

Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un enfoque interdisciplinario



COORDINADORES:

Antonio Ruíz Porras
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta
Erika Ochoa Rosas



CUCEA
El mejor lugar para el talento

Avances en Economía, Educación y Desarrollo:

Un enfoque interdisciplinario

Avances en Economía, Educación y Desarrollo:

Un enfoque interdisciplinario

COORDINADORES:

Antonio Ruíz Porras
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta
Erika Ochoa Rosas

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



CUCEA

El mejor lugar para el talento

Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un enfoque interdisciplinario /

Coordinadores: Antonio Ruíz Porras, Lourdes Nayeli Quevedo Huerta y Erika Ochoa Rosas

– Primera edición - Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2024.

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación por pares a doble ciego de acuerdo con las normas establecidas por la Universidad de Guadalajara y las buenas prácticas internacionales. En particular, la obra fue dictaminada de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), el Doctorado en Estudios Económicos (DEEC), el Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) y el Centro de Investigación de Teoría Económica (CITEC) de la Universidad de Guadalajara.

Esta obra fue financiada con recursos asignados para el Doctorado en Estudios Económicos y el Doctorado en Gestión de la Educación Superior que fueron recibidos a través del Programa para el Aseguramiento de la Calidad de los Posgrados, PROAC (Dictamen número II/2023/639).

El objetivo del PROAC es fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado de la Universidad de Guadalajara, para mantener y consolidar los estándares de excelencia alcanzados, garantizar su pertinencia, así como atender los criterios prioritarios del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Primera edición, 2024

D.R. © 2024, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Av. Periférico Norte 799

Núcleo Universitario Los Belenes,

Zapopan, Jalisco. México. C.P. 45100

ISBN: 978-607-581-377-6

Editado y hecho en México

Edited and made in México

COORDINADORES

Antonio Ruíz Porras
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta
Erika Ochoa Rosas

AUTORES

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
José Luis Árias López *(Universidad Pedagógica Nacional)*
Dulce María Cabrera Hernández
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
Mario Antonio Córdova Ruvalcaba
(Universidad Nacional Autónoma de México)
Evangalina Cruz Barba *(Universidad de Guadalajara)*
Irma Leticia Cortés Rodríguez *(Universidad Autónoma de Zacatecas)*
Dulce María Flores Olvera
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
Nancy García Vázquez *(Universidad de Guadalajara)*
Evelio Gerónimo Bautista *(Universidad Pedagógica Nacional)*
María Guadalupe Hernández Martínez *(Universidad de Guadalajara)*
Elia Marúm Espinosa *(Universidad de Guadalajara)*
Luis Ernesto Ocampo Figueroa *(Universidad de Guadalajara)*
Erika Ochoa Rosas *(Posdoctorante CONAHCYT)*
Ana María Pesci Gaitán *(Universidad Autónoma de Zacatecas)*
Laura Pinto Araújo *(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)*
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta *(Universidad de Guadalajara)*
Bertha Yolanda Quintero Maciel *(Universidad de Guadalajara)*
María Lucila Robles Ramos *(Universidad de Guadalajara)*
Antonio Rodríguez Sánchez *(Universidad Autónoma de Zacatecas)*
David Ruiz Limilla *(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)*

Antonio Ruíz Porras (*Universidad de Guadalajara*)

Iliana Ruvalcaba Gaona (*Posdoctorante CONAHCYT*)

Juan Antonio Tarango Rodríguez (*Universidad Autónoma de Zacatecas*)

Albano Torres Gómez (*Posdoctorante CONAHCYT*)

Alma Gabriela Zum Rojas (*Universidad de Guadalajara*)

Contenido

Introducción	13
ANTONIO RUÍZ PORRAS	
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA	
ERIKA OCHOA ROSAS	

Parte 1. Economía y educación

CAPÍTULO 1.

La economía conductual en la educación institucionalizada de la abogacía: su impacto en la Justicia Alternativa	23
EVANGELINA CRUZ BARBA	

CAPÍTULO 2.

Desafíos de los modelos educativos de la educación superior desde el marco analítico de la teoría organizacional.....	49
ALMA GABRIELA ZUM ROJAS	

CAPÍTULO 3.

Panorama de la alfabetización financiera en la educación superior: clave para el progreso social.....	75
ALBANO TORRES GÓMEZ	

CAPÍTULO 4.

Economía y educación:

Teoría de las capacidades para imaginar futuros posibles..... 107

LILIA MERCEDES ALARCÓN Y PÉREZ

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

LAURA PINTO ARAÚJO

CAPÍTULO 5.

Neurodiversidad, universidad e inserción laboral.

Análisis de expertos 137

DULCE MA. FLORES OLVERA

Parte 2. Economía y desarrollo

CAPÍTULO 6.

Las Políticas Estatales Anticorrupción en México.

Un análisis con hechos estilizados 167

NANCY GARCÍA VÁZQUEZ

ANTONIO RUÍZ PORRAS

CAPÍTULO 7.

Correlación entre acoso escolar y prácticas de crianza,

desde la perspectiva de los padres, en estudiantes

de 6º grado de primaria del municipio de Jerez, Zacatecas..... 195

IRMA LETICIA CORTÉS RODRÍGUEZ

ANA MARÍA PESCI GAITÁN

JUAN ANTONIO TARANGO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 8.

Usos de la información en el análisis de la deserción escolar
en universidades mexicanas del 2000 al 2023 221

ILIANA RUVALCABA GAONA

ANTONIO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

MARIO ANTONIO CÓRDOVA RUVALCABA

Parte 3. Educación y desarrollo

CAPÍTULO 9.

Dos programas sectoriales de educación en México.
Dos visiones de gobierno 249

BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL

LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA

ELIA MARÚM ESPINOSA

MA. LUCILA ROBLES RAMOS

CAPÍTULO 10.

Buenas prácticas de vinculación universitaria
en UPN 142 Tlaquepaque, Jalisco..... 271

EVELIO GERÓNIMO BAUTISTA

JOSÉ LUIS ARIAS LÓPEZ

CAPÍTULO 11.

Desarrollo en el proceso educativo
del Técnico en Urgencias Médicas desde diferentes contextos 293

ERIKA OCHOA ROSAS

CAPÍTULO 12.

La educación universitaria cubana y su impacto
en el desarrollo económico-social entre 2019 al 2023 321

DAVID RUIZ LIMILLA

CAPÍTULO 13.

El Impacto de la Educación Superior en el emprendimiento
internacional desde los microfundamentos de las capacidades..... 347

MARÍA GUADALUPE HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

LUIS ERNESTO OCAMPO-FIGUEROA

Conclusiones 375

Semblanzas de los autores 381

Introducción

ANTONIO RUÍZ PORRAS
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA
ERIKA OCHOA ROSAS

En el siglo XXI, ha habido un renovado interés por estudiar las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo. Hoy se reconoce que las mencionadas relaciones son esenciales para promover el progreso sostenible y el bienestar social. En el libro que aquí se presenta “Avances en la economía, la educación y el desarrollo: un enfoque interdisciplinario” se incluyen trece estudios relativos a las relaciones mencionadas. Los mismos hacen contribuciones teóricas, metodológicas y empíricas. Asimismo, ejemplifican el “estado del arte” en la literatura. Más aún, los estudios hacen análisis desde un enfoque interdisciplinario. Este enfoque es consistente con las tendencias contemporáneas en la investigación social.

Este libro refleja el trabajo de colaboración de los investigadores, académicos y estudiantes vinculados al Doctorado en Estudios Económicos (DEEC), al Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) y al Centro de Investigación de Teoría Económica (CITEC) de la Universidad de Guadalajara. Este trabajo colaborativo se refleja en el enfoque interdisciplinario de los estudios que integran este libro y en los congresos, cursos y publicaciones en donde han participado conjuntamente el DEEC, el DGES y el CITEC. La justificación de dicho enfoque se sustenta en la consideración de que las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo generan sinergias, mejoran las políticas públicas y promueven el bienestar social y el crecimiento sostenible.

El libro se organiza en tres partes y trece capítulos. La primera parte “Economía y educación” incluye cinco capítulos referidos a teorías y modelos de análisis contemporáneos (Capítulos 1-5). Los capítulos incluyen cinco estudios autocontenidos e independientes entre sí. Los mismos son los siguientes: 1) La economía conductual en la educación institucionalizada de la abogacía: su impacto en la justicia alternativa; 2) Desafíos de los modelos educativos de la educación superior desde el marco analítico de la teoría organizacional; 3) Panorama de la alfabetización financiera en la educación superior: clave para el progreso social; 4) Economía y educación: Teoría de las capacidades para imaginar futuros posibles y, 5) Neurodiversidad, universidad e inserción laboral. Análisis de expertos.

En el primer capítulo, “La economía conductual en la educación institucionalizada de la abogacía: su impacto en la justicia alternativa”, Evangelina Cruz Barba analiza una muestra de 245 abogados en Jalisco, México. Su estudio utiliza una metodología cuantitativa de corte trasversal, descriptiva y correlacional. La autora argumenta que la complejidad de la ley hace necesario el análisis interdisciplinar entre la economía y la psicología. Asimismo, argumenta que los abogados desempeñan diferentes roles de acuerdo con los rasgos de su personalidad. En este contexto, la autora justifica la relevancia de la economía conductual en la práctica de la Justicia Alternativa. Desde su perspectiva, la eficacia la justicia alternativa depende de las competencias emocionales, sociales y cognitivas de los abogados.

En el segundo capítulo, “Desafíos de los modelos educativos de la educación superior desde el marco analítico de la teoría organizacional”, Alma Gabriela Zum Rojas analiza la educación superior. Su diagnóstico enfatiza la precariedad de los recursos disponibles para el cumplimiento de sus funciones sustantivas. Asimismo, identifica el origen de dicha precariedad en la adopción de políticas públicas que resquebrajaron la organización en las instituciones de educación superior. La autora, además, plantea la necesidad de transformar los modelos educativos y

las estrategias de transición hacia nuevos modelos de gestión. En este contexto, la autora argumenta que la teoría organizacional ofrece alternativas útiles para los retos y desafíos que enfrenta hoy la educación superior.

En el tercer capítulo “Panorama de la alfabetización financiera en la educación superior: clave para el progreso social”, Albano Torres Gómez estudia los procesos de alfabetización financiera llevados a cabo por instituciones de educación superior. El autor desarrolla su estudio con análisis de contenido de los artículos académicos publicados entre 2014 y 2024. Particularmente, el autor identifica las tendencias conceptuales predominantes y los resultados principales en torno a los esfuerzos sobre la alfabetización financiera que realizan las instituciones de educación superior. Sus hallazgos sugieren que una sólida alfabetización financiera en las universidades contribuye significativamente a mejorar la autonomía económica de los estudiantes y sus capacidades para tomar decisiones fundamentadas.

En el cuarto capítulo “Economía y educación: Teoría de las capacidades para imaginar futuros posibles”, Lilia Mercedes Alarcón y Pérez, Dulce María Cabrera Hernández y Laura Pinto Araújo argumentan la pertinencia de recuperar el pensamiento de Amartya Sen en el ámbito educativo. Particularmente, plantean que el desarrollo humano y la educación deben centrarse en la potencialización de las capacidades humanas, económicas, sociales, culturales y políticas. Este planteamiento, cabe señalar, se contrapone a la hipótesis económica tradicional que centra el desarrollo humano en los niveles de ingreso y las utilidades monetarias. Las autoras, por tanto, argumentan la conveniencia de analizar las implicaciones económicas de los procesos educativos desde una perspectiva amplia.

En el quinto capítulo “Neurodiversidad, universidad e inserción laboral. Análisis de expertos”, Dulce Ma. Flores Olvera evalúa las capacidades (recursos) de las universidades mexicanas para tratar con personas neurodiversas. Estas capacidades se evalúan en los ámbitos de

la incorporación laboral de dichas personas y de la capacitación de las mismas en las empresas. La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, considerando un paradigma interpretativo, un método analítico y un diseño transversal. Metodológicamente, la investigación se basa en opiniones de especialistas docentes (los expertos). La autora concluye que hay escasas oportunidades para la inserción laboral de las personas neurodiversas y muy limitados vínculos empresa-universidad para su capacitación.

La segunda parte del libro, “Economía y desarrollo” incluye estudios sobre los factores que desalientan la educación cívica, básica y superior. Estos estudios tienen en común que evidencian como las instituciones dependen del entorno (i.e., los políticos, los padres de familia y las universidades). Esta parte, al igual que en la previa, se integra por estudios independientes entre sí (capítulos 6-8). Estos capítulos son los siguientes: 6) Las Políticas Estatales Anticorrupción en México. Un análisis con hechos estilizados; 7) Correlación entre acoso escolar y prácticas de crianza, desde la perspectiva de los padres, en estudiantes de 6° grado de primaria del municipio de Jerez, Zacatecas; y, 8) Usos de la información en el análisis de la deserción escolar en universidades mexicanas del 2000 al 2023.

En el sexto capítulo “Las Políticas Estatales Anticorrupción en México. Un análisis con hechos estilizados”, Nancy García Vázquez y Antonio Ruíz Porras muestran algunos hechos estilizados sobre las políticas estatales anticorrupción (PEA’s) y la filiación política de los gobernadores estatales. Sus hallazgos muestran que: 1) Las variables políticas no tienen una relación estadísticamente significativa con el diseño de las PEA’s; 2) Los gobernadores estatales son adversos a promover dichas políticas; 3) La alternancia política no tiene una incidencia significativa; 4) La mayor participación de los partidos políticos reduce el número de prioridades en las PEA’s. Los autores llegan a estas conclusiones utilizando un panel de datos con indicadores anuales de 28 entidades del periodo 2017-2023.

En el séptimo capítulo, “Correlación entre acoso escolar y prácticas de crianza, desde la perspectiva de los padres, en estudiantes de 6° grado de primaria del municipio de Jerez, Zacatecas”, Irma Leticia Cortés Rodríguez, Ana María Pesci Gaitán y Juan Antonio Tarango Rodríguez plantean que el acoso escolar es una forma de violencia con características particulares. Su estudio mide las correlaciones entre las prácticas de crianza de los padres con los roles que asumen los alumnos acosados en la escuela. Sus hallazgos muestran que hay correlaciones positivas y significativas entre las prácticas de crianza indulgente y autoritativa, ejercida por ambos padres, con el rol de víctima. Estas correlaciones, para las madres y padres ascendieron, respectivamente, a 2.8 y 3.6%.

El octavo capítulo “Usos de la información en el análisis de la deserción escolar en universidades mexicanas del 2000 al 2023”, Iliana Ruvalcaba Gaona, Antonio Rodríguez Sánchez y Mario Antonio Córdova Ruvalcaba analizan los índices en la deserción escolar en la educación superior en el periodo 2000-2023. Su estudio utiliza datos con información confiable y herramientas estadísticas con fines de investigación y análisis. Sus hallazgos principales muestran que la tasa de abandono en la educación superior a nivel nacional ha oscilado entre el 6% y el 8.8%. Los autores, además, mostraron que existen tasas diferenciadas a nivel estatal. Particularmente, los autores destacan el impacto de la pandemia de COVID-19 en la deserción escolar en la educación superior.

La tercera parte del libro “Educación y desarrollo” incluye estudios sobre la vinculación entre la educación y el desarrollo desde una perspectiva institucional. Esta parte se integra por cinco estudios (capítulos 9-13). Estos capítulos son los siguientes: 9) Dos programas sectoriales de educación en México. Dos visiones de gobierno; 10) Buenas prácticas de vinculación universitaria en UPN 142 Tlaquepaque, Jalisco; 11) Desarrollo en el proceso educativo del Técnico en Urgencias Médicas desde diferentes contextos; 12) La educación universitaria cubana y su impacto en el desarrollo económico-social entre 2019 al 2023; y,

13) El impacto de la educación superior en el emprendimiento internacional desde los microfundamentos de las capacidades.

En el noveno capítulo “Dos programas sectoriales de educación en México. Dos visiones de gobierno”, Bertha Yolanda Quintero Maciel, Lourdes Nayeli Quevedo Huerta, Elia Marúm Espinosa y Ma. Lucila Robles Ramos analizan los programas sectoriales educativos federales de las administraciones 2013-2018 y 2020-2024. Los programas sectoriales analizados refieren a formas de gobierno y modelos de desarrollo económico, político y social diferentes. En este contexto, las autoras plantean un análisis comparativo de las semejanzas y diferencias de ambos programas. Asimismo, realizan una reflexión en torno a los enfoques y principios teóricos y filosóficos de cada uno de los programas, así como de los resultados observados en la resolución de los problemas educativos.

En el décimo capítulo “Buenas prácticas de vinculación universitaria en UPN 142 Tlaquepaque, Jalisco”, Evelio Gerónimo Bautista y José Luis Arias López analizan la vinculación universitaria con los sectores de la sociedad (social, empresarial y de gobierno). Los autores argumentan que los resultados de vinculación se manifiestan a través de acuerdos y/o convenios de vinculación con otras instituciones; pero también a través de aprendizajes conjuntos y la gestión de proyectos socioeducativos y psicopedagógicos. Particularmente, los autores identifican los siguientes retos para la UPN: 1) Formar estudiantes competitivos; 2) generar capacidades de adaptación; 3) firmar convenios de colaboración; y 4) fortalecer la vinculación entre la investigación y los procesos de aprendizaje.

En el onceavo capítulo, “Desarrollo en el proceso educativo del Técnico en Urgencias Médicas desde diferentes contextos”, Erika Ochoa Rosas plantea el desarrollo y la diversidad de formaciones académicas a nivel nacional e internacional que existen para el nivel técnico en urgencias médicas desde diferentes contextos y organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud y la Organización de

Naciones Unidas. En el contexto europeo se tomaron en consideración países que eran representativos en la formación de personal en atención prehospitalaria, así como en América Latina a nivel nacional, debido a la responsabilidad que conlleva el trabajo del técnico en urgencias médicas y la importancia de su formación educativa por el impacto social que conlleva.

En el doceavo capítulo “La educación universitaria cubana y su impacto en el desarrollo económico-social entre 2019 al 2023”, David Ruiz Limilla describe la formación de profesionales universitarios en Cuba. Más aún, analiza como el modelo de educación socialista y la situación político-económica de Cuba han influenciado el capital humano, el desarrollo científico y económico de dicho país. Su análisis se sustenta en las teorías del capital humano y del crecimiento endógeno. Según el autor, estas teorías son fundamentales para comprender la economía cubana. Su argumentación sostiene que las carencias en la economía cubana, la migración de personas educadas y las restricciones del bloqueo norteamericano han perjudicado el desarrollo económico y científico de Cuba.

