaluativo, dado que reconocen diferencias marcadas en las formas de evaluar, tanto dentro de cada carrera como entre carreras. Por ejemplo, en el caso de los/as estudiantes de Historia y Literatura, destacan el énfasis en el desarrollo argumental por medio de evaluaciones tipo ensayo, mientras que en el caso de las evaluaciones de la disciplina lingüística, destacan el uso de pruebas de conocimientos específicos, donde el miedo al error es una característica predominante:

[...] estas pruebas eran súper estresantes [...] todos andábamos estresados por las pruebas de lingüística, era mucho más estresante el tipo de prueba que podíamos tener en lingüística por eso, porque era súper sincrónica la prueba, era en el momento. En cambio, en literatura tenías más que pensar y formar las ideas (entrevista estudiante, Fase 1).

A pesar de las diferencias señaladas, un lugar común entre los/as entrevistados/as es la relación asimétrica entre evaluador y evaluado, ya que expresan sentirse en tensión por ser evaluados por un/a especialista. A ello se agrega lo antes dicho acerca de la predominancia de una práctica evaluativa concentrada en un hito o producto calificado, con poca claridad acerca de los criterios de evaluación y sin consideración de evaluaciones formativas a lo largo del proceso.

Una cultura evaluativa en proceso de cambio

En las entrevistas, los/as estudiantes se refieren a la forma en que, tras el choque de primer año, van ajustando sus hábitos y desarrollando habilidades que les permiten mantener su continuidad de estudios, al menos para aquellos/as que no son eliminados en el proceso. Las prácticas de los/as académicos/as que participaron de la innovación en EpA son valoradas por los/as estudiantes que se formaron en estos cursos de primer y segundo año, ya que funcionaron como estrategias que les ayudaron a ir ajustándose al nuevo escenario. Entre las estrategias destacadas se identifica la capacidad de mantener el foco de la clase y dar seguimiento al curso, como se ilustra a partir de los siguientes extractos:

Me acuerdo de que la profe era muy sistemática, primero intentaba ir al paso de los textos de bibliografía crítica que estábamos leyendo, como tratando de ver el curso, a qué

velocidad estábamos leyendo nosotros, para adecuarse a eso, pero también como que se daba la instancia en que había digresiones, de nosotros o de parte de ella, de tocar temas que no estaban directamente relacionados con lo que estábamos viendo. Y en general como que eso hacía que fuera muy dinámica la clase (entrevista estudiante, Fase 1).

Bueno, la profe [...] nos hacía un calendario y además nos posteaba constantemente en [la plataforma virtual] U-cursos y nos iba, bueno, no sé si controlando es la palabra, pero sí constantemente guiando respecto al seguimiento del curso. Entonces uno estaba constantemente pendiente de eso y en la medida que uno está pendiente también uno no lo olvida, por así decirlo (entrevista estudiante, Fase 2).

Otros elementos que se identifican como positivos son la cercanía y la capacidad dialogante de estos/as profesores/as, tal como se observa en los siguientes extractos de entrevistas:

[...] a nosotres nos daban ganas de participar y de levantar la mano, y de conversar con la profe, entonces se daba una dinámica muy bacana en ese sentido, como dialogante. Y el uso de preguntas en clases responden a lo mismo, porque de repente ponían preguntas [en evaluaciones calificadas] que en clase habíamos dialogado, entonces uno ya se sentía con la discusión hecha y retomaba apuntes y, no sé, a mí me pasaba que cuando no estaba de acuerdo con lo que un compañero decía lo ponía en la prueba y se puede reflexionar sobre este texto lo siguiente, pero hay que contextualizar, entonces ahí un poco yo retomaba la discusión que habíamos tenido en clase en la prueba y lo continuaba de mi perspectiva. Y después cuando tenían la nota las profes entregaban las pruebas y hacían una retroalimentación muy, muy general como “ya, estos son los puntos bajos del curso, esto lo que debes mejorar” (entrevista estudiante, Fase 2).

A ver, de primer año, el segundo semestre tuve [nombre del curso] con la profe [nombre de la profesora]. Claro, en ese ramo ella es súper pedagógica, tuvimos que hacer un trabajo sobre La Araucana pero claro, la profe evalúa no solamente tus conocimientos sobre el tema, sino que también tu opinión y tu análisis, el análisis tuyo, súper personal. Entonces, fue un grupo, me recuerdo que la pasamos bien porque claro, éramos nosotros hablando sobre las temáticas de La Araucana y eso, yo recuerdo que fue entretenido (entrevista estudiante Fase 1).

Se refuerzan, entonces, los hallazgos ya presentados con respecto a cierto estilo de docencia que favorece el trabajo con EpA. Además, se trata de percepciones consistentes con las señaladas por los/as docentes entrevistados/as en torno a los cambios que declaran observar en sus estudiantes: más participativos, más motivados, con mayor claridad

acerca del sentido de lo que se está evaluando, con una mayor seguridad acerca de la forma en que se van apropiando de las temáticas trabajadas, que valoran las prácticas de retroalimentación y la relación de mayor confianza que se da con el/la docente. Esta consistencia se puede apreciar en las siguientes citas de entrevistas a docentes:

[...] si lo haces bien, si les fortaleces y le haces una retroalimentación positiva, les das seguridad a los estudiantes. [...] Sienten que lo están haciendo bien (entrevista docente, Historia, Fase 1).

[...] Ellos mismos se dan cuenta de cuándo no lo están logrando o cuándo tienen que repetir, reproducir algún patrón de entonación. [...] Lo hacen solos y se autocorrigien ahí mismo en la sesión (entrevista docente, Lengua y Literatura Inglesa, Fase 2).

También se confirma el hallazgo asociado a que estas prácticas evaluativas generan mayor confianza en los/as estudiantes y, con ello, mejores desempeños. En particular, el uso de rúbricas es reconocido como un instrumento que favorece el desempeño en sus evaluaciones y una mayor conciencia sobre el aprendizaje, tal como lo ilustra el siguiente fragmento:

[...] a mí me ha ayudado, porque es una pauta al final y que también esa rúbrica después te la entrega; tú hiciste el trabajo, te la entregan y tú puedes ver las falencias que tuviste en el trabajo (entrevista estudiante, Fase 1).

Junto al uso de rúbricas para compartir criterios, se valora que se les evalúe de distintas formas: pruebas, ensayos, proyectos de investigación, entre otros, junto con trabajos prácticos que se van desarrollando en cada clase, y también la manera en que van conectando los contenidos del curso con fenómenos de su presente y contexto. A la par, los/as estudiantes reconocen que este tipo de evaluaciones desarrollan otras habilidades, como el procesamiento de información, la construcción de una postura personal, habilidades relacionadas con el trabajo con sus pares. Así lo ilustra el siguiente extracto:

[...] Y otra práctica que encontré positiva era en literatura con la profesora [nombre de la profesora]. Que ella lo que hace es que nos muestra unos libros, unos textos, y tenemos que hacer classwork, que es cuando hacemos un pequeño mini ensayo, y eso se acumula, y después hacemos o un ensayo grande, o una presentación oral. Y lo encuentro súper bueno, porque llevamos el hilo de la clase sin pensar que estamos leyendo como un libro que no nos importa, porque además nos daba a elegir entre los libros que podíamos escoger. Porque nos daba dos libros o textos y nosotros escogíamos cuál queríamos hacer (entrevista estudiante, Fase 2).

Otro elemento destacado por los y las entrevistados/as es el uso de criterios de evaluación que ponen foco en los aspectos importantes del curso, junto con la práctica de retroalimentación tanto en clases como en las entregas de trabajos o pruebas. Así se reconoce en el siguiente ejemplo:

Ya después en la entrega de notas, muy en particular a mí se me hace muy raro porque [nombre de la profesora] en los comentarios pone cosas muy dulces, porque hay profes que te destruyen en los comentarios y [nombre de la profesora] los pone de forma amable también. Te dice hay que mejorar aquí... Y no es condescendiente tampoco, y eso igual lo valoro mucho, no es condescendiente, solo es amable. Entonces nos pone los comentarios de cierta forma tal que veamos los errores y entendíamos que solo son errores y los podemos mejorar (entrevista estudiante, Fase 2).

Estos hallazgos, por lo tanto, robustecen aquellos que se presentaron en las secciones anteriores, en términos de mostrar la forma en que los/as estudiantes que participan de los cursos innovados tienen una mejor experiencia en su proceso de transición, gracias a prácticas de evaluación que viven como positivas y beneficiosas para su permanencia y mejora continua a lo largo de la carrera.

COMENTARIOS FINALES

Los resultados aquí presentados dan cuenta de un proceso de transformación positivo tanto para docentes como para estudiantes, capaz de generar una mayor justicia evaluativa frente a la creciente diversidad en el ingreso a la educación superior. Ello, porque logra tender un puente entre académicos/as y estudiantes, especialmente en los primeros años de enseñanza universitaria, donde la distancia parece jugar en contra del aprendizaje. Esta distancia se acorta cuando la evaluación se ejerce desde la claridad y en conexión con un sentido para el aprendizaje, cuando se practica en el marco de un ambiente de confianza, sin miedo al error y con alta participación; cuando no se orienta hacia la transmisión de contenidos, sino hacia la generación de aprendizajes duraderos y significativos. Además, el aprendizaje se facilita cuando hay una autonomía creciente de los y las estudiantes a partir de su participación en la evaluación y de una retroalimentación clara, dándoles la posibilidad de revisar sus trabajos y de entender el propio desempeño. Se enfrenta el proceso, en suma, desde una diversificación del trabajo en aula, lo que permite a todos/as demostrar aprendizaje e ir avanzando en el desarrollo de habilidades centrales para sus carreras. Como consecuencia, hay una mejora tanto en la autoestima académica de los/as estudiantes, como en la percepción de los/as docentes como sujetos con agencia, cuya práctica se vuelve más gratificante e incidente. Cuando se cruza esta experiencia con los

datos de reprobación y rendimiento, es claro que se trata de un camino pertinente para superar el diagnóstico crítico en torno al fracaso de los/as estudiantes en sus primeros años de estudio.

Para que este tipo de transformaciones pueda ocurrir, sin embargo, es necesario considerar un marco de política nacional e institucional que las favorezca. Dos líneas de orientaciones emergen en este sentido: por una parte, a nivel institucional parece necesario seguir promoviendo iniciativas de mejora de la docencia, aunque transitando desde un modelo centralizado a uno que privilegie la reflexión y transformación a nivel local e interno de cada unidad, desde una mirada contextualizada y en el marco de comunidades de aprendizaje, proveyendo desde el nivel central los apoyos de patrocinio y recursos que permitan la existencia de estos procesos locales. Por otra parte, y en un nivel macro, es relevante revisar las actuales políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior, en función de mover el foco que los sistemas de *accountability* de mercado han puesto en el cumplimiento de indicadores externos, para transitar, tal como lo respalda la evidencia nacional e internacional, hacia cambios que surjan desde lo local hacia lo institucional y que se asocien a procesos voluntarios y graduales, de manera que se generen mejoras profundas y genuinas que favorezcan procesos evaluativos social y pedagógicamente más justos.

REFERENCIAS

- Arredondo, Enmanuel y Rejas, María Fernanda (2017). “La evaluación desde una perspectiva institucional: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 19-36). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. The Nuffield Foundation.
- Billing, David (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113–137.
- Brennan, John y Shah, Tarla (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331–349.
- Carless, David; Bridges, Susan; Ka Yuk Chan, Cecilia y Glofcheski, Rick (eds.) (2017). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. London: Springer.
- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, XLI (2) (162), 87-109.
- Fernández Lamarra, Norberto (2008). “Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional”. En: Ana Lucía Gazzola y Sueli Pires (coord.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe* (pp. 59-105). Caracas: NESCO-IESALC.

- Fernández, Idoia y Rekalde, Itziar (2017). “Prácticas para no perder el rumbo: la Universidad desde la Globalidad”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 49-68). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- García Sanz, Mari Paz y Morillas Pedreño, Laura Raquel (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 113-124.
- Hansen, Hanne Foss; Geschwind, Lars; Kivistö, Jussi; Pekkola, Elias; Pinheiro, Romulo; Pulkkinen, Kirsi (2019). Balancing accountability and trust: university reforms in the Nordic countries. *Higher Education*, 78, 557– 573.
- Margalef, Leonor y García, María Dolores (2017). “Facilitar la Evaluación de los Aprendizajes desde un contexto institucional”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 69-82). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Wehlburg, Catherine (2017). “El futuro de la evaluación transformadora en Educación Superior”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 109-119). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ARTÍCULO

Remar contracorriente. Políticas de género en universidades mexicanas y españolas

Rowing against the tide. Gender policies in Mexican and Spanish universities

ANA BUQUET*

* Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM
Correo electrónico: ana.buquet@cieg.unam.mx

Recibido el 9 de septiembre del 2025; Aprobado el 9 de diciembre del 2025

RESUMEN

Las políticas de igualdad de género se han incorporado hace décadas en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, sus resultados no han sido los esperados al persistir las principales desigualdades que enfrentan las mujeres como la segregación vertical y horizontal; la discriminación y la violencia de género; y la división sexual del trabajo dentro y fuera de las instituciones. Desde el institucionalismo feminista como perspectiva teórica se presenta una investigación cualitativa, con entrevistas semiestructuradas a personas clave en universidades públicas mexicanas y españolas. Se analizan los avances y resistencias a la adopción e implementación de las políticas de igualdad de género en tres dimensiones: normas, estructuras y planes de igualdad. En este trabajo se evidencian las resistencias más reiteradas –(falta de) voluntad política y escasez de recursos– y el vínculo

entre estas, como obstáculos centrales para la igualdad de género en las universidades.

PALABRAS CLAVE: Políticas de igualdad de género; Educación superior; Avances; Resistencias

ABSTRACT Gender equality policies have been incorporated into higher education for a few decades. However, the results have not been as expected, as the main inequalities faced by women persist, such as vertical and horizontal segregation, discrimination and gender-based violence, as well as the sexual division of labor within and outside institutions. From a feminist institutionalism perspective, this qualitative research presents semi-structured interviews with key individuals at public universities in Mexico and Spain. The progress and resistance to the adoption and implementation of gender equality policies are analyzed in three dimensions: norms, structures, and equality plans. This study highlights the most recurrent forms of resistance —(lack of) political will and scarcity of resources— and the link between them as central obstacles to gender equality in universities.

KEYWORDS: *Gender equality policies; Higher education; Progress; Resistance*

INTRODUCCIÓN

Eliminar las desigualdades de género en la educación superior y desarrollar leyes y políticas eficaces para lograrlo, son parte de las metas de los Objetivos 4 y 5 de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible aprobada por Naciones Unidas.¹

Desde el feminismo y los estudios de género se ha impulsado esta agenda hace décadas y se ha logrado impactar el ámbito de la educación superior de diversas maneras. Por un lado, al conquistar su legitimidad como campo de producción de conocimiento con la creación de programas, centros, institutos u otro tipo de instancias académicas, dedicados a los estudios de género y feministas. Sus aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos son incalculables, entre ellos comprender la estructura y cultura patriarcal

¹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>; <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

que impera en las universidades y demostrar la infinidad de obstáculos y formas de discriminación y violencia que enfrentan las mujeres y las personas sexo-genérico diversas al interior de estas instituciones. Por otro lado, y como resultado de lo anterior, al impulsar políticas de igualdad de género que incluyen cambios normativos, creación de estructuras y desarrollo e implementación de planes para revertir las desigualdades de género en sus comunidades.

Este proceso inició hace más de 40 años en distintas universidades del mundo. A partir de los 80 en algunas instituciones de educación superior (IES) en Europa y básicamente a partir de los 2000 en IES de América Latina (Álvarez, et al, 2021, Bonder, 2019, Clavero y Galligan, 2020).

El furor de haber conquistado estos espacios con políticas de igualdad se fue desvaneciendo al constatar que estos avances no han logrado transformar las relaciones de género y que aún se preservan los principales ejes de desigualdad: discriminación y violencia de género; división sexual del trabajo, fuera y dentro de las instituciones; y segregación vertical y horizontal (O'Connor, 2021, UNESCO-IESALC, 2021).

Para entender esta paradoja —que las políticas de igualdad no produzcan igualdad— el feminismo académico ha emprendido análisis desde distintas perspectivas con el fin de entender cuáles son las razones que impiden obtener los resultados esperados. Entre ellas destaca el institucionalismo feminista, una corriente emergente de los nuevos institucionalismos, que considera al género como parte intrínseca de las instituciones. El género de las instituciones opera mediante la interacción entre las normas formales (escritas, institucionalizadas) y las informales (no escritas, prácticas, costumbres, cultura) que se produce cotidianamente de manera no visible, destacando el papel, cada vez más preponderante, de los mecanismos informales para mantener el poder (Mackay et al. 2010, Minto y Lunt 2018, O'Connor 2020).

Con esta perspectiva teórica y una metodología cualitativa, llevada a cabo a través de entrevistas semiestructuradas a personas clave para la igualdad de género en universidades públicas mexicanas y españolas, entre los años 2021 y 2025, se presentan algunos resultados sobre avances y resistencias que enfrentan las políticas de igualdad de género en universidades de ambos países.

PERSONAS CLAVE PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN IES

Los resultados presentados en este artículo son producto de una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006), con entrevistas semiestructuradas a personas clave para la igualdad de género en universidades públicas de México y España, con el fin de conocer, a través de la experiencia de las entrevistadas, avances y resistencias de las políticas de igualdad en sus universidades. Las denomino personas clave por ser agentes (Giddens 2011) con

capacidad de impulsar transformaciones en la estructura de género patriarcal que impera en las IES. La gran mayoría de ellas son mujeres convencidas y comprometidas con la necesidad del cambio: “las unidades de igualdad sobre todo están habitadas por mujeres muy voluntariosas que se dejan la piel” (Entrevista España 1).

En el caso de México la selección de las personas clave se hizo en función de su experiencia como *representantes institucionales* ante la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad) —una red nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)—, quienes están a cargo de los temas de igualdad en su universidad y son designadas por los rectores,² lo que indica que las IES que conforman esta red tienen alguna instancia o, por lo menos, una persona institucionalmente designada para atender los temas de igualdad en su universidad. La invitación a colaborar en el estudio se envió por correo electrónico a las 35 representantes de la RENIES de las IES públicas y autónomas, estatales y federales, de las cuales participaron 21 personas de 19 universidades,³ con las que se acordó anonimato, por lo que todos los datos fueron anonimizados para evitar la identificación de cualquiera de las personas clave. Todas ellas fungían, o habían fungido, como representantes institucionales; y una de ellas, además, era la Coordinadora Nacional de la red al momento de la entrevista. Algunas son académicas, especialistas en temas de género, feministas, e incluso, pioneras en estos temas dentro de sus universidades; otras tienen un perfil administrativo o de funcionarias con distintos niveles de conocimiento sobre género y feminismo. Los principales temas abordados fueron: la situación actual de la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en su universidad; qué medidas se han implementado; obstáculos y áreas de oportunidad identificados; y qué se requiere para avanzar. Las entrevistas se realizaron por Zoom entre los meses de julio y noviembre de 2021.

En el caso de España se realizaron 7 entrevistas a personas clave con diferentes perfiles para abarcar el espectro de las distintas aproximaciones al tema: tres especialistas en políticas de igualdad de género en IES —una de ellas, además, fue delegada del rector de su universidad—; otras tres directoras o delegadas de la unidad de igualdad —una de ellas, además, fungía como coordinadora de la Red de Unidades de Igualdad de Género por la Excelencia Universitaria (RUIGEU), en la que participan las directoras de las unidades de igualdad u otras figuras encargadas del tema—; la última entrevistada era representante sindical y formó parte de la comisión paritaria que acordó el segundo plan de igualdad de su universidad y de la comisión de seguimiento del plan. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y por Zoom —5 y 2 respectivamente—, cinco de ellas

² Me refiero a la autoridad máxima en masculino, rectores, para hacer visible que este cargo es ocupado mayoritariamente por hombres.

³ Las nacionales son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); las estatales 18 de las 34 que hay en el país.

firmaron una carta de consentimiento para incluir su nombre en la investigación⁴ y dos de ellas lo hicieron para utilizar la información de forma anónima, por lo que todos los datos fueron anonimizados para evitar la identificación de cualquiera de las personas clave. Las entrevistas se llevaron a cabo entre diciembre de 2024 y junio de 2025 en Madrid, España. Los temas abordados fueron los mismos que en México.

La diferencia en la cantidad de entrevistas en cada país responde a que en México la investigación es de carácter exhaustivo, ya que se buscó conocer lo que pasaba en universidades públicas nacionales y estatales del país, análisis que será publicado más adelante. El caso de España se indagó como un referente al ser un país pionero —incluso en la Unión Europea— en legislar sobre igualdad de género en las universidades desde el año 2007 y mandar el establecimiento de condiciones básicas —unidades y planes de igualdad— en las universidades públicas. En este sentido, no se trata de un estudio comparativo propiamente dicho (Ruiz, 2024), sino de contar con un país referente —que ha iniciado la adopción e implementación de políticas de igualdad de género en las universidades hace más de tres lustros—, con el cual contrastar lo que está ocurriendo en México (que incluye la igualdad de género en las universidades públicas en una legislación muy posterior, emitida en 2021, y en la que no se consideran los planes de igualdad, entre otras diferencias que se abordan a lo largo del artículo).

Las 28 entrevistas fueron transcritas en su totalidad; la técnica de interpretación fue el análisis de contenido cualitativo, con un proceso de codificación mixto deductivo e inductivo para que, además de las categorías establecidas previamente desde la teoría, pudieran emerger nuevas dimensiones no identificadas a partir del análisis de la información (Andreu 2002, Guix 2008). En ambos casos se alcanzó la saturación teórica al obtener información suficiente para comprender a profundidad los temas abordados y al identificar que una mayor cantidad de entrevistas no aportaba nueva información o temas emergentes, tomando en cuenta que “el sentido ontológico de la investigación cualitativa haría imposible pensarla como un momento analítico final y absoluto” (Ortega, 2020, p:298).

Los procesos de codificación y primeros análisis de las entrevistas fueron realizados con un software de análisis de datos cualitativos (MAXQDA), que permite hacer una sistematización rigurosa y exhaustiva de la información y la asignación de significado a los datos; realizar distintas operaciones como la búsqueda de palabras clave en contexto o visualizar matrices de relaciones de códigos que arrojan información relevante sobre la frecuencia, importancia y vinculación de las categorías de análisis (Rädiaker y Kuckartz, 2020).

⁴ En orden alfabético: Dra. María Bustelo, Dra. Rosalba Inés Fonteriz García, Dra. Emanuela Lombardo, Dra. María Isabel Menéndez Menéndez y Dra. María Carmen Saban Vera.

En concordancia con la investigación feminista (Harding, 1987, Haraway, 1995), la narrativa de este análisis se sostiene de manera fundamental en los testimonios de las personas entrevistadas, para que sean sus experiencias y sus voces las que dan sentido a lo expuesto en este texto.

ADOPCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO

Para analizar avances y resistencias de las políticas de igualdad de género en universidades abordo tres dimensiones: normas (creación o reforma del marco normativo para la igualdad de género); estructuras (creación de instancias universitarias para ejecutar la política); y planes de igualdad (diseño, implementación, seguimiento y evaluación de una serie de medidas, con objetivos, estrategias y metas específicas).

El lenguaje utilizado para estos procesos es diferente en ambos países. En México las entrevistadas se refieren a institucionalización cuando las medidas adoptadas pasan a formar parte de la institución y a transversalización (*mainstreaming*) que se refiere a la integración sistemática de esta perspectiva en todas las funciones universitarias, tanto académicas como administrativas (García y García, 2024).

“Establecer la igualdad de género como un principio rector en los documentos, en la normativa, tener una instancia de género que lleve a cabo políticas, vamos a decir que eso sería la institucionalización. Y, por otro lado, la transversalización: incorporar la perspectiva de género en las actividades que haga la universidad, docencia, difusión, investigación, planeación, gestión, todo eso” (Entrevista México 3).

En España las entrevistadas se refieren a la adopción de la política cuando las universidades crean las unidades y diseñan los planes y a implementación cuando las medidas que se incluyen en los planes son ejecutadas en las distintas funciones universitarias.

“Yo creo que el caso de España es un caso interesante porque se han adoptado unas políticas de igualdad de las universidades que tienen bastantes avances, pero cuando miramos la implementación queda mucho por hacer. Esto siempre ocurre con la implementación de políticas, que es una fase muy compleja y sabemos la distancia que hay entre adopción e implementación” (Entrevista España 5).

A lo largo del texto me referiré a institucionalización y transversalización al abordar universidades mexicanas y a adopción e implementación cuando me refiera a las españolas o de manera general a ambos procesos.

Normas

En la dimensión normativa ambos países cuentan con leyes para la igualdad entre mujeres y hombres, emitidas en épocas similares, con sus respectivas modificaciones a lo largo del tiempo. En España la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; en México la Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres de 2006.

En el caso de la normativa específica sobre educación superior, existe una primera gran diferencia. En España se introduce el concepto de igualdad entre mujeres y hombres y de género en la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, de universidades (LOU) —enseñanza de la igualdad—, y su actualización en la Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema universitario (LOSU).

En México, en cambio, la Ley General de Educación Superior se crea en 2021 (en la que se incorporan temas de igualdad de género), 15 años después de promulgarse la ley de igualdad en el país. Varias de las entrevistadas se refirieron a esta ley como un área de oportunidad para lograr niveles más altos y homogéneos en la institucionalización de las políticas de igualdad de género en las universidades: “necesitamos que sea obligatorio, que esté en los convenios internacionales, que este en la ley de educación, como ya está ahora, necesitamos tener la cobertura, el paraguas, la normatividad” (Entrevista México 3).

La obligatoriedad surgió como un tema importante para las personas clave de ambos países, de lo que emerge la importancia de la redacción de las leyes, al distinguir el efecto que tiene el uso de verbos de carácter declarativo como promover, fomentar o impulsar, al uso de verbos con carácter mandatorio como deberán, contarán o informarán.

Una de las entrevistadas españolas se refirió a que el avance de estos últimos años (se refiere a la creciente elaboración y aprobación de planes de igualdad en las universidades) tiene que ver con la promulgación del Real Decreto-ley 6/2019 y el Real Decreto 901/2020⁵ en los que se establece la obligatoriedad de los planes de igualdad, la elaboración de un diagnóstico previo, el proceso de negociación en una comisión paritaria entre autoridades y personas trabajadoras y su registro.

“Se promulga otra ley, un decreto ley, en el que establece la obligatoriedad, que eso es lo que no se establecía en la ley de 2007, para tener ese plan de igualdad [...] lo eleva a rango de convenio colectivo [...] significa que tiene que ser negociado y desarrollado desde una comisión paritaria” (Entrevista España 6).

⁵ Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación; Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro. Además, se promulgó el Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre mujeres y hombres.

La redacción de la Ley General de Educación Superior de México y en particular del Artículo 43, dedicado a este tema, utiliza un discurso declarativo y no mandatorio: “En el ámbito de su competencia, conforme a sus procedimientos normativos y de acuerdo con sus características, las instituciones de educación superior promoverán, entre otras, la adopción de las siguientes medidas...” (2021, p. 23), por lo que posiblemente no tenga la misma fuerza que la normatividad española.

Estructuras

La elaboración o reforma de normatividad por sí misma no genera cambios, pero es la base necesaria para impulsar acciones, como la creación de instancias: la segunda dimensión de análisis.

En España prácticamente todas las universidades públicas del país cuentan, por lo menos, con una unidad de igualdad (en algunos casos delegación del rector o vicerrectoría). Esto no quiere decir que todas estén conformadas de la misma manera, ni que se encuentren en el mismo nivel dentro de la estructura universitaria, o tengan la misma cantidad de presupuesto, infraestructura o recursos humanos: “te sorprendería ver cuantísimas unidades de igualdad son literalmente unipersonales. Es decir, nombra una directora y es todo lo que hay. Muchísimas unidades de igualdad no tienen un presupuesto específico” (Entrevista España 1).

En las universidades mexicanas la creación de instancias para la igualdad de género presenta una enorme heterogeneidad. Pueden estar o no dentro de la estructura universitaria, ubicarse en muy distintos niveles y denominarse de distinta manera: coordinaciones, unidades, direcciones, comités, programas, etc. Este panorama responde a que la ley de educación superior es reciente (2021) y su redacción, respecto a la igualdad de género, es declarativa (promoverán) con lo que la institucionalización de una instancia dependía, y tal vez siga dependiendo, de la (falta de) voluntad política de los rectores.

“Pues ahora eres un departamento’ y lo metieron a la parte administrativa, ‘ahora eres un programa...’ o hay casos en los cuales no es nada [...] hay una gran diversidad. En los últimos años sí se han generado más formalmente estas instancias de género, pero todavía seguimos arrastrando muchas formas que no están totalmente claras qué lugar ocupan en la estructura de la universidad, todavía hay muchas que no podemos decir que estén institucionalizadas” (Entrevista México 12).

También se debe considerar qué lugar ocupan las instancias en la estructura universitaria y qué poder de decisión se les otorga: “la dificultad de implementar políticas si no estás

donde se toman las decisiones y las unidades de igualdad no están en los consejos de gobierno” (Entrevista España 1).

Planes de igualdad

Esta dimensión se refiere a la creación de instrumentos diseñados específicamente con acciones para alcanzar la igualdad de género en las IES como otro paso indispensable en la construcción de un andamiaje básico para impulsar estas políticas.

La ley para la igualdad de España (Ley Orgánica 3/2007) habla de la relevancia de los planes de igualdad y los conceptualiza como “un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar [...] la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo” (p. 12620). Además, especifica que deberán contar con objetivos concretos, estrategias y prácticas para alcanzar la igualdad, así como tener sistemas de seguimiento y evaluación. La definición de esta figura promueve cierto grado de homogeneidad en la adopción de planes de igualdad en las universidades españolas. Sin embargo, en este aspecto hay muchas diferencias. No todas las universidades los desarrollan y varía la cantidad de planes que han adoptado en estos años: “hay universidades que tienen ya tres, cuatro o cinco planes, otras que no tienen [...] hay muchas diferencias” (Entrevista España 5).

La elaboración de planes atraviesa distintas etapas establecidas por la normativa ya referida: diagnóstico previo, negociación del contenido en la comisión paritaria y aprobación por el consejo de gobierno, entre otras. Además de este proceso, es importante considerar su contenido, ya que de éste dependerá el tipo de medidas que implementen las universidades. De acuerdo con las entrevistadas españolas, los planes de igualdad también corren el riesgo de ser más declarativos que mandatorios: “hay planes de igualdad que se comprometen a objetivos concretos, que hacen una recogida exhaustiva de datos y en cambio hay otros planes de igualdad que lo único que hacen es decir se procurará, se velará” (Entrevista España 7). Además, sus contenidos pueden estar más orientados a realizar actividades de sensibilización sin contener medidas de acción afirmativa o cambios estructurales.

“Esto creo que es muy generalizado [...] esconderse en el *check the box* [...] los planes se convierten en fiestas y festejos de la igualdad, en hacer cosas que celebren el 08 de marzo, el 25 de noviembre [...] acciones de sensibilización y concienciación, mogollón [...] y efectivamente el problema es que medidas estructurales poquitas” (Entrevista España 3).