En el décimo tercer capítulo “El impacto de la educación superior en el emprendimiento internacional desde los microfundamentos de las capacidades”, María Guadalupe Hernández-Martínez y Luis Ernesto Ocampo-Figueroa estudian la relación de la educación superior a nivel gerencial y el desempeño internacional de las empresas con internacionalización temprana. Los autores sustentan su estudio usando, como marco teórico, los microfundamentos de las capacidades. Los autores utilizan correlaciones canónicas y datos del Monitor Global de Emprendimiento 2019. Sus resultados arrojan evidencia de la existencia de una relación positiva entre el desarrollo de capacidades cognitivas del emprendedor y el desempeño internacional de las empresas nacidas globales.

Los estudios incluidos en este libro evidencian que las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo constituyen un campo

fértil para la investigación. Sus contribuciones incluyen: 1) el estudio de experiencias nacionales y locales; 2) el uso de distintas teorías y metodologías analíticas; y, 3) la elaboración de propuestas y recomendaciones de política. En este contexto, los coordinadores del libro esperan que los estudios aquí incluidos sean un referente para futuras investigaciones y para la elaboración de políticas económicas, educativas y de desarrollo. Por estas razones, cabría esperar que los estudios tuvieran un público integrado por investigadores, hacedores de políticas, docentes y personas interesadas en las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo.

Finalmente, no sobra señalar que los coordinadores del libro agradecen los apoyos recibidos para elaborar este proyecto editorial. Particularmente, los coordinadores agradecen el apoyo institucional del Doctorado en Estudios Económicos, del Doctorado en Gestión de la Educación Superior y del Centro de Investigación de Teoría Económica del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, agradecen el apoyo del proyecto posdoctoral 2753126 de *CONAHCYT*. También, agradecen a las autoras y autores de los estudios aquí incluidos. Los coordinadores, además, agradecen a Carolina Saavedra Ramírez por su excelente apoyo administrativo y de gestión. Este proyecto editorial no hubiera podido ver la luz sin estos apoyos.

Parte 1.
Economía y educación

CAPÍTULO 1.

La economía conductual en la educación institucionalizada de la abogacía: su impacto en la Justicia Alternativa

EVANGELINA CRUZ BARBA

Introducción

La economía conductual se identifica en la práctica de la Justicia Alternativa (JA) porque los agentes económicos, con sus competencias emocionales, sociales y cognitivas, determinan la eficacia del resultado dada la interpretación de la realidad. Dada la complejidad de la ley, Posner (2014) reconoce el análisis interdisciplinar en el derecho donde interviene la economía y la psicología. En ese sentido, la economía analiza las decisiones bajo incertidumbre, los costos de transacción, el análisis costo-beneficio, las externalidades y la aversión al riesgo. Por tanto, el ser humano con racionalidad limitada, responde ante incentivos con asimetría de información y limitaciones cognitivas o emocionales. Por ejemplo, en el ejercicio de la ley, a la luz del efecto dotación (de la teoría de la prospectiva de Kahneman y Tversky, 1973), dada la aversión a la pérdida, se puede afectar el resultado de la resolución de un conflicto sino se considera la variable emocional, en parte porque el abogado toma decisiones con determinada apreciación de la realidad y el cliente también decide en función de la utilidad o beneficio que percibe.

En ese orden de ideas, la abogacía, como toda profesión que evoluciona presenta nuevos retos, porque hoy en día en un mundo global se identifica la mercantilización y multidisciplinariedad de esta profesión (Li, 2018). Ya que en tiempos pasados, la empresa era quien buscaba al abogado al momento de existir cualquier problema legal. Sin embargo,

en tiempos actuales, el abogado forma parte del personal de las grandes empresas, quienes constantemente brindan asesoría en los negocios. Por ejemplo, a partir del análisis de empresas S&P 1500, Pham (2020) sostiene que cuando los directores ejecutivos cuentan con título de abogados, mejoran la liquidez del mercado de valores por el entorno de información de la empresa y reducen el riesgo de la misma. En este orden de ideas, Gunz, H. y Gunz S. (2007) sostienen que los abogados se enfrentan a un dilema ético, porque el rol de actuación está en dos partes, por una parte forman parte de la toma de decisiones estratégicas, y por otra parte procuran obtener el máximo beneficio al defender a la empresa en el ejercicio de su actuación profesional con posibles sesgos cognitivos.

Por lo anterior, en un mundo globalizado, se identifican nuevos derroteros en el ejercicio de la abogacía, ante nuevas realidades, también surgen nuevas formas de atender los conflictos, al formalizarse la Justicia Alternativa (JA) con nuevas metodologías, sobre todo en Jalisco a partir del año 2009, y sobre todo con el avance en la tecnología, se reconocen nuevas dinámicas culturales, sociales y económicas. Es por lo que la JA hace el llamado a un currículo interdisciplinar (Dávalos, 2005) para atender los requerimientos de la sociedad en diferentes áreas integradas al derecho, que integre un profesional del derecho con un espectro de competencias blandas en diferentes ejes académicos (Molina, 2007, 2009). Por ello, la formación del abogado necesita fortalecer y desarrollar competencias cognitivas que implican un pensamiento complejo, reflexivo, hermenéutico, esto es, transdisciplinario (Sánchez y Pérez, 2011), toda vez que se reconoce la necesidad de atender conflictos de un mundo globalizado.

En México la JA se identifica con los Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC), con sus propias características de intervención. El abogado conciliador se enfoca en resolver la disputa de un cliente a través de la negociación, mediación o conciliación (Asesor de Resolución de Disputas ADR, por sus siglas en inglés). Pero los abogados

pueden resistir pasivamente al sistema o utilizarlo como mecanismo para el descubrimiento previo al juicio (Aurbach, 2013a) y seguir con prácticas ante el sesgo de *status quo*.

Por ello, los rasgos de personalidad del abogado y la preferencias de áreas académicas en el currículum académico, permite desarrollar habilidades y competencias cognitivas, sociales y emocionales que llegan al ámbito de actuación profesional. Puesto que, en los últimos años, los abogados litigantes han tenido la presión para negociar, y si se requiere un litigio, al abogado se le atribuye el concepto de “consejero”, con la posibilidad de actuar con “dos sombreros”, esto es, negociador que resuelve problemas o guerrero táctico (Rose y Feldman, 2017), pero el cambiar entre litigar y negociar puede ser desafiante e ineficiente.

Por lo mencionado, el objetivo de este trabajo es explorar los cambios del perfil profesional documentados en la literatura y analizar una evidencia empírica, sobre el conocimiento de la JA, la autopercepción del abogado en Jalisco, México. Al identificar determinados rasgos de personalidad, habilidades propias de la profesión y algunos valores distintivos del abogado. Puesto que se reconoce la profesión del abogado por su papel y su función social. Toda vez que, a nivel internacional, esta profesión ha sido analizada desde su identidad, identificando determinadas características. Pero hace falta reflexionar en la importancia de las habilidades y competencias que se adquieren en la educación institucionalizada para el ejercicio de la Justicia Alternativa.

En el siguiente apartado se enfatiza sobre la economía conductual y la evolución de la profesión del abogado tomando en consideración la literatura científica; en la siguiente sección, la metodología y la evidencia empírica del estado de Jalisco. Finalmente, en la última sección se muestran los resultados estadísticos y las consideraciones finales.

La educación y el ejercicio de la abogacía

La práctica del derecho tiene su origen en la filosofía y la educación eclesiástica, con el lenguaje propio del latín (Li, 2018), características que

refieren un *arte liberal* de pensamiento, que centra su atención en la argumentación y la beligerancia (Aurbach, 2013a), como profesión liberal, se identificó por el *hacer* práctico. Ahora bien, a finales de la década de los años ochenta, el estudio de Gemmette (1988) ilustra la manera en que se conformaba el currículo del abogado en 175 instituciones acreditadas por la *American Bar Association* (ABA), existiendo desde entonces determinada conexión del Derecho con la Economía y la Psicología. Es así, que estudios recientes como el de Oña *et al.* (2022); Gascón (2022) indentifican las exigencias del mercado laboral del abogado para ampliar las competencias académicas en la solución de conflictos. En México ya se identifica la conexión con el Derecho y la economía, mas no con la psicología.

El perfil profesional del abogado se identifica claramente el *ser* y *hacer* profesional en su actuación, con atributos identitarios que son reconocidos socialmente al resolver conflictos de orden legal. Sin embargo, en el rol de actuación, se integra el profesionalismo y la identidad profesional. Que son dos cosas diferenciadas. Particularmente en la abogacía, el profesionalismo en su relación con la adhesión a normas de conducta más allá de lo requerido por las normas éticas, dependiendo en gran medida del civismo y el respeto por los demás (Vorenberg *et al.*, 2015), puesto que pueden incurrir en mala conducta (Sklar *et al.*, 2019). Por ello, es indispensable internalizar conocimiento con principios y valores de manera que las acciones dirijan el *rol* de actuación profesional (Gascón, 2022; Martínez, 2010; Vorenberg *et al.*, 2015). De ahí la importancia de la economía conductual en el ejercicio de la Justicia Alternativa (JA).

Por lo anterior, Cruz Barba (2022) sostiene que ante la JA, el abogado se enfrenta a desafíos identitarios en su rol de actuación, generada por la dialéctica entre la persona y el contexto social, aun cuando no es tema en ese trabajo, queda de manifiesto que la forma de ejercer la abogacía es una elección personal, bajo la propuesta de “identidades múltiples”, o con “dos sombreros” en su *rol* de actuación: negociador que resuleve problemas o guerrero táctico (Rose y Feldman, 2017). En este orden,

An *et al.* (2021); Aurbach (2013b) sostienen que un abogado calificado puede luchar tanto por los mejores derechos de sus clientes al tiempo que garantiza la imparcialidad de los litigios, bajo la propuesta de cumplir con los estándares de una competencia profesional específica en cuanto a la interacción abogado-cliente.

En este orden, desde el análisis funcionalista de la profesión, se identifica que el quehacer del abogado se expande a otras áreas, por ejemplo, como funciones socialmente reconocidas de acuerdo con la postura de Parsons (1939), tal es el caso de situaciones de crisis económicas y cambios políticos, los aspectos corporativos y de seguros. Los cambios del mundo global, de acuerdo con Durkheim (2004) hacen notar la relevancia del abogado en la vida del ser humano, en virtud de procurar el orden moral; reglamentar y mantener la vida. Tal como Spencer (1992, p. 316) también sostiene que el abogado es un facilitador del mantenimiento del ciudadano porque ayuda a resistir agresiones en diferentes órdenes e intereses. Es entonces que, a partir de la década de los setenta, como todas las profesiones, guarda cierta relación con una dependencia de necesidades de mercado. Por ello, la JA, toma relevancia en el quehacer del abogado, por la fuerza social, que hace un llamado a la profesión del abogado con ciertas habilidades blandas para aplicar las metodologías de los MASC (Cruz Barba, 2022).

Como bien Cruz Barba (2022) describe el esquema identitario y cómo este profesional mantiene ciertas características a través del tiempo que respaldan su vocación como defensores de la ley; el reconocimiento del impacto social que genera su actuación como abogados ante conflictos de diversa índole, queda manifiesto en la descripción del abogado: con un sentido de igualdad y justicia; autenticidad y lealtad (Lugo-Bougal, 1986); roca segura de prudencia, dueño de las pasiones y procurador de la paz (Estrada, 1991); razonadores, al procurar desprenderse de sus emociones en el ámbito de su desempeño profesional (Larry, 2001); lenguaje y manera de vestir particular (Pérez-Pardomo, 2007); poca humildad (Rojas, 2009); empatía y experiencia profesional

(Elbers *et al.*, 2012; Williams *et al.*, 2016) matizado por un eje transversal que implique lo social y comunitario (Molina, 2009;); con aptitudes reflexivas y de adaptación para las nuevas demandas de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales (Efrón, 2009; Gascón, 2022); así también, con capacidad de intervenir, debatir y dominar la dialéctica en sus intervenciones en los estrados (Bocanegra, 2012); liderazgo y disciplina (Castañeda, 2013); énfasis en los derechos humanos y atento a cambios sociales (Pereira, 2015; Gascón, 2022). Así mismo, sin descartar las características anteriores: la provisión de servicios legales como una experiencia altamente especializada (Li, 2018; Elbers *et al.*, 2012). Bajo la consideración de los conocimientos de psicología y economía (Cruz Barba, 2022; Gemmette, 1988).

En términos generales, se identifica que existe claridad al momento de caracterizar al abogado con determinados rasgos de personalidad, habilidades y valores, prevaleciendo el núcleo del manejo de la ley, en la convergencia de su formación profesional, con una fuerte vocación al servicio de la sociedad para interactuar entre la dicotomía del orden social y el conflicto. Sin embargo, en lo que actualmente transitan los derroteros del abogado es en el *hacer*, principalmente de acuerdo al conocimiento sobre los MASC. Es decir el *rol* como una afirmación a partir de las prácticas en que se siente identificado el profesional.

El *hacer* requiere ciertas habilidades para comunicarse, destrezas verbales para la interacción en los juzgados y en las asesorías, no se trata solo del manejo de locuciones latinas, sino, la comunicación asertiva y manejo fundamentalmente del idioma inglés, donde existe una exigencia de empatía con el cliente, por ello se asume que dependiendo de los rasgos de personalidad del abogado, será la elección de un rol de actuación ante el manejo del conflicto y postura ante los MASC o ADR (por sus siglas en inglés). En este sentido, Chlap y Brown (2022), sostienen que los abogados corren riesgo de experimentar síntomas de estrés, ansiedad, depresión y agotamiento, más que otros grupos de profesiones. Además, de acuerdo con Sharma *et al.* (2021), la inteligencia artificial, aparece

como una forma de actualización para el ejercicio profesional en el mundo global y en la diversidad cultural, que propicia las mediaciones virtuales como nuevos retos en la profesión.

Ahora bien ¿Cómo se aprecia el vínculo de la economía conductual en la práctica de la abogacía? En principio, es por los sesgos cognitivos que operan en cualquier toma de decisiones, ya sea desde la parte de quienes estipulan las leyes y normas o de quienes las violan, al actuar con una racionalidad limitada. En este sentido, al ser el derecho un regulador de la sociedad, hay una tarea muy importante que se hace notar con los Métodos Alternos de Solución de Conflictos, esto es, el reconocimiento de los sesgos cognitivos.

Economía conductual que direcciona a los MASC

El impacto de las ideas conductuales trasciende el análisis puramente económico del derecho, que ya había iniciado Posner (2014), puesto que los aspectos psicológicos, como los sesgos cognitivos, impactan en los agentes claves del ámbito jurídico, tanto a los afectados como los tomadores de decisiones judiciales. En el actuar cotidiano de las personas, se parte de los supuestos de preferencia económica para identificar en una situación cualquiera, la mejor alternativa con la información que disponen, aquí se intuye la racionalidad de las elecciones. Sin embargo, se reconoce la racionalidad limitada porque se hacen elecciones de lo que está dentro del propio proceso cognitivo del agente, a saber, emociones, creencias y conocimiento, que le permita analizar determinado caso en un conflicto de orden legal. Pensaríamos entonces en las acciones de un agente que incurre en una falta o delito, y por otro lado el abogado y la institución que regulan el orden social, ambos inmersos en asimetrías de información.

Los problemas legales están a merced de lo que se percibe como eficiente o justo (de acuerdo con la postura de Posner), con el fin de maximizar la riqueza. Posner refiere la riqueza social. Es aquí donde señalo, que la riqueza social no necesariamente es económica sino la

reconstrucción del tejido social, como bien se reconoce en los MASC. Para ello, entre el sistema judicial y legislativo se han coordinado para establecer los medios para alcanzar este fin en México. Sin embargo, hay mucho que trabajar en la manera de operar, porque el abogado con su formación académica, toma un caso siempre y cuando le parece atractivo resolver, esto es, estima su función de utilidad. En términos de la economía conductual, se hace notar la diferencia entre la maximización de la utilidad y el nivel de satisfacción, al considerar la percepción de las personas ante diferentes sesgos.

En ese sentido, las funciones de utilidad son cruciales en la magnitud de los pagos al momento de exponer un modelo que presente las posibilidades, que le permita definir las loterías entre la mejor y la peor opción de las alternativas de acción tanto para el agente que incurre en un delito como para las acciones que realiza en sistema legal. Al respecto, Posner (2014) centra su análisis en los costos y el riesgo como elementos clave para medir la intensidad de las preferencias del agente económico en término de los delitos.

En este sentido, se pueden minimizar los costos del sistema penal al utilizar los MASC. Claro está que el proceso judicial –como lo señala Posner– se propone reducir tanto los costos sociales de incurrir en errores de sentencias, como los costos administrativos del propio sistema judicial. Aquí, es donde debemos subrayar la importancia de la formación del abogado en materia de economía conductual, para identificar o reconocer los sesgos cognitivos de los agentes que participan en el proceso de resolución de conflictos. Entre ellos, el sesgo de representatividad, que implica un atajo mental en el proceso de la solución de un conflicto tomando como base la manera de expresarse y comportarse la persona que presenta un conflicto. El sesgo de confirmación, que al sobrevalorar información o argumentos en el proceso de resolución del conflicto se respalda una idea preconcebida. El sesgo de disponibilidad, al generalizar y tratar un caso como se han tratado otros conflictos similares, dejando de lado información valiosa. Sesgo de anclaje, al estimar

una resolución de conflicto a partir del mensaje inicial que enuncia la persona en conflicto. Por mencionar algunos.

En este orden de ideas, la mediación o cualquiera que sea el método de resolución, requiere personal con determinadas competencias y habilidades para evitar que las personas tomen decisiones erradas por la presencia de algún sesgo. Porque la falta de información y las emociones, pueden alterar los incentivos y comportamientos de las personas. Por ello, uno de los desafíos en los MASC es resolver conflictos ante la información incompleta. De ahí que, podríamos atrevernos a decir que el principal problema es la asimetría de información en los casos de problemas legales. Por ello, la evaluación de un caso requiere de procesar información en todos sus niveles o dimensiones, para evitar los errores de juicio. Ya que, el problema en la ley, a diferencia de la economía, no es tan sencillo el establecer supuestos. Pero, vale la pena entonces referir los costos de transacción bajo los supuestos de los economistas, analizando cuidadosamente “El problema del costo social” de Coase. En este sentido, Posner mantiene una postura del derecho positivista, en su idea de la prevención de accidentes, manteniendo como una meta el logro de la eficiencia, con las dificultades que implica la asimetría o la falta de información.

Método

El presente trabajo corresponde a un estudio de corte transversal con alcance de tipo descriptivo-correlacional. Se realizaron pruebas t de diferencias de medias, con el fin de identificar posibles diferencias antes y después del año 2009, como punto de inflexión respecto a la Ley de Justicia Alternativa en Jalisco, identificando en la muestra dos grupos “generacionales”, esto es, “ubicación común dentro del proceso social e histórico” (Karl Mannheim como cita Burke, 2007, pp. 242-243) que vivieron los egresados antes y posterior a la promulgación de la Ley de Justicia Alternativa de Jalisco. Adicionalmente, se realizaron pruebas

de independencia Chi-cuadrado, para identificar la percepción de los MASC y el ámbito de desempeño laboral.