En México no existe una figura formal (como los planes de igualdad) para que las universidades elaboren un instrumento institucional que contenga y guíe las acciones, que se plantee objetivos, metas, estrategias y prácticas, ni diagnósticos previos, seguimientos y evaluaciones. La ley de educación superior del 2021 tampoco especifica la creación de un plan, programa, proyecto o cualquier otra herramienta que contenga un conjunto ordenado de medidas para alcanzar la igualdad de género en las universidades. Ninguna de las entrevistadas se refiere a un documento con estas características, solamente hablan de acciones realizadas de manera aislada, dispersa o desarticulada: “yo veo muy atomizada todas las acciones que se realizan en muchas universidades” (Entrevista México 12). Esta ausencia de un instrumento para impulsar medidas de igualdad de género en las universidades mexicanas promueve la inacción institucional o una acción desorganizada y poco efectiva.

Hasta aquí se observa que, de las tres dimensiones abordadas: normas, estructuras y planes, en las universidades españolas existe un mayor nivel de adopción de las políticas en los tres niveles, al existir un marco legal que otorga las herramientas necesarias para la construcción de un andamiaje claro y preciso sobre qué deben tener las universidades para impulsar la igualdad de género.

“España fuimos pioneras en legislación en Europa, desde la ley de igualdad del 2007 y la ley de modificación de universidades del mismo año (son la tres y la cuatro), hizo obligatorio tener unidades de igualdad en las universidades, tener un protocolo y tener un plan de igualdad (Entrevista España 3).

En México todo ha sido más caótico, lento y desigual. Aunque se puede afirmar que la igualdad de género es parte de la agenda institucional, que cuentan con alguna instancia —más o menos institucionalizada— y acciones, está claro que hay una enorme heterogeneidad y discrecionalidad sobre las medidas que se adoptan para la igualdad de género en universidades.

¿Y LA IMPLEMENTACIÓN?

Con niveles desiguales de avance entre España y México y también entre las diferentes universidades de ambos países, la igualdad de género ya forma parte de la agenda pública de estas instituciones y cuentan con un cierto andamiaje a nivel normativo, de instancias y planes o acciones para producir cambios al interior de sus comunidades. Sin embargo, los estudios más recientes muestran una persistencia de la desigualdad en el ámbito de la educación superior a nivel mundial y, particularmente, en los países analizados.

En las universidades españolas los hombres siguen ocupando mayoritariamente los niveles más altos en la academia, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en los más bajos y menos valorados; la maternidad y la división sexual del trabajo sigue afectando las trayectorias de las mujeres; permanece la brecha salarial y la segregación horizontal; continúan funcionando las redes de varones que excluyen a las mujeres; se sobrevaloran los logros científicos de los hombres; sigue habiendo discriminación y violencia de género; no se ha logrado incorporar la perspectiva de género a los planes de estudio; y el feminismo y los estudios de género siguen siendo marginales (Tildesley y Bustelo, 2022, Tildesley et al., 2022).

En las universidades mexicanas ocurre lo mismo. Persiste la segregación vertical y horizontal de las mujeres en los nombramientos académicos y los cargos de mayor nivel, así como en ciertas áreas del conocimiento. La discriminación y la violencia de género siguen estando presentes en la vida cotidiana de las universitarias y las personas sexo-genérico diversas, y la división sexual del trabajo afecta de manera significativa la trayectoria de las universitarias, especialmente en el ejercicio de la maternidad, sobre todo cuando hablamos de la primera infancia, entre 0 y 5 años (Araya y Guizardi, 2025, Buquet, 2025).

La pregunta es ¿por qué si se ha avanzado —en mayor o en menor medida— en el establecimiento de un andamiaje para la igualdad de género en las universidades públicas la desigualdad es tan persistente?

Un elemento central para comprender este fenómeno es la implementación de la política, referida a la fase de ponerla en práctica. Se trata de un proceso dinámico, complejo y atravesado por lo político, en el que intervienen múltiples actores, con diferentes competencias, ideas e intereses que pueden estar a favor o en contra, por lo que puede resultar ineficaz o no dar resultados. En este sentido, resulta indispensable analizar qué ocurre después de la adopción de la política, esto es, la implementación y la valoración de sus resultados (Tildesley y Bustelo 2022).

Lo que se observa de las entrevistas en México y España, es que, a pesar de la adopción de la política, existe una enorme dificultad para implementarla y conseguir la igualdad sustantiva.

“A mí me parece que la transversalidad pues sí se vuelve el gran desafío si entendemos que transversalidad significa incorporar la perspectiva de género en todas las estructuras, en todas las poblaciones, en todas las funciones sustantivas y además en la cotidianidad de la convivencia” (Entrevista México 21).

“¿Qué es lo que ocurre? Que se pone muchísimo énfasis en lo inicial [...] aprobar un plan, aprobar un protocolo, tener una unidad de igualdad [...] esto ha generado que haya mucho plan de igualdad que es un *papel mojado* [...] toda la carga en que

lo importante era diseñar y aprobar un plan, nadie dijo lo importante que era implementarlo” (Entrevista España 3).

Resistencias

Esta aparente contradicción entre la adopción de una política y su no implementación o su implementación deficiente responde a un fenómeno denominado *resistencias* que, en concreto, son reacciones —institucionales, individuales y/o colectivas que se manifiestan de manera expresa o velada (Clavero y Galligan, 2020)— para evitar las transformaciones institucionales y mantener el *statu quo*. Las resistencias se producen en el marco de lo que Connell (1987) denominó *régimen de género*, entendido como la manera en la que se organizan las relaciones de género en una institución específica, relaciones que constituyen el campo primario desde el que se articula el poder (Scott 1987).

Las tensiones que se producen en las universidades frente a la posibilidad de un cambio en las relaciones de género están vinculadas directamente con luchas de poder entre el *statu quo* y el activismo feminista que busca la transformación de estas instituciones, por lo que las resistencias emergen ante la amenaza de perder los privilegios y son constitutivas de cualquier proceso de transformación social (Flood et al., 2021, Tildesley et al., 2022).

Las personas clave para la igualdad de género en las universidades identificaron una serie de normas formales —algunas de ellas analizadas en el apartado anterior— así como una gran cantidad de prácticas, actitudes y comportamientos vinculadas a las normas informales, que obstaculizan la implementación de las políticas. De todas ellas, me centro específicamente en dos que fueron de las más recurrentes en las entrevistas: la (falta de) voluntad política y los recursos.

La (falta de) voluntad política

En las entrevistas emergió de manera reiterada un elemento considerado fundamental tanto para avanzar como para socavar las políticas de igualdad en las universidades: el papel que juegan las autoridades y, particularmente, los rectores: “cuando hay una rectora o un rector que tiene una sensibilidad mayor a cuestiones de igualdad, esas universidades avanzan mejor, tienen más recursos” (Entrevista España 1).

En universidades mexicanas, el rol crucial de estas figuras institucionales tiene un vínculo más evidente con la ausencia, vaguedad o flexibilidad que imprime el marco normativo a las políticas de igualdad. Al no haberse concretado aún la institucionalización,

la transversalización depende casi exclusivamente de la voluntad política de los rectores. Su papel puede variar desde una oposición expresa —una resistencia de tipo institucional explícita—, pasando por la adopción de un discurso políticamente correcto sin procurar la transformación —una resistencia institucional velada—, hasta una convicción y compromiso que se concreta en acciones a distintos niveles. En una misma universidad se puede encontrar el paso de rectores con visiones diferentes que producen efectos diversos sobre las políticas de igualdad en la institución.

“El programa de género tiene diez años [...] pero en esos diez años se ha transitado por voluntades políticas importantes, empezó con un rector y fue más o menos bien, después llegó un rector negado [...] y prácticamente el programa desapareció [...] ya hace tres años llegó un nuevo rector y dijo sí y lo está impulsando y, desgraciadamente, va a haber cambio de rector para el año que entra, entonces hemos estado con los vaivenes políticos y el programa no ha logrado permanecer, tener un trabajo consistente porque depende mucho de las voluntades (Entrevista México 7).

En España también se menciona la voluntad política como un elemento clave para la implementación de las políticas de igualdad. Los rectores se vuelven una figura determinante para transformar o no las lógicas patriarcales de la institución. En caso de manifestarse explícitamente a favor de estas medidas, es probable que su postura ayude a combatir las resistencias de otros actores pertenecientes al *statu quo*. En caso de mostrar reservas u oponerse de manera abierta puede tener el efecto de reforzar las resistencias individuales (Flood et al., 2021, O'Connor, 2020, Tildesley et al., 2022).

“Es muy importante el papel de las autoridades académicas, en concreto de los rectores, de los vicerrectores y vicerrectoras y según quién esté al mando, pues se toma más en serio la cuestión o, por el contrario, se oponen resistencias bastante fuertes a conseguir los objetivos de los planes de igualdad” (Entrevista España 7).

Entre las distintas posturas de los rectores identificadas en México, la resistencia institucional velada o implícita es recurrente. Ésta se caracteriza por no manifestarse de manera abierta, difícil de identificar y se expresa básicamente en la inacción (Clavero y Galligan, 2020). Hay una aparente voluntad política, sensibilidad e interés por el tema e incluso se adopta un discurso progresista a favor de los derechos de las mujeres y las diversidades sexo-genéricas, pero se quedan en lo declarativo, sin una actitud proactiva para producir cambios. Esto es, se apropian del discurso que, al ser políticamente correcto, les otorga beneficios políticos, pero no actúan en concordancia, una práctica común denominada *cooptación* (Flood et al. 2021).

“Pues hemos tenido otras rectorías que sí ha habido mucha sensibilidad, mucha, mucha sensibilidad, pero no se hace gran cosa. O sea, la sensibilidad a veces no pasa a la acción, o en la mayoría de las veces” (Entrevista México 2).

Los recursos

Otro factor reiterado por las entrevistadas como obstáculo para el avance de las políticas de género son los recursos que las universidades destinan a tal propósito. El otorgamiento de recursos se refiere tanto al presupuesto con el que cuentan las instancias de igualdad, la cantidad de personal especializado asignado y en qué condiciones, así como las instalaciones: “tú sabes que una política sin recurso es demagogia” (Entrevista México 7).

El presupuesto, personal e infraestructura asignados a las políticas de género en las universidades están directamente vinculados a la voluntad política de autoridades, particularmente de rectores. En este sentido, ni en España ni en México se estipula legalmente algún porcentaje del presupuesto universitario para atender las desigualdades de género. Por lo que, más allá de contar con un andamiaje básico como una unidad de igualdad, un plan de igualdad y un protocolo, no necesariamente otorgan los recursos necesarios para implementar la política: “el tema de las unidades de igualdad es tremendo, tremendo lo absolutamente infradotadas que están” (Entrevista España 3).

“A la [instancia de género] le toca empezar a hacer proyectos y acciones de políticas para poder consolidarlas, pero era en papel porque no teníamos la posibilidad económica de hacerlas” (Entrevista México 6).

No dotar a las universidades de las condiciones necesarias para implementar las políticas de igualdad es otra forma de resistencia institucional —como la falta de voluntad política de los rectores, explícita o implícita—, pero se encubre en las condiciones presupuestarias, como si no existieran recursos suficientes para esta línea de trabajo cuando, en realidad, es otra forma de no apoyar estas políticas o no darles prioridad, otro tema que emerge de manera recurrente en las entrevistas: “podemos preguntarnos en cada universidad si los recursos que no hay son porque no se tiene sensibilidad o es que se hace adrede para que las políticas de igualdad no avancen. No lo sé, pero el resultado es el mismo” (Entrevista España 1).

“Esfuerzos sobre batalla porque todo genera resistencias y tiene que ver mucho con esta resistencia de los temas de género; segunda, por la prioridad que se les da en la agenda de las instituciones de educación superior, y tercera porque siempre se ven sacrificados presupuestos, recursos humanos (Entrevista México 6).

Además de la falta de un presupuesto propio, otra carencia que manifiestan las personas clave son los recursos humanos. Plantean que las autoridades se dan por satisfechas creando una unidad y nombrando una directora, como único personal destinado a esta actividad: “la falta de recursos es gravísimo, te sorprendería ver cuantísimas unidades de igualdad son literalmente unipersonales” (Entrevista España 1), a pesar de las múltiples actividades que recaen sobre estas instancias, ya que —sin considerar el largo y complejo proceso previo a la aprobación del plan de igualdad o del protocolo— estas instancias deben implementar una política que abarque a toda la universidad, a sus tres poblaciones (académica, administrativa y estudiantil), sus funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión), planeación y gestión, además de atender las denuncias por violencia de género: “porque tú fíjate de lo que se responsabiliza la unidad de igualdad: de poner en marcha un plan de igualdad y de poner en marcha un protocolo, esto es tremendo” (Entrevista España 3).

La falta de voluntad política se vincula con las carencias de personal suficiente y capacitado para cumplir con una responsabilidad mandatada por la ley: “no tenemos personal. Yo no paro de quejarme y me quejo al rector, a todo el mundo [...] ¿De quién depende? El dotar de personal adecuado, de voluntad política dentro de la universidad” (Entrevista España 2). Y no sólo es la escasa cantidad de personal asignado a estas áreas, también es en qué condiciones se otorga, porque puede ser a tiempo parcial, de manera temporal o que no se les descargue de actividades docentes cuando el puesto de la dirección recae en una profesora.

“No todas tienen reducción horaria y es posible que no todas [...] tengan el complemento económico. Lo que nos habla de, en realidad, cada universidad lo decide como quiere. Y esto quiere decir que la vulnerabilidad de no tener una obligación de dotar de recursos, pues ahí la tenemos ¿no?” (Entrevista España 1).

Las directoras de las unidades de igualdad también tienen que luchar por un espacio propio (un cuarto propio como diría Virginia Woolf) adecuado, digno y suficiente para realizar el trabajo que les ha sido encomendado. También los espacios parecen ser escasos, incluso en grandes universidades, porque con muchas dificultades pueden obtener alguno: “no contar con un espacio expofeso para eso sigue implicando no generar las condiciones para ello” (Entrevista México 11).

“Tenemos espacios, no los teníamos cuando yo llegué, no tenía ni siquiera un despacho [...] cuando yo llego, pues tengo que empezar por cosas tan básicas como conseguir un espacio físico. Me costó muchísimo tiempo, varios años, varios años, tener los dos despachos que tengo ahora” (Entrevista España 1).

REFLEXIONES FINALES

El análisis de los testimonios de las personas clave para la igualdad de género en universidades públicas mexicanas y españolas arroja una gran diferencia y una enorme similitud en dos aspectos centrales de las políticas para la igualdad de género en las IES. La diferencia está en la adopción o institucionalización, la similitud está en las resistencias para implementar o transversalizar esa política.

El marco legal en España mandata la adopción de la política y define las figuras que deben constituirse en estas instituciones para gestionarla: unidades y planes de igualdad. La definición de las figuras que operarán la política de igualdad ha influido de manera decisiva en el establecimiento de una base común para las universidades públicas españolas. Además, la antigüedad de la primera ley orgánica de universidades (4/2007) que incorpora la igualdad entre mujeres y hombres incide en que las acciones tomadas se puedan ver cristalizadas. También cobra relevancia que las leyes se fueron reforzando a lo largo del tiempo con reformas o decretos que cerraron los canales de la discrecionalidad, volviendo obligatorias una serie de medidas que ya no podían quedar a decisión de las autoridades.

En el caso de México la igualdad de género se incorpora tardíamente en la legislación para la educación superior, por lo que sus efectos podrán demorar algún tiempo en concretarse. Además, la redacción de la ley no implica obligatoriedad y, aunque se plantea la creación de una instancia para la igualdad de género —y otra para la atención de la violencia, una diferencia importante con España en donde ambas funciones se realizan desde la misma estructura— no especifica una figura determinada y no considera la adopción de un plan, proyecto o programa para alcanzarla. Por lo que, la heterogeneidad en los niveles de institucionalización y la dependencia —casi exclusiva— de la voluntad política de los rectores, podría no tener un camino tan claro como el encontrado en España.

A pesar de estas diferencias en universidades de ambos países, llama la atención las similitudes en la dificultad para implementar políticas de igualdad. La cantidad de resistencias reiteradas por las personas clave para transformar la estructura y la cultura patriarcal de estas instituciones son muchas. Pero en este análisis me centré específicamente en dos de ellas: la (falta de) voluntad política y los recursos. En ambos casos es clarísimo que, más allá de las leyes que estipulan la igualdad de género en las IES, sólo si los rectores tienen la convicción y el compromiso con este tema se puede avanzar, en caso contrario, sobre todo en México, parece haber una total discrecionalidad respecto a la construcción del andamiaje y a la transversalización de las acciones. Como plantea O'Connor (2020) el liderazgo en las universidades desempeña una función fundamental en la transformación de las estructuras patriarcales que perpetúan los privilegios de los hombres.

El mecanismo más claro y palpable de las resistencias institucionales es la falta de recursos. La no dotación de presupuesto a las instancias de igualdad, mantenerlas sin personal especializado suficiente y asignarles espacios marginales aparece como uno de los mecanismos más eficientes para actuar de una manera políticamente correcta, sin que esa política amenace los privilegios masculinos.

NOTAS Y AGRADECIMIENTOS

Los resultados presentados en este artículo son parte del proyecto de investigación “Desafíos de las políticas de igualdad de género en instituciones de educación superior”, realizado durante una estancia sabática en la Universidad Complutense de Madrid gracias al apoyo otorgado por el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Quiero agradecer a las 21 personas clave de universidades mexicanas con las que se acordó anonimato y a Guadalupe Palacios que realizó las entrevistas, así como a las 7 personas clave de universidades españolas, entre las que se encuentran María Bustelo, Rosalba Fonteriz, Emanuela Lombardo, Isabel Menéndez y Carmen Saban.

REFERENCIAS

- Álvarez, Andrés, Galeano, Luisa y Arias, Gina (2021). *Políticas de Género en Educación Superior en América Latina: una revisión sistemática cualitativa*. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira.
- Andreu, Jaime (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*, Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Araya, Isabel y Guizardi, Menara (2025). Inequidades persistentes. Una revisión sistemática sobre la presencia femenina y las desigualdades de género en la academia mexicana, *CUHSO*, Vol. 35, Núm. 1, 1-33.
- Bonder, Gloria (2019). *Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina*, Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, FLACSO-Argentina.
- Buquet, Ana (2025). *Resistencias patriarcales. Desigualdad y políticas de género en la universidad*, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Programa Universitario de Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Clavero, Sara y Galligan, Yvonne (2020). Analysing gender and institutional change in academia: evaluating the utility of feminist institutionalist approaches. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42:6, 650-666.

- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Flood, Michael, Dragiewicz, Molly y Pease, Bob (2021). Resistance and backlash to gender equality, *Australian Journal of Social Issues*, 56, 393–408.
- García, Belén y García, Jaime (2024). La transversalización de género en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19.
- Giddens, Anthony (2011). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu.
- Guix, Oliver (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30.
- Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, 313-346, en: Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Madrid, Cátedra.
- Harding, Sandra (1987) ¿Existe un método feminista? en Bartra, Eli (coomp.) *Debates en torno a una metodología feminista*, México DF: UAM-X, CSH; pp: 9-34.
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación, 20 de abril de 2021. México.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, núm. 71, 12611-12645. España.
- Mackay, Fiona, Kenny, Meryl y Chappell, Louise (2010). New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? *International Political Science Review* 31(5), 573-588.
- Minto, Rachel y Lut, Mergaert (2018). Gender mainstreaming and evaluation in the EU: comparative perspectives from feminist Institutionalism. *International Feminist Journal of Politics*, Vol. 20, No. 2, 204–220.
- O'Connor, Pat (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*, vol. 45, núm. 2, 207-228.
- O'Connor, Pat (2021). Naming it: the problem of male privileging in higher education. *Academia Letters*, article 1653.
- Ortega, Javiera (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, vol. 45, núm. 6, 293-299.
- Rädker, Stefan y Kuckartz, Udo (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA. Texto, audio, Video*. MAXQDA Press.
- Ruiz, Karla (2024). Reflexiones conceptuales: Método comparativo, Investigación Comparativa en Educación, ¿Educación o Pedagogía Comparada? *Revista Española de Educación Comparada* núm. 44, 417-436.
- Scott, Joan (2018 [1986]). El género: una categoría útil para el análisis histórico en Marta Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 269-308), Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, Bonilla Artigas Editores.
- Tildesley, Rebecca y Bustelo, María (2022). Políticas públicas de género: implementación, resistencias y oportunidades en Alba Alonso y Marta Lois (Coords.), *Género y política. Nuevas líneas de análisis ante la cuarta ola feminista* (pp. 131-150), Tirant lo Blanch.

- Tildesley, Rebecca, Lombardo, Emanuela y Verge, Tània (2022). Power Struggles in the Implementation of Gender Equality Policies: The Politics of Resistance and Counter-resistance in Universities. *Politics and Gender*, 18, 879-910.
- Universidad Complutense de Madrid, II Plan de Igualdad, 2022 – 2026.
- UNESCO-IESALC (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, UNESCO.
- Vasilachis, Irene (2006). La investigación cualitativa en Irene Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa.

ARTÍCULO

Fomentando la Sustentabilidad: Evaluación del Deber Ambiental en Universidades Públicas Autónomas de México

Promoting Sustainability: Evaluation of Environmental Duty in Public Autonomous Universities of Mexico

EVA GRISSEL CASTRO CORIA* E

HILDA ROSALBA GUERRERO GARCÍA ROJAS**

*Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED)

** Facultad de Economía, UMSNH

Recibido el 29 de agosto del 2024; Aprobado el 24 de noviembre del 2025

RESUMEN

Dado que teórica y, normativamente existe un deber público de las Universidades Autónomas en México para promover el cuidado del medio ambiente, como eje rector del derecho a la educación, fortaleciendo programas de estudio mediante la libertad de cátedra y las facultades auto normativa y de auto gobierno, además de un deber social, en donde se pretende generar una conexión entre educación y sustentabilidad para formar individuos conscientes del medio ambiente, es que el objetivo de esta investigación fue identificar si estas facultades y la obligación de promover una educación en materia del medio ambiente se están garantizando al interior de las Universidades Públicas Autónomas en México. Por ello, se diseñó un cuestionario para identificar programas académicos, años de creación, programas

de responsabilidad social, investigación ambiental y normativa en las universidades, aplicando una variable dicotómica y estadística descriptiva para modelar los datos. Los resultados señalan un compromiso de estas instituciones para generar programas académicos en diferentes niveles. Además, se identificaron buenas prácticas ambientales en el manejo de recursos y formación ambiental. Se sugiere como próxima línea de investigación identificar indicadores para medir la eficiencia de estas prácticas, que permitan una comprensión profunda del deber de cuidado de las universidades mexicanas.

PALABRAS CLAVE Universidad autónoma; Educación ambiental; Sustentabilidad universitaria; Responsabilidad social

ABSTRACT Given that theoretically and normatively there is a public duty of the Autonomous Universities in Mexico to promote the care of the environment, as a pillar to ensure the right to education, strengthening study programs through academic freedom and self-regulatory faculties and self-government, in addition to a social duty, where it is intended to generate a connection between education and sustainability to form environmentally conscious individuals. The objective of this research was to identify whether these faculties and the obligation to promote environmental education are being guaranteed within the Autonomous Public Universities in Mexico. To this end, a questionnaire was designed that identified academic programs, years of creation, social responsibility programs, and environmental and regulatory research in universities, implementing a dichotomous variable and descriptive statistics to model the data. The results indicate a commitment of these institutions to generate academic programs at different levels. In addition, good environmental practices in resource management and environmental training were identified. The identification of indicators to measure the efficiency of these practices is suggested as the next line of research, providing a deep understanding of the duty of care of universities in the Mexican context.

KEYWORDS Autonomous university; Environmental education; University sustainability, Social responsibility

INTRODUCCIÓN

Esta investigación realiza un análisis teórico y, normativo sobre el deber público de las universidades autónomas en materia de cuidado al medio ambiente, para identificar si la obligación de promover una educación en esta materia se están garantizando, es por ello que, se inicia con un análisis en donde se aborda la autonomía universitaria como elemento para garantizar el derecho humano a la educación, promoviendo la investigación científica y, la difusión de la cultura, mediante el fortalecimiento de los programas de estudio, lo que implica desarrollar la libertad de cátedra, en vinculación con la facultad auto normativa y de auto gobierno.

La autonomía universitaria genera las bases para establecer componentes académicos y, administrativos que permiten desarrollar actividades tanto sustantivas como adjetivas en un marco de privilegio a los derechos humanos, por ello, las Universidades Públicas Autónomas en México tienen la obligación constitucional como deber público, pero también un deber social, comúnmente denominado responsabilidad social universitaria, por lo que, se genera el binomio educación-sustentabilidad, aquí surge la importancia de transformar la educación para desarrollar sujetos integrales que respeten y, cuiden el medio ambiente.

Una vez abordadas estas dimensiones teóricas y, normativas que engloban la autonomía, se formuló un cuestionario el cual se envió a 36 treinta y seis Universidades Públicas Autónomas en México, distribuidas geográficamente en cada Entidad Federativa, para identificar los programas académicos a nivel licenciatura, especialidad, maestría o doctorado, el año de creación, los programas de responsabilidad social, la investigación en materia de cuidado ambiente y la presencia de normativa en las universidades, las preguntas del cuestionario fueron elaboradas para generar una variable dicotómica y, modelar los datos utilizando estadística descriptiva.

El universo se construyó identificando Universidades Públicas Autónomas, como sujetos obligados en la plataforma nacional de transparencia acceso a la información, que cuentan con autonomía universitaria, se obtuvo una muestra de 26 veintiséis Universidades lo que representa el 72% de nuestro universo inicialmente planteado. Los resultados demuestran un compromiso de las universidades para generar programas académicos de estudio en materia de ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables o contaminación ambiental, en una conjugación de varios niveles; licenciatura, especialidad, maestría o doctorado, localizando el programa más antiguo creado en el año de 1972 y el más reciente en el año 2023. Los datos proporcionan una visión general de la distribución temporal de los programas académicos y su evolución de crecimiento a lo largo de diferentes décadas.

Se identificó, en porcentaje, la presencia de programas de responsabilidad social, investigación y, normativa en materia de cuidado ambiente al interior de las universidades

estudiadas y, derivado de que las universidades podían añadir información a sus respuestas, se localizaron buenas prácticas ambientales en materia de consumo responsable y compras sustentable, manejo de residuos y materiales, uso eficiente del agua, de energía, áreas verdes, formación y capacitación ambiental entre otras.

Los resultados proporcionan una visión alentadora sobre los programas de responsabilidad social y, se propone que las universidades tienen un compromiso sólido en la promoción de la educación ambiental, la investigación en temas ecológicos y la implementación de prácticas responsables y sostenibles. Además, como siguientes líneas de investigación se sugiere identificar indicadores de estos programas, para realizar una medición sobre la eficiencia de estas prácticas y, generar una comprensión profunda del deber de cuidado al que están obligadas en el contexto universitario en México.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Las instituciones educativas públicas en México tienen como responsabilidad constitucional brindar educación superior (CPEUM, 2019, artículo 3°), y deben tomar medidas específicas para que, dentro de sus campus se garantice el derecho humano a la Educación, y se generen procesos de enseñanza-aprendizaje que emanen de promover la academia, la investigación científica y la difusión de la cultura (CPEUM, 2019, artículo 3°); mediante el fortalecimiento de los programas de estudio, promoviendo la excelencia académica, generando recursos, incentivos y estructuras para realizar investigaciones significativas, mediante la aplicación de métodos y técnicas novedosas, formando estudiantes con pensamiento crítico, basado en la resolución de problemas y la capacidad para aplicar teorías a situaciones prácticas.

Aunado a lo anterior, se identifican Universidades Públicas en México que están dotadas de autonomía (SJF, 2018), lo anterior implica, que se les otorga la potestad de generar dispositivos normativos; lo que es conocido como la facultad para auto normarse, con el propósito de que al interior de la universidad, existan leyes, reglamentos, manuales, políticas universitarias, protocolos de actuación, de aplicación para profesores, alumnos, administrativos y visitantes y, que por ende, se regule mediante instrumentos positivizados la vida universitaria, tanto en sus componentes académicos como administrativos, es decir, tanto en sus funciones sustantivas como adjetivas, en un marco normativo que no viole los Derechos Humanos y, que sea equilibrado con los derechos y deberes que se establecen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (SJF, 2002, 2017).

Aunado a la facultad auto normativa, la autonomía universitaria reconoce que, al interior de sus estructuras, se edifica una forma de gobierno propia, es decir, la facultad para autogobernarse, esta facultad permite que; considerando las necesidades universitarias en

cuanto a una estructura administrativa, se instituyen procesos democráticos al interior para la elección de sus representantes (Castro Coria & Castro Coria, 2022) y, se concretan elementos como; cantidad, perfil, duración por las que ostentarán los puestos de trabajo, atribuciones, obligaciones y deberes, es decir, que se genera una estructura administrativa y, con ello, la forma en la que se podrá renovar o sustituir a sus representantes, para el correcto funcionamiento de la universidad, esto también implica; denominarlos, definirlos y estructurarlos de una manera única, por lo que, las estructuras administrativas de cada universidad tienden a ser diferentes, con el propósito cumplir con el objetivo que les fueron encomendadas (Castro & Ion, 2011; Fetko et al., 2023).

La tercera característica de la autonomía universitaria tiene relación con la libertad de cátedra, no sólo ante la posibilidad de cada profesor de manera directa, en el aula, desarrolle un proceso de enseñanza, sí no con la posibilidad de que cada universidad de acuerdo a sus necesidades regionales, institucionales, profesionalizaciones generen planes y programas de estudio (Rosa Ruíz et al., 2018). En atención a ello, el análisis que esta investigación tiene una relación directa con la libertad de cátedra ya que, esta facultad otorgada a las universidades autónomas es de suma importancia, ya que concibe la creación de una diversidad de programas académicos, lo que propicia generar competencias genéricas y específicas, indicadores, elementos de evaluación, fijando una cantidad de horas de impartición, además de definir propósitos de enseñanza diseñados para un perfil de egresados y estructurados en una currícula, apegada a metodologías con el objetivo de cumplir el programa académico (Dieste et al., 2019) la incorporación de la ECG y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (. Lo que pretende la libertad de cátedra es generar un proceso de enseñanza aprendizaje, construido como un proceso racional y lógico para qué materialice el derecho a la educación (Fierros et al., 2021).

Ahora bien, el derecho a la educación esta aparejado de otro derecho, el libre desarrollo de la personalidad, esta relación entre; derecho a la educación y, libre desarrollo de la personalidad, está vinculado con la idea de que; el sujeto se auto determina, mediante un proceso crítico de formación, no solo para construir mejores y más justas sociedades, sino, porque la auto determinación puede generar las bases de lo que, como sujeto aspira, es decir, al adquirir habilidades y, el conocimiento necesario para tomar decisiones informadas, con ello, se desarrolla la identidad y se gesta el libre desarrollo de su personalidad.

A su vez, la educación genera ciudadanos participativos, analíticos, racionales y, ellos construyen a su vez, un estado social desde la gobernanza, en donde el sujeto está preparado para tomar decisiones y, tienen las herramientas lógicas y teóricas para desenvolverse en lo individual y en lo social (Acosta Silva et al., 2015). Por lo tanto, los procesos formativos, impactan en el individuo, pero también en la sociedad, y se resalta la importancia que tiene la educación profesionalizante para generar mejores condiciones de desarrollo.