La evidencia empírica refiere una muestra de 245 personas. Misma que comprende 171 abogados del estado de Jalisco y 74 estudiantes de últimos grados (Tabla1).

Tabla 1.
Características de la muestra

Generaciones	Estudios preparatoria		Edad			Promedio Licenciatura		
	Pública	Priv.	- 31	32-44	45-más	70-80	81-89	90-100
Hasta 2009	87	19	0	59	46	2	37	67
2010-2019	42	23	50	14	2	0	33	32
Estudiantes	60	14	68	5	1	0	31	43
Total	189	56	118	78	49	2	101	142

Fuente: Elaboración propia.

Para el diseño del instrumento, se tomó como base las características del abogado que refiere la revisión de literatura y la teoría de la personalidad de Holland (1997), que junto con Astin (1993) pionero en el análisis multivariante en el ámbito educativo, han sido ampliamente referidos en los trabajos que caracterizan profesiones, al mostrar la viabilidad y consistencia sobre autoevaluaciones de habilidades; aptitudes y preferencias por ocupaciones, para describir características de las profesiones. En el presente, se considera el rubro de autoevaluaciones en términos de conocimientos (aquí destacamos un rubro específico en materia del derecho y los MASC), habilidades y valores de acuerdo con Santana Ramos (2018). El instrumento se clasificó en cinco secciones, con preguntas que inciden en una autopercepción con una escala de Likert que va de 1 a 5 (donde 1= pésimo, y 5= bastante), así, cada ítem expresa cierto nivel de conocimientos, habilidades, valores y caracterís-

ticas propias del quehacer del abogado, así como la orientación de sus intereses laborales.

La muestra se captó por medio de un formulario de *google-forms* de manera aleatoria y voluntaria. Durante los meses de marzo a mayo de 2020 se difundió el instrumento vía correo electrónico y *WhatsApp* a estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad de Guadalajara, con la condición de haber cursado la licenciatura en derecho. Se les pidió socializar dicha encuesta a sus compañeros de generación para obtener diversidad de ámbitos laborales, universidades y generaciones (Tabla 1). Para el tratamiento de la información se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Para el ajuste del modelo se utiliza el método de rotación ortogonal varimax, eliminando aquellos ítems que representen valores por debajo de 0.40, sin perder la armonía de los componentes en términos de los principios de parsimonia e interpretabilidad. Los ítems que fueron eliminados en esta caracterización fueron: el conocimiento en derecho penal, derecho mercantil, el desprendimiento de las emociones y, en términos de los valores: la tolerancia. Estos resultados, dan pauta para indagar en futuros trabajos sobre el perfil profesional del abogado en México, en virtud de que en los planes de estudios se ha dado prioridad académica en el conocimiento sobre el derecho mercantil, derecho civil y derecho penal, sin embargo, la evidencia empírica sugiere que la autopercepción de tal conocimiento que tienen los abogados no es muy fuerte.

Análisis de datos

La estadística descriptiva muestra una edad promedio de los informantes de 33.5 años con una desviación estándar de 12.2, y un rango de 51 años en la muestra. La gran mayoría de los participantes, estudiaron en escuelas públicas, presentando un desempeño académico promedio en sus estudios de licenciatura de 86 puntos, en una escala de 0-100. Además, aproximadamente el 80% laboran en algo relativo a su profesión en los diferentes sectores productivos.

Se detectó una gran diversidad en los *roles* de actuación del abogado, acorde al ámbito laboral de la muestra (Tabla 2). Del total de encuestados, 90 que representan el 36.7% laboran en el sector público en diversos puestos, tales como: meritorios de juzgados, secretarios de acuerdos, funcionarios públicos de distintas dependencias de gobierno, fiscalía estatal, ministerio público, y académicos, entre otros. 102 (41.63%) están incorporados al sector privado y se ubican en tres áreas: La primera, los que trabajan en despachos, corporativos, notarías como empleados (40); la segunda, los que tienen su propia empresa o son abogados litigantes independientes, notarios, y los que están relacionados directamente con los MASC (62); tercera, los que trabajan en otras áreas que no tiene relación con la práctica de su profesión en empresas del sector privado, desde puestos directivos, comerciantes, o empleos diversos (27) que, junto con el resto, de la muestra (26) la componen estudiantes practicantes o que están en proceso de obtener su grado.

Tabla 2.
Características de empleo

Edad	Sector			Otros	Total
	Público	Privado	Independiente	No Trabaja/ No relación	
20-29	30	26	18	41	115
30-39	23	8	8	6	45
40-49	25	5	18	4	52
50 o más	12	1	18	2	33
Total	90	40	62	53	245

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de esfericidad de Bartlett refleja una probabilidad ($P = 0.0001$) resultado de la matriz de correlaciones, por tanto se reitera viable la aplicación del AFE. En este orden, resulta un valor de la prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin de 0.779, lo que signi-

fica que las variables analizadas comparten significativamente factores comunes.

Dada la consistencia interna del instrumento (*Alpha de Cronbach*), resultan 4 factores (Tabla 3), con las cargas factoriales correspondientes a cada ítem. Representando un 58.63% de varianza explicada mediante el método de componentes principales, los cuales se nombran: *conocimientos y habilidades (Alpha de Cronbach 0.86)*, *conocimiento de Justicia Alternativa (0.821)*, *rasgos de personalidad (0.71)*, y *valores (0.84)*.

Tabla 3
Matriz de Componentes Rotada^a

	Estructura Factorial			
	1	2	3	4
Sensible a las necesidades sociales	0.723			
Diversidad cultural	0.701			
Habilidad en el manejo del hecho jurídico	0.679			
Habilidad en Interpretación de la Ley	0.678			
Habilidad en Informática	0.644			
Conocimiento Derecho Constitucional	0.619			
Habilidad en Inglés	0.608			
Conocimiento Derecho Familiar	0.489			
Conocimiento Derecho Civil	0.449			
Conocimiento de la Justicia Alternativa		0.842		
Conocimiento de procedimientos de Justicia Alternativa		0.842		
Ha investigado sobre los MASC		0.777		
Carisma y buena presencia			0.734	
Liderazgo			0.706	
Extroversión			0.671	
Proactividad			0.668	
Honestidad				0.893
Ética y Moral				0.883

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

En términos generales, se aprecian varios aspectos en esta estructura factorial. En relación al factor *conocimientos y habilidades*, reconocemos que no están todas las áreas del conocimiento que consideran los planes de estudio de las licenciaturas en Derecho. De las cuales se excluye el mercantil y el penal en la estructura factorial, por mostrar cargas factoriales inferiores al 40%. Sin embargo, sí es significativa la habilidad en el manejo del hecho jurídico, donde implícitamente se reflejan aspectos prácticos del derecho mercantil.

El manejo del hecho jurídico, puede ser explicado con cierta intuición, puesto que el abogado reconoce que al no existir motivación intrínseca del individuo, en lo cotidiano de su su *rol* como defensor, es importante estar atento a lo que acontece en la sociedad para atender cualquier materia del derecho privado, sea civil o mercantil. Por su parte, respecto al derecho público, el derecho penal, que se encontró correlacionado con el ítem de desprendimiento de las emociones, ambos, mostraron cargas factoriales bajas en esta estructura factorial, lo que invita a reflexionar que quienes se orientan sus intereses en el derecho penal, tendrán otras particularidades en su *rol* de actuación profesional.

El factor dos, *conocimiento de Justicia Alternativa*, hace notar cierto conocimiento de los abogados. Sin embargo, la estructura factorial lo arroja como algo separado de las características principales de sus conocimientos y habilidades, por tanto, más adelante tratamos de indagar un poco para identificar ciertas particularidades, al contrastar este factor con las dos *generaciones* y en relación al *rol* dentro del ámbito laboral.

El factor tres, *rasgos de personalidad*, es un claro ejemplo de las características que se enuncian en la literatura, por ejemplo, de acuerdo con Castañeda (2013) por el dominio del discurso; Bocanegra (2012) y Rojas (2009) por el cuidado de la imagen y capacidad de liderazgo, que en general estos rasgos siguen definiendo el perfil profesional de los abogados con atributos de liderazgo, carismáticos, extrovertidos y proactivos que corresponden al tipo de personalidad “emprendedora” de

acuerdo con la teoría de Holland (1997), prevaleciendo la importancia de la imagen.

Finalmente, el factor cuatro, expone los valores que el abogado considera más importantes en este contexto global, como bien se mencionó, la tolerancia no fue significativa, sin que ello signifique que está ausente este valor en la profesión, dado que los resultados muestran el sentido de universalismo con la sensibilidad hacia las necesidades sociales y la habilidad para el manejo de las diferencias culturales. Inclusive, en Australia, Wangmann *et al.* (2023) consideran un atributo importante de un abogado es ser receptivo al trauma y estar informado sobre la violencia que se vive al interior del hogar. Por ello, también se identifican los rasgos de una personalidad tipo “social”, que, de alguna manera también lo refiere el trabajo de Efrón (2009) por mostrar sensibilidad hacia las nuevas demandas del contexto social, y la búsqueda de la dignidad humana de acuerdo con Lugo-Bougal (1986). Aun cuando la especialización en la profesión es muy importante, hay características que no son excluyentes, independientemente de su ejercicio profesional. Tal es el caso de, Elbers *et al.* (2012) quienes identifican que cuando el abogado se involucra en resolver conflictos ocasionados por lesiones en accidentes de tránsito, es importante que cuenten con las características de buena comunicación, empatía, decisión, independencia y experiencia.

Resultados

Una vez que se identificaron los factores que caracterizan a los abogados en su conjunto, con el propósito de identificar diferencias en las *generaciones* (Tabla 4) bajo el criterio del año 2009, *generación A*, aquellos que egresaron antes y durante la promulgación de la Ley de JA en el estado de Jalisco y, *generación B*, después de la promulgación de dicha ley. Con los siguientes resultados de la prueba t para muestras independientes.

Tabla 4.
Diferencias en Generaciones

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Dif. error estándar
Conocimientos y habilidades	0,611	0,435	1,944	243	0,053	0,2492	0,1282
Rasgos de personalidad	,873	0,351	4,185	243	0,000	0,5222	0,1248
Justicia alternativa	6,674	0,010	-0,260	243	0,795	-0,0336	0,1292
Valores	11,580	0,001	3,574	243	0,000	0,4502	0,1259

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el resultado de la prueba t, según la significancia de la misma para “*conocimientos y habilidades*” ($t= 1,944$; $P \leq 0,05$); “*rasgos de personalidad*” ($t= 4,185$; $P \leq 0,05$), y “*valores*” ($t= 3,574$; $P \leq 0,05$), siendo menor que el margen de error α (0,05) da cuenta de la existencia de diferencias entre ambas generaciones.

Dichas diferencias, se manifiestan con la media de ambos grupos (Tabla 5), se aprecian más fuertes los tres factores mencionados en los egresados de la *generación A*. Como resultado de las autopercepciones, la *generación A*, tiene en sus antecedentes más vivencias desde la década de los ochenta, siendo egresados que ya han conformado su identidad profesional e identifican más definidas sus habilidades profesionales, con cierta especialización de su *rol* en el mercado laboral, por ello, reconocen la importancia del inglés, la informática, la interpretación de la ley, los valores, sus rasgos de personalidad, aun cuando posiblemente no todos tuvieron cursos de informática e inglés, en la actualidad reconocen que son importantes en la formación del abogado.

Tabla 5.
Estadística descriptiva Generaciones

Factor	Egreso	N	Promedio	Desviación estándar	Error estándar
Conocimientos y habilidades	Antes LJA*	106	0,1414	1,0173	0,0988
	Después LJA	139	-0,1078	0,9765	0,0828
Rasgos de personalidad	Antes LJA	106	0,2963	1,0052	0,0976
	Después LJA	139	-0,2260	0,9383	0,0796
Justicia alternativa	Antes LJA	106	-0,0191	0,9041	0,0878
	Después LJA	139	0,0145	1,0732	0,0908
Valores	Antes LJA	106	0,2554	0,8493	0,0825
	Después LJA	139	-0,1947	1,0634	0,0902

*Ley de Justicia Alternativa

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

Solo el factor *Justicia Alternativa* hace notar que ambas generaciones se auto identifican con el mismo nivel de conocimiento en materia de JA y los MASC, como resultado de no haber rechazado la hipótesis nula de igualdad ($P= 0,795 \geq 0,05$). Hay que destacar que el tema de la JA, a pesar de que surge desde 1997 en México y se instaure por completo en Jalisco en 2009, el conocimiento de los abogados se encuentra en el mismo nivel en ambas generaciones analizadas.

El conocimiento de la JA, también se aprecia en ciertos rasgos que se le atribuyen al abogado en México desde antaño, como en estudios de otras partes del mundo. Por ejemplo, al enfatizar el atributo de ser procurador de la paz (Estrada, 1991; Gascón, 2022); búsqueda de la prevención de conflictos (Pérez-Pardomo, 2007). De manera formal, el requerimiento de habilidades no solo en el litigio (Rojas, 2009; Matínez, 2010). Sin embargo desde hace décadas, se advierte la necesidad de los MASC, incorporando aspectos filosóficos y psicológicos en la comprensión del ámbito social y comunitario (Molina, 2009; Gascón, 2022),

fomentando el trabajo en equipo y con sensibilidad social, interés por el derecho jurídico, habilidades en el manejo de tecnologías entre otros atributos relacionados con su capacidad de liderazgo (Oña *et al.*, 2022), y sobre todo la importancia de la empatía en la práctica de la abogacía para una buena comuniación con el cliente, que permita articular el asesoramiento sobre la ley y los procesos legales en un lenguaje accesible. Así también, la comprensión de sus emociones (Wangmann *et al.* (2023). Puesto que de acuerdo con los resultados de una evidencia empírica en Australia, se parecía que los estudiantes de derechos son poco empáticos (Williams *et al.*, 2016).

Al respecto, hay que tener presente que el antecedente de la JA es la Conferencia de la Paz en la Haya a finales del siglo XIX (Corte Permanente de Arbitraje, 1899). Sin embargo, “existe mucha resistencia a aplicar los MASC, por parte de los operadores jurídicos, en materia de procuración y administración de justicia” (Cabrera y Aguilera, 2019, p. 245). Por ello, es que se intuye que la JA, aún no forma parte del *rol* en la profesión. Lo que sugiere la prevalencia de “dos sombreros” de acuerdo con Rose y Feldman (2017), dado el bajo nivel de aceptación que hasta hoy en día tiene el tema de la JA en Jalisco, donde el abogado elige su *rol* de actuación, sobre todo, la elección de los MASC para agilizar procedimientos. Porque la bondad que se suma en la ley de JA es la posibilidad de acudir a una sede especializada en los MASC, “Mecanismos que facilitan la reparación del daño a la víctima, permitiendo concentrar las fuerzas del sistema en los casos más complejos. Además, constituyen una respuesta más satisfactoria para la comunidad, la víctima y el propio imputado” (Alcalde y Lebovits, 2015, p. 253), lo que invita a ejercer su *rol* del abogado en colaboración con otros profesionales, por ejemplo, los psicólogos.

Tabla 6.

¿Los MASC son necesarios para agilizar procedimientos legales?

	Sector Público	Sector Privado	Privado independiente	No trabaja o no tiene relación	Total
Nada	5	0	0	0	5
Un poco	18	5	9	17	49
Mucho	65	27	53	29	174
Total	88	32	62	46	228*
Chi-cuadrado de Pearson		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	
		17.120a	6	0.006	

*El total no coincide con la muestra, porque 17 personas encuestadas no tienen conocimiento de los MASC.

Se trata de indagar en concreto con los MASC, bajo la hipótesis de que estos métodos son útiles porque disminuye el tiempo para resolver conflictos, de momento se perciben ciertas particularidades en el ámbito laboral. La Tabla 6, muestra una posible dependencia entre los distintos ámbitos laborales, de acuerdo al rechazo de la hipótesis de independencia estadística ($P = .006$), sin embargo, la prueba no es concluyente. Solo nos deja pauta para identificar que en todos los sectores del ámbito laboral, reconocen que los MASC facilitan la reparación del daño a la víctima en ciertos casos, por tanto, posiblemente los abogados estarán incorporando en el mediano plazo estos métodos en su *rol* de actuación profesional, como un resultado del conocimiento que se brinda en las universidades sobre los MASC. Sin embargo, es necesario enfatizar la importancia de la economía conductual y no solo un curso de MASC.

Consideraciones finales

Los antecedentes de la justicia alternativa están presentes desde antaño, el andamiaje de la normativa global señala la Conferencia de la Paz en la Haya de 1899. A partir de las iniciativas internacionales se reitera el

papel que juega el abogado en los cambios estructurales en la dinámica de su *rol* de actuación entre el orden y conflicto, sobre todo, a partir de la apertura de mercados internacionales y fenómenos migratorios, que por tradición y formación el abogado debe atender, acorde al *rol* dentro de su función social en la defensa de los derechos humanos.

Dada la interconexión al mundo global, la evidencia empírica, señala que los derroteros del abogado de hoy en día, requiere de un alto interés por adquirir diferentes habilidades, inclusive más que el conocimiento específico de algunas áreas del derecho. Resultado comprensible dada la diversidad cultural y el achicamiento relativo en tiempo y espacio para resolver conflictos, el abogado requiere sensibilidad no solo ante cambios sociales, sino ante el manejo de las emociones de sus clientes, habilidades en la informática y el idioma inglés. Requerimientos que son más señalados por los egresados de la década de los años 80, 90 hasta el 2009, que la perciben indispensable en este contexto global.

De la misma manera, no hay consenso en lo que se debe enseñar en esta profesión, pero las universidades en México, como en otros países, han atendido nuevos requerimientos para el mercado laboral, por ello, es deseable un currículo transdisciplinar que permita al abogado interconectar en su quehacer profesional la psicología y la economía del comportamiento, de acuerdo con Rose y Feldman (2017), quienes sostienen adicionalmente la importancia de la literatura, y Santana (2018); Gascón (2022) los valores. Por ello, queda la reflexión de un profesional con diferentes *roles* de actuación, bajo la elección personal del abogado, con conocimientos generales del derecho y habilidades más específicas, acorde a su elección de *rol* profesional para potenciar la aplicación de los MASC. Así en el rol de actuación se puede presentar un “sesgo de status quo” al preferir no cambiar su situación inicial por lo que les representa el litigio.

Se encontró de acuerdo con la teoría de Holland, que las características de personalidad del abogado corresponden a dos tipos de personalidad: “emprendedor” y “social”. Sin ser excluyentes, es una mezcla de

ambas, según el ámbito laboral donde se genera un *rol* de actuación. La primera, es relativa a ocupaciones laborales que requieren herramientas para persuadir a otros, por ello, el abogado reconoce su capacidad de liderazgo, y su nivel de proactividad en su labor como defensores. Otra característica que refiere el emprendedor es dominio y autoconfianza, que se advierte en el abogado por su autopercepción de extroversión con manifestación de valores o estilo personal orientados al poder y la responsabilidad, que también se asocia con el tipo de personalidad “social”, donde se enmarcan otras habilidades.

Los valores que se identifican en esta evidencia empírica sobre la honestidad, la ética y la moral, están vinculados a la natural cognición del derecho, que define lo que es más importante en el desempeño de su función en un contexto globalizado. Mismos que trascienden en sus habilidades para actuar respecto al hecho jurídico, ante el compromiso y percepción de diferencias culturales, como una manifestación de estar al pendiente de los cambios sociales. Dada la evidencia del conocimiento de la justicia alternativa, en ambos grupos generacionales, se considera necesario indagar a profundidad el vínculo entre la Justicia Alternativa y el derecho penal, puesto que se advierte un tercer tipo de personalidad “investigadora”, con mayor habilidad analítica y de análisis de información, direccionada para resolver un problemas específicos de tipo penal, desprendimiento de sus emociones y mas resilientes.

La Justicia Alternativa, que consideran los MASC, requieren abogados que resuelvan los conflictos de manera más creativa, comprendiendo que la fuente del conflicto puede ser de diferente índole, y no se puede estandarizar la manera de resolver un conflicto, se requiere manejar el conflicto con mayor sensibilidad con escucha activa, porque la manera en que se narra un conflicto da la pauta para identificar y subrayar el interés de cada una de las partes, al hacer notar la existencia de diferentes sesgos cognitivos que hace que cambien los resultados de resolución de conflictos y la función de utilidad de las personas.

Referencias

- Alcalde, L. B. y Lebovits, G. (2015). La transformación del papel del abogado defensor en el nuevo sistema de Justicia Penal mexicano. En: Dilemas contemporáneos sobre el ejercicio de la Abogacía en México. *México: ABA ROLI*, 247-266. <https://ssrn.com/abstract=2387858>
- An, Y., Liu, Q., Wu, H., Zhang, K., Yue, L., Cheng, M., ... y Chen, E. (2021, agosto). LawyerPAN: a proficiency assessment network for trial lawyers. En: Proceedings of the 27th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery & Data Mining (pp. 5-13). <https://doi.org/10.1145/3447548.3467218>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA, EE. UU: Jossey-Bass.
- Aurbach, R. (2013a). Suppose hippocrates had been a lawyer: A conceptual model of harm to litigants: Part 1. *Psychological Injury and Law*, 6(3), 215-227. <https://doi.org/10.1007/s12207-013-9168-5>
- _____. (2013b). Suppose hippocrates had been a lawyer: A conceptual model of harm to litigants; part 2. *Psychological Injury and Law*, 6(3), 228-237. <https://doi.org/10.1007/s12207-013-9170-y>
- Ballesteros Leiner, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bocanegra, A. H. (2012). La enseñanza del Derecho y la formación del abogado. *Revista Republicana*, (12), 323-347. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/50/46>
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Cabrera, D. J. y Aguilera, D. J. (2019). La justicia alternativa, el derecho colaborativo y sus perspectivas en México. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (40), 243-275. <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2019.40.13234>
- Castañeda R. L. (2013). Género, profesión y estrategias identitarias de las estudiantes de la carrera de abogado. *Tercer Milenio*, (26), 13-22. <https://www.researchgate.net/profile>
- Chlap, N. y Brown, R. (2022). Relationships between workplace characteristics, psychological stress, affective distress, burnout and empathy in lawyers. *Inter-*

- national Journal of the Legal Profession*, 29(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/09695958.2022.2032082>
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México.
- Corte Permanente de Arbitraje (1899). Convención de 1899 para la Resolución Pacífica de Controversias Internacionales. <https://pca-cpa.org/es/documents/pca-conventions-and-rules/>
- Cruz Barba, E. (2022). Justicia alternativa e identidades múltiples del abogado. Impacto de un currículo. *PACTUM*, 1(2), 34-51.
- Dávalos, G. M. R. (2005). Implicaciones epistemológicas del curriculum transdisciplinario. *Gaceta Médica Boliviana*, 28(2), 81-92. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662005000200015&lng=es&tlng=es
- Durkheim, É. (2004). *Educación y sociología*, México: Colofón.
- Efrón, M. (2009). Identidad de los abogados y formación universitaria en un marco de crisis. *Revista Gestão Universitária América Latina-GUAL*, 2(1), 35-46. <http://www.redalyc.org/html/3193/319327507004/>
- Elbers, N. A., van Wees, K. A., Akkermans, A. J., Cuijpers, P. y Bruinvels, D. J. (2012). Exploring lawyer–client interaction: a qualitative study of positive lawyer characteristics. *Psychological Injury and Law*, 5, 89-94. <https://doi.org/10.1007/s12207-012-9120-0>
- Estrada, S. J.A. (1991). *Identidad del abogado*. México: Editorial Jus.
- Gascón Cuenca, A. (2022). El currículo del grado en derecho, los valores fundamentales del ordenamiento jurídico y la educación jurídica clínica: Una reformulación de prospectiva. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 2022(25), 1-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/35970/37594>
- Gemmette, E. V. (1988). Law and literature: An unnecessarily suspect class in the liberal arts component of the law school curriculum. *Val. UL Rev.*, 23, 267. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/valur23&div=21&id=&page=>

- Gunz, H. y Gunz S. (2007). Hired professional to hired gun: An identity theory approach to understanding the ethical behaviour of professionals in non-professional organizations. *Human Relations*, 6(60), 851-887. <https://doi.org/10.1177/0018726707080079>
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*, (3ª ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237-251.
- Larry, R. (2001). Los tipos de abogados según el test MBTI. *Revista de la Facultad de Derecho*, (Traducción de Henón-Risso, Jorge), (19), 85-108. <http://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/download/257/270>
- Li, J. (2018). The legal profession of China in a globalized world: innovations and new challenges. *International Journal of the Legal Profession*, 26(2-3), 217-264. <https://doi.org/10.1080/09695958.2018>.
- Lugo-Bougal, H. (1986). Apuntes sobre la profesión de abogado en Puerto Rico. *Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico*, 55 (1), 1-8. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rjpurco55&div=7&cid=&page=>
- Martínez, G. T. (2010). Competencias en la formación para el acceso a la abogacía. *Revista de Educación y Derecho*, (01). <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2228/2373>
- Molina, C. D. L. (2009). Repensar el perfil del abogado en un nuevo modelo de estado de estado social de Derecho y de justicia. *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 1(16), 8-15. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a03.pdf>
- _____ (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciencias y Cognicao*, (10), 132-146. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100013
- Oña, L. X. C., Montenegro, J. X. H. y Endara, M. D. R. M. (2022). El estudio de la carrera de Derecho en la sociedad actual. *Revista Conrado*, 18(S1), 505-513. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2364/2292>

- Pham, M. H. (2020). In law we trust: Lawyer CEOs and stock liquidity. *Journal of Financial Markets*, 50, 100548. <https://doi.org/10.1016/j.finmar.2020.100548>
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467. <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Pereira, P. M. C. (2015). La mediación como cauce de resolución de conflictos jurídicos en el derecho español y comparado: bases para el desarrollo de la cultura de la mediación (tesis doctoral). Universidad de la Coruña. España. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16340/PereiraPardo_MariadelCarmen_TD_2015.pdf?sequence=3
- Pérez-Perdomo, R.(2007). Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina. *Revista Mexicana de Justicia*, (9), 255-275. <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/reforma-judicial/article/view/8691/10721>
- Posner, R. A. (2014). *Economic analysis of law*. Aspen Publishing.
- Rojas, M. (2009). No el abogado, “mejor el doctor”. La imagen social del profesional en Derecho. *Revista estudios socio-jurídicos*, 11(2), 281-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313667010>
- Rose, M. y Feldman, P. N. (2017). Two Heads Are Better than One: A Settlement Counsel Primer. *Advoc. Q.*, 47, 36. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/aqerty47&div=8&id=&page=>
- Sánchez, C. J. y Pérez, R. C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65221619010.pdf>
- Santana Ramos, E. M. (2018). El rol del abogado ante la ética y el ejercicio profesional. *Revista de la Facultad de Derecho*, (44), 143-176. <https://doi.org/10.22187/rfd2018n44a5>
- Sklar, T., Taouk, Y., Studdert, D., Spittal, M., Paterson, R. y Bismark, M. (2019). Characteristics of lawyers who are subject to complaints and misconduct findings. *Journal of Empirical Legal Studies*, 16(2), 318-342. <https://doi.org/10.1111/jels.12216>

- Sharma, S., Gamoura, S., Prasad, D. y Aneja, A. (2021). Emerging Legal Informatics towards Legal Innovation: Current status and future challenges and opportunities. *Legal Information Management*, 21(3-4), 218-235. <https://doi.org/10.1017/S1472669621000384>
- Spencer, H. (1992). El origen de las profesiones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (59), 317-328. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250134>
- Vorenberg, E., Adcock, C. F., Harrington, E. E., Kane, E., Bliss, L., Boyle, R., ... y Udell, D. (2015). Teaching the Newly Essential Knowledge, Skills, and Values in a Changing World. https://scholarship.law.columbia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2921&context=faculty_scholarship
- Wangmann, J., Bartlett, F., Batagol, B., Booth, T., Douglas, H., Kaye, M. y Seear, K. (2023). What is 'good' domestic violence lawyering?: views from specialist legal services in Australia. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 37(1), ebac034. <https://doi.org/10.1093/lawfam/ebac034>
- Williams, B., Sifris, A. y Lynch, M. (2016). A psychometric appraisal of the Jefferson Scale of Empathy using law students. *Psychology Research and Behavior Management*, 171-178. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S108036>

CAPÍTULO 2.
**Desafíos de los modelos educativos
de la educación superior
desde el marco analítico de la teoría organizacional**

ALMA GABRIELA ZUM ROJAS

Introducción

En el presente trabajo de investigación documental, se describe un importante análisis de las tendencias formuladas por las agencias internacionales que proponen las directrices que han de seguir la formulación de políticas públicas de gobiernos nacionales y locales, las instituciones de educación superior y organizaciones que comparten su visión referente al futuro de la educación mundial, y en especial en el nivel terciario, para atender y dar soluciones a los requerimientos de las necesidades sociales ante el contexto socioeconómico, el mercado laboral, con el que se ha de vincular el sistema de educación superior, la empresa y la sociedad, en busca de promover el bienestar de la sociedad.

En el planteamiento del problema se presenta un panorama internacional y nacional, en el que especialistas narran los cambios sufridos en el sistema educativo superior como consecuencia de la pandemia COVID-19, y las transiciones a las que se sometieron los programas y proyectos educativos con el fin de mantener vigente el avance formativo de los estudiantes, a pesar de las precarias circunstancias por las que se atravesaba en materia de salud y financiamiento. En los reportes de las organizaciones internacionales se ofrecen recomendaciones de estándares y directrices, que permiten contribuir al establecimiento de metas y estrategias de mejora continua, en entornos volátiles, inciertos y complejos en los contextos educativos; así como, los informes de la UNESCO, refe-

rente a Reimaginar Juntos el Futuro para la Educación basado en un nuevo contrato social, la Conferencia de Educación Superior 2022 que establece un mapa de ruta para transitar a una cuarta revolución industrial, enfocada por las innovaciones tecnológicas, educación 4.0 y 5.0, digitalización y la inteligencia artificial.

En el apartado del análisis relativo a la cultura organizacional del subsistema de Educación Superior en el marco de la Teoría Organizacional, se hace referencia a los enfoques y paradigmas propuestos por autores que marcan tendencia en esta disciplina y como se aplican sus conocimientos para las transformaciones que se requiere en el modelo educativo del sistema educativo superior.

Para finalizar se analizan los desafíos en el sistema de educación superior y sus implicaciones en la transformación de su estructura atendiendo los retos del mundo y en especial de América Latina, así como, de los desafíos sociales que enfatizan la necesidad de una educación superior globalmente accesible para todos y de alta calidad.

Planteamiento del problema

Según lo expuesto por Narro *et al.*, (2012) en las economías modernas el conocimiento se ha convertido en uno de los factores más importantes de la producción. Las sociedades que más han avanzado en lo económico y en lo social son las que han logrado cimentar su progreso en el conocimiento, tanto el que se transmite con la escolarización, como el que se genera a través de la investigación. De la educación, la ciencia y la innovación tecnológica dependen, cada vez más, la productividad y la competitividad económicas, así como buena parte del desarrollo social y cultural de las naciones.

Saimolovich (2020) menciona “la educación superior, a nivel mundial y dentro de los países, se caracteriza por desigualdades de todo tipo. Es probable que la crisis de COVID-19 exacerbe estas inequidades, “amplificando las brechas y desigualdades entre los estudiantes, las instituciones y los países. Especialmente en América Latina, la igualdad

de oportunidades es un aspecto muy importante de la transición. Las modalidades remotas plantean dificultades a los que tienen restricciones de conectividad”.

Así mismo en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2022), convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se planteó que la pandemia fue quizá el mayor catalizador en este ejercicio académico. “La profundización de desigualdades, la aceleración de la internacionalización y la cooperación global, la ruptura de paradigmas de la educación tradicional y la masificación de la virtualidad” (p. 70).

Las instituciones de enseñanza superior también se enfrentan a nuevas presiones. A medida que se agotan las fuentes tradicionales de financiación pública y las tecnologías avanzadas amenazan con automatizar cada vez más puestos de trabajo, empresarios e instituciones se replantean que enseñar y cómo (*Economist Intelligence Unit, 2020*).

Las organizaciones que lideran la trayectoria de los sistemas educativos mundiales plantean formas de prospectar la educación superior y concebir el paradigma educativo, en la plataforma global que reúne a los principales líderes que imponen la agenda mundial como el *World Economic Forum (2023)* se describe una serie de ejes de análisis con el enfoque en los cambios emergentes en los sistemas educativos mundiales que responden a las necesidades de la sociedad inmersa en la denominada 4a Revolución industrial, destacan como eje educativo central las habilidades centradas en el ser humano, que se comprometa con su aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, desarrolle la innovación y creatividad, domine la tecnología, el respeto a la igualdad de género, una visión de futuro para un desarrollo sostenible que permita ejercer una ciudadanía global en un entorno colaborativo internacional.

La propuesta expuesta en la asamblea del presente Foro perfila claramente el derecho a una educación de calidad global y un aprendizaje que desarrolle las capacidades de los individuos a trabajar juntos en beneficio común; constituye la base de un futuro educativo próspero y

diverso. Reafirma un compromiso coherente con los derechos humanos y el bien común, como lo observan Cogan y Derricot (1998) hacia un proyecto sostenible que promueva las dimensiones de una ciudadanía global, a saber: la dimensión personal, la dimensión social, la dimensión espacial y la dimensión personal.

En la hoja de ruta propuesta en la Conferencia para la Educación Superior (UNESCO, 2022), se manifiesta que las IES, sus dirigentes, el profesorado y los estudiantes tienen funciones y responsabilidades específicas en la transformación de la sociedad de acuerdo con el tipo de institución y los problemas a los que se enfrentan. Para ello, la estructura y la cultura de las IES debe cambiar, y las barreras que impiden el cambio dentro de las IES deben ser identificadas y eliminadas de manera gradual.

Se realizaron las siguientes recomendaciones:

- Fomentar el pensamiento crítico, la concientización, la creación de capacidades, el diálogo y el compromiso social
- Promoción de enfoques integrales, diversos e intertransdisciplinarios que nos permitan comprender los problemas de la desigualdad y el cambio climático y sus posibles soluciones
- Implicación y colaboración de los diferentes sectores sociales para lograr una verdadera vinculación en la adopción de las medidas para el cumplimiento de los ODS.

Las recomendaciones de las entidades internacionales suelen establecer estándares y directrices, que permiten contribuir al establecimiento de metas y estrategias de mejora continua para la promoción de los indicadores de las funciones sustantivas de las IES, así como instrumentos de innovación de sus procesos y en el logro de sus objetivos.

En la reflexión planteada por Salmi (2009), la educación terciaria es especialmente importante para construir una base sólida de capital humano y ayuda a los países a construir economías competitivas a escala mundial desarrollando mano de obra calificada, productiva y flexible,

aplicando y difundiendo nuevas ideas y tecnologías. Refleja la preponderancia de la educación superior en el desarrollo socioeconómico del país, especialmente en Latinoamérica en donde las condiciones de pobreza, desigualdad social, exclusión afectan a la mayoría de la población según el informe de CEPAL (2021), “En 2020, el PIB regional experimentó una de las mayores caídas de la historia, con un PIB per cápita que descendió a los niveles de 2010. Esto provocó un importante aumento del desempleo, la informalidad y la pobreza” (p. 8).

Para dar continuidad con los análisis de argumentos, en el reporte presentado en *World Economic Forum* (2023), se plantearon cinco conclusiones clave sobre el futuro de la educación superior:

- a) Necesidad de una transformación fundamental
- b) Prioridad a la equidad y la inclusión
- c) Reimaginar el aprendizaje
- d) Redefinir la universidad
- e) Liderazgo adaptativo y ágil

La sociedad demanda una educación de calidad, con equidad, competitividad, innovadora e incluyente; que mejore el nivel de desempeño de los estudiantes en su educación superior y desarrolle competencias para el mundo laboral y social. Estos indicadores se relacionan con la gestión que practican en las Instituciones de educación superior.

En el contexto nacional, en su informe, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023), la pandemia dejó una serie de aprendizajes transversales para las Instituciones de Educación Superior (IES), como los siguientes:

- a) Aceptar nuevos paradigmas e iniciar proyectos de innovación
- b) Modificar los procesos académicos y de gestión
- c) Tomar decisiones de manera proactiva, responsable y rápida

- d) Actualizar conocimientos y fortalecer habilidades digitales al personal docente
- e) Generar estrategias de atención a la población estudiantil en condiciones de desventaja socioeconómica
- f) En relación con el Sistema de Educación Superior, promover un trabajo colectivo más coordinado para atender a las necesidades de la sociedad.

Ante las premisas anteriormente expuestas en este periodo de pospandemia, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, es prioritario generar estrategias para la mejora continua en los planes y programas, enfoques, modelos educativos, gestión, gobernanza, cambio de cultura organizacional etc..., acorde a las necesidades sociales, que mejore el nivel de desempeño de los estudiantes en su educación superior y desarrolle competencias para el mundo laboral y social; especialmente proponer soluciones eficientes y desafiantes que aporten soluciones a los problemas que aquejan el campo laboral y la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior.

Cultura organizacional del subsistema de Educación Superior en el marco de la Teoría Organizacional

Para Tierney (1988) la cultura organizativa es un concepto para comprender la gestión y el rendimiento en la enseñanza superior, a menudo los administradores se preguntan ¿Qué es lo que mantiene unido este lugar?, ¿es la misión, los valores, los procedimientos burocráticos o las personalidades fuertes?