En ese orden de ideas, la educación del medio ambiente, la formación en el cuidado del medio ambiente, la sustentabilidad y, todos estos elementos vinculados, se gestan

desde contextos institucionalizados, —en este caso la educación— no sólo como una obligación de donde se desprende el derecho público, se reconoce la importancia de que los individuos tengan acceso a la educación para abordar los desafíos ambientales desde una perspectiva sostenible, si no como una obligación pública para conservar recursos para las generaciones futuras.

DEBER PÚBLICO DE LAS UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS

Es por lo anterior, que se afirma que las universidades públicas autónomas desde el enfoque académico y, trasformador tienen un deber público y un deber social, comúnmente denominado responsabilidad social universitaria, entendida como la implantación de un modelo responsable y, la generación de acciones para la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Mendoza-Fernández et al., 2015).

Lo anterior implica que, ante el deber público, las instituciones de educación superior deben generar procesos educativos, es decir, materializar el derecho a la educación, lo que le permite transformar la vida del estudiante, y ante ello, se presenta el deber público como un deber de educar, pero este proceso debe basarse en el respeto a la dignidad para desarrollar las facultades del ser humano, pretendiendo que se fomente acciones cívicas, como el amor a la Patria, la libertad, la paz, la conciencia, promoviendo la honestidad y, los valores sociales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2019, art 3°). En cuanto al deber social, la pretensión es que educación es implementar un enfoque trasformador, que impacte en la construcción de mejores sociedades (Aznar Minguet et al., 2013).

Respecto del deber público, ha quedado asentado la obligación de garantizar el derecho a la educación y, que por ende, aparejado a este derecho, se materialicen otros derechos, en ese orden de ideas, también existe un deber de cuidado del medio ambiente, como derecho humano, por el que todas las autoridades en el ámbito de sus competencias deben garantizar (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019). Y al ser las universidades públicas, autoridades, deben cuidar, promover, respetar el derecho humano a la educación desde el respeto a la dignidad, de donde se deriva la obligación para fomentar que en el proceso educativo se implementen herramientas transformadoras para el cuidado del medio ambiente.

Entonces, al interior de las universidades se genera el binomio educación-sustentabilidad, que implica generar un deber público y social para que; por medio de la academia, la investigación y la cultura se promuevan prácticas sustentables al interior del campus universitario con una pretensión, que trasciendan en la sociedad.

Esta afirmación tiene un sustento teórico, pero también se origina de la iniciativa de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 (ODS 2030) que señalan la importancia de

transformar la educación para que la misma abarque dimensiones económicas, sociales y ambientales (Martínez Agut, 20158) y, por ende se generen condiciones de desarrollo, vinculadas a la dignidad, garantizando una vida saludable, se tomen medidas en materia de cambio climático, para conservar océanos, ecosistemas terrestres, revertir la degradación de la tierra y mantener la diversidad ecológica (Ojeda Suárez & Agüero Contreras, 2019).

Y lo anterior no se desprende de una simple deducción basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 (ODS 2030) si no que, es una obligación que deriva de la Ley General de Educación Superior, que en su artículo 7° séptimo, como eje rector señala que la educación superior debe desarrollar a un ser humano integral que respete y cuide el medio ambiente, con una orientación hacia la sostenibilidad, para garantizar su preservación y promover estilos de vida sustentables (*Ley General de Educación Superior*, 2021).

En ese orden de ideas y considerando que de la autonomía universitaria, —analizada en párrafos anteriores—, surge el deber público en materia del medio ambiente (Alenza García, 2019) lo que obliga a las universidades a implementar en sus planes o programas de estudio materias, licenciaturas, diplomados, en materia de sustentabilidad para impulsar una nueva generación de profesionistas preocupados y, enfocados en el cuidado al medio ambiente, e impone a las universidades la obligación de realizar investigación relacionada con la ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables, contaminación ambiental entre otras, y que los egresados estén capacitados en identificar y analizar los desafíos ambientales, desarrollar soluciones, generar prácticas sostenibles en los sectores público, privado y social, se considera una tarea urgente identificar el porcentaje de avance de las universidades públicas en México para introducir contenidos académicos relacionados con la sustentabilidad en sus planes de estudio.

METODOLOGÍA

Una vez examinadas las facultades que engloban la autonomía, concernientes con la capacidad para generar normas —auto normativa—, estructuras administrativas al interior de la universidad —auto gobierno— y la determinación de sus planes y programas de estudio —libertad de cátedra—y, relacionando estas facultades con la obligación que deriva de la Ley General de Educación para establecer ejes rectores sobre la promoción de la educación, específicamente con el cuidado del medio ambiente en una orientación hacia la sustentabilidad, es que el objetivo de esta investigación fue identificar si estas facultades y la obligación de promover una educación en materia del medio ambiente se están garantizando al interior de las Universidades Públicas Autónomas en México y, para ello se formuló un cuestionario el cual identificó:

1. Existencia de programas académicos a nivel licenciatura, especialidad, maestría o doctorado
2. Año en que se crearon estos programas académicos
3. Si se cuenta con un programa de responsabilidad social
4. La universidad realiza investigación en materia de cuidado ambiente
5. Existe normativa en la universidad en materia de cuidado ambiente

Este cuestionario de 5 cinco preguntas fue enviado a 36 treinta y seis universidades públicas en México que gozan de este distintivo, es decir, cuentan con autonomía universitaria y, están geográficamente dispersas en cada Entidad Federativa. Las preguntas del cuestionario fueron elaboradas para que, al ser respondidas se genere una variable dicotómica, lo que obligó a las universidades a responder: “sí se cuenta” o “no se cuenta” con los elementos analizados, es decir:

1. ¿Cuenta la universidad con programas académicos, relacionados con ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables y, contaminación ambiental?
2. ¿Desde qué fecha cuenta la universidad con programas académicos, relacionados con ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables y, contaminación ambiental?
3. ¿Cuenta la universidad con programas de responsabilidad social universitaria en materia de cuidado ambiental?
4. ¿Cuenta la universidad con desarrollo de investigación en materia de cuidado ambiental?
5. ¿Cuenta la universidad con normativa interna, es decir, elaborada y aprobada por la universidad en materia de cuidado ambiental, cuyo ámbito de aplicación es la comunidad universitaria?

La variable dicotómica otorgó valores distintos o excluyentes a las categorías definidas como “sí se cuenta” o “no se cuenta”, generando un valor a cada categoría: Sí se cuenta: 1, No se cuenta: 0. Lo anterior permitió formar un análisis cuantitativo y poder modelar los datos utilizando estadística descriptiva (Vilalta J, 2016). Una vez construido el cuestionario y, previo al análisis de los datos, se identificó si la muestra era representativa, para ello, se desagrego la información para determinar:

1. Cuántas universidades respondieron y
2. Cuántas respuestas eran susceptibles de análisis

Específicamente porque, al ser un cuestionario que fue enviado mediante la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la Información, las Universidades podían responder ya sea con “sí” o un “no”, además podían generar un análisis que sustentará su respuesta,

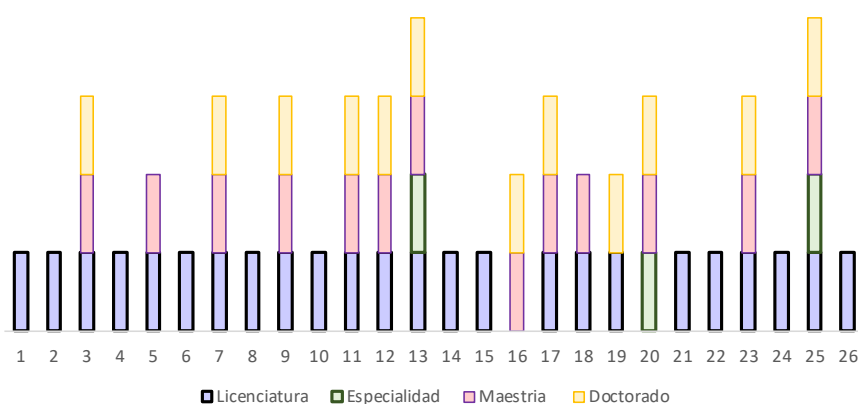
adjuntar documentos, planeación, planes y programas, normativa. Lo anterior, permitió no solo la construcción de una muestra significativa, si no, el análisis cuantitativo y, la posibilidad de identificar prácticas específicas vinculadas a las preguntas planteadas. Por ello, el análisis de resultados se divide en tres bloques:

1. En el primer bloque se aborda la existencia de programas académicos a nivel licenciatura, especialidad, maestría o doctorado y el año en que se crearon estos programas académicos
2. En el segundo se identifica la presencia de programa de responsabilidad social, investigación y normativa en materia de cuidado ambiente
3. Tercer bloque, resume prácticas específicas vinculadas a las preguntas planteadas

RESULTADOS

De las 36 treinta y seis Universidades Públicas Autónomas a las que se le envió el cuestionario, identificadas como sujetos obligados en la plataforma nacional de transparencia acceso a la información y, que cuentan con autonomía universitaria, se obtuvo una muestra de 26 veintiséis Universidades lo que representa el 72% de nuestro universo inicialmente planteado. En el primer bloque se encontró que el 100% de la muestra manifiesta contar con programas académicos de estudio en materia de ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables o contaminación ambiental, en una conjugación de varios niveles: licenciatura, especialidad, maestría o doctorado.

Gráfica 1. Niveles educativos



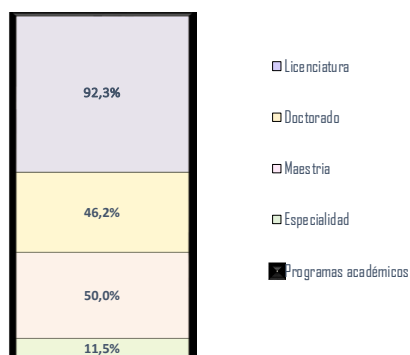
Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

En donde:

1. El 46.20 % de la muestra, lo que implica; 12 universidades, cuentan con programas en solo un nivel, ya se licenciatura, especialidad, maestría o doctorado.
2. El 15.40% referente a 4 universidades, manifiestan impartir estos programas en por lo menos dos niveles.
3. El 30.80% relativo a 8 universidades cuentan con tres niveles de estudio en materia de ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, entre otras.
4. El 7.70 % de la muestra, es la cantidad más baja, en porcentaje y en cantidad de universidades con solo 2 dos, señalan tener programas en los cuatro niveles, es decir, licenciatura, especialidad, maestría o doctorado.

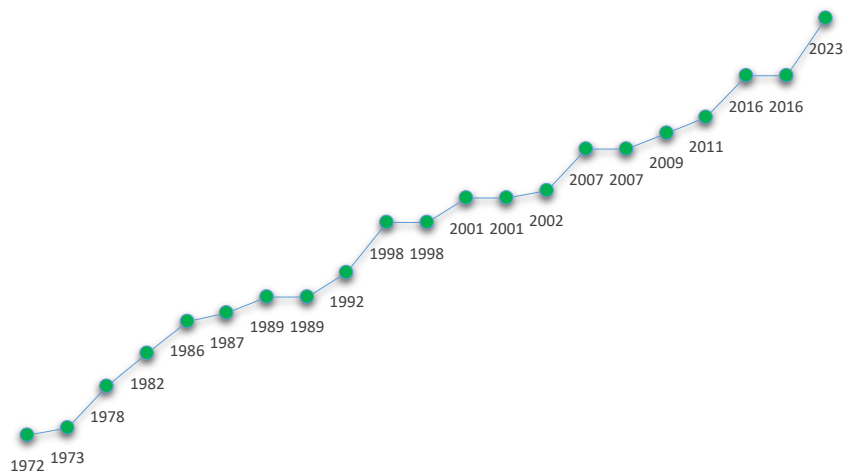
Ahora bien, en un análisis por programa académico, el porcentaje más alto se ubica a nivel licenciatura con un 92.3%, lo que implica que la mayor cantidad de universidades han generado programas académicos relacionados con estas materias a nivel licenciatura, le sigue con un 50% los programas a nivel maestría y con un 46.2% los doctorados en estas materias, el porcentaje más bajo se ubica en las especialidades con un 11.5%.

Gráfica 2. Programas académicos



Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

Respecto a la antigüedad de estos programas, es decir, su fecha de implementación, el más antiguo se ubica en el año de 1972 creado por la Universidad Autónoma de Guerrero perteneciente al programa académico de Ecología Marina y en el año de 1973 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo puso en marcha la licenciatura en Biología, por su parte el de reciente creación se encuentra en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, generado en el año 2023 la licenciatura en Ecología.

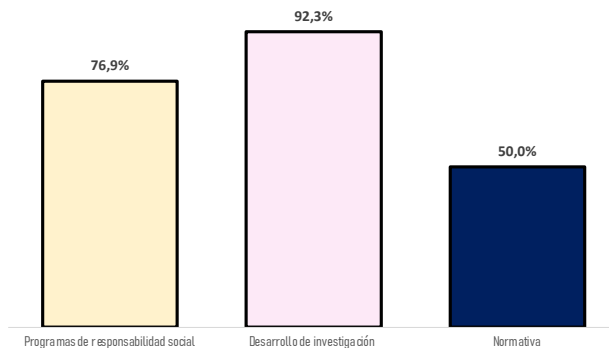
Gráfica 3. Fecha de implementación

Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

Estos datos proporcionan una visión general de la distribución temporal de los programas académicos, mostrando una evolución a lo largo de diferentes décadas, en los cuatro niveles estudiados, en dónde:

1. Entre 1972 y 1981, se generaron 3 tres programas
2. En la década de 1982 a 1991, hubo 5 cinco programas
3. Respecto al periodo de 1992 a 2001, se pusieron en marcha 5 cinco programas
4. En década de 2002 a 2011 también establecieron 5 cinco programas
5. Respecto a la década de 2012 a 2021, se originaron 2 dos programas
6. El más reciente en la década de 2022 a 2031, en donde se ha implementado 1 un programa.

En cuanto, al segundo bloque de análisis de datos, se identificó, la presencia de programas de responsabilidad social, investigación y, normativa en materia de cuidado ambiente al interior de las universidades estudiadas, se desprende que, el 92.30% de las universidades refieren generar investigación al interior de sus programas para desarrollar alguna vertiente relacionada con el medio ambiente, en cuanto al programa de responsabilidad social el 76.90 de las universidades manifiestan contar con un programa específico en esta materia y, el 50% de la muestra señaló implementar una normativa interna y, específica que regula ya sea los modelos de responsabilidad social, las políticas de cuidado al medio, acuerdos, acciones específicas en materia de optimización de recursos, lineamientos, programas, códigos, entre otros.

Gráfica 4. Programas de responsabilidad social, investigación y, normativa

Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

Para estudiar al tercer bloque y, derivado de que las universidades podían añadir información a sus respuestas, se identificaron programas de responsabilidad social relevantes, que se implementan actualmente en las universidades como los de:

1. Universidad Autónoma de Aguascalientes: Implementa el Sistema de Gestión Ambiental bajo la Norma iso 14001;2015.¹
2. Universidad de Colima (U de C): Dentro del Centro Universitario para el Bienestar Integral CUBI, ha realizado actividades con responsabilidad social en materia de medio ambiente, relacionadas con implementación de campañas de difusión de la cultura ambiental y, campañas de acopio y separación de residuos.²
3. Universidad de Guanajuato: Ha generado Buenas Prácticas Ambientales (BPA) como modelo para promover la participación y la responsabilidad para mejorar el desempeño ambiental y disminuir impactos a los efectos del cambio climático.³
4. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Cuenta con el programa anual de reforestación de los campus universitarios y, jornadas de reforestación.

¹ El cual consiste en identificar los aspectos ambientales de cada una de las actividades que se realizan en las áreas que se encuentran dentro del alcance, para después evaluarlos y determinar los aspectos ambientales significativos, los cuales son: consumo de agua, consumo de energía eléctrica, generación de residuos sólidos urbanos y de manejo especial, consumo de papel bond, consumo de sustancias química

² El cual puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <https://portal.ucol.mx/cubi/pd.htm>

³ Este modelo contempla acciones y actividades que contribuyen a la reducción en el uso y optimización de recursos naturales y con ello la disminución del impacto negativo de las actividades cotidianas en el medio ambiente. La adopción de Buenas Prácticas Ambientales permite la transformación del quehacer universitario de la comunidad hacia una cultura de respeto y responsabilidad con el entorno. El Departamento de Manejo Ambiental y Sustentabilidad es el facilitador del Programa de Buenas Prácticas Ambientales para la comunidad universitaria. El cual puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <https://www3.ugto.mx/ugsustentable/>

5. Universidad del caribe: Ha generado cinco programas: 1. Semana de la Cultura Ambiental. 2. Programa de Manejo Integral de Residuos Sólidos Urbanos, Manejo Especial, Residuos Peligrosos y de Biológicos Infecciosos. 3. Programa de Manejo Integral y Cuidado del Agua y la Energía. 4. Programa de Recorridos Educativos de Biodiversidad. 5. Programa de Formación de Promotores Ambientales (Residuos y Economía Circular; Educación Ambiental y Cambio Climático; y Carta de la Tierra).
6. Universidad de Sonora (UNISON): Cuenta con I. Manejo integral de residuos no peligrosos.⁴ II. Manejo integral de residuos peligrosos.⁵ III. Gestión y uso eficiente del agua y energía.⁶ IV. Administración sustentable y consumo responsable.⁷ V. Concientización en materia de sustentabilidad.
7. Universidad Autónoma de Occidente. Refiere tener el Programa de vida saludable.
8. Universidad Veracruzana: Describe las características del Plan Maestro de Sustentabilidad 2030, aprobado en 2020 y de los programas implementados como el de: a. El programa Cafeterías sustentables. b. El Sistema de Administración y Correspondencia HERMES c. El programa Agua segura.⁸

⁴ Este proyecto trata de entregar residuos no peligrosos de las oficinas y dependencias de la Universidad a través de un registro en una plataforma electrónica creada especialmente para ello y se llevan al Centro de Acopio de una forma ordenada para llevar un control eficiente de los residuos. Consultable en: <https://sustentabilidad.unison.mx/politica/>

⁵ Se está trabajando en una plataforma para llevar un mejor control de los residuos peligrosos, asimismo PISSA se encarga del manejo de los residuos peligrosos, la plataforma es para apoyar a PISSA y que se registren las entradas y salidas de manera electrónica y no de manera manual como actualmente se realiza. Consultable en: <http://www.pissa.uson.mx/>

⁶ Le corresponde a la Dirección de Infraestructura y Adquisiciones llevar este control, ya que ellos son los que pueden medir la gestión y el uso eficiente del agua y la energía.

⁷ Le corresponde a la Dirección de Infraestructura y Adquisiciones llevar este control, ya que ellos son los que administran y miden el consumo de la energía.

⁸ Este plan es el documento institucional que sienta las bases generales, el marco de referencia y los principios para orientar a la comunidad universitaria en la incorporación de la sustentabilidad en las políticas, programas y funciones de la Universidad Veracruzana. Tal documento puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.uv.mx/cosustenta/documentos/Plan-Maestro-de-Sustentabilidad-2030/>. Asimismo, el actual programa de trabajo de la administración rectoral 2021-2025 “Por una transformación integral” tiene, como sus dos primeros ejes transversales, los derechos humanos (p. 46) y la sustentabilidad (p. 68), en los cuales se listan múltiples objetivos, metas y líneas de acción ligadas a la responsabilidad social. Dicho documento se encuentra publicado en: [https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa Trabajo-2021-2025.pdf](https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa%20Trabajo-2021-2025.pdf). Los programas con más impacto que han implementado en materia de cuidado ambiental son: a. El programa Cafeterías sustentables se conforma por un protocolo que busca promover la mejora continua de las prácticas de sustentabilidad en expendios de alimentos a través de la creación de una consciencia, el cuidado de los ambientes alimentarios y el reconocimiento de los espacios evaluados, mediante el “Distintivo de Cafeterías sustentables UV”. Más información de este programa puede consultarse en: <https://www.uv.mx/cosustenta/ecosalud/> b. El Sistema de Administración y Correspondencia HERMES es una herramienta electrónica, desarrollada en 2003 por la Dirección General de Tecnología de la Información (DGTI), cuya función principal es el envío y recepción de oficios, circulares y memorándums entre dependencias administrativas y entidades académicas de la Universidad Veracruzana (UV). Este programa ha permitido el ahorro en insumos de papel, cartuchos de tóner, carpetas de almacenamiento, agua y energía. Para más información, puede consultarse: <https://www.uv.mx/cosustenta/hist/hermes-3/> c. El programa Agua segura para todos tiene el fin de brindar a la comunidad universitaria y a la población visitante, agua segura para beber, de modo gratuito y en zonas accesibles dentro de sus instalaciones. Su información puede consultarse en: <https://www.uv.mx/cosustenta/gestion-integrada-de-agua-energia-y-residuos/agua-segura-para-todxs/>

Ahora bien, es importante resaltar el caso de la Universidad de Guanajuato que señala que; derivado de la implementación de buenas prácticas, cuenta con un Convenio de Coordinación con la Procuraduría Ambiental y de Ordenamiento Territorial, entidad acreditadora y certificadora ambiental en el Estado de Guanajuato (Convenio PAOT-004-2019), y ha obtenido el distintivo de Buenas Prácticas Ambientales con dicha instancia, y por 6 años consecutivos participando de manera ininterrumpida, en dicha acreditación se han evaluado rubros sobre:

1. Consumo responsable y compras sustentables
2. Manejo de residuos y materiales
3. Uso apropiado y eficiente del agua
4. Uso apropiado y eficiente de la energía
5. Fomento y cuidado de las áreas verdes
6. Construcción y mantenimiento sustentable
7. Movilidad universitaria sustentable
8. Comunicación para la sustentabilidad
9. Formación y capacitación ambiental

Acciones de observancia obligatoria para los integrantes de la comunidad universitaria, personal académico, estudiantes, los miembros de los órganos de gobierno y el personal administrativo.⁹

CONCLUSIONES

Esta investigación generó mediante un apartado teórico y normativo, el análisis de la autonomía universitaria vinculada a una serie de facultades que se manifiestan en la autorregulación, formación de estructuras administrativas para la creación del gobierno universitario y, la libertad de cátedra como un elemento de naturaleza académica, que le permite a las universidades generar sus propios programas de estudio para cumplir con un deber público y social.

En ese orden de ideas, las universidades que gozan de este distintivo, no sólo están obligadas a garantizar el derecho a la educación, si no tienen un deber jurídico como eje rector de la educación en materia de medio ambiente, vinculado con la pretensión de generar ciudadanos conscientes y, comprometidos con la sostenibilidad, ante ello, se

⁹ Las acciones para la gestión de la sustentabilidad y buenas prácticas ambientales emprendidas por la comunidad universitaria se registrarán bajo los principios de Sustentabilidad, Corresponsabilidad, Cooperación, Prevención y Precaución, reconocidos por la comunidad internacional. Consultable en: <https://www3.ugto.mx/ugsustentable/images/acuerdo-emision-observancia-accionesgestion-sustentabilidad-universidad-guanajuato.pdf> Página 1 a 14

gesta el binomio: educación-sustentabilidad, obligatorio para desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes para abordar desafíos ambientales, por lo que, aplicando la autonomía, las universidades públicas tienen la obligación legal de contribuir a la formación de individuos conscientes, responsables y, comprometidos con una sociedad más justa incluyente y sostenible.

Para evaluar a las universidades en sus vertientes académicas normativas y de responsabilidad social, se empleó una metodología que se centró en analizar estas facultades generando un cuestionario dirigidas a 36 treinta y seis universidades que gozan de autonomía y, que están geográficamente distribuidas en todas las Entidades Federativas en México, generando una variable dicotómica, para realizar un análisis estadístico descriptivo y, dividiendo la información en tres bloques: 1. Identificar la existencia de programas académicos. 2 Cuantificar los programas de responsabilidad social, investigación y, normativa y 3. Resaltar buenas prácticas asociadas al cuidado del medio ambiente.

Los resultados proporcionan una visión detallada sobre la implementación de programas académicos y prácticas relacionadas con el medio ambiente en las Universidades Públicas Autónomas de México, en donde, se destaca que las universidades estudiadas cuentan con programas relacionados con ecología, medio ambiente, desarrollo sostenible, gestión ambiental, energías renovables o contaminación ambiental, el mayor porcentaje se encuentra en programas a nivel licenciatura, seguido de programas de maestría y doctorado, con menor presencia en especialidades, la antigüedad de los programas muestra una larga trayectoria en este ámbito, con algunas universidades implementando programas desde la década de 1970.

En el segundo bloque de análisis, se observa un fuerte compromiso de las universidades con la investigación ambiental, ya que el 92.3% de ellas manifiesta realizar investigaciones en esta área. Además, se destaca que un porcentaje significativo 76.9% cuenta con programas específicos de responsabilidad social en temas ambientales, y el 50% implementa normativas internas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.

En el tercer bloque, se identificaron programas de responsabilidad social relevantes implementados por algunas universidades, evidenciando prácticas específicas que van más allá de la respuesta cuantitativa. Estas prácticas incluyen certificaciones externas, convenios con entidades ambientales, y programas de gestión ambiental y cuidado del entorno. Por lo anterior, los resultados sugieren un compromiso sólido por parte de las Universidades Públicas Autónomas en México hacia la promoción de la educación ambiental, la investigación en temas ecológicos y la implementación de prácticas responsables y sostenibles.

Cómo siguientes líneas de investigación se sugiere identificar indicadores de estos programas, para realizar una medición sobre la eficiencia de estas prácticas respecto de la participación de la comunidad universitaria y, el entorno local, generación y, evaluación de indicadores para medir los logros de las universidades en términos de sustentabilidad,

analizar el cumplimiento normativo en materia de medio ambiente y, evaluar su eficacia dentro de la vida universitaria, lo anterior, para generar una comprensión profunda del compromiso de las universidades y del deber de cuidado al que están obligadas en el contexto universitario en México.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A., Atairo, D., & Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. *Los Desafíos de La Universidad Pública En América Latina y El Caribe*, 19., 19–117.
- Alenza García, J. F. (2019). Los deberes públicos de mitigación y de adaptación al cambio climático como parte del deber de cuidado ambiental. *La Regulación Energética y Su Impacto Social y Ambiental*, 2019, ISBN 9788413080352, Págs. 27-72, 27–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7187419>
- Aznar Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A., & Martínez-Agut, M. P. (2013). La sostenibilidad en la formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf
- Castro Coria, E. G., & Castro Coria, J. P. (2022). Pluralidad democrática al interior de las Universidades Públicas Autónomas en México. *Revista de Educación y Derecho= Education and Law Review*, 26(6), 1–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719996>
- Castro, D., & Ion, G. (2011). *Government dilemmas in the Spanish universities: autonomy, structure, participation and desconcentration*. 355, 161–183.
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 97. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Fetko, Y., Geraskov, P. S., Hajnacs, I., & Stoika, Y. (2023). University Autonomy and Governance. <https://doi.org/10.7767/Dedo.2023.63.1-2.73>, 63(1–2), 73–82. <https://doi.org/10.7767/DEDO.2023.63.1-2.73>
- Fierros, G. A., Clouder, L., Karakus, M., Alvarado, I. U., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de La Educación Superior*, 50(200), 129–151. <https://doi.org/10.36857/RESU.2021.200.1893>
- Ley General de Educación Superior , 1 (2021) (testimony of Honorable Congreso de la Unión LGES). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Martínez Agut, M. del P. (20158, January). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de desarrollo post 2015 a partir de los objetivos de desarrollo del milenio (2000-2015). <http://Quadernsanimacio.Net>, 1–16. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiuno/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf
- Mendoza-Fernández, D. L., Salas-Solano, E., & López- Juvinao, D. D. (2015). Responsabilidad social en universidades públicas autónomas: esencia académica con visión transformadora. *Clío América*, 9(18), 135–142. <https://doi.org/10.21676/23897848.1531>

- Ojeda Suárez, R., & Agüero Contreras, F. C. (2019). Globalización, Agenda 2030 e imperativo de la Educación Superior: reflexiones. *Revista Conrado*, 15(2), 125–134. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-125.pdf>
- Rosa Ruíz, D. D., DelaRosa, D., PProfesoR ResPonsabiliDaD, ufves, Giménez aRmentia, P., & GimenezPProf, P. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, 25, 179–202.
- SJF, S. J. de la F. (2002). *Tesis 187311, 2a. XXXVI/2002* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/187311>
- SJF, S. J. de la F. (2017). *Tesis 2015590, Libro 48, Noviembre de 2017, Tomo I, 1a./J. 119/2017 (10a.)* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2015590>
- SJF, S. J. de la F. (2018). *Tesis 2017409, Libro 56, Julio de 2018, Tomo II, XI.1o.A.T.42 L (10a.)* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2017409>

ARTÍCULO

Análisis y estrategias para la incorporación de contenidos y competencias digitales en instituciones de educación superior en México

Analysis and strategies for the incorporation of digital content and skills in higher education institutions in Mexico

MORAMAY RAMÍREZ HERNÁNDEZ*, JAEI ABIGAIL JIMÉNEZ CORONA**,
YADIRA IBÁÑEZ RODRÍGUEZ***, FROYLAN HERNÁNDEZ RENDÓN****

*Universidad Tecnológica de Tecámac

**Universidad Autónoma de Baja California Sur

***Universidad Juárez del Estado de Durango

****Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 29 de agosto del 2024; Aprobado el 24 de noviembre del 2025

RESUMEN:

Este artículo analiza las estrategias para la incorporación de contenidos y competencias digitales. Se abordan los desafíos y oportunidades que enfrentan las instituciones en el proceso de transformación digital. El objetivo es integrar las TIC como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES Mexicanas. La metodología tiene un enfoque mixto, diseño no experimental, tipo de estudio descriptivo, y se basó en el “Informe 2023 Retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior”. Los resultados muestran que, aunque los esfuerzos actuales

han sido positivos, es fundamental continuar y ampliar las iniciativas de capacitación docente.

PALABRAS CLAVE: Contenidos digitales; Competencias digitales; TIC; Enseñanza-aprendizaje; Brecha digital

ABSTRACT: This article analyzes strategies for incorporating digital content and skills. The challenges and opportunities that institutions face in the digital transformation process are addressed. The objective is to integrate ICT as a tools to facilitate the teaching-learning process in Mexican HEIs. The methodology has a mixed approach, non-experimental design, type of descriptive study, and was based on the “2023 Report Challenges of Digital Competence of Ibero-American higher education teachers.” The results show that, although current efforts have been positive, it is essential to continue and expand teacher training initiatives.

KEYWORDS: Digital content; Digital skills; ICT; Teaching-learning; Digital divide

INTRODUCCIÓN

En la era de la sociedad digital, la integración efectiva de contenidos y competencias digitales en la educación superior se ha convertido en una necesidad tanto a nivel nacional como internacional. En México, como en muchos otros países, la rápida evolución de las tecnologías digitales ha transformado no sólo la forma en que se accede y consume la información, sino también la manera en que se trabaja, se comunica y se aprende. Por lo cual, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el desafío de preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito las demandas de un mundo cada vez más digitalizado y globalizado (Cruz, 2018).

En este trabajo, se explorará el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como la integración de los contenidos y competencias digitales en el ámbito educativo, que como se menciona en Ramírez, Cortés y Díaz (2020), cada vez es más utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo de la educación superior. Posteriormente, se describen las políticas y programas gubernamentales relacionados con la promoción de la educación digital y la formación de competencias digitales en el sistema educativo mexicano.

Luego, se contextualiza el panorama actual de la educación superior en México, resaltando la participación en términos de integración de las TIC en los procesos educativos por estado y región, las regiones son las marcadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, s/f). En seguida se realiza un análisis del Informe de MetaRed 2023 denominado “Retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior” (Prendes-Espinosa y Carvalho, 2023), en el cual participó la red de ANUIES-TIC (México).

Finalmente, se proponen recomendaciones y estrategias concretas para superar estos desafíos y avanzar hacia una educación superior más digitalizada e inclusiva en México. Por otra parte, se destaca la importancia del liderazgo institucional, la colaboración interdisciplinaria y la formación continua del personal docente como factores clave para el éxito en este proceso de transformación digital.

El presente artículo busca contribuir al debate sobre la integración de contenidos y competencias digitales en la educación superior en México, ofreciendo un análisis crítico y reflexivo sobre los desafíos y oportunidades en este ámbito y proporcionando orientaciones prácticas para impulsar la innovación educativa en el contexto digital actual.

ESTADO DEL ARTE

TIC y educación

La tecnología educativa ha transformado drásticamente el aprendizaje en el siglo XXI, facilitando y mejorando el proceso educativo con herramientas digitales y plataformas en línea. Este campo ha crecido exponencialmente, especialmente debido a la digitalización de la sociedad.

La integración de las TIC ha cambiado significativamente la educación. Según Mariaca, Zagalaz, Campoy y González (2021), estas tecnologías ofrecen muchas posibilidades pedagógicas, cruciales durante la pandemia de COVID-19, marcando un antes y un después en la educación universitaria. Adaptarse a las tecnologías educativas y estrategias pedagógicas es vital para lograr aprendizajes significativos y fortalecer las clases presenciales (Mariaca et al., 2021).

Delgado (2011) analiza las relaciones entre tecnología y educación, destacando la necesidad de revisar las tecnologías educativas considerando las paradojas que surgen de su reconocimiento y desconocimiento en las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, la integración tecnológica en la educación enfrenta desafíos como la brecha digital, que es la disparidad en el acceso a la tecnología, y la necesidad de una capacitación adecuada para los docentes.

La UNESCO señala que la tecnología afecta la educación en cinco áreas: como insumo, medio de entrega, habilidad, herramienta para la planificación y contexto social y cultural (UNESCO, 2023). Estas perspectivas subrayan la importancia de la tecnología en alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible en educación.

A futuro, se espera que la tecnología educativa siga evolucionando, adaptándose a las necesidades de una población estudiantil diversa. La inteligencia artificial y la realidad aumentada son algunas áreas emergentes que prometen revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos digitales

Según Valbuena y Córdón (2019), el libro electrónico ha acelerado la transformación de la educación al facilitar la elaboración y difusión de materiales didácticos digitales a través de Internet. Además de los libros digitales, han surgido diversos contenidos educativos digitales, como presentaciones multimedia, infografías, blogs, videos, podcasts y plataformas virtuales. Esta disrupción requiere competencias digitales para manejar estos recursos.

Los procesos educativos siguen transformándose en la era digital, impulsados por nuevos contenidos educativos y tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial. En Gómez-García, Lagunes-Domínguez, Ortiz-Padilla, y Umaña-Mata (2023), se concluye que el cambio y la incertidumbre son factores clave en la educación actual, donde el uso de plataformas digitales permite combinar actividades sincrónicas y asincrónicas.

No se trata sólo de digitalizar recursos físicos; el diseño de contenido digital debe aprovechar los entornos multimedia para estimular diferentes estilos de aprendizaje (Santiago, Maeztu y Andía, 2017). Álvarez-Cadavid y González-Manoslava (2022), señalan que el contenido digital incluye desde documentos de apoyo hasta cursos completos en línea, clasificándose en Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA o REA).

Los contenidos educativos digitales hacen la educación más accesible, interactiva y personalizada. Sin embargo, para maximizar sus beneficios y disminuir los desafíos, se necesita una estrategia integral que incluya políticas de inclusión digital, inversión en infraestructura tecnológica y programas de formación continua para docentes.

Competencias digitales

En la era digital, las competencias digitales son esenciales para el éxito personal y profesional, abarcando la capacidad de utilizar tecnologías digitales para lograr objetivos específicos. Estas habilidades incluyen la comunicación, la colaboración, la resolución de

problemas y el pensamiento crítico en entornos digitales. Comprenden la alfabetización digital, la evaluación de información en línea, la seguridad cibernética y la programación (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman y Duckworth, 2019).

El desarrollo de competencias digitales comienza temprano y se extiende a lo largo de la vida. En educación, es vital integrar estas habilidades en el currículo desde las primeras etapas como mencionan Hatlevik y Christophersen (2013), no sólo proporcionando acceso a las TIC, sino también enseñando su uso responsable y creativo. Programas y estrategias pedagógicas específicas deben fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos digitales.

En el ámbito educativo, las competencias digitales permiten a los estudiantes acceder a recursos en línea, colaborar en proyectos y prepararse para el mercado laboral futuro (Livingstone, 2016). En el ámbito laboral, son altamente demandadas ya que las organizaciones buscan individuos que se adapten y aprovechen la tecnología (Borghans, Bruce y Weinberg, 2014). Socialmente, estas competencias facilitan la participación cívica y cultural, promoviendo una ciudadanía activa.

Las competencias digitales también impactan la economía digital, transformando las operaciones empresariales y creando oportunidades de empleo (OECD, 2019). Permiten a los trabajadores adaptarse a nuevas tecnologías, innovar y mejorar procesos dentro de las organizaciones.

Se puede decir que el desarrollo de competencias digitales enfrenta retos significativos. Es crucial implementar políticas que promuevan la inclusión digital y aseguren que todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, puedan desarrollar estas habilidades (Van Dijk, 2019). La rápida evolución tecnológica requiere una actualización constante de las competencias digitales, desafiando tanto a los sistemas educativos como a la formación continua en el ámbito laboral.

Políticas y programas gubernamentales mexicanos sobre educación digital y competencias digitales

En México, la integración de la educación digital y el desarrollo de competencias digitales han sido prioridades en las políticas educativas recientes. En varios contextos, las TIC se han convertido en elementos clave en la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estrategias como la sustitución de pizarrones tradicionales por pizarrones digitales interactivos, el uso de smartphones u otros dispositivos por parte de los estudiantes durante las clases, y la implementación del modelo de aula invertida o flipped classroom son ejemplos destacados (IIEP Learning Portal, 2023).

Durante la pandemia por COVID-19, el programa "Aprende en Casa" fue implementado como un ejemplo destacado de cómo el gobierno mexicano ha adaptado sus políticas

para enfrentar desafíos contemporáneos mediante el uso de tecnología educativa. Este programa ha demostrado ser especialmente útil en contextos marcados por diferencias significativas en los niveles de aprendizaje, proporcionando una opción viable en la formación y acompañamiento de niñas, niños y adolescentes (Secretaría de Educación Pública, 2021).

En términos de competencias digitales, el "Marco Común de Competencia Digital Docente establecido por la SEP" define las habilidades que los profesionales de la educación deben poseer para integrar efectivamente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este marco sirve como guía para la formación continua de los maestros, asegurando que estén preparados para enfrentar los retos de la educación digital en el siglo XXI (Secretaría de Educación Pública, 2021).

Al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), se ha desarrollado una serie de políticas que se enfocan en la constitución de programas institucionales encargados de contribuir a la formación de jóvenes estudiantes dotándolos de habilidades para el manejo de las TIC. Esto a su vez ha generado las bases para el acceso a las modalidades no presenciales que impactan en la formación de aquellos sectores que, por sus características sociales, económicas o geográficas, no pueden acceder a la educación en aulas presenciales. (Navarrete, 2023).

Las IES han implementado políticas y programas que promueven el desarrollo de habilidades en TIC entre los estudiantes, lo cual ha facilitado el acceso a modalidades de educación no presencial. Estas iniciativas han sido fundamentales para permitir que sectores con limitaciones sociales, económicas o geográficas puedan acceder a la educación, superando las barreras tradicionales de las aulas presenciales. Con estos avances, se ha democratizado el acceso a la educación superior, contribuyendo a una formación más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

OBJETIVOS

Objetivo general

Integrar las TIC como herramientas docentes para mejorar el trabajo y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior en México.

Objetivos específicos

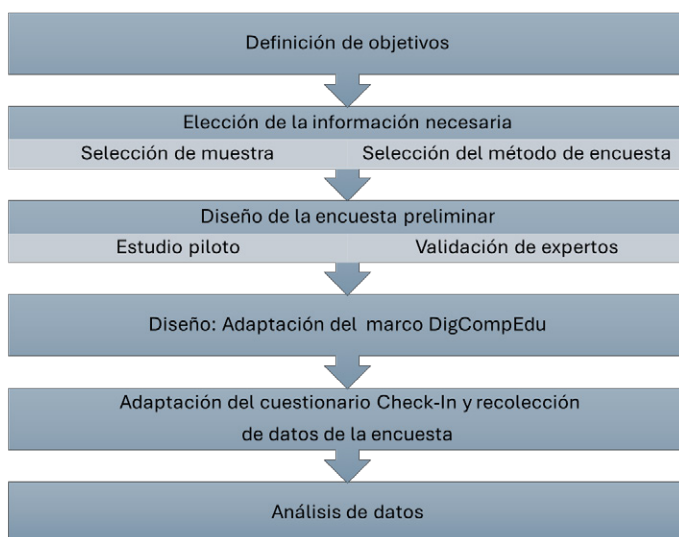
- Analizar los resultados que obtuvo México en el informe 2023 sobre retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior.

- Generar estrategias para la incorporación de contenidos en la educación superior con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje.
- Generar estrategias para desarrollar competencias digitales de los estudiantes en la educación superior.

METODOLOGÍA

En cuanto a los aspectos metodológicos se refiere, la presente investigación tiene un enfoque mixto, debido a que se combina tanto la parte cuantitativa como la cualitativa, además por el dinamismo del trabajo, la investigación utiliza un esquema deductivo debido a que se parte de un estudio general realizado en varios países de Latinoamérica y en este caso sólo se están analizando los resultados obtenidos en México. El diseño de la investigación es no experimental ya que sólo se observa el fenómeno tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlo siguiendo el enfoque propuesto por Kerlinger (1979). El tipo de estudio es descriptivo, ya que como menciona Bisquerra (2019) estos tipos de estudios permiten conocer de forma sistemática la realidad, son muy importantes para los procesos de construcción del conocimiento y además muy utilizados en la investigación educativa. La técnica utilizada fue la encuesta y las fases que se siguieron se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Proceso de investigación por encuesta



Fuente: basado en Cohen y Manion (2002)

INSTRUMENTO

El presente trabajo está basado en el “Informe 2023 Retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior”. En el estudio participaron 11 países incluido México y 7 redes de MetaRed TIC entre las cuales se encuentra la de ANUIES-TIC (México). Los datos fueron recolectados entre septiembre de 2022 y mayo de 2023, participando más de 18,000 docentes a nivel Iberoamérica y en el caso particular de México fue el país que más participación tuvo con 3029 docentes que representa el 16.5% de la participación general (Prendes-Espinosa y Carvalho, 2023).

El modelo teórico que sustentó la encuesta es el propuesto por DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) y OpenEdu (Inamorato dos Santos, Punie y Castaño, 2016), el cual fue adaptado de la encuesta 2021 analizada por Prendes-Espinosa y Carvalho (2022). El cuestionario es una versión adaptada de la herramienta CheckIn. La aplicación del formulario se realizó en línea usando la herramienta Qualtrics.

Cabe mencionar que participaron tanto IES públicas como privadas, teniendo una participación equilibrada entre hombres y mujeres, sólo se guardó el nombre de la institución a la que pertenecían los profesores, pero no la identidad del profesor para mantenerla en el anonimato.

El instrumento completo tiene 12 dimensiones de análisis, sin embargo, para efectos del presente estudio únicamente se seleccionaron el Área 2 de contenidos digitales y el Área 6 de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Las áreas elegidas se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Áreas seleccionadas

Área 2 Contenidos digitales	Área 6 Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes
Hace referencia a que la selección, creación y modificación de materiales digitales es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se enfoca en los temas que involucran la protección y el intercambio de contenido digital utilizado por los profesores.	Considera a las competencias digitales como competencias transversales. Trata temas que facilitan tareas como la resolución de problemas, la colaboración y comunicación a través de recursos digitales. Observa un buen uso y tratamiento responsable de la información.

Fuente: Basada en Redecker y Punie, (2017) así como Inamorato dos Santos et al., (2016).

Es importante destacar que el instrumento se evalúa utilizando un modelo de progresión basado en el marco europeo de referencia de lenguas, que considera niveles básicos A1 (sensibilización) y A2 (exploración), niveles intermedios B1 (integración) y B2 (conocimiento experto) y niveles avanzados C1 (liderazgo) y C2 (innovación).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Distribución de participación

Actualmente México cuenta con 32 estados, mismos que participaron en la encuesta, en total participaron 120 IES, de las cuales 113 son públicas, 7 privadas. En cuanto a la distribución de participación por estado, el análisis muestra que los estados con mayor participación representan el 61.6% del total y fueron el Estado de México 27%, Guanajuato 13%, Jalisco 8.4%, Puebla 6.7% e Hidalgo 6.5%, mientras que en donde hubo menor participación representando sólo el 0.57% del total fueron Baja California Sur 0.03%, Nayarit 0.09%, Tlaxcala 0.09%, Zacatecas 0.13% y Colima 0.23%. Acorde a los resultados obtenidos es muy notable que hay una desigualdad de participación, resaltando que los estados del centro del país son los que más participaron. La Figura 2 muestra a los estados con mayor y menor participación.

Figura 2. Estados con mayor y menor participación



Fuente: Elaboración propia

En relación a la distribución de participación por región geográfica, se decidió segmentar al país en las seis regiones que maneja la ANUIES por cuestiones operativas, las cuales dividen al país y son Región Noroeste, Región Noreste, Región Centro-Occidente, Región Metropolitana, Región Centro-Sur y Región Sur-Sureste.

De acuerdo a los resultados obtenidos la región con mayor participación es la Región Metropolitana con el 30%, seguida por la Región Centro-Occidente con el 24%, luego

está la Región Centro-Sur con el 18%, después la Región Noreste con el 12%, posteriormente la Región Sur-Sureste con el 8.5%, finalmente la de menor participación fue la Noroeste con el 6.5%. Cabe mencionar que el 1.3% de los participantes no mencionaron a que zona pertenecen. De nuevo se puede apreciar que las regiones del centro son las que más participaron.

La discrepancia observada en el número de docentes encuestados por estado obedece al procedimiento mismo de levantamiento de la información. El cuestionario fue distribuido inicialmente a las universidades participantes, y cada institución, a su vez, invitó a su personal docente a responderlo. Sin embargo, la participación no fue obligatoria, sino voluntaria, lo cual genera inevitablemente diferencias en el volumen de respuestas por entidad federativa.

En términos metodológicos, este tipo de recolección de datos se asemeja a una muestra no probabilística de tipo autoseleccionada, en la que son los propios individuos quienes deciden participar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). A diferencia de una muestra aleatoria estratificada o proporcional, en la que se busca garantizar representatividad estadística de cada subgrupo (en este caso, de cada estado), el presente diseño privilegia el acceso y la disposición de los participantes.

Por ello, las variaciones en las cantidades de docentes por estado no deben interpretarse como un sesgo intencional, sino como un efecto inherente a la naturaleza voluntaria del muestreo, donde los resultados aportan información valiosa sobre tendencias y percepciones, pero con las limitaciones propias de no provenir de una muestra aleatoria controlada. La Figura 3 muestra el mapa de participación por región geográfica.

Figura 3. Mapa de participación por región geográfica.



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran la concentración de las IES en el centro del país y la necesidad de políticas que fomenten una mayor equidad en la distribución de recursos y oportunidades educativas a nivel nacional.

Distribución por perfil sociodemográfico de los docentes

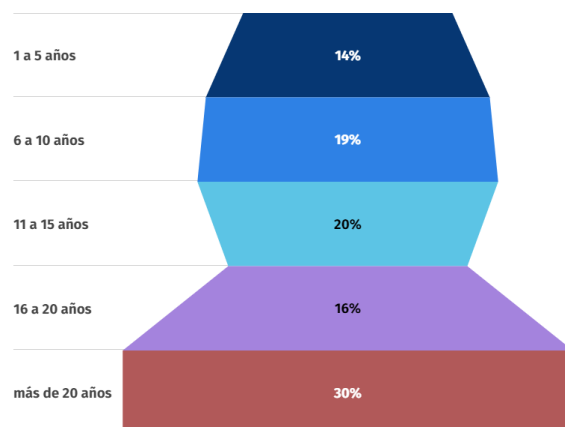
En cuanto a la distribución por sexo de la población, el estudio incluyó un total de 3029 docentes. De ellos, 1630 eran hombres, representando el 53.8% y 1375 participantes eran mujeres, lo que constituye el 45.4% del total. Además, 24 docentes (0.8%) prefirieron no especificar su sexo.

En relación a la distribución por edad, la menor representación la tuvieron los docentes menores de 25 años, representando al 1.0% de la muestra, el grupo de 25 a 29 años obtuvo el 3.3%, el de 30 a 39 años representa el 21.6%, mientras que el grupo de edad más numeroso fue el de 40 a 49 años, con el 32.1%, le sigue el rango de 50 a 59 años, representando el 29.4% y los docentes de 60 años o más el 11.7%. Además, 0.9% de la muestra, no mencionaron su edad.

Esta distribución refleja una mayor concentración de docentes en los rangos de edad de 40 a 49 años y de 50 a 59 años, indicando posiblemente una estabilidad y experiencia en el cuerpo docente a lo largo de estas décadas de vida.

Con respecto a la distribución de antigüedad del cuerpo docente, la Figura 4 muestra los porcentajes obtenidos.

Figura 4. Distribución por antigüedad del cuerpo docente.



Fuente: Elaboración propia

Estos datos muestran una distribución equilibrada de la antigüedad entre los docentes, con una notable concentración de individuos que han acumulado más de dos décadas de experiencia en la enseñanza, lo que sugiere un cuerpo docente altamente experimentado.

La población docente analizada muestra una representación equilibrada por sexo y una notable concentración de experiencia, con la mayoría de los docentes ubicados en los rangos de edad de 40 a 59 años y una antigüedad significativa en el ejercicio de la enseñanza, indicando un cuerpo docente estable y experimentado.

Área 2 contenidos digitales

En relación a si las IES utilizan diferentes sitios de Internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar diferentes contenidos digitales, la Tabla 2 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 2. Utilización de diferentes sitios de Internet y estrategias de búsqueda

Nivel de Competencia Digital	Respuesta	Numero de respuestas	Porcentaje
A1-	No sé cómo utilizar Internet para buscar recursos útiles	12	0.4%
A1	Sé utilizar Internet para encontrar recursos útiles para mi docencia	231	7.6%
A2	Utilizo los motores de búsqueda y las plataformas educativas de recursos para encontrar recursos relevantes	443	14.6%
B1	Evalúo y selecciono los recursos según su idoneidad para mis estudiantes	677	22.4%
B2	Además de comprobar la idoneidad de los recursos para cubrir las necesidades de mis alumnos, los comparo aplicando otros criterios relevantes (p. ej.: fiabilidad, calidad, ajuste, diseño, interactividad, etc.)	952	31.4%
C1	Comparo recursos aplicando diferentes criterios y colaborando con otros compañeros en el intercambio de recursos adecuados y estrategias de búsqueda	479	15.8%
C2	No solo busco y selecciono diferentes recursos digitales, sino que también asumo el liderazgo en el fomento del uso de los mismos en mi institución	235	7.8%
Totales		3029	100%

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados de la encuesta revela que menos del 10% de los docentes se encuentra en los niveles más bajos de competencia digital A1, lo que indica que la mayoría posee al menos una competencia básica en el uso de Internet para la búsqueda de recursos. Un 36.9% de los docentes se encuentra en los niveles A2 y B1, demostrando

capacidad para utilizar motores de búsqueda y plataformas educativas, así como para evaluar la idoneidad de los recursos para sus estudiantes. La mayoría de los docentes, un 47.3% se ubica en los niveles B2 y C1, mostrando habilidades avanzadas en la evaluación, selección y colaboración en torno a recursos educativos digitales. Un 7.8% de los docentes se encuentra en el nivel C2, asumiendo roles de liderazgo cruciales para el avance institucional en la integración de tecnologías educativas.

Tabla 3. Creación y modificación de recursos digitales

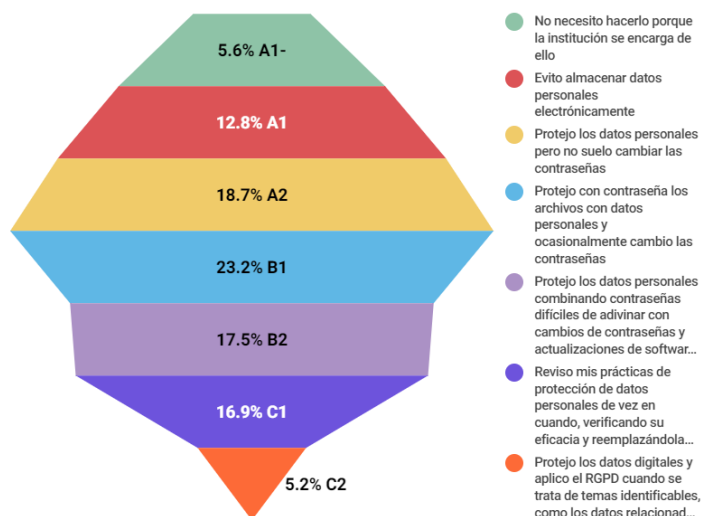
Nivel de Competencia Digital	Respuesta	Numero de respuestas	Porcentaje
A1-	No sé cómo utilizar Internet para buscar recursos útiles	47	1.6%
A1	Busco en Internet y utilizo diferentes tipos de recursos educativos	365	12.1%
A2	Creo presentaciones digitales, pero no sé cómo hacer mucho más que eso	357	11.8%
B1	Pruebo y valido diferentes tipos de recursos	666	22.0%
B2	Creo diferentes tipos de recursos digitales.	585	19.3%
C1	Creo y adapto recursos digitales y los comparto con otros utilizando plataformas de distribución de contenido	604	19.9%
C2	Adapto, uso, comparto e, incluso, creo recursos interactivos más complejos, como videos, pruebas de opción múltiple en línea, aplicaciones de realidad virtual, etc.	405	13.4%
Totales		3029	100.0%

Fuente: Elaboración propia

La distribución de los niveles de competencia digital entre los docentes encuestados es alentadora. La mayoría se encuentra en niveles intermedios y avanzados, destacando el nivel B1 con 22.0% de las respuestas. Esto sugiere que una gran parte de los docentes tiene una capacidad sólida para manejar herramientas digitales y evaluar su utilidad. Además, un 19.9% se ubica en los niveles C1 y C2, demostrando habilidades avanzadas en la creación, adaptación y compartición de recursos digitales. Es notable que el 13.4% de los docentes reportan estar en el nivel más alto, C2, donde crean recursos interactivos complejos como videos y aplicaciones de realidad virtual. En contraste, sólo una pequeña minoría 1.6% se encuentra en el nivel A1-, sin saber utilizar Internet para buscar recursos útiles.

En cuanto a los resultados de si los docentes protegen de forma efectiva los datos personales como, exámenes, calificaciones u otra información relevante, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Figura 5.

Figura 5. Distribución de la protección de datos personales.



Fuente: Elaboración propia

La distribución de los profesores encuestados en cuanto a su capacidad para proteger datos personales es alentadora. La mayoría se encuentra en niveles intermedios y avanzados de competencia digital. El nivel B1 es el más representado con el 23.2%, lo que indica que muchos participantes protegen con contraseña sus archivos y cambian ocasionalmente las contraseñas, mostrando una capacidad sólida en la seguridad de la información.

Además, el 18.7% de los encuestados se ubica en el nivel A2 y 17.5% en el nivel B2, demostrando habilidades básicas y avanzadas respectivamente en la protección de datos personales. En los niveles C1 con 16.9% y C2 con un 5.3%, se evidencia un alto grado de responsabilidad en la gestión de la seguridad de la información, con prácticas regulares de protección de datos y cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD).

En contraste, el 12.8% se ubica en el nivel A1, y en 5.6% el nivel A1-, los cuales reflejan prácticas mínimas de protección de datos, indicando que una minoría evita almacenar datos personales electrónicamente o depende de la institución para la protección de datos.

Finalmente se presenta el concentrado de la Tabla 4, donde se analizaron las tres preguntas del Área 2 Contenidos Digitales, en las que cada docente seleccionó entre siete opciones, cada una representando un nivel de competencia digital diferente según el marco de referencia DigCompEdu.

Se sumaron todas las respuestas de cada nivel, resultando en: A1- (230), A1 (983), A2 (1375), B1 (2047), B2 (2067), C1 (1594) y C2 (1060) dando un total de 9,356 respuestas. Posteriormente, se calculó el porcentaje correspondiente a cada nivel

Tabla 4. Concentrado de respuestas Área 2 Contenidos Digitales.

Nivel	Características de los docentes	Porcentaje
A1-	Se caracteriza por una competencia digital básica o inexistente, con una fuerte dependencia de la institución para los recursos tecnológicos.	2%
A1	Se caracterizan por una buena comprensión y utilización básica de herramientas digitales muy sencillas.	11%
A2	Se caracteriza por una competencia digital básica y limitada, con habilidades para realizar tareas sencillas utilizando herramientas digitales.	15%
B1	Se caracteriza por una competencia digital intermedia, donde los docentes no sólo utilizan herramientas digitales, sino que también seleccionan, evalúan y adaptan estos recursos según las necesidades pedagógicas además de que protege sus datos personales.	22%
B2	Se caracterizan por evaluar y comparar recursos no sólo por su idoneidad para los estudiantes, sino también por su fiabilidad, calidad, ajuste, diseño e interactividad. El docente también crea diversos tipos de recursos digitales y protege los datos personales combinando contraseñas difíciles de adivinar con cambios frecuentes de contraseñas y actualizaciones de software.	22%
C1	Se caracterizan por comparar recursos aplicando diversos criterios y colaborando con otros compañeros en el intercambio de recursos y estrategias de búsqueda. Además, el docente crea y adapta recursos digitales, compartiéndolos a través de plataformas de distribución de contenido. También revisa regularmente sus prácticas de protección de datos personales, verificando su eficacia y reemplazándolas cuando es necesario.	17%
C2	Se caracteriza por no sólo buscar y seleccionar diversos recursos digitales, sino también liderar el fomento de su uso en la institución. El docente adapta, utiliza, comparte y crea recursos interactivos más complejos, como videos, pruebas de opción múltiple en línea y aplicaciones de realidad virtual. Además, protege los datos digitales y aplica el RGPD cuando se trata de información identificable relacionada con los estudiantes.	11%

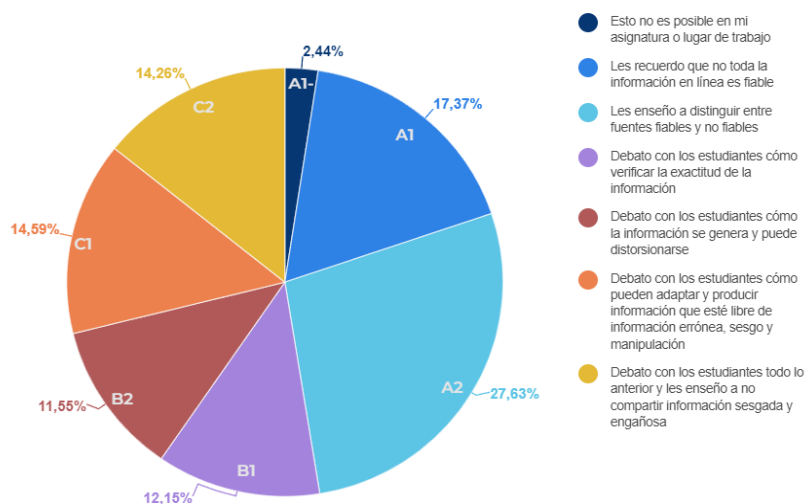
Fuente: Elaboración propia.

La información revela una distribución variada en los niveles de competencia digital entre los docentes encuestados, según el marco de referencia DigCompEdu. Los resultados muestran una sólida representación en los niveles B1 y B2, con un significativo número de respuestas que indican habilidades para utilizar y gestionar contenidos digitales de manera efectiva. Además, se observa una considerable participación en los niveles C1 y C2, reflejando un dominio avanzado en la integración y creación de recursos digitales. Estos datos muestran la diversidad de habilidades digitales presentes en los docentes encuestados, fundamental para la adaptación continua en entornos educativos digitales.

Área 6 Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

En relación al desarrollo de competencias digitales, se les preguntó a los docentes si enseñan a los estudiantes cómo evaluar la fiabilidad de la información, la Figura 6 muestra los resultados.

Figura 6. Distribución sobre la enseñanza de evaluación de la fiabilidad de la información.



Fuente: Elaboración propia

El estudio muestra que la mayoría de los profesores ayuda a los estudiantes a ser conscientes y cuidadosos con la información que consultan en Internet. Sólo un pequeño porcentaje (2.4%, nivel A1-) no ha tomado medidas para abordar esta problemática.

El 27.6% de los profesores (nivel A2) enseña a los estudiantes a distinguir entre información fiable y no fiable, seguido del 17.4% (nivel A1) que menciona a los estudiantes que no toda la información en línea es confiable.

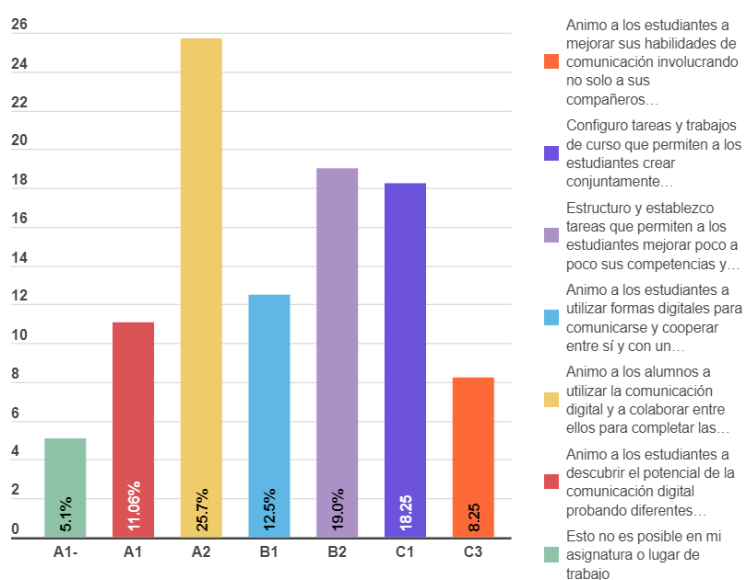
Los niveles B1, B2, C1 y C2 representan al 12.1%, 11.6%, 14.6% y 14.3% de los profesores respectivamente, quienes realizan análisis más profundos sobre la importancia de generar y consultar información fiable y libre de sesgos.