Estas preguntas son una manera de reflexionar sobre la manera en que las instituciones de educación superior contribuyen con su visión y el desempeño de su misión orientada hacia la transformación, promoción y articulación para la innovación educativa; constituye una perspectiva prometedora en el desarrollo social y económico para los países con bajos estándares de bienestar y amplias brechas de inequidad y exclusión

social. Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales (IIPE, 2000).

Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Se aprecia la interrelación que juegan los procesos relacionados con la gestión educativa en función de las dimensiones que entran en juego dentro de la organización.

El argumento presentado por Dridiksson (2010), referente a las expectativas que se ciernen sobre las universidades, están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización. El impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado la estructura de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional con la tendencia de construir un escenario alternativo a la lógica del modelo dominante de mercado, es decir, un escenario de una nueva reforma universitaria que apunte a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Los desafíos en América Latina para las IES, son cada vez más preocupantes según expone Salmi (2024, pp. 11-20), el alto nivel de desigualdades entre grupos socioeconómicos que aún caracteriza muchos

de los sistemas de educación superior latinoamericanos; el bajo nivel académico de los estudiantes que ingresan, ninguna universidad latinoamericana se encuentra entre las 100 mejores del mundo y relativamente pocos académicos y científicos de la región figuran entre los más citados. Otro problema agravado es el bajo financiamiento que se otorga a la educación superior, pocos países latinoamericanos han articulado una visión y estrategia integrales para transformar la educación superior como prioridad nacional dentro del plan de desarrollo económico y social del país.

La coordinación de los sistemas de educación superior es compleja, dada la especificidad de las IES, definidas como anarquías organizadas o sistemas flojamente acoplados y caracterizadas por la indeterminación de sus objetivos, así como su fragmentación interna y externa, sus dinámicas y la naturaleza de sus actores (Weick, 1976; Cohen *et al.*, 1972).

El acoplamiento flexible es ventajoso en entornos complejos y turbulentos, es más sensible a los cambios del entorno que una organización centralizada en la cual hay mayor vinculación, la flexibilidad en el entorno organizacional permite la innovación y el hacer frente a las demandas del entorno. Birnbaum (1988), este sistema de gestión promueve la productividad del recurso humano al dedicarse a actividades satisfactorias que permiten mantener lazos estables dentro de la cultura organizacional.

Analíticamente, Clark (1998) evidencia dicha complejidad al incorporar tres mecanismos de coordinación sistémica: Estado, mercado y la oligarquía académica como tipos ideales de gobernanza en educación superior.

En referencia a la integralidad de otros autores investigan más ampliamente sus vínculos, liderazgo, relaciones de poder, procesos para la toma de decisiones, el funcionamiento de sus estructuras, grupos de interés (*stakeholders*) que impactan en el logro de sus objetivos, entre otras dimensiones que la caracterizan.

Ordorika *et al.*, (2011) expone “en referencia a la cultura organizacional es una manera de pensar persistente e instituida acerca de los fines y tareas de la organización, las relaciones humanas dentro de la misma, las formas de coordinación y la relación con el medio” (p. 169). Este académico-investigador menciona que la “verdadera transformación” de la universidad pública mexicana, debería pasar por la transformación de sus formas de gobierno.

En las reflexiones en torno a la gobernanza de los sistemas nacionales de educación superior propuesta por Brunner y Rejas (2017) tendrá que hacer frente a un orden adicional de desafíos, relacionados con la renovación y la innovación de las funciones académicas básicas: la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad civil y la participación en la esfera pública. A este respecto, habrá que evaluar la eficacia de estas nuevas formas emergentes de gobernanza; es decir, su capacidad para estimular cambios en los modos de producción, transmisión, transferencia y comunicación del conocimiento para afrontarlos a la altura de las exigencias del siglo XXI.

En referencia al tema de gobernanza, Aguilar (2006) menciona que esta se desarrolló como alternativa a la gestión gubernamental basada exclusivamente en la autoridad, la jerarquía y las sanciones. El Estado, ya no cuenta con la capacidad para imponer sus soluciones al mercado y a la sociedad.

Como se ha expuesto en los foros mundiales y nacionales, se refiere la necesidad de adecuar las estructuras de la organización en las instituciones de educación superior acorde a una nueva gobernanza que responda a este momento de transformación social y económica inmerso en la sociedad del conocimiento como lo afirma Drucker (1969), en la que el conocimiento es el principal factor de producción y riqueza.

A manera de una reflexión crítica se requieren profundos análisis del entorno nacional y global, para debatir argumentos y propuestas que diseñen los nuevos modelos de concebir la educación superior mediante el trabajo sinérgico interdisciplinario y multidisciplinario de los

núcleos académicos, órganos colegiados en sincronía con las decisiones y participación horizontal del cuerpo administrativo y directivo de las universidades.

Esta visión corresponde a un paradigma educativo ontológico sustentado en modelos educativos flexibles que respondan a las necesidades de formación centrados en el estudiante y en el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo Oplatka (2019), menciona “de cierta manera, la política educativa centralizada y las estructuras jerárquicas de los sistemas educativos en muchos países latinoamericanos parecen haber llevado a los rectores a adoptar funciones administrativas más que docentes, las que están bajo la estrecha supervisión de las autoridades educativas”.

Gacel-Ávila (2006) propone que gracias a los modelos educativos que combinan la internacionalización y la utilización de las TIC, permite la expansión de un nuevo mercado transnacional y en ocasiones a menor costo, los países emergentes encuentran soluciones en la “crisis de acceso a la educación superior”.

Otra directriz relacionada con la práctica de la gestión universitaria que se orienta hacia este mismo enfoque ontológico es la planteada por Rosario *et al.* (2010)

En la actualidad la universidad pública del siglo XXI exige que la gestión se desarrolle con práctica incluyentes, flexibles, colegiadas y con absoluto respeto a la democracia institucional y a los actores universitarios (p. 91).

Un desafío relacionado con la función de generar conocimientos para la gestión propuesto por Oplatka (2019), se refiere a la responsabilidad de los investigadores latinoamericanos en gestión educativa respecto a desarrollar modelos y programas de investigación dirigidos a mejorar los aspectos prácticos de la gestión educativa y el liderazgo escolar en América Latina, un desafío que es consistente con los objetivos de la investigación en educación.

De acuerdo con el planteamiento de March (1981), las organizaciones cambian, aunque a veces se resisten a estas transformaciones, con el fin de lograr adaptarse a los acontecimientos del entorno.

Las investigaciones sobre las organizaciones como sistemas adaptativos hacen hincapié en seis perspectivas para interpretar una acción organizativa:

1. Seguimiento a las normas, las organizaciones que sobreviven siguen procedimiento operativos estándar
2. Resolución de problemas, se trata de elegir entre alternativas de acuerdo con estrategias racionales o consecuencias esperadas basadas en experiencias
3. Conflicto, la acción surge de un conflicto entre individuos o grupos que representen intereses diversos
4. Contagio, se considera que la acción se propaga de una organización a otra
5. Regeneración, la acción se considera como el resultado de las intenciones y competencias de los actores.

Marco metodológico del análisis documental

En el presente trabajo se siguió el método cualitativo de análisis documental, en opinión de Vargas (2011) constituye un marco conceptual ligado a diversas teorías, para interpretar la realidad sustentada en principios y estrategias. Específicamente, se seleccionaron, diversos documentos que constituyen fuentes primarias y secundarias con validez y rigor científico, de acuerdo con las métricas en las publicaciones de las revistas y fuentes referenciadas, seleccionadas de acuerdo con el contenido pertinente al objetivo planteado en el presente documento. Los teóricos y referentes exponen diferentes posturas, resultado de investigaciones que marcan corrientes y enfoques significativos y constituyen referencias epistemológicas y ontológicas que amplían el estado del arte del contenido presentado.

Otra interpretación respecto al método la representa Franco y Arrieta (2021) en la que reafirma la confiabilidad de la información descrita, en el marco de la tradición cualitativa, el investigador inicia un proceso de discernimiento, en el cual seleccione, con claridad conceptual y procedimental, las diversas formas de recoger y analizar los datos haciendo uso de técnicas e instrumentos pertinente, unido al cumplimiento del rigor científico (p. 11).

Análisis propuesto por autores referente a los desafíos en el sistema de educación superior

En este desglose de teorías se ha justificado claramente la importancia del rediseño de los modelos educativos emergentes como pilares de la organización formal en las universidades, mediante una gestión estratégica, participativa, horizontal, proactiva de debate argumentativo y heurístico que guíe la búsqueda de soluciones ante las situaciones complejas o desafíos como lo es la falta de recursos disponibles para fortalecer la infraestructura, que permitan diversificar los programas, eliminando las brechas de desigualdad social y cultural. Para el logro de este objetivo el marco analítico que brinda la teoría organizacional de su amplio contenido, resultado de información empírica y experimental, sirve de insumo en la argumentación y toma de decisión relevante.

La adaptación a nuevos esquemas de organización, gobierno y financiación. Constituye una condición indispensable para un eficaz funcionamiento de las universidades y un elemento fundamental para su autonomía, independencia y libertad. Las universidades más sólidas y con prestigio internacional se caracterizan por una alta concentración y atracción de talento, abundantes recursos y financiación y una gobernanza flexible y profesional. Estos han de ser también objetivos estratégicos para las universidades iberoamericanas (Bruner y Miranda, 2016, p. 30).

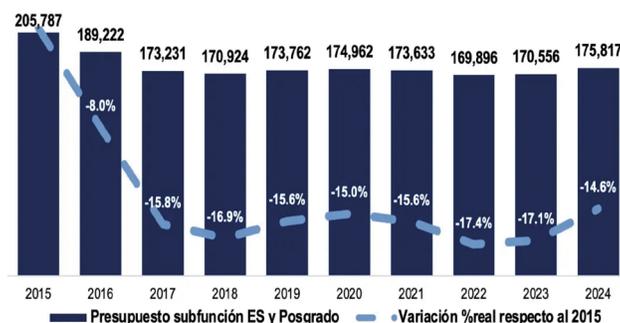
En afirmación de Moreno (2017) “las restricciones financieras han limitado severamente el ritmo de crecimiento de las oportunidades de

educación superior. El nivel de cobertura en México, aunque ha continuado creciendo, continúa rezagado si se compara con países de similar nivel de desarrollo” (p. 40). Este mismo autor refiere

en el caso de México, las políticas basadas en el modelo gerencialista desarrollaron nuevas capacidades organizacionales, estas capacidades tienen que ver con la definición de los objetivos y fronteras de la organización, la responsabilidad sobre los recursos que controla, la orientación hacia resultados y la capacidad para definir objetivos, planes y estrategias (p. 42).

En un análisis minucioso planteado por Moreno y Cedillo (2023), se presenta el presupuesto asignado por el Gobierno Federal a la educación superior y posgrado en 2024, el cual tiene apenas un crecimiento de 3.1% real con respecto a 2023, un incremento insuficiente para compensar las pérdidas acumuladas de los últimos años. La inversión en 2024 para este rubro es de 29 970 millones de pesos menor a lo aprobado en 2015, es decir, un recorte de 14.6 % en términos reales como se aprecia en la Gráfica 1.

Gráfica 1.
Subfunciones de educación superior y posgrado
(millones de pesos de 2024)



Fuente: Moreno y Cedillo (2023).

Transcendiendo en otros ámbitos de reflexión para Krücken (2011), la universidad como organización se está transformando en un actor organizacional, es decir, en una entidad integrada, orientada a objetivos y competitiva en la que la gestión y el liderazgo juegan un papel cada vez más importante. Acorde al planteamiento realizado por (Tierney, 1988, p. 3), “la cultura de una organización se refleja en lo que se hace, cómo se hace y quién participa en ello. Afectan a las decisiones, las acciones y la comunicación tanto a nivel instrumental como simbólico”. Continúa explicando que la cultura de una organización se basa en los supuestos compartidos por los individuos que participan en ella. Estas suposiciones, que a menudo los propios actores dan por sentadas, pueden identificarse a través de historias, lenguaje especial, normas, ideología institucional y actitudes que surgen del comportamiento individual y organizativo.

En el debate respecto al cuerpo de conocimientos generados por los teóricos que han puesto en el panorama educativo la discusión y el análisis del estudio de las organizaciones, el argumento de Ramírez, (2000) se sustenta en estudiar a las Instituciones de Educación Superior bajo un enfoque multidisciplinario, en el que confluyen diferentes disciplinas; como la ingeniería, la economía, la biología, la administración, la sociología entre otras, lo que reafirma que el sistema de educación superior debe partir de cuerpos colegiados donde confluyan profesionales de diferentes disciplinas en el desarrollo de proyectos, interdisciplinarios, transdisciplinarios y multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos académicos innovadores que respondan a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral.

Como aporte al debate del estado del conocimiento a continuación se presenta una síntesis con las propuestas realizadas por las agencias internacionales que orientan las directrices de la educación mundial y su repercusión en los desafíos para la transformación de los modelos educativos de la Educación Superior, así como, sus implicaciones en el ecosistema de la educación superior.

Propuestas de las Agencias Internacionales que representan desafíos en los Modelos Educativos de la Educación Superior y sus implicaciones

Agencias	Desafíos para los Modelos Educativos de la Educación Superior	Implicaciones en el Sistema de Educación Superior
<p><i>Foro Económico Mundial 2019 (WEF)</i></p>	<p>Los modelos educativos deben reflejar la demanda de aprendizaje a lo largo de toda la vida para hacer frente a los cambios tecnológicos y sociales provocados por la Cuarta Revolución Industrial. Evolucionar hacia un modelo de adquisición de habilidades y de los títulos, “competencias por encima de títulos”</p> <p>Creciente necesidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo no lineal.</p> <p>Introducir enfoques innovadores y alternativos que respondan mejor a las expectativas cambiantes de los alumnos.</p> <p>Redefinir el rol de la universidad, hacia modelos más flexibles de educación.</p>	<p>Atender las tendencias necesarias para el futuro de la educación superior, para responder a mercados laborales más automatizados, digitalizados y fluidos.</p> <p>Transformar su estructura atendiendo a las necesidades de un mundo cambiante.</p> <p>Los modelos educativos deben adaptarse para dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para crear un mundo más inclusivo, cohesionado y productivo</p>

<p><i>CMES / Conferencia Mundial de Educa- ción Superior UNESCO 2022</i></p>	<p>Fomentar el pensamiento crítico, la concientización, la creación de capacidades, el diálogo y el compromiso social.</p> <p>Promoción de enfoques integrales, diversos e Inter-transdisciplinarios que nos permitan comprender los problemas de la desigualdad y el cambio climático y sus posibles soluciones.</p> <p>Implicación y colaboración de los diferentes sectores sociales para lograr una verdadera vinculación en la adopción de las medidas para el cumplimiento de los ODS.</p> <p>Fomentar prácticas transformadoras en lo ecológico, intercultural, e interdisciplinario.</p> <p>Promover el aprendizaje inclusivo y a lo largo de toda la vida.</p>	<p>Clarificar la misión de la Universidad en América Latina y el Caribe, vinculándola con su compromiso social.</p> <p>Se plantea la capacidad y compromiso de los profesores como los pilares que sustentan la calidad educativa.</p> <p>Desarrollar proyectos inclusivos, sostenibles, interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, atender las necesidades locales con miras a lo global.</p>
--	---	---

<p><i>Visión Latinoamericana CMES, 2022 Elementos transversales</i></p>	<p>La necesidad de que la educación se conciba como política de Estado. La responsabilidad de liderazgo en la gestión del conocimiento para el bien común. La defensa de la autonomía universitaria. La búsqueda de equidad en el camino hacia el desarrollo sostenible. Políticas públicas que desarrollen programas y financiamiento para hacerlas efectivas.</p>	<p>Asignar recursos para las universidades basados en una adecuada formulación de proyectos o en mejoras de los indicadores de calidad de las instituciones educativas. Formular estrategias de inclusión, equidad y disminución de la brecha de exclusión para grupos vulnerables, pueblos indígenas y comunidades LGTIQ+. Generar políticas de estado en la que se considere a la educación un derecho social.</p>
<p><i>Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)</i></p>	<p>Educación accesible y disponible para todos. Educación centrada en el estudiante y sustentada en una investigación innovadora. Enseñanza con modalidades flexibles. Fomentar el bienestar y la sostenibilidad. Profesorado e investigadores bien formados. Tecnología para la inclusión y el bien público.</p>	<p>Transitar para favorecer enfoques más transdisciplinarios, flexibles y sostenibles del aprendizaje y el conocimiento que respondan a las necesidades de la sociedad. Poner la tecnología al servicio de la eficacia, el aprendizaje y la investigación.</p>

<p><i>El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y la equidad</i> OCDE, 2019</p>	<p>Determinar las responsabilidades sobre políticas de educación superior y su gestión. entre niveles de gobierno. Desarrollar una interpretación más responsable de la autonomía universitaria. Diseñar y aplicar mecanismos más transparentes y sostenibles del financiamiento público. Mejorar las medidas públicas para apoyar la equidad (acceso y finalización exitosa). Reformar la legislación federal que rige el sistema de educación superior para definir una división más clara de responsabilidades. Establecer un proceso de revisión de la calidad institucional que conduzcan al estatus de auto acreditación. Reenfocar el aseguramiento de la calidad externa de la educación.</p>	<p>Contar con políticas claras, coherentes y contextualizadas para ejecutar estos recursos de manera inteligentes y efectiva Fortalecer la autonomía institucional y el compromiso del gobierno para lograr una política sostenida y multianual que permita avanzar hacia una política de Estado en materia de educación superior y ciencia en México. Crear mecanismos de coordinación interinstitucional que fortalezcan el sistema de mejora continua.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia tomado de, Marúm *et al.*, (2023) UNESCO, (2022), CMES (2022), WEF, (2019), OCDE, (2019), Ley General de Educación Superior, (2021), Pérez, E. (2023), Moreno y Cedillo (2023).

Conclusiones

Los beneficios que aporta para las universidades los conocimientos de la teoría de las organizaciones tiene efectos positivos para la reingeniería de sus procesos, en los que se puede implementar las siguientes acciones de mejora continua, como lo plantea el marco normativo para la educación superior vigente en la Ley General de Educación Superior, (2021) y el programa Sectorial de Educación, 2020-2024:

- Ofrecer oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y desarrollen sus habilidades de dominio personal.
- Fomentar la colaboración entre los profesores para compartir ideas y prácticas innovadoras.
- Implementar un sistema de evaluación del aprendizaje que sea transparente y que proporcione información para la mejora continua.

En conclusión, la teoría de las organizaciones que aprenden ofrece una perspectiva prometedora para la mejora continua de la calidad de la educación en las universidades desde el enfoque integral propuesto en la normatividad vigente en las leyes de la educación superior, la cual corresponde a las tendencias propuestas por las agencias internacionales, como la UNESCO (2020b), a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en el que se relaciona con la educación superior corresponde al número cuatro. Este objetivo incluye en su tercera meta el acceso a la educación superior. La meta específica: “para el 2030, asegurar el acceso equitativo para todas las mujeres y hombres a educación asequible, de calidad, técnica, vocacional y terciaria, incluyendo universidad”. Esta meta enfatiza que la educación superior debe ser globalmente accesible para todos y de alta calidad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, están actualmente en un proceso de transformación constante. Este proceso requiere que las IES rediseñen, planeen, organicen, ejecuten y evalúen sus modelos educativos con el objetivo de cumplir eficazmente sus

funciones de manera estratégica. Como se demuestra en las tendencias de los organismos internacionales, la sociedad de la información y del conocimiento, la digitalización, el avance tecnológico, la educación 4.0 y 5.0, así como los requerimientos de equidad, y el desarrollo sostenible, las IES, deben transitar de modelos napoleónicos industriales hacia modelos educativos que satisfagan las demandas de diversos sectores y proporcionar una educación de alta calidad que sea relevante y adecuada para los estudiantes. Un aspecto por considerar corresponde a la universidad que se precie de ser innovadora, para Karran (2001) las instituciones innovadoras asumen el liderazgo, rompen esquemas tradicionales, corren altos riesgos, pero también, cuando el proceso es favorable, tienen altas recompensas relacionadas con los resultados y productos de la innovación. Esto implica un compromiso con la excelencia académica y la adaptabilidad a las necesidades cambiantes de la sociedad. Bajo este mismo tenor describe Marúm *et al.* (2012) sobre la innovación y creatividad en el desarrollo de talentos y aprendizajes como parte importante de la renovación de los enfoques educativos.

Replantear el modelo educativo, en la construcción de una nueva universidad, es reinventarla en este clima de incertidumbre y crisis económica global, para cumplir con su función social, no solo en la equidad del acceso, sino en lo referente al estado del arte del conocimiento, información y propuestas de soluciones para el desarrollo sostenible, humano y social (López, 2024). Esta afirmación sintetiza las propuestas relativas a los retos presentes y futuros y la transición a nuevos paradigmas que fomenten una cultura de participación en la que se convoque a todos los actores y fuerzas que integran los sistemas y subsistemas, alineados entorno a la planeación estratégica, constituida por su misión, visión, valores, objetivos y la cultura organizacional de la universidad y del sistema de educación superior.

Referencias

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Tendencias en la educación superior mundial: seguimiento de una revolución académica*. UNESCO.
- ANUIES (2023). *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por COVID-19*. Secretaría de Educación Pública (SEP)-ANUIES
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American Model of the University. *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52.
- Birnbaum (1988). The political institution: Competing for power and resources. En *How colleges work* (pp.128-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y Universia. <https://doi.org/10.5281/zenodo>
- Brunner J. J. y Rejas, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare*, 25(1), 2-4. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052017000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en#fn30
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B). UNESCO.
- CEPAL (2021). Recuperación económica tras la pandemia COVID-19. En C. BID, *Recuperación postpandemia*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities; organizational pathways of transformation*. London: IUA-Pergamon Press.
- Cogan J. y Derricott, R. (1998). Citizenship for the 21st century: An international perspective on education. (K. Page, Ed.)
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). a Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Dridiksson, A. (2010). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En López Segrera, F. y Rivarola, D. (comps.). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI* (pp- 647-707). Ediciones y Arte.

- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. Harper & Row.
- Economist Intelligence Unit (2020). *New schools of thought: innovative models for delivering higher education*. The Economist Intelligence Unit and Qatar Foundation.
- Forum, W. E. (2020). *Schools of the future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. Foro Económico Mundial. Obtenido de https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- Franco, M., y Arrieta, X. (2021). *Métodos de investigación cualitativa: Un análisis documental*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo>
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión intencional de las universidades; contexto, procesos, estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- IIPE, B. (2000). *Desafíos de la gestión*. IIPE-Ministerio de Educación de la Nación.
- Karran, T. (2001). The Globalization of Virtual Education: Types, Trends, Theories and Tactics. Conferencia en el marco del IX Congreso Internacional de Educación Continua de AMEC.
- Krücken, G. (2011). A European perspective on new modes of university governance and actorhood. En *Research & Occasional Paper Series: CSHE.17.11*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California.
- Ley General de Educación Superior (2021). *Diario Oficial de la Federación*, 20 de abril de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- López, S. (2024). Escenarios actuales de la educación superior: balances y desafíos de la pospandemia. CLACSO.
- March, J. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26(13), 563-577.
- Marúm, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. Universidad de Guadalajara.
- _____. (2016). Dos escenarios para la Gobernanza y la Gestión Educativa. En R. Medina y M. Pereira, *La universidad de Guadalajara ante los retos del siglo XXI; análisis y propuestas críticas para su renovación*. Universidad de Guadalajara.

- _____. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora en la calidad en la Educación Superior en Iberoamérica. Impactos y desafíos de la Acreditación y la Certificación. En M. Elia y Muñoz Víctor, *La calidad del pregrado y el posgrado. Una mirada Iberoamericana*. Keep Reading. Universidad de Guadalajara.
- Marúm, E., Bravo, I. y Moreno, C., (2012). Modelos Educativos y Gestión de la Calidad de la Educación Superior en América y México. En Norberto. Fernández (comp.), *La Gestión Universitaria en América Latina*. Grafinet.
- Marúm, E., Sabzalieva, E. y Pérez, C. (2023). Presentación del Dossier temático: “Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 19-28. DOI: 10.54674/ess.v35i1.854
- Marúm, E., Bravo, T. y Moreno, C. (2012). Modelos Educativos y Gestión de la Calidad de la Educación Superior en América y México. En F. L. Norberto, *La Gestión Universitaria en América Latina*. Grafinet.
- Moreno, C. (2017). Las reformas en la educación pública en México: rupturas y continuidades. (ANUIES, Ed.) *Revista de la Educación Superior*, 46(182).
- Moreno, C. y Cedillo (2023). PPEF 2024: crisis y precarización de la educación superior y la ciencia. México: Nexos, en: <https://educacion.nexos.com.mx/ppef-2024-crisis-y-precarizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia/>
- Narro, J; Martuscelli, Q, Jaime y Barzana E. (coord.). (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativo-nacional.unam.mx>
- Oplatka (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Electrónica de Educa*, 13(1), 196-210.
- Ordorika, I., Martínez, J. y Ramírez, R. M. (2011). La transformación de las formas de Gobierno en el Sistema Universitario Público Mexicano: una asignatura pendiente. *Revista de la Educación Superior*, 4(160), 29-49.
- Pérez, E. (2023). Financiamiento de la educación superior en México. Retos ante la crisis de financiamiento. En A. Ruíz, N. Quevedo y E. Ochoa. *Avances en la economía de la educación. Un enfoque multidisciplinario*. Universidad de Guadalajara-Astra Ediciones.

- Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx>
- Ramírez, J. (2000). Teoría de la organización: metáforas y escuelas. En D. Arellano *et al.* Reformando al Gobierno. Una visión del cambio organizacional del cambio gubernamental (pp. 21-76). México D.F.: Porrúa-CIDE.
- Rosario, V. M., Marúm, E., Barrera, M. y Alvarado, M. (2010). La gestión universitaria. Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y ciencia, cuarta época*, 1(2 (37)).
- Salmi, J. (2009). The challenge of establishing world-class universities. En J. Sadlak y N. Liu (eds.). *The world-class university as part of a new higher education paradigm*. Cluj University Press. pp. 23-68.
- Samoilovich, D. (2020). *Liderazgo en tiempo de COVID-19* (enero, 2019). IESALC-UNESCO. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05-LiderazgoZenZTiempoZdeZCOVID-19Z-ZSAMOILOVICHZ-DanielZ-Z04.2020-1.pdf>
- Tierney, W. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- UNESCO (2022). Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>
- _____. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.
- UNESCO (2020a). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. IESALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000-375683>
- UNESCO (2020b). Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/contribucion-de-la-educacion-superior-a-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-marco-analitico/>
- Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. ETXETA.

- Weik, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- World Economic Forum (2019). Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- World Economic Forum (2023). *The futuro f higher education: a roadmap for transformation*. <https://es.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023/>

CAPÍTULO 3.
**Panorama de la alfabetización financiera
en la educación superior:
clave para el progreso social**

ALBANO TORRES GÓMEZ

Introducción

En la última década, la alfabetización financiera ha adquirido una relevancia notable como un aspecto complementario en la formación educativa. Este creciente interés se debe a la necesidad de preparar a las personas para que desarrollen competencias transversales que les permitan enfrentar y manejar de manera efectiva los desafíos materiales que encuentran en su vida cotidiana y su labor profesional. De esta manera, la alfabetización financiera, se ha convertido en una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos responsables y competentes.

En este sentido, los estudiantes universitarios destacan por el lugar que van a ocupar en un futuro, ya que representan la próxima generación de líderes, innovadores y profesionales en diversos campos. Su formación académica y personal les proporciona las herramientas necesarias para abordar los complejos desafíos que enfrenta la sociedad moderna, desde problemas económicos y sociales hasta cuestiones ambientales y tecnológicas. Por tanto, la inversión en la educación superior no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece el tejido social, contribuyendo al bienestar colectivo y al progreso global; de esta manera, complementar su educación desde la mirada de la alfabetización financiera ofrece posibilidades de una formación más completa y práctica que les permita afrontar los retos venideros.

Es por esto por lo que es necesario comprender las diversas experiencias y enfoques adoptados en torno a la alfabetización financiera en el nivel superior; con ello se busca contribuir al debate académico y práctico sobre la importancia de incorporar esta perspectiva en los currículos universitarios. A partir de esto, se destaca el impacto potencial en la formación de individuos que no solo sean eficientes en sus disciplinas específicas, sino también capaces de tomar decisiones financieras informadas y responsables.

La relevancia de este estudio radica en proporcionar información valiosa a académicos, educadores y directivos sobre el estado actual de la alfabetización financiera en el nivel superior. Se espera que este trabajo pueda guiar futuras iniciativas y programas educativos, fomentando una mayor integración de la alfabetización financiera en la educación universitaria para contribuir a la formación de ciudadanos más preparados para enfrentar los desafíos financieros del siglo XXI, promoviendo un pensamiento más crítico en la búsqueda de un desarrollo social generalizado.

Planteamiento del problema

Las decisiones financieras, incluidos el ingreso, el ahorro y la asignación del gasto, son cruciales para el financiamiento de las economías. Este tipo de comportamiento debe ser estudiado desde sus orígenes, sesgos y percepciones para que los bancos centrales y autoridades gubernamentales puedan establecer estrategias económicas más efectivas (Didenko, 2022); debido a que la actividad financiera colectiva de la población también juega un papel importante en la formación de indicadores de confianza pública y en la evaluación de riesgos asociados a la economía de cada nación (Razumovskaia *et al.*, 2016).

Desde la perspectiva microeconómica, la planificación financiera personal que realiza el consumidor, particularmente en tiempos de inestabilidad económica, revela el nivel de adaptación y resiliencia que tiene la población a situaciones sociales y geopolíticas volátiles; lo que a

su vez afecta los patrones generales de adquisición de bienes y servicios (Arrondel, Borgy y Savignac, 2011). Además, las estrategias financieras que manifiestan los individuos reflejan una respuesta directa a factores socioeconómicos externos e internos, reflejados principalmente en su capacidad de ahorro (Yarasheva, 2020).

Dentro de los elementos que más influyen el comportamiento financiero de las personas, se encuentra la evolución demográfica (Sitlani, Sharma y Sitlani, 2011), característica que está ligada directamente a la configuración familiar de los hogares. Se espera que el envejecimiento de la población influya en los mercados, afectando las tasas de consumo y la demanda de instrumentos de inversión (Manta, Hysa y Kruja, 2021). Este escenario se complica aún más por las dinámicas de interdependencia de la globalización, que alteran la capacidad de los mercados para reaccionar a los cambios (Linpei, 2020).

En el caso de México, las familias se enfrentan a diversos retos económicos relacionados con su contexto e historia; Uno de los aspectos más característicos del sector productivo mexicano es la dependencia al crecimiento generado por Estados Unidos, la cual ha afectado algunas industrias e impulsado a otras (Romero Tallaeché, 2020). Una muestra de esta estrecha relación puede observarse en la intensa migración que se ha dado entre ambas naciones; resaltando las brechas educativas, culturales y lingüísticas (Favela, 2018).

Por otro lado, los problemas socioeconómicos para las familias mexicanas se intensifican debido a la situación generalizada de empleo informal, lo que requiere medidas de protección social como transferencias de capital en la forma de apoyos y subsidios (Vilar-Compte *et al.*, 2020). Además, en México, gran parte de las empresas son pequeñas y medianas, con una estructura organizacional de tipo familiar, por lo que a menudo carecen de recursos de inversión suficientes y experimentan una fuerte necesidad de profesionalización (Díaz Guzmán, 2014).

Ante este escenario, una de las alternativas para hacer frente a los retos económicos que enfrenta la población en su vida diaria consiste en

apoyar el desarrollo de habilidades y conocimientos en torno a la planificación financiera individual; ya que existe evidencia que indica que el aumento del conocimiento financiero fortalece la seguridad económica de los países (Shumilina y Bondarewa, 2021). De esta manera, los indicadores financieros de la población, incluidos el ahorro y el nivel de endeudamiento, influyen directamente en el potencial y desempeño de la economía nacional, especialmente en contextos de crisis como el que se experimentó durante la pandemia de COVID-19 (Bosworth, Bryant y Burtless, 2004).

En este sentido, la educación financiera juega un papel crucial en la forma en que los trabajadores toman decisiones con respecto a sus ingresos, ahorro y gasto en la búsqueda de una vida con mejores condiciones de estabilidad y seguridad. Por ejemplo, se ha demostrado que la reducción de la brecha de acceso a servicios financieros formales y más sofisticados, como las tarjetas de crédito, aumenta el consumo de los hogares, especialmente aquellos casos donde hay bajos ingresos, contribuyendo así a una reducción de la desigualdad en este rubro (Villareal, 2014).

Además, se debe considerar que tradicionalmente existe una preferencia por las fuentes informales de crédito debido a diversas barreras en los procesos de bancarización (Guízar, Gonzalez Olivares y Ezzahra Housni, 2020). Por otra parte, desde hace una década, la introducción de sistemas de pago electrónico para programas sociales ha tenido implicaciones para los comportamientos de ahorro, costos de transacción y estrategias de asimilación, lo que indica un cambio hacia una participación financiera más formal y sus beneficios asociados (Masino y Niño-Zarazúa, 2014).

Cabe señalar que otro factor para tener en cuenta es el avance tecnológico. La digitalización de los servicios financieros en México presenta oportunidades y riesgos; por un lado, puede mejorar el acceso a la financiación y aumentar la inclusión financiera (Ketterer, 2017). Sin embargo, esto conlleva retos como la integración de activos virtuales en

el mercado (Gutiérrez-Rangel, Espinosa-Mosqueda y Mora-Olivares, 2019), aspectos de ciberseguridad (Buckley *et al.*, 2019) y la actualización de regulaciones en torno a la protección del cliente (Avendaño Carbellido, 2018).

Esto plantea la necesidad de contar con ciudadanos que posean conocimientos y habilidades financieras efectivas para gestionar sus recursos de manera más segura y productiva. Sin embargo, las características de la población son muy variadas y particulares; por lo que la comprensión del comportamiento financiero de las personas debe hacerse a partir de la selección de perfiles específicos. De esta manera, el presente trabajo busca identificar las tendencias y aportes de las experiencias en torno a la alfabetización en estudiantes de educación superior; así mismo, se reconoce el potencial de la alfabetización financiera en la formación de los futuros trabajadores para participar de manera más efectiva en la economía, tomar decisiones de profesionales más informadas y contribuir positivamente al desarrollo de la sociedad.

Sustento teórico

El concepto de alfabetización financiera es crucial para administrar los recursos económicos personales de manera efectiva, especialmente durante situaciones de precariedad laboral o vulnerabilidad generalizada, influyendo significativamente en el logro de metas futuras (Tanri y Evi Marlina, 2022); ya que la capacitación en este ámbito actúa como un escudo contra los fraudes y ayuda a seleccionar de manera adecuada productos y servicios de entre la numerosa oferta del mercado (Tulpule y Chougule, 2020), por lo que se puede considerar una valiosa habilidad para la vida.

Es importante destacar que el acercamiento sobre la alfabetización financiera ha evolucionado durante las últimas décadas. Tradicionalmente este fenómeno había sido analizado desde la perspectiva administrativa y la mirada del comportamiento económico; a partir de la crisis económica del 2008 se incorporaron nuevas variables, lo que

consolidó a dicho constructo como un objeto de estudio multidisciplinario (Bajaj y Kaur, 2022). Siendo la propuesta de la OECD (2017) la más utilizada actualmente a nivel global por gobiernos e instituciones debido al alcance que esta organización tiene en la política de desarrollo de las naciones (Antepli, 2019) y por la integración que tiene en la prueba de evaluación educativa PISA (2017) como parte de la alfabetización matemática.

Desde una perspectiva integradora, la alfabetización financiera puede ser entendida como la capacidad de comprender y utilizar las habilidades financieras, que abarcan la gestión de finanzas personales, la presupuestación, la inversión y la comprensión de principios financieros como el interés compuesto y la gestión de la deuda (Vlasenko, 2022). No obstante, hoy en día se distingue a la alfabetización financiera de conceptos como educación financiera y conocimiento financiero (Colić, 2022).

Esto es debido a que existe una brecha entre el conocimiento que uno puede tener y el comportamiento que llega a manifestar (Malhotra, y Baag, 2021). Tal es el caso de una persona con una formación de alto nivel en un ámbito profesional, como un ingeniero o un médico, que llega a cometer errores financieros importantes al no contar con una alfabetización financiera desarrollada (Dave, Rao y Jain, 2020).

En este sentido, la educación financiera implica la enseñanza formal de conceptos y mejores prácticas (conocimiento financiero) a través de estrategias instruccionales y programas de capacitación, con el objetivo de mejorar las habilidades financieras de los individuos (Mahesha, 2023). Por otro lado, la alfabetización financiera enfatiza la capacidad práctica de tomar decisiones financieras informadas, planificar para el futuro y evitar situaciones problemáticas en escenarios reales (Fornero y Lo Prete, 2023).

En cuanto a los elementos integradores de la alfabetización financiera, se ha identificado que existe una tendencia a considerar que el conocimiento financiero, la actitud y el comportamiento son las dimen-

siones fundamentales de dicho fenómeno (Idris, Rahmawati y Surwanti, 2023); este enfoque de tres partes es confirmado a través del análisis bibliométrico que realizaron Bajaj y Kaur (2022). Además, esta perspectiva es compatible con la síntesis que realizan Belehova y Kalachikova (2018) en la que describen a los componentes de la alfabetización financiera en un esquema conceptual (ver Tabla 1) que también contempla a la conciencia, la responsabilidad personal, el autoanálisis y la toma de decisiones como aspectos de influencia que determinan el comportamiento financiero.