El estudio resalta la importancia de desarrollar competencias para discernir información confiable en Internet, crucial en un entorno digital donde la veracidad puede ser cuestionada. La mayoría de los profesores encuestados están comprometidos en enseñar a sus estudiantes a evaluar la fiabilidad de las fuentes en línea, con un enfoque significativo

en crear conciencia sobre este tema. Aunque un pequeño porcentaje aún no aborda adecuadamente esta problemática, la mayoría promueve habilidades críticas en sus estudiantes. Esto muestra la relevancia de integrar la educación en competencia digital y alfabetización mediática en los currículos educativos para preparar a los estudiantes en el uso seguro y responsable de la información digital.

Los resultados sobre si los profesores configuran tareas que requieren el uso de medios digitales para comunicación y colaboración se presentan en la Figura 7.

Figura 7. Distribución sobre utilización de medios digitales de comunicación y colaboración.



Fuente: Elaboración propia

Es importante fomentar en los estudiantes la habilidad para utilizar correctamente medios digitales para comunicarse y colaborar. En este sentido es alentador observar que de acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio, casi la totalidad (94.9%) de los profesores que participaron motivan a sus estudiantes para que al menos prueben diferentes herramientas y descubran el potencial de la comunicación y colaboración digital.

El mayor porcentaje de los profesores (25.7%) se preocupa por animar a los alumnos a utilizar la comunicación digital y a colaborar entre ellos para completar las tareas. Los niveles B2 y C1 de la gráfica (19% y 18.25% respectivamente) representan a los profesores que configuran trabajos para mejorar en los estudiantes la competencia que a este punto se refiere. Los niveles A1, B1 y C3 (11.06%, 12.5% y 8.25% respectivamente) se refieren

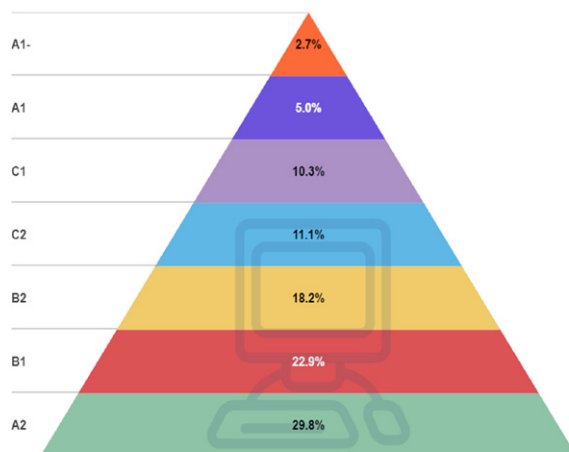
a los profesores que si bien no diseñan tareas que involucren el uso de estas herramientas, se preocupan por al menos animar a sus alumnos a utilizar esta tecnología.

Un pequeño porcentaje representado por el nivel A1- de la gráfica (5.1%) menciona que no ha realizado ninguna acción al respecto.

El estudio destaca la importancia de desarrollar competencias en comunicación y colaboración digital entre los estudiantes, habilidades esenciales en el contexto actual. Los resultados muestran un alto grado de compromiso por parte de los profesores en fomentar el uso de herramientas digitales para la comunicación y colaboración, con un enfoque predominante en la integración de estas habilidades en las tareas académicas.

Por otra parte, en lo que se refiere a si se configuran tareas que requieran a los estudiantes crear contenido digital, en la Figura 8 se muestran los resultados.

Figura 8. Distribución de la configuración de tareas con contenido digital.



Fuente: Elaboración propia

En este punto se puede observar que la mayoría de los profesores incorporan estrategias didácticas en sus clases para que los alumnos elaboren contenidos digitales. Llama la atención que el porcentaje más alto (29.8%) representado por el nivel A2 de la gráfica, menciona que intenta integrar en sus clases el uso de herramientas digitales, lo que se puede interpretar como una fase de iniciación en el uso de estas tecnologías. Los niveles B1, B2, C2 y C1 (22.9%, 18.2%, 11.1% y 10.3% respectivamente) representan a los profesores que están más avanzados en este tema, y que al diseñar sus cursos contemplan el uso de herramientas digitales para los alumnos.

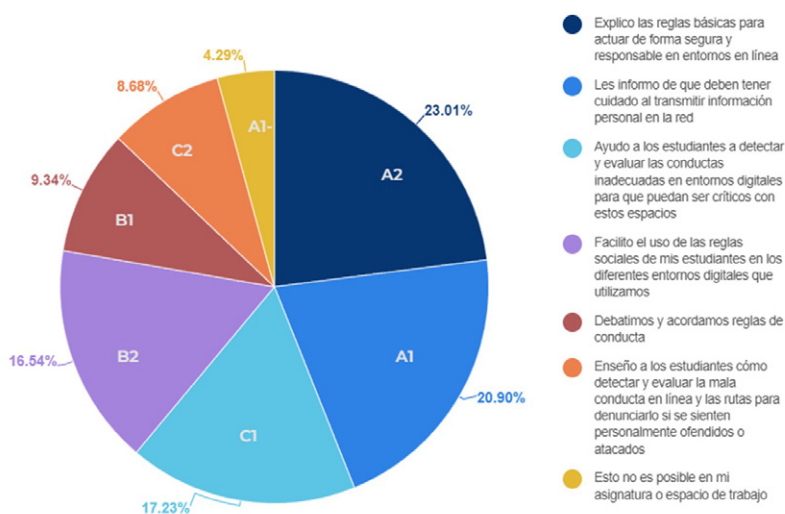
Un pequeño porcentaje (5%) representado por el nivel A1, menciona que no implementa este tipo de actividades por la falta de competencias digitales de los alumnos.

Mientras que la minoría (2.7%) comenta que no sabe cómo integrar el uso de herramientas digitales al diseñar sus cursos.

Por lo anterior, es crucial ofrecer programas de capacitación y desarrollo profesional continuo enfocado en competencias digitales, destinadas tanto a docentes como a estudiantes, para asegurar que todos estén equipados con las habilidades necesarias para prosperar en un entorno educativo cada vez más digital.

También debido a los riesgos que representa el trabajo en línea, es importante sensibilizar a los alumnos y orientarlos sobre el uso adecuado de los medios digitales por lo que se les preguntó a los profesores si enseñan a los estudiantes a utilizar la tecnología digital de manera segura y responsable, la Figura 9 muestra las respuestas obtenidas.

Figura 9. Distribución del uso seguro y responsable de la tecnología digital.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos muestran que el mayor porcentaje de los profesores (23.01%) representado por el nivel A2 de la gráfica, explica a sus alumnos las reglas básicas para actuar de forma segura y responsable en entornos en línea. Los niveles A1, C1 y B2 (20.9%, 17.23% y 16.54% respectivamente) se refieren a los profesores que al menos informan a los alumnos sobre los cuidados al transmitir información personal en la red.

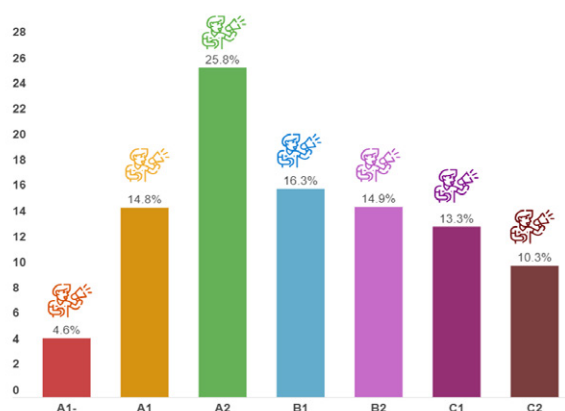
Con un menor porcentaje (9.34% y 8.68%) están los profesores que profundizan más en este tema con sus alumnos, debatiendo con ellos y enseñándoles cómo detectar y evaluar la mala conducta en línea y las rutas para denunciarlo si se sienten personalmente ofendidos o atacados.

Un pequeño porcentaje (4.29%) respondió que no es posible trabajar este aspecto en la asignatura que imparte o en su espacio de trabajo.

Por lo anterior se puede decir que la mayoría de los profesores están comprometidos en enseñar a sus alumnos las reglas básicas para actuar de forma segura en entornos digitales, lo cual es crucial para proteger la privacidad y la seguridad personal en línea.

Otra pregunta que se realizó es si los docentes animan a los estudiantes a utilizar las tecnologías digitales de manera creativa para resolver problemas concretos, la Figura 10 muestra los resultados obtenidos.

Figura 10. Distribución del uso de tecnologías digitales para resolver problemas.



Fuente: Elaboración propia

Para este rubro se obtuvieron resultados que indican que prácticamente la totalidad de los profesores que participaron (95.4%) fomentan en sus alumnos la resolución de problemas mediante el uso de tecnologías digitales de manera creativa. El porcentaje más alto está representado por el nivel A2 de la gráfica (25.8%) y se refiere a los profesores que buscan oportunidades para animar a sus estudiantes, seguido del nivel B1 (16.3%) que representa a los profesores que crean las oportunidades. Los niveles A1 y B2 (14.8% y 14.9% respectivamente) representan a los profesores que crean o integran oportunidades para fomentar en sus alumnos el desarrollo de esta competencia.

Con un porcentaje más bajo los niveles C1 y C2 (13.3% y 10.3% respectivamente) se refieren a los docentes que profundizan más en esta cuestión con sus alumnos, considerando en sus estrategias aspectos importantes como lo son la inclusión y la detección de oportunidades por sí mismos. Sólo un pequeño porcentaje de docentes (4.6%) representado por el nivel A1- comenta que no es posible trabajar esta cuestión con sus estudiantes en su entorno de trabajo.

Los resultados obtenidos enfatizan el compromiso significativo de los profesores en fomentar la resolución creativa de problemas mediante el uso de tecnologías digitales entre sus alumnos.

Finalmente en la Tabla 5 se puede observar el porcentaje de docentes que se ubica en cada uno de los niveles de acuerdo a las acciones que emprende en sus clases para fomentar el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes.

Tabla 5. Concentrado Área 6 Competencias Digitales.

Nivel	Características de los docentes	Porcentaje
A1-	No fomentan el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes, debido principalmente a la falta de competencias digitales y a problemas para gestionar recursos de infraestructura en sus instituciones.	3.82 %
A1	Tienen un nivel básico de competencias digitales asociado a trabajar actividades de sensibilización con los alumnos. Comprenden que no toda la información que se encuentra en línea es fiable, conocen el potencial de la comunicación digital, son conscientes de la importancia de fomentar en los alumnos la creación de contenidos digitales, conocen la importancia de transmitir información personal en la red de manera segura y saben resolver problemas mediante el uso de tecnologías digitales.	13.92 %
A2	Tienen un nivel básico de competencias digitales asociado a trabajar actividades de exploración con los alumnos. Sabe distinguir entre fuentes fiables y no fiables de información, conoce el uso de la comunicación digital y la colaboración para completar tareas, integra en sus cursos el uso de herramientas para que los alumnos creen contenidos digitales, conoce las reglas básicas para actuar de forma segura y responsable en entornos en línea y puede detectar oportunidades para utilizar las tecnologías digitales de manera creativa en la solución problemas concretos.	26.4 %
B1	Tienen un nivel intermedio de competencias digitales y pueden integrar en sus clases actividades que fomenten el uso de herramientas digitales por parte de los alumnos. Son capaces de analizar con los estudiantes como verificar la exactitud de la información, saben utilizar formas digitales para comunicarse y cooperar entre sí y con una audiencia externa, fomentan la creación de contenido digital como parte integral de la formación de los estudiantes, analizan y establecen reglas de conducta para el uso de tecnologías digitales y experimentan la resolución de problemas con soluciones tecnológicas.	14.64 %
B2	Tienen un nivel intermedio de competencias digitales y son expertos en integrar en sus clases actividades que fomenten el uso de herramientas digitales por parte de los alumnos. Para trabajar adecuadamente las actividades asociadas a los niveles intermedios se espera además de la sólida experiencia y conocimientos de los docentes un fuerte compromiso institucional para impulsar programas de fortalecimiento y actualización de la infraestructura tecnológica en las escuelas.	16.02 %
C1	Tienen un nivel avanzado de competencias digitales y son líderes en la integración de actividades que fomentan el uso de herramientas digitales por parte de los alumnos. Son los profesores que han trabajado en el fortalecimiento, consolidación y actualización de sus competencias digitales y que además cuentan con el apoyo institucional necesario y con altos porcentajes de alumnos que han logrado superar las brechas digitales.	14.72 %
C2	Tienen un nivel avanzado de competencias digitales y son conscientes de la importancia de la innovación. En este sentido, emprenden acciones orientadas a fortalecer las competencias necesarias para que los alumnos puedan detectar por sí mismos oportunidades para aplicar sus habilidades digitales en la resolución de problemas. Es el nivel que demanda un mayor apoyo institucional en cuestiones de infraestructura tecnológica y mayor conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas por parte de docentes y alumnos.	10.48 %

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que aunque la mayoría de los docentes tiene habilidades digitales, aún una minoría significativa se encuentra en los niveles más bajos de competencia. A pesar de que cada vez se ven más pantallas, plataformas y recursos digitales en las universidades, lo cierto es que todavía existe una brecha invisible pero real entre los docentes a la hora de utilizarlos. Esta brecha, lejos de ser sólo técnica, es sobre todo humana: habla de confianza, de adaptación y, a veces, de resistencia al cambio.

La raíz del problema no es que falten habilidades, sino que muchos educadores se sienten inseguros. Temen que algo falle en medio de la clase, no confían en filtrar información veraz de la que no lo es, o simplemente extrañan la certeza del pizarrón y el cuaderno.

Para cerrar esta distancia, hace falta algo más que un taller ocasional. Se necesita un acompañamiento más cercano: mentores entre los mismos profesores esos compañeros que ya llevan ventaja y pueden apoyar, tiempo dentro de la jornada para practicar sin prisa, y, sobre todo, paciencia institucional. Que las escuelas entiendan que innovar no es apretar un botón, sino un proceso. Se trata de construir confianza paso a paso, reconociendo tanto los avances pequeños como los grandes.

Al final, no se trata de que todos los docentes sean expertos en tecnología, sino de que nadie se quede atrás por miedo o desconocimiento. Sólo así se logrará que las aulas sean espacios donde la tecnología no sea un lujo de unos pocos, sino una herramienta cotidiana, útil y humana, al servicio de una educación más cercana, flexible y, sobre todo, inclusiva.

Estrategias

Estrategias para contenidos digitales

En el contexto educativo mexicano, se considera que la selección, creación y modificación de materiales digitales son componentes esenciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. Estas actividades deben realizarse considerando tanto la calidad y relevancia del contenido como la seguridad y legalidad en su uso y distribución. La tabla 6 resume las estrategias propuestas para que los docentes puedan emplear y optimizar el uso de materiales digitales en sus prácticas educativas, asegurando así una experiencia de aprendizaje enriquecedora y segura para los estudiantes.

Tabla 6. Estrategias para contenidos digitales

Estrategia	Descripción
Selección de materiales digitales	Elegir recursos educativos digitales adecuados para los objetivos de aprendizaje con distintas estrategias de búsqueda.
Creación de contenido digital	Desarrollar materiales educativos personalizados que respondan a las necesidades del alumnado.
Modificación de materiales existentes	Adaptar recursos digitales ya disponibles para ajustarlos a los contextos específicos de enseñanza.
Protección de derechos de autor	Asegurar que los materiales digitales cumplan con las leyes de derechos de autor.
Intercambio seguro de contenido	Implementar métodos seguros para compartir materiales digitales entre docentes y estudiantes.
Acceso y usabilidad	Asegurar que los materiales sean accesibles para todos los estudiantes, incluidos aquellos con capacidades diferentes.
Evaluación de la calidad del contenido	Verificar la precisión y relevancia de los materiales digitales antes de su uso en el aula.
Actualización continua	Mantener los materiales digitales actualizados con la información más reciente y relevante.
Formación y desarrollo profesional	Capacitar a los docentes en el uso efectivo de herramientas y recursos digitales.
Plataformas colaborativas	Usar plataformas que faciliten la colaboración y el intercambio de materiales entre docentes y estudiantes.
Seguridad y privacidad	Garantizar la seguridad y privacidad de los datos de los estudiantes al utilizar materiales digitales.
Fomento de la alfabetización digital	Enseñar a los estudiantes habilidades para el uso crítico y responsable de los recursos digitales.
Recopilación de retroalimentación	Obtener y utilizar la retroalimentación de los estudiantes para mejorar los materiales digitales.
Uso de tecnologías emergentes	Integrar nuevas tecnologías en la creación y modificación de materiales digitales.

Fuente: (Elaboración propia).

Estrategias para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

La tabla 7 muestra una guía integral para desarrollar las competencias digitales y transversales de los estudiantes en México. A través de estas estrategias, se facilita la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación utilizando recursos digitales, asegurando al mismo tiempo el buen uso y tratamiento responsable de la información.

Tabla 7. Estrategias para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

Estrategia	Descripción
Educación en alfabetización digital	Enseñar a los estudiantes habilidades básicas de uso de tecnología y herramientas digitales.
Desarrollo de competencias transversales	Integrar competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración en el uso de tecnologías.
Uso de plataformas educativas digitales	Implementar plataformas y herramientas en línea para facilitar el aprendizaje y la gestión educativa.
Fomento de la resolución de problemas	Utilizar recursos digitales para enseñar y practicar técnicas de resolución de problemas.
Promoción de la colaboración en línea	Crear proyectos y actividades que requieran la colaboración entre estudiantes a través de herramientas digitales.
Mejora de la comunicación digital	Enseñar a los estudiantes cómo comunicarse efectivamente en entornos digitales.
Ciberseguridad y protección de datos	Educar sobre la importancia de la seguridad en línea y cómo proteger la información personal.
Evaluación y retroalimentación digital	Usar herramientas digitales para evaluar el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación constructiva.
Acceso equitativo a la tecnología	Asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas y recursos digitales necesarios.
Desarrollo de la ciudadanía digital	Fomentar el comportamiento ético y responsable en el uso de tecnologías digitales.
Formación continua de los docentes	Capacitar a los docentes en el uso de tecnologías y metodologías digitales para mejorar la enseñanza.
Integración de tecnologías emergentes	Utilizar nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, M-learning y la realidad aumentada para enriquecer el aprendizaje.
Creación de contenido digital	Enseñar a los estudiantes a crear contenido digital de manera responsable y creativa.
Aprendizaje basado en proyectos	Implementar proyectos que utilicen herramientas digitales para resolver problemas del mundo real.
Fomento del pensamiento crítico digital	Desarrollar habilidades para evaluar la información en línea de manera crítica y efectiva.

Fuente: (Elaboración propia).

Adicionalmente a las estrategias descritas, es importante considerar los desafíos en cuanto a infraestructura y financiamiento. Para reducir la brecha digital en la educación superior en México, se requieren estrategias integrales a nivel de gobierno y políticas públicas, que combinen inversión pública específica en infraestructura tecnológica, esquemas de financiamiento mixto y políticas de conectividad regional; a nivel institucional, se propone optimizar recursos mediante servicios en la nube, presupuestos participativos y redes interuniversitarias; y en el ámbito micro, fomentar donaciones y reciclaje de equipos, el uso de software libre, la creación de laboratorios comunitarios y posiblemente esquemas de microfinanciamiento estudiantil. En conjunto, estas acciones promueven un modelo colaborativo entre gobierno, universidades, sector privado y sociedad civil, que fortalezca la inclusión digital y la sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las TIC se han convertido en una herramienta esencial en la educación, no como medio de entrega de contenido, sino también como una habilidad crucial en el siglo XXI, sobre todo con el surgimiento de la pandemia, las instituciones educativas se tuvieron que reinventar y adaptarse a nuevas modalidades educativas (Ramírez, 2021). La adaptación y la integración de las TIC en los procesos educativos son fundamentales para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro. Además, han abierto puertas a nuevas formas de educación que eran inimaginables hace sólo unas décadas. A medida que avanzamos, es esencial que las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes trabajen juntos para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la tecnología educativa, asegurando que el aprendizaje sea accesible, inclusivo y efectivo para todos.

Sin embargo, es necesaria la implementación de políticas inclusivas y el aumento de inversión en infraestructura tecnológica en regiones menos favorecidas las cuales son esenciales para reducir las brechas digitales y para preparar a las nuevas generaciones para un mundo cada vez más digitalizado. Según UNESCO IESALC (2022) y México no es la excepción, la financiación es una de las cuestiones más importantes que enfrentan las IES, ya que con recursos suficientes se puede garantizar una educación de calidad para todos. No obstante, el financiamiento implica diversos desafíos que varían según el contexto socioeconómico y los sistemas educativos de cada región. En este sentido los avances realizados hasta ahora muestran un compromiso claro del gobierno para cerrar la brecha digital y mejorar la calidad educativa, pero es importante la participación de diversos sectores. Con una implementación efectiva y un enfoque inclusivo, estas iniciativas tienen el potencial de transformar la educación en México y asegurar un futuro más equitativo y próspero para todos sus ciudadanos.

El Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigCompEdu 2.1), es una herramienta diseñada para estandarizar criterios de las competencias digitales de los ciudadanos, para lo cual las divide en cinco áreas: 1) información y alfabetización digital; 2) comunicación y colaboración online; 3) creación de contenidos digitales; 4) seguridad en la Red; y 5) resolución de problemas. En este trabajo se analizaron los resultados obtenidos al aplicar esta herramienta a 3029 profesores de educación superior en México, con el objetivo de presentar diferentes estrategias orientadas a fortalecer las competencias relacionadas con el área 3: “creación de contenidos digitales”, fomentando la selección, creación y modificación de contenidos digitales en las prácticas educativas docentes, con el propósito de optimizar su uso para crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras y seguras para los estudiantes. También se proponen estrategias para el desarrollo de las competencias digitales orientadas a facilitar la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación utilizando recursos digitales de manera segura.

El análisis de los resultados indica que la mayoría de los docentes encuestados en referencia a contenidos y competencias digitales en las instituciones de educación superior en México, se encuentran en un nivel de competencias de A2, con una significativa presencia en el nivel B2, según el marco de referencia DigCompEdu. Esto contrasta con estudios de la European Commission et al. (2022), donde los docentes, en universidades españolas, se sitúan mayoritariamente en los niveles B1 y B2. Esta disparidad subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales en México, alineándose con estándares internacionales. Según Levano-Francia et al. (2019), es fundamental definir parámetros como la alfabetización digital para los docentes universitarios, ya que es imprescindible que adquieran competencias que les permitan manejar de manera adecuada los recursos tecnológicos, pedagógicos, informativos, comunicativos y éticos, en el ámbito competencias digitales para la docencia y tecnologías emergentes aplicadas a la educación.

Por lo anterior, una alternativa estratégica para reducir la disparidad con los estándares internacionales es la adopción de un marco nacional de competencias digitales alineado con DigCompEdu, que permita establecer niveles progresivos de desarrollo (A1–C2) y que pueda acreditarse mediante certificaciones (Redecker, 2017). Este proceso debe estar acompañado de programas de formación continua centrados en la práctica pedagógica, que trasciendan la capacitación técnica y promuevan el rediseño de asignaturas, la incorporación de evaluaciones digitales auténticas y la integración de recursos educativos abiertos (UNESCO, 2022). La mentoría entre pares y las comunidades de práctica docentes se convierten en instrumentos clave para generar una cultura de colaboración y transferencia de buenas prácticas. El alineamiento con marcos internacionales debe realizarse desde una lógica de contextualización, adaptando los referentes globales a las condiciones estructurales y socioculturales de las instituciones en México, con el propósito de que la mejora en la competencia digital docente se traduzca en aprendizajes significativos y equitativos para los estudiantes.

Además, se observó una mayor participación de docentes en la región Metropolitana del país con un 30%, seguida de la región Centro-Occidente con un 24%. La participación de las Instituciones en el estudio puede depender de varios factores como pueden ser un bajo o nulo nivel de competencias digitales docentes, la falta de infraestructura tecnológica institucional, falta de difusión para participar en el estudio (la difusión se realiza principalmente entre las Instituciones de Educación Superior asociadas a la ANUIES), entre otras. Se espera que en las próximas ediciones del estudio se logre una mayor participación, sobre todo en aquellas regiones donde se ha obtenido una baja respuesta. Cabe señalar que los resultados de este estudio provienen de una muestra no probabilística de tipo autoseleccionada, lo que significa que la participación de los docentes fue voluntaria y dependió de la disposición de cada institución para difundir el cuestionario. Si bien este enfoque aporta información valiosa sobre percepciones y tendencias, también implica

limitaciones en términos de representatividad estadística (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

En resumen, las competencias digitales son fundamentales en la sociedad actual y seguirán siendo aún más importantes en el futuro. Es necesario un enfoque integral que promueva el desarrollo de estas habilidades desde una edad temprana y que reconozca su importancia en todos los aspectos de la vida personal y profesional. La colaboración entre gobiernos, instituciones educativas y empresas es esencial para cerrar la brecha digital y asegurar que todos los individuos estén preparados para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades del mundo digital.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto del Plan de trabajo de la Comisión de Repositorios y Recursos Educativos Digitales del Grupo de Gestión de la Tecnología Educativa del Comité ANUIES TIC, en el marco de la agenda de cooperación con el Grupo EdTech de META RED TIC Global, a través del proyecto “Competencias Digitales Docentes Meta Red México 2022” basado en el modelo DigCompEdu del Joint Research Center de la Comisión Europea. Los autores reconocen y agradecen en todo lo que vale el apoyo técnico brindado por parte de la ANUIES y METAREDTIC para contar con la base de datos.

REFERENCIAS

- Álvarez-Cadavid, G. M., & González-Manosalva, C. A. (2022). *Apropiación de TIC en docentes de la educación superior: una mirada desde los contenidos digitales*. Praxis Educativa, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260104>
- ANUIES. (2023). *Consejos Regionales - ANUIES*. Recuperado el 30 de junio de 2024, de <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>
- Bisquerra Alzina, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6o ed., Vol. 1).
- Borghans Bas, L., Bruce, W., & Weinberg, A. (2014). *People Skills and the Labor-Market Outcomes of Underrepresented Groups*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001979391406700202>
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (La Muralla, Ed.; 2a ed.).
- Cruz Rodríguez, E. D. Carmen. (2018). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 196–218. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- Delgado Díaz, C. J. (2011). *Tecnología, Meta-Tecnología y Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846104003.pdf>
- European Commission, J. R. C., Mora-Cantalops, M., Inamorato dos Santos, A., & Villalonga-Gómez, C. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/020545>

- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *PREPARING FOR LIFE IN A DIGITAL WORLD IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>
- Gómez-García, M., Lagunes-Domínguez, A., Ortiz-Padilla, M. E., & Umaña-Mata, A. C. (2023). Digital technologies and digital environments. Trends in university postgraduate courses. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 55–69. <https://doi.org/10.6018/reifop.545421>
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- IIEP Learning Portal. (2023). *Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics-en-la>
- Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., & Castaño-Muñoz, J. (2016). *Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions*. <https://doi.org/10.2791/293408>
- Kerlinger, F. N. (1979). *La investigación del comportamiento* (McGraw Hill, Ed.; 4o ed., Vol. 1).
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). *Competencias digitales y educación. Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Livingstone, S. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*.
- Mariaca Garron, M. C., Zagalaz Sánchez, M. L., Campoy Aranda, T. J., & González González de Mesa, C. (2021). Uso de las TIC en la educación. Revisión de la literatura. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 12(25), 58–69. <https://doi.org/https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a4>
- Navarrete Cazales, Z. (2023). Education Policies for the Integration of ICT in the Mexican National Education System. *Apertura*, 15(2), 134–151. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2419>
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019 THRIVING IN A DIGITAL WORLD*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Prendes-Espinosa, M. P., & Carvalho, M. (2023). *Informe 2023 Retos de la Competencia Digital del Profesorado Iberoamericano de Educación Superior*. www.metared.org/global/estudios-informes.html
- Prendes-Espinosa, M. P., & Carvalho, M. A. G. (2022). *Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de Educación Superior*. www.metared.org/global/estudios-informes.html
- Ramírez Hernández, M. (2021). Implementación de estrategias de Rapid E-Learning ante la pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2870>
- Ramírez Hernández, M., Cortés Palma, E., & Díaz Alva, A. (2020). Technopedagogical mediation strategies in virtual learning environments. *Apertura*, 12(2), 132–149. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1875>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*.

- Santiago Campión, R., Maeztu Esparza, V. M., & Andía Celaya, L. A. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos: Situación actual y prospectiva / Digital content in schools: Current and prospective situation. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 51–66. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.1.51>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Aprende en Casa: Recursos para el aprendizaje en la modalidad mixta*.
- UNESCO IESALC. (2022). *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación | Global Education Monitoring Report*. <https://www.unesco.org/gem-report/es/technology>
- Valbuena, J., & Córdón, J. A. (2019). The impact of digital content in physical spaces: the Nubeteca project and the recovery of the library as a meeting place. *Periferica Internacional*, 2019(20), 302–311. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.i20.35>
- Van Dijk, Jan. A. G. M. (2019). *The Digital Divide*.

ARTÍCULO

La importancia de los “otros” en estudiantes universitarios. Un estudio de caso de una universidad del sur de Chile

*The importance of the "others" in university students.
A case study from a university in southern Chile*

JORGE BAEZA CORREA, FABIOLA NEIRA LA PAZ,
YANETTE CASTRO GIACOMOZZI, JORGE GUTIÉRREZ MIERES*

*Universidad Católica de Temuco, Chile
Correo electrónico: jorge.baeza@uct.cl

Recibido el 29 de enero del 2025; Aprobado el 4 de diciembre del 2025

RESUMEN

Este artículo busca conocer en estudiantes universitarios chilenos, cuál es la importancia que le otorgan a los otros en su toma de decisiones. Se aplica un cuestionario que incluye una escala de prosocialidad y preguntas sobre proyecciones laborales, se trabajan estos datos mediante cruces de variables y análisis de clúster. Se suma a lo anterior entrevistas para profundizar en lo recogido, que se analizan mediante comparación constante. Los resultados indican una prosocialidad alta, que podría demostrar un cambio desde una individuación asocial a una individuación donde la preocupación por sí mismo, no es contraria a un interés por los demás.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Estudiantes universitarios; Comportamiento prosocial; Individuación; Alteridad

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

ABSTRACT This article seeks to know in Chilean university students, what is the importance they give to others in their decision-making. A questionnaire is applied that includes a prosociality scale and questions about job projections, these data are worked on by cross-referencing variables and cluster analysis. In addition to the above, interviews are added to deepen what has been collected, which are analyzed through constant comparison. The results indicate a high prosociality, which could demonstrate a shift from an asocial individuation to an individuation where concern for oneself is not contrary to an interest in others.

KEYWORDS: Higher education; University students; Prosocial behavior; Individuation; Otherness

INTRODUCCIÓN

En la 10° Encuesta Nacional de Juventudes en Chile (INJUV 2022), se les consulta a las y los jóvenes ¿cuál es la cosa más importante que puedes lograr en la vida con la educación que recibes o has recibido? y frente a ello el 2,8% indica “aportar a la sociedad y ayudar a las personas/comunidad”, mientras que la opción “ganar más dinero, mejorar situación económica” reúne al 8,5%. En la misma encuesta, se les consulta a las y los jóvenes ¿Qué crees tú que es lo más importante para ser feliz en la vida? y se le ofrecen 10 alternativas de respuestas, la alternativa “vivir o contribuir a una sociedad más justa” es seleccionada por el 2,5% de los encuestados; mientras el doble (5,0%) escoge “lograr buenos ingresos económicos”. En ambas respuestas la preocupación por los otros pareciera no tener tanta importancia, con relación al interés por obtener un beneficio individual. Concordante con estas opciones, el Informe del PNUD (2024) sobre el Desarrollo Humano en Chile, indica que “la gran mayoría de las personas (68%) declara estar poco o nada dispuesta a involucrarse en actividades que impliquen organizarse para lograr un objetivo común, si eso implica sacrificar una parte de su tiempo libre” (p. 22).

Se debe reconocer que estos datos nacionales no son diferentes a datos de encuestas mundiales a jóvenes, y en particular a estudiantes universitarios. Los resultados de las dos encuestas realizadas por la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC 2014 y 2021), con datos recogidos el 2012 y 2017 con muestras de 17.000 jóvenes, son coincidentes en su respuesta mayoritaria frente a la consulta sobre ¿cuáles son las características imprescindibles que debería tener un buen trabajo para ser aceptado?: “Ofrecer

un buen salario” (49,5% en 2017 y 51,8% en el 2012); mientras que la respuesta “Ser socialmente útil” reúne al 11% en el 2017 y al 10,3% en el 2012. A su vez la encuesta “Los Jóvenes y sus elecciones” (Aparicio y Baeza, 2020), con datos recogidos también a nivel mundial (2018), en un número también cercano a los 17.000 jóvenes, frente a la pregunta ¿qué aspiran a realizar en los próximos 15 años?, de las 12 opciones que se le presentan y de las cuales podían seleccionar tres de ellas, el “obtener un buen trabajo” es seleccionado por el 60,6%, lo sigue “formar una familia” (43,4%) y luego “viajar a otras partes del mundo” (37,1%); a lo que se agrega en cuarto lugar, casi por una tercera parte de los jóvenes, el “ganar mucho dinero”. Respuestas como “encontrar la manera de trabajar por una sociedad más justa y equitativa”, “participar en la defensa de los derechos humanos, la paz, la ecología y otros movimientos sociales” o “pasar algunos años en un país pobre o en una región desfavorecida de mi país, trabajando para mejorar la vida de las personas en esa área”, son seleccionadas solo por el 10,9%, 7,2% y 5,9% respectivamente.

En este marco de realidad, de una despreocupación por los otros y una concentración en sí mismo, es donde se ubica el problema de investigación del cual emerge este artículo: *¿Cuál es la importancia que le otorgan las y los estudiantes universitarios a la consideración de los otros en su toma de decisiones?* El hacerse esta pregunta, dada la tradición y especificidad del quehacer universitarios, resulta altamente relevante, ya que como lo recuerdan Harrison y Laco (2022), la mayoría de las universidades declaran una preocupación por la formación del carácter de sus estudiantes e incluso, en “una mirada rápida a los lemas y declaraciones de misión de hoy revela muchas referencias a la virtud y/o el deseo de formar graduados que contribuyan al bien común” (p. 557).

En función de esta problemática, el Objetivo General de la investigación que origina este artículo es: analizar la importancia que le otorgan las y los estudiantes de la universidad donde se realiza esta investigación, a la consideración de los otros en su toma de decisiones, con la finalidad de aportar información diagnóstica a la institución que permita lograr un mayor compromiso con los demás. En este sentido, es un estudio de caso que logra relevancia por la temática que aborda y por la posibilidad de lograr aprendizajes que puedan ser utilizados en otras instituciones de educación superior.

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE CONDUCTAS ACTUALES Y FORMACIÓN PROSOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gran parte de la bibliografía de las últimas décadas en las ciencias sociales, ha estado preocupada del alto interés de las personas por sí mismo y de la baja preocupación por los demás. Concordante con esta realidad, la reflexión en el campo de la educación, también se preguntan sobre cómo lograr la formación de estudiantes con una mayor preocupación social, donde su formación profesional se ponga al servicio de los otros. Textos

como el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de UNESCO (2022) que viene a continuar la línea trazada hace 50 años por la Comisión Faure (1972) y seguida por el trabajo de la Comisión Delors (1996), invita a reimaginar juntos el futuro y formula abiertamente un llamado a un nuevo contrato social: “Es necesario un compromiso masivo con el diálogo social, el pensamiento y la acción conjunta” (p. 5).

La masiva individuación, una característica de la sociedad actual

La preocupación por el otro es un tema de larga data; pero, en los últimos años, ha venido nuevamente a relevarse rescatando a un autor fundamental: Emmanuel Levinas (1906-1995). Para Levinas (1993) “todos los hombres son responsables unos de otros, «y yo más que ninguno»” (p. 134). Para Levinas (2002), el otro posee un “rostro” concreto, visible, que se vuelve hacia uno y reclama nuestra responsabilidad, ya que “la epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad” (p. 226). En este sentido, a juicio de Levinas (2009): “Ser Yo significa, por lo tanto, no poder sustraerse a la responsabilidad (...) nadie puede responder en mi lugar. Descubrir en mí esa orientación es identificar el Yo y la moralidad. El Yo ante Otro es infinitamente responsable” (p. 62). A diferencia de este planteamiento, muchos autores, como se menciona a continuación, constatan una realidad totalmente distinta: Hoy hay una gran despreocupación por los otros y una alta preocupación sí mismo.

En opinión de Bajoit (2011), hemos pasado de un modelo de modernidad racionalista, fundado “en los principios de progreso, de razón, de deber, de igualdad y de nación, a otro, fundamentado en los principios de individuo, de identidad, de autonomía, de sujeto, de actor, de equidad, etc.” (p. 159). En este marco, Bauman (2001) va a sostener que existiría un estado donde se acepta sin mayor cuestionamiento la preocupación por el éxito y los logros, y que estos éxitos y logros serían frutos exclusivamente de los esfuerzos personales, donde si no se obtienen es por una “inadecuación del yo” al mundo en que se vive (de aquí la gran cantidad de libros de autoayuda para lograr el cambio que conduzca al anhelado éxito). Lipovetsky (2016), dirá que hoy vivimos en una sociedad donde la ligereza es la tendencia dominante, donde habríamos pasado de una primera modernidad moralista y de obligaciones, a una segunda de liberación de ataduras y la pérdida del compromiso con los demás. El ciudadano hipermoderno, afirma Lipovetsky, “ya no siente la ambición de cambiar el mundo, de construir la sociedad de clase y un hombre nuevo: quiere *respirar*, vivir mejor, sentirse más *ligero*” (p. 61). En definitiva, el sujeto de hoy pareciera ser, como dice Han (2012), el que está convencido de que “sí puedo” lograr todo lo que se propone (o más bien, lograr todos los éxitos que la sociedad le señala como metas) y cuando no lo logra, no cuestiona a la sociedad, sino se reprocha a sí mismo por no alcanzarlo. La sociedad actual, dirá Han, es la sociedad del cansancio, la de luchar

permanentemente por alcanzar los logros que la sociedad dicta. El mismo autor, en un texto posterior (Han, 2024), dirá que el culto a que cada uno es el único responsable de su propia felicidad, “aísla a las personas, las vuelve egoístas y suprime la empatía (...). Cada uno se ocupa solo de sí mismo, de su felicidad, de su propio bienestar (...), la sociedad se vuelva insolidaria” (p. 22).

Esta realidad global, al menos en el mundo occidental, no es ajena a América Latina y a Chile en particular, pero tiene en estas tierras características propias. En opinión de Araujo y Martuccelli (2020), en América Latina junto con el elogio ideológico al individualismo emprendedor, hay un abandono de la sociedad a los individuos a sí mismo, no entregando insumos institucionales para asegurar el éxito individual. A diferencia de sociedades del norte, el Estado se retira de aportar en materias no solo importante sino sustantivas. Para estos autores, el individualismo latinoamericano es el propio de un hiper-actor relacional, un individualismo agentico. Un individualismo donde “el individuo debe sobreponerse, gracias a su habilidad, su esfuerzo y sus relaciones, a las situaciones” (p. 7). Un individualismo donde se desarrolla la capacidad personal de superar los obstáculos, pero donde también el contar con redes de apoyo social resulta fundamental. De aquí que estos autores afirmen: “El individualismo agentico oscila, así, entre un discurso abiertamente heroico sobre sí mismo y el reconocimiento subrepticio del sostén recibido por parte de ciertas personas o redes” (p. 7). En el caso de Chile, el Informe del PNUD (2024) da cuenta de la existencia de un particular tipo de individuación, una individuación asocial que sería consistente con el individualismo agentico, “un tipo de subjetividad que normativamente exagera sus propias capacidades para concretar sus proyectos de vida, e invisibiliza el papel del Estado y de la sociedad en ello” (p. 26); conducta, por lo demás, indica el mismo Informe, que viene a constituir “un rasgo de la forma asocial que asumen los procesos de individuación en Chile, y del subjetivismo que impregna la construcción de biografías en el país desde hace más de veinte años” (p. 121). Esta individuación asocial, que se expresa en la disociación entre el devenir del país y el curso de la propia vida, es además una disociación defensiva, ya que la sociedad se interpreta más como una amenaza que como un soporte para la construcción biográfica.

La formación en comportamiento prosocial, como respuesta a la individuación.

En este actual contexto, en las últimas décadas ha aumentado el interés por una educación preocupada de las y los demás y con ello, ha empezado a tener un espacio cada vez más destacado el tema del fomento del comportamiento prosocial en estudiantes universitarios. No es un tema nuevo en el campo de la educación en general, pero sí en el espacio específico de la educación superior. Son numerosas las experiencias que se han instalado y que demuestran con evidencias de que es posible educar a los estudiantes en

un mayor compromiso de carácter prosocial: desde trabajos comunitarios voluntarios (Choquehuanca, 2022), pasando por el aprendizaje servicio incorporado como una actividad formativa regular (Blanch, Baste y París, 2020) o los programas de intervención personal en beneficio de otros (Lee, Guo y Chen, 2024). En este sentido hoy muchas instituciones de educación superior ya no solo debaten sobre la materia, sino que implementan diversas acciones tendientes a una formación más prosocial.

La prosocialidad o el comportamiento prosocial (la primera como disposición y la segunda como conducta), indican Cañas, Ardila, Vásquez y Portilla (2024), “se define como aquellas acciones voluntarias tendientes a incrementar el bienestar de otros” (p. 3); para algunos, un tipo de acción que se realiza sin esperar ningún tipo de recompensa (altruismo), mientras que, para otros, es una acción que puede incluir una diversidad de motivaciones, incluido el egoísmo. Ubicándose al margen de estas diferencias, Pareja, Barbachán y Sánchez (2019), van a sostener que la conducta prosocial es “toda conducta social positiva con o sin motivación altruista” (p. 186) a lo que habría que agregar, siguiendo a Barrero-Toncel, Rodríguez-De Ávila, Ocampo-Flórez y Barreto-Sánchez (2023), que es un constructo de carácter multidimensional, donde resulta posible identificar dimensiones tales como: ayuda física y verbal, servicio, dar consuelo, compartir, cuidar y sentir empatía, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, solidaridad y presencia positiva.

El conocimiento acumulado sobre comportamiento prosocial en estudiantes de educación superior, da cuenta de que hay un conjunto de factores asociadas a este tipo de conductas. Nistor, Anghel y Popa (2024), indican que, si bien la familia es la institución más importante en la orientación prosocial de los jóvenes, hay carreras universitarias donde es más probable que se desarrolle la prosocialidad como sería el caso de aquellas con orientación social (lo que es compartido por Auné, Abal y Attorresi, 2019); otro aspecto vinculado a las conductas prosociales es la religión, para Kausar, Alis y Binti (2023), los valores que incentivan las religiones (cualquiera sea ella) buscan siempre cuidar y ayudar a los demás, lo que las vincula con lo prosocial. Un aspecto también vinculado a las conductas prosociales es lo referido al género, autores como Barrero-Toncel et al. (2023), González y Molero (2022) y Esparza-Reig, Martí-Vilar y Rodríguez (2021), el género femenino es claramente más prosocial que el masculino. Li, Khan y Rameli (2023) encuentran, a su vez, que un aumento del compromiso prosocial conlleva un aumento en la salud mental y en el bienestar general de los estudiantes de educación superior y con ello en sus niveles de felicidad.

En el campo de los estudios del comportamiento prosocial en estudiantes universitarios, los últimos años también dan cuenta de la elaboración y/o validación de un conjunto importante de instrumentos para medir este tipo de comportamiento. Martí-Vilar, Correll-García y Merino-Soto (2019), en una revisión sistemática sobre la materia, indican que resulta posible encontrar principalmente tres tipos diferentes de instrumentos: (a)

autoevaluación o autoinforme; (b) medidas de evaluación entre pares y (c) la existencia de instrumentos de evaluación por parte de otros, tales como padres o maestros. Estos autores identifican un total de 16 escalas distintas y dentro de ellas, las medidas de autoevaluación son la mayoría. Dentro de estas escalas en la bibliografía disponible, se resalta por su amplio uso y validación en el campo universitario, la escala de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), que ha sido validada para estudiantes universitarios tanto en Chile como en Colombia (Mieres-Chacaltana, Salvo-Garrido y Denegri-Coria, 2020 y Barrero-Toncel et al., 2023, respectivamente), estableciéndose que presenta propiedades psicométricas adecuadas para medir prosocialidad en la edad habitual de las y los estudiantes universitarios. Dada la calidad y disponibilidad de estas escalas, la opción por una formación prosocial en respuesta a la despreocupación por los otros, claramente se ve facilitada, tanto para medir un punto de partida como también -luego de una intervención educativa- un punto de llegada.

El comportamiento prosocial, como indican autores como Severino-González, Sarmiento-Peralta, Alcaíno-Oyarce y Maldonado-Becerra (2022), posee un “gran potencial en la educación superior para la promoción de principios y valores vinculados con la ética, voluntariedad, altruismo y sustentabilidad” (p. 50); además, como indica Reig-Alexandre, Obispo-Díaz, De Dios-Alíja y De la Calle-Maldonado (2024), “los programas de la universidad que busquen la ayuda a la comunidad y permitan el descubrimiento de los valores conseguirán desarrollar más eficazmente la responsabilidad social” (p. 168). No obstante, esta no es una tarea exenta de importantes desafíos, ya que las actividades prosociales, como indica Arias (2021), no son “condición suficiente para un cambio en las actitudes hacia la práctica de valores morales (...), es necesario incluir elementos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales” (p. 147). A lo que se agrega, como indican De la Calle, García-Ramos, De Dios y Valbuena (2020), cualquier acción formativa en comportamiento prosocial exige una doble tarea que, además, deben ir a la par: una preocupación por la formación del social estudiante y una preocupación por el aumento de la responsabilidad social de la universidad. Formar en prosocialidad en el mundo universitario, requiere converger en una práctica acorde a lo que se promueve y ello debe estar presente en el testimonio de quien desarrolla el trabajo formativo (Grandea, Lennerforsb, Peterscand y Von Hausswolf, 2024), como también en las políticas y prácticas institucionales, que deben ser coherente con lo que promulga (Liñan, 2023).

METODOLOGÍA

Con la finalidad de alcanzar el objetivo general ya antes enunciado, este estudio que en su diseño corresponde a una investigación de carácter mixto, se estructura en dos grandes etapas:

Etapa 1.- Aplicación de un cuestionario a una muestra de estudiantes. En esta etapa se aplica un cuestionario preparado para la ocasión con escalas y preguntas cerradas y que contiene tres apartados: (1) Datos sociodemográficos de quienes responden; (2) La Escala de Prosocialidad creada por Caprara et al (2005) y validada para estudiantes universitarios chilenos por Mieres-Chacaltana et al. (2020) y (3) Un conjunto de preguntas sobre proyección laboral. El instrumento y el consentimiento informado donde el estudiante autoriza su aplicación fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad y previo, a su recolección definitiva, se aplicó en forma piloto a un grupo de estudiantes. Las respuestas al cuestionario se recogieron en línea a través de la plataforma Survio. Se utilizó una muestra de tipo probabilística, estratificada, proporcional, que quedó conformado por 2.753 estudiantes que cursaban durante el segundo semestre del 2024 alguna de las tres asignaturas del Programa de Formación Ética de la Universidad (con un promedio de 31 estudiantes por sesión), donde cada uno de estos distintos cursos fue considerado un estrato. Se trabajó con una muestra de un 95% de confianza y un 3,5% de margen de error; para luego distribuir este número de estudiantes en función del porcentaje proporcional al número de estudiantes que realizan estos cursos. Este número de estudiantes distribuidos en forma proporcional al universo determinó, a su vez, el número de sesiones escogidas al azar a las cuales se les aplicó el cuestionario quedando la muestra definitiva en 611, con la siguiente distribución que se puede apreciar en la Tabla N°1:

Tabla N° 1. Distribución de la muestra

Cursos	Secciones	Total de estudiantes, distribuidos por secciones	Proporción estratos	Muestra de estudiantes por estrato proporcional	Número de sesiones a escoger al azar
Asignatura A	41	1389	50,5%	309	10
Asignatura B	25	845	30,7%	188	6
Asignatura C	17	519	18,8%	114	4
	83	2753	100%	611	20

Fuente elaboración propia.

En el procesamiento de los datos recogidos por los cuestionarios, a través del software SPSS se realizó primero cruces de variables y luego un análisis de clúster, lo que permitió conformar grupos (conglomerados) integrados por estudiantes muy parecidos entre ellos y muy diferentes a los de otros grupos; en este caso, en cuanto a prosocialidad.

Etapa 2.- Entrevista a una muestra de estudiantes. Obtenidos los resultados del cuestionario y establecido los clústeres, se realizaron un conjunto de cinco entrevistas en profundidad, que buscaron conocer las motivaciones que se hacen presentes al momento

de tomar decisiones, haciendo al estudiante más individualistas o más prosocial. Se optó por entrevistar solo a personas de los niveles más altos de comportamiento prosocial, para lograr con ello una mayor focalización y profundidad. El muestreo utilizado en este caso correspondió a un muestreo intencional al interior de los clústeres de mayor prosocialidad resultantes. En cuanto al proceso de análisis, el método utilizado es la comparación constante, donde cada pieza de datos se comparó con cada una de las otras piezas; lo que implicó un trabajo de categorización de los datos conforme a los patrones y tendencias que se fueron descubriendo tras la lectura repetida de la información recolectada. Como indican Strauss y Corbin (2022), al “comparar incidente con incidente, es más posible que reconozcamos tanto lo común como las variaciones en las categorías y veamos que lo que se aplica en un caso también podría ser relevante en el siguiente y dónde diferirían” (p. 97).

RESULTADOS

El cuestionario aplicado fue contestado por un total de 624 estudiantes. Un 66% de género femenino, un 32,6% masculino, un 1,1% no binario/a y 0,3% de género fluido. Entre quienes responden el 51,0% se ubica entre los 18 y los 20 años, un 34,6% entre 21 y 23 y un 12,6% sobre los 24. Se abarca la totalidad de las áreas disciplinarias de la universidad: Recursos Naturales; Ingeniería; Educación; Ciencias Sociales, Humanidades; Ciencias Religiosas y Filosofía; Jurídicas, Económicas y Administrativas; Ciencias de la Salud y Arquitectura y Diseño. En cuanto a la identificación con una religión, se presenta una identificación equilibrada entre cuatro denominaciones: católicos 29,5%; cristianos evangélico u de otras iglesias cristianas 23,7%; creen en Dios, pero no poseen una religión 22,1% y agnóstico, ateos y sin interés en la religión 21,1%; el 3,8% restantes se identifican con religiones no cristianas. Por último, el 42,3% indica que su condición habitual es estar “feliz”; un 40,1% ni feliz, ni infeliz; un 8% como “muy feliz”; un 7,5% como “no muy feliz” y un 2,1% como “nada feliz”.

Nivel de prosocialidad

A aplicar la Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), validada para estudiantes universitarios chilenos por Mieres-Chacaltana et al. (2020), es posible apreciar una fuerte inclinación en la mayoría de los ítems hacia el “a veces”, “muchas veces” o el “casi siempre/siempre”. En 5 de los 16 ítems el porcentaje mayor de respuesta está en el punto medio, “a veces”; mientras que la respuesta “muchas veces” concentra la respuesta más frecuente en 9 oportunidades, tal como se puede apreciar en la Tabla N° 2:

Tabla N° 2. Respuestas a la Escala de Prosocialidad

	Nunca / casi nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Casi siempre / siempre
Me complace ayudar a mis amigos(as)/ compañeros(as)/colegas en sus actividades.	4 (0.6%)	9 (1.4%)	126 (20.2%)	304 (48.7%)	181 (29%)
Comparto las cosas que tengo con mis amigos/as.	4 (0.6%)	13 (2.1%)	105 (16.8%)	246 (39.4%)	256 (41%)
Intento ayudar a otros/as.	2 (0.3%)	9 (1.4%)	139 (22.3%)	267 (42.8%)	207 (33.2%)
Estoy disponible para realizar actividades de voluntariado para ayudar a quienes lo necesitan.	76 (12.2%)	118 (18.9%)	228 (36.5%)	126 (20.2%)	76 (12.2%)
Soy empático/a con aquellos/ as que están en necesidad.	3 (0.5%)	11 (1.8%)	129 (20.7%)	283 (45.4%)	198 (31.7%)
Ayudo inmediatamente a quienes están en situación de necesidad.	8 (1.3%)	53 (8.5%)	238 (38.1%)	220 (35.3%)	105 (16.8%)
Hago lo que puedo para ayudar a otros/ as a evitar meterse en problemas	15 (2.4%)	40 (6.4%)	237 (38%)	221 (35.4%)	111 (17.8%)
Siento intensamente lo que otros/as sienten.	30 (4.8%)	98 (15.7%)	243 (38.9%)	171 (27.4%)	82 (13.1%)
Estoy dispuesto/a a poner mis conocimientos y habilidades a disposición de los demás.	5 (0.8%)	32 (5.1%)	147 (23.6%)	281 (45%)	159 (25.5%)
Trato de consolar a aquellos/ as que están tristes	14 (2.2%)	45 (7.2%)	163 (26.1%)	232 (37.2%)	170 (27.2%)
Presto fácilmente dinero u otras cosas.	62 (9.9%)	117 (18.8%)	207 (33.2%)	160 (25.6%)	78 (12.5%)
Me pongo fácilmente en el lugar de los/las que están en situación de incomodidad.	7 (1.1%)	27 (4.3%)	171 (27.4%)	259 (41.5%)	160 (25.6%)
Trato de ser cercano(a) y cuidar de aquellos/as que lo necesitan.	10 (1.6%)	35 (5.6%)	214 (34.3%)	244 (39.1%)	121 (19.4%)
Comparto fácilmente con mis amigos(as) cualquier buena oportunidad que se me presente.	7 (1.1%)	19 (3%)	151 (24.2%)	251 (40.2%)	196 (31.4%)
Paso tiempo con aquellos/as amigos/ as que se sienten solos/as.	14 (2.2%)	37 (5.9%)	229 (36.7%)	227 (36.4%)	117 (18.8%)
Siento inmediatamente cuando mis amigos/as están incómodos/as, incluso cuando no me lo comunican directamente.	7 (1.1%)	41 (6.6%)	152 (24.4%)	241 (38.6%)	183 (29.3%)

Fuente: Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), validada para estudiantes universitarios chilenos por Mieres-Chacaltana et al. (2020). Datos resultantes de aplicación propia.

En una mirada más concentrada de las respuestas a la Escala, agrupando las respuestas a los 16 ítems, en función del número de veces que se respondió “muchas veces” o “casi siempre/siempre”, resulta posible conformar cuatro grupos diferenciados en su nivel de comportamiento prosocial, donde se puede apreciar que hay dos tercios de estudiantes

que se concentran en las categorías más prosociales (66,2%) y a su vez, un 33,8% en las menos prosociales, como se aprecia en la Tabla N° 3:

Tabla N° 3. Respuestas agrupadas de Escala de Prosocialidad

Más prosocial	Prosocial	Algo Prosocial	Menos prosocial
13 a 16 respuestas “muchas veces” o “casi siempre/siempre”	9 a 12 respuestas “muchas veces” o “casi siempre/siempre”	5 a 8 respuestas “muchas veces” o “casi siempre/siempre”	1 a 4 respuestas “muchas veces” o “casi siempre/siempre”
200 casos (32,1%)	213 casos (34,1%)	131 casos (21,0%)	80 casos (12,8%)

Fuente elaboración propia.

Al cruzar las variables que caracterizan a las y los estudiantes con las respuestas agrupadas de la escala (en esta ocasión, solo aquellas variables que muestran diferencias porcentuales importantes entre estudiantes), resulta posible encontrar que quienes se ubican mayormente en la categoría “más prosocial”, son las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y Facultad de Educación, en un 36,9% y en un 35,3% respectivamente. En cuanto a género, el 35,5% de las personas que se ubican en la categoría “más prosocial”, se identifican con el género femenino, mientras que las del género masculino son el 24,6%. En cuanto a la religión, quienes indican creer en Dios, ya sean de religión católica, cristiana evangélica, religiones no cristianas y aquellos que creen en Dios, pero no tienen religión, sobre un 30% se ubican en la categoría “más prosocial” (32,4%; 35,8%, 30,4% y 36,2% respectivamente), mientras quienes se identifican como agnósticos, ateos y sin interés en la religión lo hacen en un 23,3%. Algo similar ocurre en los niveles de felicidad: El 52,2% de quienes se ubican como “muy feliz” se instalan en el grupo “más prosocial”; mientras que, en el otro extremo, el 38,5% de los “nada feliz” se ubican en la categoría “menos prosocial”.

Proyección laboral

Las y los estudiantes indican que al momento buscar trabajo y teniendo la posibilidad de escoger tres aspectos que privilegiarían al seleccionar un espacio laboral (de un listado de 12 alternativas): un 51% escogería aquel que tenga la más alta remuneración, un 50,5% por su ambiente agradable y un 47,4% porque pueda hacer lo que a él le gusta. Al consultarles, cuál sería su decisión si una gran institución le ofrece un contrato laboral muy bien remunerado y con muy buenas posibilidades de desarrollo, pero presenta alguna característica cuestionable, sus respuestas son las siguientes, como se presentan en la Tabla N° 4:

Tabla N° 4. Nivel de aceptación o rechazo a oferta de trabajo en institución cuestionable

	No lo aceptaría	Probablemente no lo aceptaría	Dudaría en aceptar o rechazar	Probablemente sí lo aceptaría	Si lo aceptaría
Su producción es contaminante	124 (19.9%)	137 (22%)	253 (40.5%)	74 (11.9%)	36 (5.8%)
Tiene prácticas antisindicales	222 (35.6%)	207 (33.2%)	136 (21.8%)	41 (6.6%)	18 (2.9%)
Ofrece menores posibilidad de ascenso a las mujeres	295 (47.3%)	151 (24.2%)	113 (18.1%)	39 (6.3%)	26 (4.2%)
Evade el pago de impuestos fiscales	348 (55.8%)	136 (21.8%)	88 (14.1%)	25 (4%)	27 (4.3%)
Contrata a inmigrantes y les paga menos	235 (37.7%)	176 (28.2%)	152 (24.4%)	38 (6.1%)	23 (3.7%)
	(39,26%)	(25,98%)	(23,78%)	(6,98%)	(4,18%)

Fuente elaboración propia.

En la mayoría de los temas que se le presentan, el porcentaje que reúne más casos es “no lo aceptaría”, en promedio 39,26% a lo se podría sumar las respuestas “probablemente no lo aceptaría (25,98%). No obstante, respecto al tema de la oferta de una institución que su producción es contaminante, el 40,5% “dudaría en aceptar o rechazar”. Hay que considerar además que, en promedio un 11,16% de las y los estudiantes “si aceptarían” o “probablemente sí aceptarían” trabajar en una institución con características cuestionables.

Nuevamente en una mirada más concentrada, agrupando las respuestas a las 5 situaciones presentadas, en función de 3 o más no aceptaciones (rechazos), 3 o más dudas o 3 o más aceptaciones es posible conformar tres grupos, más un cuarto donde se pueden ubicar las y los estudiantes que no presentan una opción nítida, ya que nunca entregan igual o más de 3 respuestas similares, como para clasificarlo en uno de los grupos anteriores. En la Tabla N°5 se puede apreciar la distribución:

Tabla N° 5. Respuestas agrupadas de aceptación o rechazo a oferta de trabajo en institución cuestionable

Mayormente no acepta	Mayormente duda	Mayormente acepta	Líquidos
En 3 o más temas “no aceptaría” o “probablemente no aceptaría”.	En tres o más casos “dudaría en aceptar o rechazar”.	En tres o más casos “si aceptaría” o “probablemente aceptaría”.	No presenta una opción nítida (aceptación, duda o rechazo), reparten sus respuestas en un tipo 2+ 2+ 1.
451 casos (72,3%)	41 casos (6,6%)	86 casos (13,8%)	46 casos (7,3%)

Fuente elaboración propia.

Al cruzar los datos agrupados de aceptación o rechazo a un trabajo cuestionable con los datos de caracterización, el 78,1% de las y los estudiantes de las Facultades de Educación

y el 77,1% de Ciencias de la Salud, se ubicarán en “mayormente no aceptan” un trabajo cuestionable, superando en porcentaje a todas las otras Facultades. A su vez, las personas identificadas con el género femenino en un 78,1% indicarán que “mayormente no aceptan”, mientras que hará igual cosa el 60,0% de las de género masculino. Respecto a la religión de las y los estudiantes, el 82,6% de los de “religiones no cristianas” responderán que “mayormente no aceptan” un trabajo cuestionable; a su vez, el porcentaje de “agnóstico, ateos y sin interés en la religión” es de 69,1%. Los “católicos”, “evangélicos” y “quienes creen en Dios, pero no tienen religión”, presentan porcentajes bastantes similares en lo referido a “mayormente no aceptar” (72,5%; 72,3% y 73,1% respectivamente). Con relación a los niveles de felicidad, el 75% de quienes se ubican como “feliz” son estudiantes que “mayormente no acepta” un trabajo cuestionable.

Por último, en esta línea de trabajo descriptivo, al cruzar las respuestas agrupadas de la escala de prosocialidad y las respuestas de aceptación o rechazo a ofertas de trabajos en instituciones cuestionables, es posible apreciar que al sumar los promedios de “más prosocial” y “prosocial”, habría un 70,1% de estudiantes que “mayormente no aceptan” un trabajo que es cuestionable. A su vez, al sumar los promedios de “algo prosocial” y “menos prosocial”, el (56,1%) se ubicaría en “mayormente duda”. Lo que puede verse en la Tabla N° 6:

Tabla N° 6. Cruce de respuestas agrupadas de escala de prosocialidad y respuestas agrupadas de aceptación o rechazo a oferta de trabajo en institución cuestionable

	Más prosocial	Prosocial	Algo prosocial	Menos prosocial	
Mayormente no acepta	155 (34,4%)	161 (35,7%)	85 (18,8%)	50 (11,1%)	451 (100%)
Mayormente duda	11 (26,8 %)	7 (17,1%)	10 (24,4%)	13 (31,7%)	41 (100%)
Mayormente acepta	24 (27,9%)	26 (30,2%)	24 (27,9%)	12 (14,0%)	86 (100%)
Líquidos	10 (21,7%)	19 (41,3%)	12 (26,1%)	5 (10,9%)	46 (100%)
	200 (32,1%)	213 (34,1%)	131 (21,0%)	80 (12,8%)	624

Fuente elaboración propia.