Tabla 1.
Elementos de la alfabetización financiera

Elemento	Descripción
Actitudes financieras	Predisposiciones a la percepción y comportamiento en el contexto de situaciones asociadas a las finanzas personales.
Conocimiento financiero	Información relacionada al sistema financiero que incluye también el dominio de aritmética financiera.
Habilidades financieras	Acciones para gestionar recursos monetarios y otros recursos financieros para tareas específicas, formadas a través de la repetición y caracterizadas por un alto grado de desarrollo.

Fuente: Belehova y Kalachikova (2018).

A partir de esta clase de propuestas que constituyen y desarrollan los alcances de la alfabetización financiera, existen esfuerzos de investigación complementarios que amplían las dimensiones básicas para incorporar factores adicionales que pueden ser relevantes en casos de estudio específicos, por ejemplo, la cultura financiera y la formación profesional (Inder *et al.*, 2021). También, los nuevos enfoques abordan los aspectos emocionales y psicológicos del comportamiento dinámico

en las acciones de las personas en un escenario cada vez más digitalizado (Shapovalova y Munister, 2022).

Además, un planteamiento conceptual flexible y profundo permitirá incluir a la alfabetización financiera en planes de estudio de distintos niveles formativos (Safronova, Chernousova y Safranov, 2020). Esta perspectiva con enfoque pedagógico facilita el trabajo de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la alfabetización financiera como parte de otros tipos de competencias (Ozkale y Ozdemir Erdogan, 2020), abogando por estrategias holísticas y sistémicas (Venkataraman y Venkatesan, 2018), que incluso lleguen a considerar aspectos humanistas que ayuden a manejar el estrés que representa el cambio de hábitos (Smith, Richards y Shelton, 2015).

En el caso particular de la educación superior, Jobst (2012) respalda la incorporación de la responsabilidad financiera en los planes de estudio con una estructura de programa que se debe alinear a los requerimientos institucionales. Dhewi y Hadiwidjaja (2022) proponen que incluso los administrativos de las universidades deberían ser capacitados en alfabetización financiera para fortalecer la administración institucional; mientras que Deepti y Vidya (2023) ponen la mirada en los beneficios que este tipo de esfuerzos podría traer a los profesores.

En este contexto, en el análisis sistemático que realizan Potrich, Vieira y Mendes-Da-Silva (2016) se determina que un modelo educativo universitario que esté enfocado en las dimensiones de conocimiento y actitud tiende a generar un impacto positivo en las decisiones financieras a largo plazo; particularmente en el control de gasto, el establecimiento de metas y el ahorro. Además, los altos costos en los que suelen incurrir las familias y los estudiantes para acceder a la educación superior comprometen a las universidades a involucrarse en este tema para asegurar la estabilidad del futuro de su comunidad y por consiguiente un mayor impacto social (Geddes y Steen, 2016).

Método

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo identificar las tenencias y aportaciones en torno a la evaluación de la alfabetización financiera en estudiantes de educación superior. Para esto se realizó una revisión de la literatura sobre dicho tema a partir del análisis de 73 artículos académicos seleccionados a través de una búsqueda sistemática de textos publicados entre el 2014 y el 2024 (concretamente hasta el mes de abril de 2024), es decir, los últimos diez años de producción académica.

La búsqueda de literatura se llevó a cabo utilizando las bases de datos: Google Scholar, Scopus y Web of Science; usando las siguientes palabras clave: “alfabetización financiera”, “alfabetización financiera en universitarios”, “educación financiera en la educación superior”, “comportamiento financiero en la educación superior” y “conocimiento financiero en la educación superior”; además, los idiomas contemplados fueron español e inglés, para los artículos en otras lenguas se usó Google Translate como apoyo.

Como criterios de selección se tomaron en cuenta la relevancia temática, el diseño metodológico y el acceso completo al material. Los 73 artículos seleccionados fueron examinados utilizando un proceso de análisis de contenido partiendo del año de publicación, los autores, el país en el que se desarrolló la investigación, perfil de los sujetos y nivel de alfabetización financiera demostrado.

Resultados

Después del proceso de análisis de contenido realizado sobre los artículos seleccionados, se pudo identificar que 96% (n=70) de las investigaciones fueron hechas a partir de un diseño metodológico cuantitativo, 4% (n=3) usaron estrategias mixtas y ningún caso fue únicamente cualitativo. En cuanto al nivel de alfabetización financiero manifestado por estudiantes de nivel superior, observó que 58% (n=42) de los casos fue bajo, 37% (n=27) fue medio y 5% (n=4) fue alto.

Mientras que el 70% (n=51) consideró dentro de sus muestras a alumnos de licenciaturas variadas, por el contrario, el 30% (n=22) se centró en programas pertenecientes al área económico-administrativa. Para la frecuencia por país de origen de los sujetos evaluados se puede ver la Tabla 2, cabe resaltar que el número de países es mayor que la muestra documental, debido a los trabajos que consideraron más de una nación en su evaluación. Además, la distribución de las frecuencias por año de publicación puede ser revisada en la Tabla 3.

Tabla 2.
Frecuencia del país de origen de los sujetos evaluados

País	# Casos	País	# Casos	País	# Casos
Estados Unidos	10	Polonia	2	Lesoto	1
México	9	Portugal	2	Lituania	1
Indonesia	8	Rusia	2	Malawi	1
Australia	5	Sudáfrica	2	Países bajos	1
Brasil	5	Canadá	1	Pakistán	1
Turquía	5	corea	1	Reino Unido	1
India	4	Croacia	1	Rumania	1
Estonia	3	Ecuador	1	Eslovenia	1
Colombia	2	Finlandia	1	Taiwán	1
Ghana	2	Grecia	1	Vietnam	1
Malasia	2	Italia	1		
Perú	2	Japón	1		

Tabla 3.
Frecuencia por año de publicación

Año	# Casos	Porcentaje	Año	# Casos	Porcentaje
2014	7	9.59%	2020	10	13.70%
2015	4	5.48%	2021	5	6.85%
2016	3	4.11%	2022	14	19.18%
2017	4	5.48%	2023	8	10.96%
2018	11	15.07%	2024	3	4.11%
2019	4	5.48%			

En cuanto a los aportes de los artículos de investigación, pudo ser posible establecer que el instrumento de evaluación más usado en la literatura es el creado por Lusardi y Mitchell (2014), cuyos principios conceptuales son citados por poco más del 87% de los textos analizados. Cabe señalar que los hallazgos reportados por los artículos académicos recolectados se han organizado geográficamente para facilitar el contraste de la información. En este sentido, el número de estudios comparativos entre naciones sobre el tema de alfabetización financiera en estudiantes de educación superior es escaso. En primer lugar, se tiene la investigación de Chinen y Endo (2014) que comparó a estudiantes universitarios de Sacramento, California en los Estados Unidos y de la prefectura de Aichi en Japón; los resultados arrojan que los primeros demostraron un mejor nivel de alfabetización financiera y mayor seguridad en la toma de decisiones en este ámbito.

Posteriormente se identificó el trabajo comparativo de mayor alcance registrado en la muestra documental del presente trabajo, el cual ha sido desarrollado por Ergün (2017) con la participación de instituciones de Estonia, Alemania, Italia, Países Bajos, Polonia, Rumania, la Federación Rusa y Turquía; mostrando un nivel medio de alfabetización financiera como tendencia general. Cabe señalar que los estudiantes polacos fueron los mejor posicionados y que los principales factores de influencia posi-

tiva fueron: ser del género masculino, ser estudiante de negocios, aquellos que viven en una casa alquilada y aquellos cuyos padres tienen un alto nivel de ingresos, entre otros.

El tercer trabajo que se detectó fue el realizado por Sujud y Setiaji (2020) en dos instituciones de educación superior de Indonesia y Vietnam, el cual consideró al género y al ingreso de los padres como factores de influencia del nivel de alfabetización financiera de los estudiantes; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los sujetos de la muestra.

Y el cuarto caso fue el estudio de Happ *et al.* (2022) donde se compararon instituciones de Corea y Alemania, identificando que los estudiantes germanos demuestran un conocimiento ligeramente superior en la gestión diaria del dinero y en seguros, mientras que los estudiantes coreanos tienden a ser más fuertes en el área de la banca. Además, se determinó una diferencia de género en Alemania, donde los hombres mostraron niveles más altos de alfabetización financiera, aunque este no fue el caso para Corea. A continuación, se desarrollan los resultados más relevantes categorizados por continente para los estudios que consideraron una sola nación en su diseño de investigación.

África

El continente africano al ser una de las zonas más pobres del planeta puede beneficiarse en gran medida de los esfuerzos de implementación de la alfabetización financiera en estudiantes de nivel superior. En Malawi, una parte significativa de los jóvenes, en particular los estudiantes universitarios, sufren de analfabetismo financiero, lo que lleva a deudas y mala gestión financiera, lo que indica una necesidad apremiante de mejorar estos aspectos educativos dentro de este grupo demográfico (Batizani y Quetishat, 2022).

Del mismo modo, en Ghana, el estudio de Blay *et al.* (2024) encontró que los estudiantes tienen un conocimiento limitado sobre conocimientos financieros; sin embargo, aquellos varones que tienen un

mayor nivel de alfabetización financiera tienen más posibilidades de participar activamente en el mercado de valores. Resultados que son compatibles con los hallazgos del estudio realizado en este mismo país por Sarpong-Danquah *et al.* (2018), agregando que este sector de la población tiene poco conocimiento sobre el tema de los seguros, pero se posicionan un poco mejor en el ahorro y los préstamos, resaltando el potencial del uso de la tecnología digital para reforzar la educación financiera.

De manera similar, el estudio de enfoque mixto realizado por Seotsanyana (2019) en estudiantes becados por el gobierno en una institución de Lesoto encontró que existe un bajo nivel de conocimiento en temas financieros, este caso es relevante porque refleja una intención del gobierno por integrar a la alfabetización financiera como parte de los programas y apoyos sociales. En el caso de Sudáfrica, Fatoki (2014) se enfocó en estudiantes del último año de las carreras de agricultura y química, encontrando bajos niveles de alfabetización financiera en áreas del conocimiento que no están relacionadas con los negocios.

Europa

A pesar de la diversidad cultural que presenta el continente europeo, el acercamiento que se ha dado para el desarrollo de la alfabetización financiera está determinado por marcos de trabajo comunes debido a la integración política y económica de esta zona del mundo, aunque cada país implementa acciones específicas de acuerdo con su contexto y condiciones (Kovács y Pásztor, 2022).

El trabajo realizado por Jurkševičiūtė *et al.* (2023) encontró niveles adecuados de alfabetización financiera luego de encuestar a 219 estudiantes del área de tecnología y negocios, resaltando que hay mejores conocimientos y prácticas en aquellos que tienen un trabajo, llegando a tener mejores hábitos de ahorro e inversión a partir de la experiencia laboral; esta característica es compartida en el análisis hecho por Antão *et al.* (2022) en 18 instituciones portuguesas, aunque en este caso, los

niveles de alfabetización financiera de los estudiantes resultaron comparativamente menores a los de otras naciones europeas, estos resultados bajistas son similares a los encontrados previamente por Oliveira Tavares, Gomes Almeida y Nascimento Cunha (2019) en alumnos de la región metropolitana de Porto.

Resalta el estudio de Mändmaa (2020) que se centró en las diferencias de género como determinante de alfabetización financiera en estudiantes universitarios de Estonia, encontrando niveles comparativamente más bajos en mujeres, a partir de un desinterés y menor confianza en temas de finanzas personales, aunque había una excepción en aquellas que habían escogido estudiar una disciplina relacionada con matemáticas; esta tendencia positiva respecto al área de conocimiento se reafirma un años después en otro estudio de la misma autora, pero ahora en Finlandia (Mändmaa, 2021).

Por otro lado, el trabajo de Leone y Thompson (2023) en dos universidades del Reino Unido pudo identificar a los antecedentes étnicos como un factor de influencia relevante, ya que los estudiantes universitarios blancos tuvieron mayores niveles de alfabetización financiera que aquellos de otros grupos, lo que permite considerar a los antecedentes contextuales y culturales como aspectos que inciden en la percepción financiera, especialmente en las minorías.

Oceanía

Los pocos estudios que se encontraron para el continente de Oceanía se centraron en Australia, en este sentido se encuentra el trabajo de Richardson *et al.* (2022) que se centró en temas de planeación y retiro, encontrando que existe una falta de habilidad para planear a futuro y un exceso de confianza por parte de estos jóvenes, demostrando vacíos de conocimiento en el sistema de pensiones australiano y los costos de vida reales.

También está el ejercicio cualitativo de Bamforth, Jebarajakirthy y Geursen (2018) en 47 estudiantes de tres universidades australianas,

encontrando que su enfoque para gestionar el gasto, los ingresos, el ahorro, las relaciones con los compañeros y el estrés cambian a medida que avanzan en su carrera. No obstante, mantuvieron enfoques similares para la inversión, tomando en cuenta la guía de los padres y usando la tecnología para optimizar el uso del dinero.

Asia

El estudio de Dube y Asthana (2023) buscó determinar el nivel de alfabetización financiera de los estudiantes de educación superior en India, considerando el conocimiento financiero, la actitud y el comportamiento a partir de una muestra de 600 estudiantes de instituciones gubernamentales y privadas de las zonas de Kanpur, Prayagraj y Aligarh, los resultados mostraron que más de la mitad de los estudiantes tienen bajo nivel de alfabetización financiera.

En el caso de Indonesia, Triana e Ibrohim (2022) determinaron que el nivel de alfabetización financiera puede explicarse a partir de cinco factores: gestión, ingreso, presupuesto, educación y planeación. Para llegar a esta conclusión se tomó como muestra a 150 estudiantes de cinco universidades privadas de la ciudad de Serang. Estos resultados contrastan con el estudio de Widyastuti, Indrawati y Paula (2022) en estudiantes de economía de la ciudad de Surabaya dónde existe un nivel medio de alfabetización financiera, pero sin detectar factores de influencia significativos.

Otro trabajo indonesio, que ahora toma en cuenta estudiantes universitarios de zonas rurales que han recibido apoyos del gobierno, encontró que tienen bajos niveles de alfabetización financiera; por lo que una manera de apoyarlos sería reforzar la educación que reciben para que puedan tomar mejores decisiones que aumenten sus posibilidades de un futuro estable (Wulandari y Narmadyta, 2022).

Adicionalmente, Mohd Padil *et al.* (2021), realizaron un ejercicio académico que examina la relación entre habilidades de presupuestación, metas financieras y conciencia sobre estafas de inversión entre

estudiantes universitarios en Malasia. Los resultados indican que tener habilidades adecuadas de presupuestación aumenta significativamente la conciencia sobre fraudes; sin embargo, tener metas financieras claras no mejora significativamente la evaluación sobre este tipo de riesgos, ya que la promesa de dinero rápido y fácil puede nublar el juicio de los jóvenes.

América

En las últimas décadas, Estados Unidos ha dedicado esfuerzos para implementar y evaluar la alfabetización financiera en diversos sectores de la población, llegando a tener una producción académica elevada en comparación a otros países (Lajuni, Wellfren y Samsu, 2022). Uno de los motivos de esta tendencia puede ser que, en el caso de la educación superior, un mejor dominio en este tipo de conocimientos y habilidades puede mejorar los índices de retención y de titulación de los estudiantes (Phillips y Kiracofe, 2023). Sin embargo; es difícil evaluar en el largo plazo el impacto de esfuerzos educativos aislados, como cursos únicos o capacitaciones cortas, para abarcar todas las dimensiones de alfabetización financiera (Malinda *et al.*, 2020).

Además, hay estudios que resaltan la importancia de los aspectos étnicos como factor de influencia en el nivel de alfabetización financiera; por ejemplo, las conclusiones a las que llega Singh (2018) en las que afirma haber encontrado niveles extremadamente bajos en estudiantes afroamericanos. Esta tendencia persiste y se agudiza especialmente para el caso de las mujeres afroamericanas de acuerdo con el trabajo de Kuntze *et al.* (2019).

Desde el punto de vista metodológico, destaca el trabajo de Gomez, Zhou y Yu (2023) que planteó un diseño de investigación mixto para contrastar la perspectiva de los estudiantes con la experiencia de expertos académicos en el tema, haciendo énfasis en la necesidad de proveer de educación financiera y acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso de una universidad estatal del medio oeste de los Estados Unidos.

En cuanto a Canadá, esta nación se caracteriza por una población estudiantil muy numerosa proveniente de otros países que enfrentan el reto de adaptarse a una nueva cultura y a un sistema financiero nuevo, lo que les implica retos en la forma en que manejan sus recursos; de esta manera la educación financiera que provean las instituciones universitarias debe contemplar un perfil intercultural a partir de un plan curricular integral (Tran y Handford, 2020).

Por otra parte, las complicadas condiciones económicas y sociales de Latinoamérica sugieren que la formación en temas financieros debe ser un eje transversal en los planes de estudios de educación superior para transformar las realidades materiales de los estudiantes (Huapayacacha *et al.*, 2023). Por ejemplo, un estudio realizado entre estudiantes de una universidad privada de Lima indica que luego de recibir instrucción formal en temas financieros se pudo observar un avance hacia la reducción de la exclusión social y el desarrollo de capacidades económicas (Cordova-Buiza *et al.*, 2022).

También se tiene la investigación de Carvajal, Arrubla y Caicedo (2016) desarrollada en la Universidad del Quindío en Colombia, que identificó una falta de ahorro y un endeudamiento excesivo producto de un desconocimiento profundo de los principios financieros. Estos resultados persisten en el trabajo realizado por Pérez Paredes, Cruz de los Ángeles y Gómez Pulido (2018) en una muestra de universitarios colombianos de Villavicencio.

Para el caso de Brasil, Vieira *et al.* (2016) elaboraron un estudio que contempló universidades públicas y privadas del estado de Rio Grande do Sul, identificando un comportamiento financiero positivo a pesar de escasos conocimientos en el tema. Esta tendencia se reafirma en un estudio posterior realizado en la misma zona por Bogoni *et al.* (2018) en el que hubo resultados satisfactorios para las tres dimensiones de alfabetización financiera y en el trabajo de Krause *et al.* (2022) en el estado de Santa Catarina al sur de Brasil.

México

El primer trabajo encontrado dentro del rango de tiempo de esta revisión de literatura fue el de la encuesta elaborada por García-Santillán, Moreno-García y Gutiérrez-Delgado (2016) aplicada a estudiantes del área económico-administrativa la Universidad Cristóbal Colón en Veracruz, donde se identificó que tenían niveles bajos de conocimientos en temas de tasas de interés, inflación, ahorro y uso de tarjeta de crédito; a pesar de que han tomado cursos especializados de contabilidad y economía como parte de los contenidos de sus licenciaturas.