Clúster resultantes y entrevistas para su profundización

En la intención de profundizar en los datos resultantes se realizó un análisis de clúster bietápico. El procedimiento de análisis de clústeres en dos fases, como indica el Entorno Virtual de Autoaprendizaje de la Estadística de la Universidad de Granada (2019), es una herramienta de exploración diseñada para descubrir las agrupaciones naturales (o

clústeres) de un conjunto de datos que, de otra manera, sería difícil estimar. Este procedimiento permite el tratamiento de variables categóricas y continuas y una selección automática del número de clústeres. Los registros se agrupan de manera que los de un mismo grupo o clúster tiendan a ser similares entre ellos, y que los de otros grupos sean distintos. Al realizar este tipo de análisis, utilizando en este caso las variables que diferencian entre sí a las y los estudiantes, es posible llegar a un total de 10 conglomerados, donde los más relevantes por su homogeneidad interna son los clúster 8 y 9, que presentan la media más alta en el nivel de prosocialidad de quienes responden el cuestionario y reúnen en su interior a personas que se identifican en un 100% de género femenino, muy feliz o feliz y estudiantes de una carrera de una Facultad Humanistas (que suma entre otras a estudiantes de educación y salud) y se agrega a ello, también en un 100%, quienes señalan tener una religión o tener una creencia; aunque en este último caso, sin tener una religión. Lo que puede apreciarse en la Tabla N° 7 que se presenta a continuación:

Tabla N° 7. Distribución de clúster en función de medias de prosocialidad y características principales de las y los estudiantes

N	Distribución de clúster			Prosocialidad		Femenino	Masculino	Muy feliz o feliz	Ni feliz, ni infeliz	No muy feliz o nada feliz	Con religión	Cree, pero sin religión	Sin religión y no cree	Humanista	No Humanista
	% de combinado	% del total		Media	Desv. estándar	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
1	58	9,5%	9,4%	3,45	0,63667	0%	100%	28%	67%	5%	28%	17%	55%	0%	100%
2	55	9,0%	9,0%	3,74	0,55138	55%	45%	42%	0%	58%	27%	65%	7%	0%	100%
3	63	10,3%	10,3%	3,88	0,55065	100%	0%	100%	0%	0%	67%	0%	33%	17%	83%
4	56	9,2%	9,1%	3,70	0,61843	0%	100%	98%	0%	2%	100%	0%	0%	48%	52%
5	48	7,8%	7,8%	3,68	0,48709	100%	0%	0%	100%	0%	48%	27%	25%	0%	100%
6	56	9,2%	9,1%	3,60	0,53257	0%	100%	39%	57%	4%	20%	32%	48%	100%	0%
7	48	7,8%	7,8%	3,71	0,58017	100%	0%	0%	83%	17%	0%	46%	54%	100%	0%
8	35	5,7%	5,7%	3,97	0,50985	100%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%
9	94	15,4%	15,3%	3,96	0,52519	100%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
10	85	13,9%	13,8%	3,69	0,55169	100%	0%	0%	98%	2%	100%	0%	0%	100%	0%

Fuente elaboración propia.

En la intención de conocer las motivaciones presentes al momento de tomar decisiones, haciendo del estudiante más individualistas o más prosocial, se realizaron un conjunto de cinco entrevistas a personas de los dos clústeres de mayor homogeneidad, profundizando con ello en los resultados que han venido emergiendo a lo largo del estudio.

Un primer aspecto común en las personas entrevistadas es lo que ellas llaman un interés desde siempre por lo demás. Como indican textualmente algunas de las entrevistadas: “A mí me gusta ayudar a otros y a veces en mi casa me dicen que me gusta demasiado ayudar (...). Me gusta escuchar a los demás y siempre, y cuando yo pueda ayudarlos, siempre voy a estar ahí” (Entrevista N° 2). Son numerosos los ejemplos de esta disposición de ayudar que se presentan en las entrevistas: “yo siempre estoy dispuesta a ayudar, por ejemplo, este año yo me había metido al curso de ayudante” (Entrevista N° 1); “...siempre. Si alguien me pide ayuda de que necesita ir a una dirección, yo voy y la ayudo hasta llegar a ese cierto lugar. Para mí no hay problema” (Entrevista N° 5). Esta alta disponibilidad hacia los otros, incluso se mantiene cuando hay un intento de aprovecharse de la buena voluntad demostrada: “... nunca me ha costado ayudar (...) a pesar de que a veces me buscan solamente para eso, igual no más. Es como que, ¿para qué le voy a decir que no, si nada cuesta?” (Entrevista N° 4).

Detrás de esta primera constatación, en la intención de conocer si las entrevistadas vinculan esta conducta a su género femenino, la respuesta no es unánime. Para algunas, si claramente ello es parte de su condición: “... diría que es algo por ser mujer, creo que todas las mujeres tienen como esa esencia como fraternal en este sentido más maternal, de siempre estar preocupado por alguien” (Entrevista N° 1); no obstante, en otras se aprecia una posición distinta, donde ser mujer no es lo que da origen a una prosocialidad: “en mi casa nosotros somos tres hermanos, son dos mujeres y un hombre. Y en mi casa siempre se han inculcado los valores como por igual (...) no yo por ser mujer tengo que ser de tal manera” (Entrevista N° 2). Lo que sí resulta común, es el reconocimiento de que el comportamiento de estar preocupado permanentemente de las y los demás, proviene de la familia y principalmente por parte de la madre: “Bueno, desde pequeña siempre he sido buena para ayudar. Mi mamá me dio esa educación. Siempre trato de estar disponible, aunque esté ocupada, si me llaman, igual contesto” (Entrevista N° 5).

Al profundizar sobre la motivación originada en el seno de la familia, algunas de las entrevistadas manifiestan una asociación de dicha conducta con el fuerte compromiso religioso en especial de sus madres y/o abuelas: “ella era catequista y ella es mucho de preocuparse por los demás, ella puede estar muy mal, pero los demás deben estar bien y siento que es algo que ella me enseñó” o “mi abuela es súper cristiana. Entonces los valores que nos mueven en nuestra casa son los valores que fueron como impulsados por Jesús” (Entrevista N° 2); pero, también hay casos donde al parecer es más bien la creencia en Dios y no tanto en una religión o iglesia, es lo que motiva el compromiso con los otros: “Yo soy creyente de Dios, pero no sigo ninguna religión (...). Cuando era pequeña fui a una iglesia con mi mamá, y como mi mamá es madre soltera, nos rechazaron. Entonces no quiero formar parte de las iglesias...” (Entrevista N° 5).

Cuando se profundiza con las entrevistadas sobre sus proyecciones laborales al momento de titularse, se presentan también respuestas muy referidas a una preocupación

por los demás. Por lo general, manifiestan un mayor interés por la misión social del trabajo que realicen que el logro de una abultada paga. Una de las entrevistadas, que ya tiene la experiencia de haber realizado un trabajo remunerado indica al respecto: “la remuneración no era alta, era muy baja, la misión social que yo cumplía era enorme y eso me llenaba más que la parte monetaria. Entonces yo lo pongo en una balanza y me cargo más por la misión social” (Entrevista N° 1). Para muchas, esta opción ya la han puesto de manifiesto al escoger la carrera que están estudiando: “yo creo que igual a la mayoría de las personas que escogimos estudiar pedagogía nos mueve un cambio social. Entonces, es por una misión y es para poder hacer un cambio en la sociedad más que por la remuneración” (Entrevista N° 2). En esta misma perspectiva, colocadas en la situación de una muy alta remuneración y amplias posibilidades de desarrollo laboral, pero en instituciones que son cuestionables por su falta de respecto a los derechos humano, todas manifiestan un rechazo a la posibilidad de trabajar en una institución de dicho carácter: “¿Tú aceptarías trabajar en una empresa que te pague muy bien sabiendo que tiene conductas que no son correctas desde el punto de vista de los derechos de las personas? No, para nada, por muy bien que me paguen” (Entrevista N° 3). Por último, es común entre las entrevistadas considerarse como personas “muy feliz” o “feliz”: “Dónde te ubicarías tú como una persona: ¿muy feliz, poco feliz, nada feliz? (...). Muy feliz en realidad. Perdón, no te escuché. Muy feliz” (Entrevista N° 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio dan cuenta de que la población con la cual se trabaja no se ajusta del todo a lo presentado en la introducción y revisión de la bibliografía en la materia. Los datos de las y los estudiantes muestran una tendencia mayoritaria más bien a ubicarse en los niveles altos de comportamiento prosocial. Muchos de quienes responden el cuestionario señalan tener una alta disposición a ayudar, compartir, empatizar y cuidar a otras personas; al sumar los porcentajes de las respuestas de las opciones “muchas veces” y “casi siempre/siempre”, en cada una de estas dimensiones, hay más de un 55% de estudiantes ubicados en cada una de ellas. En lo que sí hay coincidencia con la bibliografía revisada, es con respecto a quienes serían las y los jóvenes que están conformando los grupos mayoritarios de los niveles más altos de conducta prosocial. Como se ha dado cuenta, si se analizan los datos descriptivos como también los resultantes de la configuración de los clústeres, las y los estudiantes “más prosociales” serían mayormente de carreras de la salud o educación, de género femenino, poseen una creencia en Dios y se consideran mayormente personas felices. Auné et al. (2019), indican a este respecto que “determinadas elecciones de carrera de nivel superior se vinculan con un mayor nivel de realización de conductas prosociales que otras (...) hay mayores niveles de conducta prosocial en graduados de carreras con

orientaciones sociales” (p. 3). A su vez, Esparza-Reig et al. (2021), va a sostener que “las mujeres muestran un mayor grado de conductas prosociales al compararlas con los hombres” (p. 29), lo que es ratificado por González y Molero (2022), quienes indican “que las chicas tienen mayor interés en mantener amistades y resolver los conflictos (...) las mujeres tienen mayores puntuaciones en conducta prosocial” (p. 121). Trabajos como el de Kausar et al. (2023), van a sostener que la conducta prosocial está muy vinculada a la religión, ya que “valores de la religión se centran en la responsabilidad de cuidar y ayudar a los demás” (p. 173). Por último, el trabajo de Pareja Pérez et al. (2019), concluyen que “las variables Felicidad y Comportamiento Pro-social están asociadas positiva y muy significativamente en los estudiantes universitarios” (p. 191).

Es interesante que, al profundizar en estas vinculaciones, estos resultados a nivel cuantitativo son ratificado a nivel cualitativo, por el conjunto de entrevistas realizadas. Aunque sí se debe relevar, que este trabajo cualitativo abre a ciertas variantes. Algunas entrevistadas dan a conocer que es más bien la familia y los valores que en ella se experimentan, lo que estaría aportando a un mayor grado de prosocialidad; más que el género o la religión. Al interior de las familias con un comportamiento prosocial activo, no habría diferencias en las conductas de los hijos con respecto a las hijas. Con relación a la religión hay una precisión, al parecer estaría influyendo en la prosocialidad el creer o no creer en Dios, más que tener o no tener una religión. El cuestionario aplicado en esta investigación, a diferencia de otros estudios que ofrecen solo como respuesta posible “sin religión”, permitió la respuesta “Creo en Dios, pero no tengo una religión”; situación que abrió a la posibilidad de diferenciar entre quienes poseen una creencia y no participan de una religión y quienes no creen, ni participan en una religión.

Respecto al segundo tema de esta investigación, lo referido a las proyecciones laborales, los resultados muestran que las y los estudiantes que respondieron el cuestionario, que “mayormente no aceptarían” un trabajo que no respeta el bienestar de los demás o sus derechos humanos, serían principalmente estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación y de Salud; personas que se identifican con el género femenino; que se identifican con una creencia y quienes se identifican a sí mismo como felices. Como resulta fácil de apreciar, en cada una de estas características hay una alta concordancia con quienes se ubican en los niveles más altos de comportamiento prosocial. De hecho, al cruzar las respuestas agrupadas de la escala de prosocialidad y las respuestas de aceptación o rechazo a ofertas de trabajos en instituciones que no respetan el bienestar de los demás o sus derechos humanos, es posible apreciar un alto nivel de encuentro entre quienes “mayormente no aceptan” un trabajo que es cuestionable, con aquellos que se ubican en los niveles de “más prosocial” y “prosocial” (50,6% de la muestra).

No obstante, los resultados positivos en prosocialidad y de rechazo a trabajos que resultan cuestionables, no deja de llamar la atención que estos mismos estudiantes, al momento buscar trabajo y teniendo la posibilidad de escoger tres aspectos que privilegiarían

para seleccionar un espacio laboral, tienden a escoger aspectos que están más centrados en su propio desarrollo personal que en el desarrollo social y/o de los demás. Escogen la institución que tenga la más alta remuneración (51%), la que tenga un ambiente agradable (50,5%) y la que le ofrece mayores posibilidades de hacer lo que sea de su gusto (47,4%). Solo el 15,1% de los 624 estudiantes de la muestra, por ejemplo, escogería su trabajo por la misión social que posea la institución. No se puede dejar de considerar también que, en los dos grupos de consultas realizadas, prosocialidad y proyección laboral, si bien hay entre un 60 y un 65% de quienes presentan conductas prosociales o de rechazo a trabajos cuestionables, hay también entre un 10 y un 15% de estudiantes que sus respuestas en la escala de prosocialidad se ubican en “nunca/casi nunca” o “pocas veces” e igual proporción se presenta entre quienes “probablemente si aceptarían” o “si aceptarían” un trabajo cuestionable. En ambos temas, además, del orden del 20 al 30% de las y los estudiantes entregan una respuesta no tan nítida como “a veces” o “dudaría de aceptar o rechazar”.

Detrás de esta realidad, que no es de total prosocialidad ni de una proyección laboral totalmente preocupada por los demás; pero, donde en términos porcentuales hay una mayoría de estudiantes que serían prosociales y de una conducta de rechazo a trabajos cuestionables, se podría estar evidenciando un cambio en la población chilena en sus valoraciones y conductas. Al volver a visitar la bibliografía ya presentada, como el Informe del PNUD (2024), resulta posible constatar a partir de los resultados de las Encuestas de Desarrollo Humano (EDH) de los últimos años, que en Chile se está produciendo “una revalorización de los proyectos colectivos: según la EDH 2023, un 56% reconoce la importancia de que Chile tenga un proyecto común al que nos sumemos todos, en contraste con un 43% en la EDH 2011” (p. 31), lo que podría estar mostrando que se está dejando de considerar como lo más importante la valorización de los proyectos personales por sobre los colectivos, pero aún ello sería un proceso en tránsito. Como lo indica el mismo Informe, se podría estar experimentando una apertura a un conjunto de temas antes invisibilizados “como las desigualdades socioeconómicas y de género, y los problemas de salud mental, la disminución del racismo producto de la mayor interacción con otras culturas y la creciente aceptación de las diversidades sexo-genéricas” (p. 99). Chile al parecer está cambiando y puede ser que sus juventudes estén liderando este cambio y los resultados que apreciamos en esta investigación sean manifestación de ello. Podría estar emergiendo en Chile y en la juventud en particular un nuevo tipo de individuación, quizás no tan asocial -de despreocupación prácticamente total por los otros- sino, más bien una individuación que otorga una gran importancia a la autonomía y el desarrollo personal, pero sin dejar de preocuparse por los demás. Pareciera ser que no se está frente a una individuación de suma cero (donde el crecimiento de un aspecto implica la disminución del otro), sino más bien frente a una individuación donde la alta preocupación por sí mismo no se experimenta como algo contrario a la preocupación por los demás.

Se reconoce que este trabajo tiene un mayor componente descriptivo que inferencial y, por tanto, sus resultados deben leerse como tendencias que requieren necesariamente ser estudiadas con mayor profundidad. Se necesita ampliar y mejorar la muestra y trabajar mayormente con estadísticas no solo de tendencia central. Los resultados aquí presentados no dejan de ser relevantes en cuanto aporte a la temática, al cruzar prosocialidad y proyección laboral, dos temas importantes a considerar en una formación ética volcada hacia la alteridad en las y los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Aparicio, Rosa y Baeza, Jorge (2020). *Young People's Reality. Educational Challenges*. Colección editorial "Fari educativi" de la Fondazione Pontificia Gravissimum Educationis. Editado por Libreria Editrice, Vaticano.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2020). Leer los movimientos sociales desde el individualismo: Reflexiones a partir de Latinoamérica. *Educação & Sociedade* 41(1), e228265. <https://doi.org/10.1590/ES.228265>
- Arias, Walter (2021). Efectos de un programa de conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Educación* 27(2), 137-154. <http://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2430>
- Auné, Sofía; Abal, Facundo y Attorresi, Horacio (2019). Conducta prosocial en estudiantes universitarios argentinos: estudio comparativo entre carreras. *Universitas Psychologica* 18(3) 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.cpeu>
- Bajoit, Guy (2011). El cambio sociocultural. *Revista Persona y Sociedad* 25(143), 143-161. <https://doi.org/10.11565/pys.v25i2.218>
- Barrero-Toncel, Virginia; Rodríguez-De Ávila, Ubaldo; Ocampo-Flórez, Esteban y Barreto-Sánchez, Diana (2023). Propiedades psicométricas de la escala de prosocialidad de Caprara et al. (2005) en Colombia. *Psicogente* 26(50), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6139>
- Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Blanch, Silvia; Basté, Eduardo y París, Gemma (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de Prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Cañas, Dora, Ardila, William, Vásquez, Diego y Portilla, Nidia (2024). Estudio descriptivo de la prosocialidad en estudiantes de educación superior de Colombia. *Rastros Rostros* 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.01>
- Caprara, Gian; Steca, Patrizia; Zelli, Arnaldo y Capanna, Cristina (2005). A New Scale for Measuring Adults' Prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment* 21(2), 77-89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Choquehuanca, Oscar (2022). Conductas prosociales y prácticas intraculturales (ayni-apthapi) en estudiantes de la UPEA. *Educación Superior* 9(3), 53-64. Disponible en http://www.scielo.org/bo/pdf/especies/v9n3/v9n3_a05.pdf Accedido el 15 de ene. 2025
- De la Calle, Carmen; García-Ramos, José; De Dios, Teresa y Valbuena, Consuelo (2020). Índices Sintéticos para Medir la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario. *Revista archivos analíticos de políticas educativas* 28(189), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4705>

- Esparza-Reig, Javier; Martí-Vilar, Manuel y Rodríguez, Lucas (2021). Predicción en estudiantes universitarios de la conducta prosocial y de la penalización de actos como faltas y delitos, a partir de la empatía. *Anuario de Psicología Universitat de Barcelona* 51, 27-34. <https://doi.org/10.1344/ansic2021.51.4>
- Federación Internacional de Universidades Católicas (2014). *Las culturas de los jóvenes en las universidades católicas. Un estudio mundial*. Ed. FIUC, Centro Coordinador de la Investigación, París.
- Federación Internacional de Universidades Católicas (2021). *Towards a better understanding of youth's cultures & values*. FIUC-Centro Coordinador de la Investigación. En: <https://www.cirad-fiuc.org/wp-content/uploads/2021/05/WORKING-PAPER-version-web.pdf> Accedido el 15 de enero 2025.
- González, Alba y Molero, María (2022). Creatividad, habilidades sociales y comportamiento prosocial en adolescentes: diferencias según sexo. *Publicaciones* 52(2), 117-130. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26184>
- Grande, Virginia; Lennerfors, Thomas; Peterscand, Anne y Von Hausswolf, Kristina (2024). The virtuous, the caring, and the free: ethical theory to understand the ethics of the teacher as a role model in engineering education. *European Journal of Engineering Education* 49(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2236959>
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Ed. Herder, Barcelona.
- Han, Byung-Chul (2024). *El espíritu de la esperanza*. Ed. Herder, Barcelona.
- Harrison, Tom y Laco, Dávid (2022). Where's the character education in online higher education? Constructivism, virtue ethics and roles of online educators. *E-Learning and Digital Media* 19(6), 555-573. <https://doi.org/10.1177/20427530221104885>
- INJUV (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventudes*. Disponible en: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf Accedido el 15 de enero 2025.
- Kausar, Asia; Alis, Norzaliza y Binti, Suzila (2023). Impact of Religious Orientation on Prosocial Behavior of Undergraduate University Students: Emotional Expressivity as Moderator. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences* 11(1), 172-178. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1101.0339>
- Lee, Yeeun; Guo, Yingchi; Li, Gu y Chen, Frances (2024). Prosocial behavior as an antidote to social disconnection: the effects of an acts of kindness intervention on daily social contact and loneliness. *Journal of Happiness Studies* 25(39), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00742-x>
- Levinas, Emmanuel (1993). *Entre nosotros. Ensayo para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos. Valencia.
- Levinas, Emmanuel (2009). *Humanismo del otro hombre*. Ed. Siglo XXI, México.
- Levinas, Emmanuel (2002). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Li, Limwei; Khan, Aqeel y Rameli, Mohd (2023). Assessing the Relationship between Prosocial Behavior and Well-Being: Basic Psychological Need as the Mediator. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 13, 2179-2191. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100153>
- Liñan, Yuly (2023). Ejercicio de la función docente desde la dimensión ética. *Revista Venezolana de Gerencia* 28(10), 1594-1609. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.44>
- Lipovetsky, Gilles (2016). *De la ligereza*. Ed. Anagrama, Barcelona.

- Martí-Vilar, Manuel; Corell-García, Lorena y Merino-Soto, Cesar (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología* 37(1), 349-377. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.012>
- Mieres-Chacaltana, Manuel; Salvo-Garrido, Sonia y Denegri-Coria, Marianela (2020). Evaluación de la Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* 3(56), 21-32. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.02>
- Morales, Francisco (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology* 13(2), 187-200. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360>
- Nistor, Gheorghita; Anghel, Mirela y Popa, Mihaela (2024). Identifying the prosocial orientations that influence choice of university studies in the social field for sustainable educational integration. *Sustainability* 16(1462), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su16041462>
- Pareja, Lourdes; Barbachán, Enrique y Sánchez, Flor (2019). Felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de Educación de una Universidad Pública. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-183.pdf>
- PNUD (2024). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar? Conducir los cambios para un desarrollo sostenible*. <https://chile.un.org/es/276455-informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2024>
- Reig-Aleixandre, Natalia, Obispo-Díaz, Belén, De Dios-Alíja, Teresa y De La Calle-Maldonado, Carmen (2024). Moral Values as Mediators in the Relationship between Prosocial Behaviour and Social Responsibility among University Students. *International Journal of Educational Psychology* 13(3), 167-183. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.11704>
- Severino-González, Pedro; Sarmiento-Peralta, Giuseppe; Alcaino-Oyarce, Mariana y Maldonado-Becerra, Cristóbal (2022). Prosocialidad y estudiantes universitarios: entre una política educativa transformadora y la docencia basada en responsabilidad social. *Formación Universitaria* 15(4), 49-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400049>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia, Colombia.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros - Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa Accedido el 15 de ene. 2025.
- Universidad de Granada (2019). Manual de Entorno Virtual de Autoaprendizaje de la Estadística. Guía SPSS. Práctica 8. Métodos de análisis multivariante: Análisis Clúster. Disponible en: <https://wpd.ugr.es/~bioestad/guia-spss/practica-8/> Accedido el 15 de ene. 2025.

ARTÍCULO

Humberto Muñoz:
crítica e institucionalidad*Humberto Muñoz:
Criticism and Institutionalality*

SUSANA INÉS GARCÍA SALORD*

* Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas-UNAM

RESUMEN

El texto es una breve semblanza que rinde homenaje a Humberto Muñoz García con motivo de su fallecimiento. Despide y reconoce a Muñoz García en sus múltiples roles: académico, colega, amigo, maestro, y jefe. La autora conoció a Muñoz García primero a través de sus publicaciones, como los Censos y el Diagnóstico del Personal Académico de los años 80, y más tarde en persona, estableciendo una relación de colega y participando juntos en el Seminario de Educación Superior a partir de 2005. La contribución de Muñoz García se enmarca en una generación de académicos de la UNAM que ingresó a finales de los años 50 y principios de los años 60 del siglo xx, cuya formación se basó en el reclutamiento directo en el aula o laboratorio, con una alta exigencia académica y una concepción de carrera más gremial que meritocrática. Esta formación le permitió a Muñoz, a los 30 años, obtener un Doctorado y, a los 42, ya ser Titular C e ingresar al nivel III del SNI. Sus críticas al orden académico posterior

se fundaron en esta rica experiencia, abogando por estímulos que fomentaran la lectura, el pensamiento crítico, y la convivencia sociocultural intensa.

ABSTRACT

The text is a brief tribute marking the passing of Humberto Muñoz García. It bids farewell to and acknowledges Muñoz García in his multiple roles: academic, colleague, friend, teacher, and boss. The author first knew Muñoz García through his publications, such as the Censuses and the Diagnosis of Academic Personnel from the 80s, and later in person, establishing a colleague relationship and participating together in the Higher Education Seminar starting in 2005. Muñoz García's contribution is framed within a generation of UNAM academics who entered in the late 50s and early 60s of the 20th century, whose training was based on direct recruitment in the classroom or laboratory, with high academic demands and a concept of career that was more union-based than meritocratic. This training allowed Muñoz to obtain a Doctorate at age 30 and, at 42, already be a Titular C and enter Level III of the SNI. His criticisms of the subsequent academic order were founded on this rich experience, advocating for incentives that encouraged reading, critical thinking, and intense sociocultural coexistence.

Agradezco a las colegas que organizaron este merecido homenaje a Humberto Muñoz y que me invitaron a participar en lo que yo entiendo y siento como un rito de paso; un ritual que, a muchos de nosotros y nosotras nos convoca para despedir y para reconocer a Humberto; al Humberto que fue para cada uno de los aquí presentes: el académico reconocido y respetado, el colega, el amigo, el maestro, el jefe, el padre, el compañero, el cómplice o el que cada cual quiera inventar de acuerdo a su propia historia.

Este homenaje como rito de paso es una puesta en común para cerrar un ciclo y empezar otro, donde aceptamos que Humberto ya no está y no estará entre nosotros, y ahora cada uno seguirá su camino sin su apoyo generoso y solidario, sin sus consejos, pero seguirá estando presente con su legado, recuerdos y anécdotas.

Yo hoy vine a despedir a un colega que fui aprendiendo a querer y a respetar con el paso del tiempo, a lo largo de muchos años. Lo conocí primero a través de unas publicaciones: los Censos y el Diagnóstico del Personal Académico de los años 80, justo cuando empecé a estudiar la carrera académica junto con Larissa Lomnitz; ella tenía esos

ejemplares en su cubículo; además de que fueron muy útiles para la investigación, el libro segundo es muy bonito, muy puma, en azul y oro de tapas duras.

Casi 10 años después, a finales de los 90, conocí a Humberto en persona en los Congresos del COMIE y empezaron nuestras discusiones sobre los académicos, el SNI, el PRIDE, los vericuetos de la evaluación y de los estímulos; discusiones que siempre fueron medio acaloradas y aceleradas de mi parte y de la suya más tranquilas y atentas a escuchar.

Luego en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales conocí a un Humberto acompañado de una suerte de Club de Toby, un grupo de colegas —todos hombres— muy entusiastas y queribles. Y desde 2005 me invitaron a formar parte del Seminario de Educación Superior, fundado por ellos y ella un año antes (ver foto del grupo fundador). De ahí en más lo que nos unió fue el interés común en estudiar para comprender la cuestión universitaria y debatir alternativas para el cambio institucional.



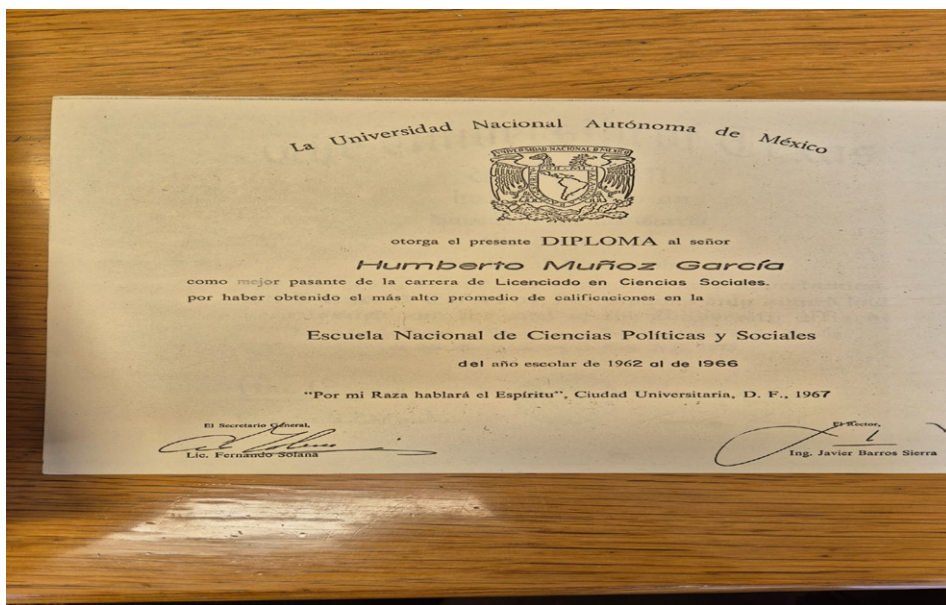
Fuente: página del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior -UNAM.

Lo que quiero compartir hoy con ustedes son dos impresiones. La primera es que creo que todas las críticas que Humberto hizo al orden académico vigente a partir de los años 90 tienen que haber estado fundadas en la rica experiencia en la que se formó el grupo de jóvenes académicos consagrados y establecidos que pasaron a formar parte de la nueva élite académica a la que Humberto perteneció.

Una generación de jóvenes que ingresaron como estudiantes de la UNAM a finales de los 50 y principios de los 60; y fueron herederos de la generación de universitarios que estaban construyendo los cimientos de lo que sería la UNAM pos-68.

En esa universidad “el aula, el laboratorio o el proyecto de investigación eran los espacios de reclutamiento, donde azarosamente los profesores e investigadores “pescaban” y motivaban a quien se dejara y quisiera incluirse en la suerte de noviciado y de aventura” que les ofrecieron para formarse en el oficio¹: exigiéndoles mucha dedicación al estudio; mucha disciplina y esfuerzo y socializándolos en un continente intelectual y social vital y gozoso.

Parece que, efectivamente, Humberto se lo tomó en serio, le echó muchas ganas y fue muy buen estudiante, porque en 1967 —ya como pasante— recibió un pequeño diploma donde lo reconocieron como el promedio más alto de su generación de licenciatura.



Fuente: archivo de constancias académicas de Humberto Muñoz.

Luego los motivaron y becaron para que fueran a formarse en el extranjero; y propiciaron su incorporación temprana al oficio y a la carrera académica como ayudantes y becarios.

¹ Salord García, Susana (2001) “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 11, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Página 7.

Así la historia, resulta que Humberto se hizo académico bajo una concepción de carrera más gremial que meritocrática; una coyuntura de la UNAM donde el recorrido por la trayectoria estatutaria (titular, adjunto y auxiliar, más la posición de ayudante) era el espacio de constitución y reproducción de grupos, no sólo de individuos centrados en un proyecto individual.

En esa visión de las cosas, el joven Humberto, a los 30 años ya era Doctor, a los 40 ya era un académico consagrado con el premio a la investigación en Ciencias Sociales de la Academia Mexicana de Ciencias; y a los 42 años, en 1986, ya fue titular C e ingresó directamente al nivel III de un SNI recién estrenado.

Por eso pienso que Humberto fue la constancia encarnada de que la formación en el oficio académico necesita de estímulos, pero no los que conocemos hoy y que él criticó con fundamento, sino los estímulos que tuvo su generación: un mundo de oportunidades con profesores dedicados, buenos o no tan buenos, pero con un ideal o un proyecto de universidad, con una estrategia pedagógica dirigida a enseñar a leer, a pensar, a criticar, a debatir y a escribir, en un ambiente con una biblioteca relativamente equipada y una cafetería donde los profesores y estudiantes no sólo habitaron el espacio institucional sino que convivieron entre mucha conversación, encuentros sociales, chorcha y grilla. En fin, se formaron expuestos a un intenso intercambio sociocultural entre los universitarios como desiguales, diferentes y contrincantes.

Como herederos, de manera temprana esos jóvenes también asumieron tareas de gestión de los asuntos académicos. Entre 1976 y 2000 —entre los 32 y los 56 años— Humberto desarrolló su vida académica siendo funcionario. Y también le correspondió estar en múltiples espacios colegiados que por su función de evaluación, selección o asesoría requerían de la presencia de académicos establecidos y consagrados, aunque fueran jóvenes.

Entre 1976 y 1980 —a los 32 años y siendo asociado C— Humberto fue Secretario Académico de su Instituto; en 1982, a los 38, siendo Titular B asumió como director de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico y lo fue casi por 5 años; y ya como Titular C —entre 1987 y el año 2000— fue coordinador de Humanidades con tres rectores: Carpizo, Sarukán y Barnés; y en un breve paréntesis fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad.

Y aquí mi segunda impresión. Creo que nuestro colega tomó la opción más incómoda que un universitario como él puede elegir para estar en la universidad: optó por ejercer la crítica desde mero adentro y, a la vez, asumir el compromiso de ser institucional, que muchas veces significa no criticar a la institución. Esto quiere decir que optó por recorrer su trayectoria caminando por “el filo de la navaja”, por “el borde del precipicio” o con “la sogá al cuello”; son las tres metáforas que se me ocurrieron para representar de manera rápida un lugar que se sostiene en un equilibrio siempre inestable.

Con esto no quiero insinuar —ni por asomo— que Humberto fuera una “víctima del sistema” o un masoquista consumado; por el contrario, él tomó la opción propia o natural para un apasionado por la universidad que apostó por el cambio institucional planteando “lo necesario no sólo lo posible” —como decía Justo Sierra— y si sólo lo posible es lo que se presentaba como “realización inmediata”, pues le apostó a lo posible, aunque fuera “imperfecto”².

Humberto siempre mostró los focos rojos que existían en nuestra universidad, pero —por lo que sé— siempre estuvo al “pie del cañón” en todas las reformas: las reformas por convocatoria inauguradas en los años 70; las que pasaron a la historia con nombre de rector; las reformas por Congreso de 1990; la reforma institucionalizada como proceso permanente del nuevo milenio; y estuvo al “pie del cañón” en los procesos de negociación —formales e informales— en las coyunturas rípidas de los movimientos estudiantiles de 1986 y 1999.

Estoy convencida que, más que a las reformas, Humberto le apostaba al cambio y creo que por esa opción donde estuvo marcó la diferencia: nunca se olvidó, sino que pregonó con el ejemplo que la brújula del trabajo de gestión debe ser atender la especificidad del trabajo académico y propiciar la participación plural y las iniciativas y esfuerzos colegiados y colaborativos. Sirvan dos ejemplos como botón de muestra:

Un ejemplo. Como director de la DGAPA, Humberto tuvo la iniciativa de dejar establecida una línea de trabajo y unos procedimientos para elaborar la estadística sobre el personal académico, de manera tal que permitiera ver su desarrollo en el tiempo. Y propuso constituir como Seminario de Investigación al equipo técnico encargado de diseñar y ejecutar los dos Censos que se realizaron entre 1983 y 1986³. Esos Censos no son números producidos y compilados al “tun tun” de procedimientos estadísticos, son números contruidos con una visión clara no sólo de la utilidad en sí de los números, si no sobre todo de su necesidad para pensar y elaborar la política universitaria, la necesidad de conocer y comprender para intervenir con sentido. Se hicieron los Censos y se hizo un Diagnóstico⁴ en el que se plantearon los problemas que hoy caracterizamos como estructurales. Destacan los análisis pioneros sobre las desigualdades entre los y las académicas; entre el personal de tiempo completo y los contratados por horas; y el efecto de estratificación del personal académico según los nombramientos, categorías y niveles.

² García Salord, S (2009) “El devenir de la Universidad como espacio público: una trayectoria larga e incierta”, Pp.69-111. En Humberto Muñoz (coord.) *La universidad pública en México*, Seminario de Educación Superior-UNAM-Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.

³ Censo del Personal Académico de la UNAM, 1983 y II Censo del Personal Académico de la UNAM, 1986. Dirección General de Asuntos del Personal académico. UNAM

⁴ Diagnóstico del Personal Académico de la UNAM. Dirección General de Asuntos del Personal académico. UNAM. 1984.

En 1986 se registra al personal académico, no sólo como *homo sapiens* y *homo faber*, sino también como un ser social cuya existencia no se reduce a su ser universitario: tiene o no tiene cónyuge, que trabaja o no, tiene hijos, tiene una vivienda, etcétera. Y quizás esta orientación no fuera casualidad, ya que, para la realización de los censos y del diagnóstico, Humberto convocó a 17 mujeres⁵ y sólo a 5 hombres⁶.

Otro ejemplo. En los últimos 20 años de su vida académica, Humberto fue un tipo de funcionario diferente al convencional porque lo fue como Coordinador del Seminario de Educación Superior. En ese momento, Humberto fue pionero en impulsar las nuevas formas de organización del trabajo académico que se proponían para revitalizar, innovar y actualizar la producción, transmisión y circulación del conocimiento; los Programas y Seminarios Universitarios creados por “Acuerdos del rector”. En 2004, sólo existían 5 de los 41 Seminarios que se crearon desde 1992⁷; y de los 26 que se reportan vigentes en la actualidad⁸.

Así nuestro colega nuevamente se ubicó en el lugar del equilibrio siempre inestable, porque los Seminarios Universitarios nacen separados administrativamente de las facultades, escuelas e institutos y centros de investigación; adquieren una relativa autonomía operativa, pero están conformados fundamentalmente por académicos que, en términos laborales, conservan su lugar de adscripción original en dichas entidades y desarrollan las mismas funciones sustantivas. En consecuencia, los Seminarios rompen las fronteras formales de los institutos, centros, facultades y escuelas, pero orbitan en ellos⁹.

En fin, creo que, a lo largo de su vida, Humberto optó por la adrenalina como estado existencial; y en ese estado, según (Chat GPT) la adrenalina es “la energía vital y la fuerza de supervivencia que nos impulsa a enfrentar desafíos, que nos recuerda que estamos vivos y nos llama a la acción frente al peligro o la emoción. Es la fuerza que nos saca de la zona de confort, permitiendo el crecimiento al aceptar la intensidad y el riesgo, y que enseña la importancia de volver a la calma y el equilibrio después del impacto”.

⁵ Ma. Herlinda Suárez Zozaya, Ericka Barón Rivero, Amalia García Jurado; Yolanda Alvarado Enríquez, Laura Hernández Sadurni, Araceli Hernández Andrade; Ma. Doris Juanchi Gómez, Beatriz Escobedo de la Peña, Elba Galicia Heredia, Norma Ojeda de la Peña, Judith Zubieta García, Paulina Grobet Vallarta, Pilar Velasco Muñoz-Ledo, Teresa Eugenia Sobrino, Lourdes Farfán Santoyo, Maricler Acosta Urquidi, Norah Schalaen Novick

⁶ Humberto Muñoz García, Rodolfo Corona Vázquez, Héctor Macías Cuesta, Vicente Medina López, Miguel Ruíz Velazco.

⁷ Programa denominado Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (1991), Proyecto de Investigación denominado Seminario de Filosofía Moral y Política (1997), Programa denominado Seminario Universitario de la Cuestión Social (2001), Programa denominado Seminario Universitario de la Modernidad: versiones y dimensiones (2004), Programa denominado Seminario de Educación Superior (2004).

⁸ Según la página de la Secretaría de Desarrollo Institucional. <https://sdi.unam.mx/seminarios.php>. 11 de mayo de 2025.

⁹ García Salord, S. y Lara Gallardo F. (2017) “Genealogía de los espacios académicos dedicados a la docencia y a la investigación en la UNAM (1553-2015)”. Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Intuyo que, en los últimos tiempos, Humberto estuvo intentando volver a la calma. Espero que lo haya logrado.

Gracias por escucharme y por acompañarnos.

(Homenaje a Humberto Muñoz - 9 de octubre de 2025)

Ideas, actores y política

Ideas, actors, and politics

ACOSTA SILVA, ADRIÁN (2025).

Ideas, actores y política. Cien años de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara

JOSÉ MANUEL JURADO PARRES

Maestro Emérito de la Universidad de Guadalajara

Para dimensionar el valor de esta obra, *Ideas, actores y política. Cien años de la Universidad de Guadalajara*, es preciso reconocer, primero, la autoridad intelectual de quien sostiene la pluma. Adrián Acosta Silva es, ante todo, un científico de lo social; un investigador que, armado con las herramientas de la sociología, no teme abandonar la comodidad de la historia oficial para adentrarse en un terreno por definición complejo y espinoso: la política. Es precisamente esa valentía para examinar las relaciones de poder que, *Ideas, actores y política*, enmarcado en el Centenario de nuestra Alma Mater, es un verdadero ejercicio de madurez institucional. Esta obra no es un simple anuario de efemérides ni una historia de ladrillos y edificios; es un ensayo que funciona como un espejo retrovisor: indispensable para conducir hacia adelante.

En 116 páginas, sumado a sus 113 referencias bibliográficas que abarcan 10 páginas más, el autor logra destilar la esencia política de cien años. A través de un análisis que entrelaza la historia con la política, el autor disecciona nuestro primer siglo para revelarnos que la Universidad de Guadalajara no es producto de la inercia, sino una construcción deliberada de decisiones, conflictos y acuerdos. En estas páginas, descubrimos cómo las ideas han funcionado como el “gran ordenador” de la vida pública, transformando

aquella primera “idea de universidad local” en la compleja y potente Red Universitaria que somos hoy.

Para comprender a cabalidad la arquitectura intelectual que sostiene esta obra, es necesario detenernos en la profundidad de su planteamiento. Adrián Acosta no se limita a narrar la historia superficial; su objetivo es descifrar los mecanismos profundos del poder, las reglas no escritas del juego institucional y la verdadera naturaleza de sus actores. Para lograrlo, edifica todo su análisis sobre un sólido andamiaje sustentado en cuatro premisas teóricas fundamentales: la primera establece que las ideas importan y actúan como el “gran ordenador” que da sentido a la acción política. La segunda sostiene que el gobierno universitario es un sistema dual que debe equilibrar siempre la Gobernabilidad con la Gobernanza. La tercera define a la autonomía como el “cemento” indispensable que une las funciones universitarias. Y la cuarta aclara que la autoridad no es solitaria, sino que los liderazgos son siempre producto de la gestión de intereses y coaliciones diversas.

En la página 22, aparece precisamente la distinción teórica que debería ser lectura obligatoria para cualquier funcionario universitario. El autor distingue entre Gobernabilidad y Gobernanza. Nos explica que la Gobernabilidad es nuestra capacidad política para no fracturarnos, para lograr acuerdos y paz interna. Pero la Gobernanza es nuestra capacidad técnica para adaptarnos al mundo y gestionarnos eficientemente. El comentario implícito del libro es devastadoramente cierto: una universidad puede tener mucha paz política (gobernabilidad) pero ser obsoleta (mala gobernanza), o viceversa. El reto del próximo siglo es mantener ambas.

Es en su primer capítulo, donde Adrián Acosta Silva establece los cimientos teóricos de su análisis. Lejos de ofrecernos una visión simplista, el autor nos propone un enfoque tridimensional: nos dice que la Universidad de Guadalajara no es una sola historia, sino tres historias simultáneas que se entrelazan. Es, por un lado, una historia política sobre el poder y sus conflictos; por otro, una historia académica sobre la evolución del saber; y finalmente, una historia cultural sobre la identidad y la pertenencia. En este apartado, el libro rescata el concepto de Benedict Anderson para definir a nuestra universidad como una “comunidad imaginada”. Nos recuerda que la institución no son sólo sus muros, sino los lazos simbólicos que nos hacen sentir parte de un “nosotros”. Sin embargo, el autor no cae en el romanticismo; con agudeza sociológica, y apoyándose en la teoría de las élites de Mosca y Pareto, reconoce que la universidad pública es también la gran maquinaria que forma a la “minoría organizada” o clase dirigente. Es decir, lo que ocurre en nuestras aulas tiene un impacto directo en la conformación del poder político del estado.

Pero, ¿qué es lo que dirige el rumbo de esta maquinaria? Aquí el texto nos regala una metáfora brillante de Max Weber que justifica el título del libro: las ideas funcionan como “guardagujas”. Acosta Silva nos explica que, si bien los intereses materiales mueven el tren de la historia, son las ideas las que accionan la palanca para decidir en

qué dirección avanzamos. Finalmente, este capítulo nos vacuna contra la ingenuidad al definir a las instituciones no como hechos naturales, sino como "invenciones políticas" constantes. El orden y la estabilidad que hoy gozamos en la Red Universitaria no son fortuitos; son el resultado de un delicado equilibrio entre el ejercicio del gobierno (la autoridad) y la gobernanza (la legitimidad académica). Entender esta tensión, nos dice el autor, es el primer paso para entender los cien años de nuestra vida institucional.

Antes de entrar en materia, leyendo el segundo capítulo, es válido preguntarnos: si estamos aquí para celebrar el Centenario de 1925, ¿por qué el libro dedica un capítulo entero a la Colonia y al siglo XIX? La respuesta que nos da Adrián es fundamental para entender nuestra identidad. Nos dice: Cuidado, 1925 no fue un nacimiento espontáneo, fue una Refundación. El libro argumenta que la Universidad no nació en 1925; lo que nació en esa fecha fue el modelo moderno y social que resolvió un pleito de más de un siglo. Para entender por qué Zuno tuvo que "refundar" la Universidad, primero hay que entender qué fue lo que se rompió.

Acosta Silva nos lleva a 1792 no por nostalgia, sino para mostrarnos el ADN original: el regionalismo y la autonomía frente al centro del país. Esos valores nacieron en la Colonia con fray Antonio Alcalde. Lo que celebramos en este Centenario es que, en 1925, logramos por fin rescatar esa herencia y darle un sentido revolucionario y popular. Por eso el autor nos pide mirar atrás: porque no somos una institución de 100 años nacida de la nada; somos la evolución moderna de una lucha de tres siglos". El texto es contundente al señalar que la autonomía política de la Nueva Galicia "reclamó desde un principio el reconocimiento de su autonomía política respecto del centralismo de la Ciudad de México, capital del virreinato". Es decir, la Universidad no se fundó sólo para educar, sino para validar políticamente a un reino que quería ser autónomo del centro. Ese es nuestro origen.

Y el autor sustenta esta tesis llevándonos a la página 42, donde nos recuerda que la fundación de la Real Universidad de Guadalajara en 1792 no fue un hecho aislado, sino la respuesta a una necesidad geopolítica del Reino de la Nueva Galicia. Acosta Silva nos explica que este territorio, que incluía a los actuales estados de Jalisco, Nayarit, Colima, Aguascalientes y Zacatecas, reclamaba desde un principio el reconocimiento de su autonomía política, como se mencionó antes. Desde su origen, la Universidad fue la herramienta para consolidar esa identidad regional frente al centro. Pero esta construcción no fue sencilla. En las páginas 43 y 44, el texto detalla el "largo y accidentado proceso de gestión política" impulsado por lo que el autor denomina la "coalición fundacional". Aunque la idea original data de 1696 con fray Felipe Galindo y Chávez, fue necesaria la intervención de las élites de poder locales y, sobre todo, del entonces obispo de Guadalajara, fray Antonio Alcalde y Barriga, quien en 1778 retomó el asunto y logró vencer las resistencias de la capital del virreinato.

Es importante destacar, como señala el libro, que esta “coalición” no sólo logró la Cédula Real de Carlos IV en 1791, sino que vinculó desde el nacimiento a la Universidad con el Real Hospital de San Miguel de Belén (antecedente de nuestro Hospital Civil), marcando desde entonces la vocación social de la institución. Esta aportación de Alcalde es lo que nos diferencia de otras universidades reales: no nacimos para otorgar grados académicos en una torre de marfil; nacimos vinculados al dolor y a la salud de la gente. Esa vocación social y humanista es la herencia más viva que tenemos hoy en día. Ahora bien, el análisis sociológico que hace Acosta describe una institución nacida bajo normas rígidas de “limpieza de sangre” y pureza de linaje, donde se exigía a los estudiantes vestir “traje negro largo hasta los pies” y “sin frivolidad alguna”. Sin embargo, el autor subraya una paradoja histórica fascinante: fueron precisamente las aulas de esa universidad conservadora y estamental las que formaron a la élite política insurgente y liberal. De ahí egresaron personajes como Pedro Moreno, Valentín Gómez Farías y Francisco Severo Maldonado. Es decir, la universidad Real formó a quienes terminarían derrocando al orden colonial.

Esta contradicción nos llevó a lo que el autor narra en las páginas 47 y 48: el convulso siglo XIX, donde la educación superior se convirtió en el campo de batalla entre liberales y conservadores. Con la llegada del primer gobernador de Jalisco, Prisciliano Sánchez (en 1824), se impulsó una reforma liberal que sustituyó a la “Real Universidad” por el Instituto de Ciencias del Estado. El libro describe este periodo como un ciclo de clausuras y reaperturas, donde la institución cambiaba de nombre y forma dependiendo de quién ostentaba el poder. Esta inestabilidad culminó en la clausura definitiva de 1860, dando paso a lo que Acosta Silva llama en la página 48 el “Interregno”: un periodo de más de 60 años de “sociedad sin universidad”, donde la educación sobrevivió fragmentada en Escuelas Libres de Medicina, Jurisprudencia y Farmacia. Es aquí donde cobra sentido el Centenario que celebramos. En la página 49, el autor analiza cómo José Guadalupe Zuno, en 1925, cierra este ciclo histórico. Zuno no restauró la vieja universidad colonial; creó una nueva identidad institucional. El texto cita las propias memorias de Zuno para explicar el lema “Piensa y Trabaja”: fue elegido con el propósito explícito de romper con la “tradición contemplativa y nula de la época de la conquista” para abrazar la “acción moderna.

Al adentrarnos en el tercer capítulo, Adrián Acosta Silva nos guía por el periodo más extenso y complejo de nuestra historia moderna: el que va de 1925 a 1988. Aquí, el autor desmonta un mito común: la “Refundación” de 1925 impulsada por el gobernador José Guadalupe Zuno no fue un acto de nostalgia para restaurar la vieja universidad colonial; fue, en palabras del texto, una “reinención institucional”. La nueva UdeG nació como una ruptura política con el pasado aristocrático y clerical, asumiendo una vocación “pública, popular y revolucionaria” bajo el lema Piensa y Trabaja. El libro documenta con

precisión quirúrgica el costo de esa definición ideológica. Nos narra la gran "fractura" de 1933-1934, cuando la implementación de la educación socialista provocó un cisma que derivó en el cierre de la Universidad por parte del gobierno y, simultáneamente, en el nacimiento de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Acosta Silva nos hace ver que este conflicto no fue sólo académico, sino el reflejo de una sociedad jalisciense polarizada. Sin embargo, esa crisis fue necesaria para clarificar el carácter laico y público de nuestra institución.

A medida que avanzamos hacia la mitad del siglo xx, el análisis se centra en cómo la Universidad logró su estabilidad. El autor acuña el término "governabilidad corporativa" para describir el modelo de poder que imperó durante décadas, cimentado en el predominio de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG). El texto reconoce que esta organización no fue un simple actor estudiantil, sino una maquinaria de control político que garantizó la expansión institucional y la gestión de las masas universitarias en una época de crecimiento explosivo. Quizás la parte más valiente de este capítulo es su abordaje de los años 70, una etapa marcada por la violencia y la radicalización. El autor expone el conflicto entre la FEG y el Frente Estudiantil Revolucionario (FER), mencionando el surgimiento de grupos como los "Vikings" de San Andrés y su deriva hacia la guerrilla urbana con la Liga Comunista 23 de Septiembre. Lejos de la nota roja, el libro analiza esto como una crisis de representación política.

Este periodo culmina con un hecho traumático: el asesinato de Carlos Ramírez Ladewig en 1975. Aquí, la lectura sociológica es fascinante: el autor sostiene que este crimen, lejos de desmoronar al grupo político dominante, funcionó como un catalizador que cohesionó a la élite universitaria. Esa unidad defensiva permitió a la Universidad sobrevivir a la "década perdida" de los 80 y llegar al umbral de la gran reforma de 1989, cerrando así el ciclo de la universidad corporativa para dar paso a la universidad académica que hoy conocemos.

Al llegar al cuarto capítulo, Adrián Acosta Silva nos sitúa en el año clave de 1989. El primero de abril de ese año, toma posesión como rector Raúl Padilla López, el más joven en la historia de la institución, con apenas 34 años. El autor describe este momento no sólo como un cambio administrativo, sino como el inicio de un "proyecto reformador" que transformaría radicalmente la estructura de poder y la organización académica de la Universidad. El libro documenta cómo Padilla, formado políticamente en la FEG, entendió que el viejo modelo de "governabilidad corporativa" estaba agotado. Para sobrevivir y crecer, la universidad necesitaba modernizarse. De ahí surge la idea central del capítulo: la creación de la Red Universitaria. Inspirado en modelos como el de la Universidad de California o la de Texas, y en la descentralización de la UNAM, el proyecto buscaba llevar la educación superior a todas las regiones de Jalisco, rompiendo con el centralismo histórico.

Pero Acosta Silva nos recuerda que una reforma de este calado no se hace sólo con buenas intenciones; requiere ingeniería política. El texto narra cómo se construyó lo que él denomina la "Coalición Reformadora": una alianza estratégica entre académicos, políticos y financieros que permitió legitimar el cambio. Esta etapa implicó movimientos audaces, como la sustitución de la vieja FEG por la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) en 1991, y la creación de nuevos sindicatos (SUTUdeG y STAUdeG), diseñando así una nueva arquitectura de gobernabilidad. El punto culminante de este proceso fue la promulgación de la Ley Orgánica de 1994. El autor subraya la importancia histórica de este hecho: por primera vez, la autonomía universitaria —en sus dimensiones de autogobierno, libertad académica y patrimonio— quedó reconocida explícitamente en la ley, avalada por el gobernador y el congreso. Fue el acta de nacimiento legal de la Red.

Sin embargo, el capítulo no es una historia rosa. El autor aborda con rigor los momentos de fractura. Analiza el conflicto de 2008 entre el entonces rector Carlos Briseño Torres y Raúl Padilla, describiéndolo como un choque interno de la coalición gobernante que culminó con la destitución de Briseño y su trágico suicidio en 2009. Este evento, lejos de democratizar el poder, consolidó la centralidad política del grupo reformador. El capítulo cierra llevando la narrativa hasta el presente inmediato. Describe el fallecimiento de Raúl Padilla en abril de 2023 como el "cierre de un ciclo largo de transformaciones". Hoy, la Universidad es un proyecto consolidado con 19 centros universitarios, 177 planteles de educación media superior y presencia en prácticamente todos los municipios, pero enfrenta, como señala el autor, el desafío de renovar su liderazgo tras la partida de su figura más influyente y ante las tensiones con los poderes estatales recientes. La "Red Universitaria" ya no es una idea, es una realidad geopolítica que estructura la vida de Jalisco.

Al llegar al capítulo final de la obra, titulado "Repensar el futuro: dilemas y horizontes", Adrián Acosta Silva nos invita a un ejercicio de prospectiva estratégica fundamental para el inicio de nuestro segundo siglo. El autor comienza con una reflexión potente, citando a Martin Amis, para describir nuestra situación actual como "un viaje con destino, pero sin mapas". En este apartado, el análisis deja de ser retrospectivo para centrarse en los desafíos que definirán la vida de la Universidad de Guadalajara entre el año 2025 y el 2050. El texto nos advierte que estamos transitando hacia un nuevo ecosistema de ideas. Si durante el primer siglo las ideas dominantes fueron las de la "universidad pública", "laica" y la "red universitaria", hoy nos enfrentamos a nuevos paradigmas globales que presionan nuestra identidad institucional. Acosta Silva señala la irrupción de conceptos como la "universidad de clase mundial", la "universidad emprendedora" y la influencia de corrientes como la "Nueva Gestión Pública" y el "capitalismo académico". El reto que nos plantea el libro es cómo navegar estas exigencias de competitividad y mercado sin perder la esencia de nuestra función social.

Uno de los puntos más lúcidos de este capítulo es el reconocimiento de que la incertidumbre es el "problema maldito" del futuro social. Ante esto, el autor identifica que la agenda universitaria ha cambiado radicalmente. Destaca, por ejemplo, cómo la inclusión social y la perspectiva de género se han colocado en el centro de las nuevas políticas públicas. No se trata sólo de un reclamo de justicia, sino de una transformación profunda en el "orden de género" y en las estructuras de decisión académica, donde la feminización de la matrícula y el acceso de las mujeres a plazas académicas son ya irreversibles. Quizás la aportación más valiosa de esta sección sea el planteamiento de los escenarios futuros. El autor nos advierte que el porvenir no está escrito y delinea tres rutas posibles para la UdeG: un escenario tendencial, donde simplemente administramos la inercia; un escenario optimista, basado en el desarrollo de nuevas capacidades de gestión y modelos híbridos; y un escenario pesimista o catastrófico. Sobre este último, Acosta Silva es contundente al advertir sobre el riesgo de la "des-institucionalización", un fenómeno donde la pérdida de la capacidad académica y la burocratización excesiva podrían dar paso a lo que él denomina una "politización salvaje" de la vida universitaria.

Para evitar ese abismo, el libro hace un llamado a "¿Gobernar el futuro?". Nos urge a revisar la reforma de la carrera académica, señalando el problema de fondo del profesorado por tiempo parcial y la necesidad de renovar la planta docente. Asimismo, subraya la importancia de fortalecer una gobernanza que combine la eficacia directiva con la legitimidad académica, superando las rigideces administrativas que a menudo entorpecen la vida institucional. Finalmente, el capítulo cierra con una nota de coyuntura esperanzadora pero cauta. El autor analiza el acuerdo firmado en marzo de 2024 para garantizar el "presupuesto constitucional" a la Universidad. Califica este hecho como una "señal prometedora" para la estabilidad financiera de los próximos años, aunque nos recuerda que la implementación efectiva de este recurso dependerá siempre de nuestra capacidad para sortear las turbulencias políticas y financieras del entorno federal. En suma, este capítulo es un llamado a no dar por sentada la autonomía, sino a reconstruirla diariamente mediante una gestión inteligente, inclusiva y con visión de largo plazo.

Hay un momento brillante en el epílogo donde Adrián nos recuerda que "no nada más difícil que encabezar un nuevo orden de cosas". ¿Por qué? Porque el reformador tiene como enemigos a los que se beneficiaban del viejo orden, y sólo tiene "defensores tímidos" en los que se beneficiarán del nuevo. Raúl Padilla rompió esa regla: convirtió a esos "defensores tímidos" en una coalición robusta que permitió crear la Red Universitaria. El libro es honesto y preciso: la fortaleza de Raúl no operaba en el vacío ni en la soledad de la biblioteca. Su genialidad radicaba en la "capacidad de gestión política". Acosta lo define magistralmente como un "insomne político". Alguien que entendió que, para transformar la educación, primero había que construir los acuerdos que la hicieran viable. Este libro no ignora la polémica; la integra como parte de la historia. Nos recuerda

que Raúl era consciente de su propio peso político —decía con sarcasmo que generaba “anticuerpos”—. Al reconocer las “luces, sombras y penumbras”, Adrián Acosta no disminuye la figura de Padilla, al contrario: la vuelve real, compleja y digna de un estudio sociohistórico serio.

Para concluir, coincido plenamente con la nota final del autor. En este Centenario, la figura del Licenciado Raúl Padilla López y la historia de nuestra Universidad no caben sólo en una estatua o en el nombre de un auditorio. La verdadera forma de honrar estos 100 años es entendiéndolos. Este libro, “Ideas, actores y política”, es una invitación a eso: a comprender que la Universidad de Guadalajara es una construcción viva, hecha de disputas, de acuerdos y de una inagotable vocación de futuro.

Leer a Adrián Acosta es mirarnos en el espejo de la historia para preguntarnos: ¿Qué Universidad queremos construir para los próximos 100 años?

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

OBJETIVOS Y ALCANCES

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

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

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

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

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

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

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

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

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

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

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

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

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

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

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 54, N° 216

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2025,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

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

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

DRA. MARÍA GABRIELA GUADALUPE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

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

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

MTRO. MARIO ERNESTO PATRÓN SÁNCHEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

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

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

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

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

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

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

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

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

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



Tensiones de la internacionalización y del impacto: aprendizajes y desafíos en la Revista de la Educación Superior

IMANOL ORDORIKA

Configurando el Mercado de Trabajo de profesores temporales en Educación Superior

Configuring the Labor Market for Adjunct Faculty in Higher Education

PEDRO ADRIAN ANAYA PEDRAZA Y MANUEL GIL ANTÓN

Transformando las prácticas evaluativas en la docencia universitaria para los perfiles educativos de hoy

Transforming assessment practices in university teaching for today's students

MARÍA TERESA FLÓREZ PETOUR, JOSÉ MIGUEL OLAVE ASTORGA,
BERNARDA URREJOLA DAVANZO

Remar contracorriente. Políticas de género en universidades mexicanas y españolas

Rowing against the tide. Gender policies in Mexican and Spanish universities

ANA BUQUET

Fomentando la Sustentabilidad: Evaluación del Deber Ambiental en Universidades Públicas Autónomas de México

*Promoting Sustainability: Evaluation of Environmental Duty
in Public Autonomous Universities of Mexico*

ENA GRISEL CASTRO CORIA E HILDA ROSALBA GUERRERO GARCÍA ROJAS

Análisis y estrategias para la incorporación de contenidos y competencias digitales en instituciones de educación superior en México

*Analysis and strategies for the incorporation of digital content and skills
in higher education institutions in Mexico*

MORAMAY RAMÍREZ HERNÁNDEZ, JAEI ABIGAIL JIMÉNEZ CORONA,
YADIRA IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, FROYLAN HERNÁNDEZ RENDÓN

La importancia de los "otros" en estudiantes universitarios. Un estudio de caso de una universidad del sur de Chile

*The importance of the "others" in university students.
A case study from a university in southern Chile*

JORGE BAEZA CORREA, FABIOLA NEIRA LA PAZ, YANETTE CASTRO GIACOMOZZI,
JORGE GUTIÉRREZ MIERES

Humberto Muñoz: crítica e institucionalidad

Humberto Muñoz: Criticism and Institutionalality

SUSANA INÉS GARCÍA SALORD

Ideas, actores y política

Ideas, actors, and politics

ACOSTA SILVA, ADRIÁN

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

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

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