A continuación, se tiene el estudio desarrollado por Ortiz Betancourt (2017) en la comunidad estudiantil de la Universidad Veracruzana, donde se encuentra una correlación positiva débil entre la cultura emprendedora y los conocimientos financieros de los sujetos. Este hallazgo es compatible con los resultados del ejercicio realizado en dos centros universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México por Décaro-Santiago *et al.* (2021); además, se afirma que la falta de acceso al crédito formal es el principal obstáculo que enfrentan los jóvenes para iniciar proyectos empresariales propios.

También está el aporte generado por Sánchez Puga, Santos Mayorga y Castro Ulloa (2020) en carreras de la Universidad Politécnica de Zacatecas, en el que se identificó que estos alumnos pertenecen a un sector socioeconómico medio-bajo, con pocos conocimientos financieros y que a pesar de reconocer que es un tema importante, no realizan acciones concretas para mejorar sus hábitos de manejo de dinero.

Otro acercamiento de este tipo se dio por parte de López Barajas, Córdova Ruiz y Carrillo (2022) tomando en cuenta a 70 estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Mexicali, identificando un nivel insuficiente de conocimientos financieros; concluyendo de esta manera que no hay una difusión efectiva de los programas de educación financiera, lo que podría afectar su perfil para buscar trabajo luego de sus estudios.

Mientras que el trabajo de mayor alcance realizado en territorio mexicano que considera las dimensiones de comportamiento y actitud, fue el realizado por Hernández-Rivera y Alejandra Flores-Lara (2022) tomando en cuenta a 3,600 estudiantes de instituciones de educación superior del área económico-administrativa de seis entidades federativas; se pudo observar que pese a contar con conocimientos económicos, los factores emocionales y actitudinales dieron como resultado un comportamiento deficiente en la gestión de recursos financieros. Estos hallazgos son cercanos a los encontrados por López Luna *et al.* (2023) en universitarios de Puebla.

Por otra parte, el estudio exploratorio realizado por Ordoñez Rodríguez *et al.* (2023) muestra que estudiantes de la carrera de contador público de una institución de educación superior en el Estado de México tienen conocimientos sobre el uso de créditos y las consecuencias de no cumplir con las condiciones de pago de este tipo de instrumentos; sin embargo, este es muy limitado porque solo abarca la dimensión de conocimiento financiero.

Finalmente, es importante destacar la aportación teórica que realiza George-Reyes *et al.* (2023) al proponer un instrumento de evaluación que considera las tres dimensiones de la conceptualización contemporánea de alfabetización financiera (conocimiento, actitud y comportamiento) para la cultura y contexto social de los universitarios mexicanos, el cual ha sido desarrollado a partir de la consulta por el método Delphi Digital Simplificado y que logró una consistencia interna respaldada por un alfa de Cronbach mayor a 0.8.

Análisis y discusión de resultados

En primer lugar, la amplia incidencia de la metodología cuantitativa para evaluar el nivel de alfabetización financiera entre los estudiantes universitarios sugiere una preferencia por el análisis de datos estadísticos y cuestionarios estructurados, esta tendencia puede explicarse por la necesidad de medir el conocimiento financiero de manera objetiva y

precisa. Por otra parte, los niveles de alfabetización financiera entre los estudiantes universitarios fueron predominantemente bajos, independientemente de la nación en la que se realizó cada estudio, esto representa un área de oportunidad para fortalecer los planes de estudio y resalta la responsabilidad de las universidades en su tarea de asegurar una formación integral y útil a sus comunidades.

Otro aspecto relevante son los retos y las oportunidades que representan los avances tecnológicos para la alfabetización financiera ya que pueden facilitar la educación en estos temas a través de plataformas y contenidos más dinámicos y atractivos; especialmente para mitigar los efectos que la desinformación y las noticias falsas generar en los jóvenes. De esta manera, se propone que es necesario adoptar un enfoque multidisciplinario y holístico para abordar las dimensiones que componen a la alfabetización financiera considerando y adaptando las estrategias a las características específicas de los estudiantes, tal como su contexto socioeconómico, cultural y familiar; tal como sugieren Smith, Richards y Shelton (2015).

Conclusiones

El presente trabajo proporciona una visión comprensiva y actualizada sobre el estado de la alfabetización financiera en la educación superior a nivel global; a través del análisis de múltiples estudios académicos, se resaltan las carencias significativas en el conocimiento, actitudes y comportamiento financiero entre los estudiantes universitarios, así como los diversos factores que influyen en estos niveles.

Al mismo tiempo se destaca que la alfabetización financiera es un fenómeno de gran relevancia en el mundo contemporáneo, y su integración en los planes de estudio universitarios puede tener un impacto duradero en la vida de los estudiantes. No solo mejora su capacidad para manejar sus finanzas personales, sino que también los prepara para enfrentar desafíos económicos más amplios, contribuyendo al bienestar general de la sociedad.

Finalmente, existe una gran área de oportunidad para investigadores, docentes y directivos de las diversas instituciones de nivel superior para atender los alarmantes niveles insatisfactorios de alfabetización financiera; por lo que el trabajo a futuro debe centrarse en estrategias más efectivas y contextualizadas que ofrezcan beneficios sostenidos a largo plazo.

Referencias

- Antão, M., Nunes, C., Silvestre, C., Caldeira, J., Martinho, C. y Negas, M. (2022). Financial Literacy as a Strategic issue: A survey from Portuguese Higher Education Students. *Journal of Business and Economics Review*, 7(2), 141-150. [http://dx.doi.org/10.35609/jber.2022.7.2\(3\)](http://dx.doi.org/10.35609/jber.2022.7.2(3))
- Antepli, A. (2019). Determinants of the financial literacy levels among employees. *Journal of Hospitality*, 1(2), 106-120. <http://htmjournals.com/jh/index.php/jh/article/view/11>
- Arrondel, L., Borgy, V. y Savignac, F. (2011). Households' savings and portfolio choices: Micro and macroeconomic approaches. *Quarterly Selection of Articles - Bulletin de la Banque de France*, (22), 33-51. https://publications.banque-france.fr/sites/default/files/medias/documents/quarterly-selection-of-articles_22_2011-summer.pdf
- Avendaño Carbellido, O. (2018). Los retos de la banca digital en México. *Revista IUS del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 12(41), 87-108. <https://doi.org/10.35487/rius.v12i41.2018.325>
- Bajaj, I. y Kaur, M. (2022). Validating multi-dimensional model of financial literacy using confirmatory factor analysis. *Managerial Finance*, 48(9/10), 1488-1512. <https://doi.org/10.1108/MF-06-2021-0285>
- Bamforth, J., Jebarajakirthy, C. y Geursen, G. (2018). Understanding undergraduates' money management behaviour: a study beyond financial literacy. *International Journal of Bank Marketing*, 36(7), 1285-1310. <https://doi.org/10.1108/IJBM-05-2017-0104>
- Batizani, D. y Quetishat, A. (2022). An Empirical Study on Financial Literacy among Undergraduate Higher Education Students: The Case of Malawi

- Institute of Management. *Austin Journal of Business Administration and Management*, 6(1). <https://austinpublishinggroup.com/business-administration-and-management/fulltext/ajbam-v6-id1051.pdf>
- Belekhova G. V. y Kalachikova O. N. (2018). Live and learn: conceptual discourse on people's financial literacy. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 11(6), 43-162. <https://doi.org/10.15838/esc.2018.6.60.9>
- Blay, M. W., Musah, A., Ayariga, C. y Okyere, D. O. (2024). Determinants of Financial Literacy and its Effect on Stock Market Participation among University Students in Ghana. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 14(2), 15-25. <https://doi.org/10.32479/ijefi.15613>
- Bogoni, N., Leite, M., Barão, F., De Almeida, M. y Hein, N. (2018). Alfabetização financeira de estudantes universitários a partir das dimensões atitude financeira, comportamento financeiro e conhecimento financeiro. *Revista Teoria e Evidência Econômica*, 24(50), 187-206. <http://dx.doi.org/10.5335/rtee.v24i50.8962>
- Bosworth, B., Bryant, R. y Burtless, G. T. (2004). The impact of aging on financial markets and the economy: A survey. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1147668>
- Buckley, R. P., Arner, D. W., Zetzsche, D. A. y Selga, E. (2019). The Dark Side of Digital Financial Transformation: The New Risks of FinTech and the Rise of TechRisk. *EBI Working Paper Series*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3478640>
- Carvajal, N., Arrubla, M. y Caicedo, I. (2016). Educación financiera en los estudiantes de pregrado de la Universidad del Quindío. *Sinapsis* (8)2, 99-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757292>
- Chinen, K. y Endo, H. (2014). Observation of Financial Literacy among the Selected Students in the U.S. and Japan. *International Journal of Economics and Finance*. 6, 95-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ijef.v6n9p95>
- Colić, V. (2022). Financial literacy: Best practices. *Norma*, 27(1), 41-52. <https://aseestant.ceon.rs/index.php/norma/article/view/38377>
- Cordova-Buiza, F., Tapara-Sinti, J., Gallardo-Tello, N. E. y Robles-Fabian, D. A. (2022). Level of Financial Education among University Students of Business: A Study in the Peruvian Scenario. *IBIMA Business Review*, 2022. <https://doi.org/10.5171/2022.275437>

- Deepti,C. y Vidya, R. (2023). A Study on Financial Literacy among Teachers Working in Higher Educational Institutions Affiliated to vtu Bengaluru, West Region. *IJFMR*, 5(5). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6337>
- Dhewi, R. M. y Hadiwidjaja, R. D. (2022). Transforming Public Higher Education through Financial Behavioral Drivers Models. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*, 22(18), 30-42. <https://doi.org/10.9734/ajeba/2022/v22i1830645>
- Dave, R., Rao, R. y Jain, R. (2020). A Study on the Awareness of Basic and Advanced Financial Terms and Financial Discipline amongst the Populace in the City of Ahmedabad. *Research Journal of Commerce and Behavioral Science*, 9(4).
- Décaro-Santiago, L. A., Soriano-Hernández, M. G., Benítez-Guadarrama, J. P., y Soriano-Hernández, J. G. (2021). La conducta financiera entre estudiantes universitarios emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (89), 51-68. <https://doi.org/10.21158/01208160.n89.2020.2816>
- Díaz Guzmán, H. (2014). La relevancia de la comunicación en las empresas familiares de Tehuacán: Influencia de la comunicación en la armonía familiar. *Revista Internacional de Economía y Gestión de Las Organizaciones*, 3(2), 55-67. <http://dx.doi.org/10.37467/revgestion.v3i2.1162>
- Didenko, V. Y. (2022). Monetary peculiarities of the financial behavior of the population. *Vestnik Universiteta*, (3),145-155. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2022-3-145-155>
- Dube, V. S. y Asthana, P. K. (2023). Financial knowledge, attitude and behaviour components of financial literacy: a study of Indian higher education students. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 28(1), 123-143. <https://dx.doi.org/10.1504/IJICBM.2021.10043563>
- Ergün K. Financial literacy among university students: A study in eight European countries. *International Journal of Consumer Studies*, 42, 2-15. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12408>
- Fatoki, O. (2014). The Financial Literacy of Non-business University Students in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2). 261-267. <http://dx.doi.org/10.1080/09751122.2014.11890188>

- Favela, A. (2018). Vidas al Revés /Upside-Down Lives: Educational Challenges Faced by Transnational Children of Return Mexican Families. *Journal of Latinos and Education*, 17(3), 272–285. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1337576>
- Fornero, E. y Lo Prete, A. (2023). Financial education: From better personal finance to improved citizenship. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(1), 12-27. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.7>
- García-Santillán, A., Moreno-García, E. y Gutiérrez-Delgado, L. (2016). Level of financial education in higher education scenarios: An empirical study on students of economic-administrative area. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 11(8), 3149-3159. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2017.22.234>
- Geddes, S. y Steen, T. (2016). The Argument for Teaching Financial Literacy at Higher-Education Institutions. *Michigan Academician*, 43(3), 349-365. <http://dx.doi.org/10.7245/0026-2005-43.3.349>
- George-Reyes, C., Ramírez-Montoya, M. S., Patiño-Zuñiga, I. y Lopez-Caudana, E. (2023). Alfabetización Financiera en Universitarios Mexicanos: un instrumento para su medición en el entorno de la complejidad. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1-24. <https://doi.org/10.17583/remie.11563>
- Gomez, E., Zhou, J. y Yu, J. (2023). Financial Literacy of College Students: Focus on First-Generation Students. *Journal of Business Diversity*, 23(1). <https://doi.org/10.33423/jbd.v23i1.5777>
- Guízar, I., Gonzalez Olivares, D. y Ezzahra Housni, F. (2020). Participación en el mercado de crédito formal versus el informal en México. *CIENCIA Ergo-Sum*, 27(2). <https://doi.org/10.30878/ces.v27n2a2>
- Gutiérrez-Rangel, H. F., Espinosa-Mosqueda, Rafael y Mora-Olivares, E. (2019). Alcances de la regulación de los activos virtuales en México. *Revista de Operaciones Tecnológicas*, 3(9), 15-20. <https://doi.org/10.35429/jto.2019.9.3.15.20>
- Happ, R., Hahn, J., Jang, K. y Rüter, I. (2022). Financial knowledge of university students in Korea and Germany. *Research in Comparative & International Education*, 17(2), 301-327. <https://doi.org/10.1177/17454999221086357>

- Hernández-Rivera, A. y Flores-Lara, S. A. (2022). El comportamiento financiero de los jóvenes universitarios en seis entidades federativas de México: un análisis desde la perspectiva financiera-conductual. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1131>
- Huapayacapcha, Y. A., Vilca Cáceres, V. A., Vilca Cáceres, J. A., Sifuentes Díaz, Y. M., Shiguay Guizado, G. A. y Chávez-Díaz, J. M. (2023). The quantitative reasoning in the financial decision-making of the Latin American university students. *Russian Law Journal*, 11(2), 206-214. <https://cyberleninka.ru/article/n/the-quantitative-reasoning-in-the-financial-decision-making-of-the-latin-american-university-students>
- Idris, A., Rahmawati, A. y Surwanti, A. (2023). Theoretical Models of Financial Literacy: A Bibliometric Analysis and Literature Review. *Asian Journal of Business and Accounting*, 16(1), 89-127. <https://doi.org/10.22452/ajba.vol16no1.4>
- Inder, S., Aggarwal, A., Gupta, S., Gupta, S. y Rastogi, S. (2021). An Integrated Model of Financial Literacy among B-School Graduates Using Fuzzy AHP and Factor Analysis. *The Journal of Wealth Management*, 23(4), 92-110. <https://doi.org/10.3905/jwm.2020.1.126>
- Jobst, J. V. (2012). Financial Literacy Education for College Students: A Course Assessment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(2), 119-128. http://www.na-businesspress.com/jhetp/jobstv_web12_2_.pdf
- Jurkševičiūtė, G., Morkuniene, V., Zvirioniene, A. y Danielyte, J. (2023). Students' financial literacy knowledge research: the case of kauno kolegija higher education institution. *Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference*, 2, 119-125. <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7266>
- Ketterer, J. A. (2017). *Digital finance: new times, new challenges, new opportunities*. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8199>
- Kovács, L. y Pásztor, S. (2021). Financial culture in European education. *Economy and Finance*, 9(1), 46-61. <http://dx.doi.org/10.33908/EF.2022.1.3>

- Krause, R., Lopes de Souza, J., Aquino, R. y Niehues, A. (2022). Nivel de alfabetización financiera personal de estudiantes universitarios brasileños a partir de los criterios de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.29327/1145954.4-2>
- Kuntze, R., Wu, C. K., Wooldridge, B. R. y Whang, Y.-O. (2019). Improving financial literacy in college of business students: modernizing delivery tools. *International Journal of Bank Marketing*, 37(4), 976-990. <https://doi.org/10.1108/IJBM-03-2018-0080>
- Lajuni, N., Wellfren, A. C. y Samsu, S. H. (2022). Financial literacy/knowledge through financial education: a bibliometric analysis. *Labuan Bulletin of International Business and Finance (LBIBF)*, 20(2), 66-80. <https://doi.org/10.51200/lbibf.v20i2.3570>
- Leone, V. y Thompson, P. (2023). Financial literacy and advice perceptions among UK higher education students: an ethnicity tale?. *Review of Economics of the Household*, 22(2):1-73. <https://doi.org/10.1007/s11150-023-09667-5>
- Linpei, L. (2020). Empirical Analysis on the Relationship between Demographic Structure and Financial Deepening. *ICEBI '20: Proceedings of the 2020 4th International Conference on E-Business and Internet*, 76-79. <https://doi.org/10.1145/3436209.3436883>
- López Barajas, K., Córdova Ruiz, Z. y Carrillo, S. (2022). La importancia de la educación financiera en programas universitarios: The importance of financial education in university programs. *South Florida Journal of Development*, 3(2), 1834-1842. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n2-018>
- López Luna, J. E., Magaña Sánchez, P. A., Naranjo González, M. de J. y Silva Peña, E. (2023). Influencia de la educación financiera en alumnos de nivel licenciatura. *Alianzas y tendencias BUAP*, 8(29), 14-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7767764>
- Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.52.1.5>
- Mahesha, V. (2023). Financial Literacy: an Initiative Taken by the Government of Karnataka. *IJFMR*, 5(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i03.3801>

- Malhotra, N. y Baag, P. (2021). Finance literacy as a tool for microfinancing: A literature review. *International Journal of Business and Economics*, 6(2), 189-215. <http://ijbe.ielas.org/index.php/ijbe/index>
- Malinda, M., Tjandra, M., Harianti, A. y Olius, O. V. (2020). Analysis of the effectiveness of financial education for students in higher education to increase financial literacy (Case study: Financial planning class in Maranatha Christian University). *8th International Conference of Entrepreneurship and Business Management Untar (ICEBM)*, 139-145. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200626.026>
- Mänd, S. (2020). Empirical Study on Personal Financial Literacy of University Students for Develop the Financial Education. *International Journal of Business*, 6(6), 8-25. <http://dx.doi.org/10.33642/ijbass.v6n6p2>
- Mändmaa, S. (2021). How to Promote Personal Financial Education-Findings from Finnish University Students' Financial Literacy Study. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 10(1), 8-25. <https://doi.org/10.20448/2003.101.8.25>
- Manta, O., Hysa, E. y Kruja, A. (2021). Finances and National Economy: Frugal Economy as a Forced Approach of the COVID Pandemic. *Sustainability*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/su13116470>
- Masino, S. y Niño-Zarazúa, M. (2014). *Social Service Delivery and Access to Financial Innovation: The Impact of Oportunidades' Electronic Payment System in Mexico*. WIDER Working Paper 2014/034. Helsinki: UNU-WIDER. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2014/755-4>
- Mohd Padil, H., Kasim, E. S., Muda, S., Ismail, N. y Md Zin, N. (2021). Financial literacy and awareness of investment scams among university students. *Journal of Financial Crime*, 29(1), 355-367. <https://doi.org/10.1108/JFC-01-2021-0012>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results: Students Financial Literacy (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing.
- Olawale, F. (2014). The Financial Literacy of Non-business University Students in South Africa. *International Journal of Embedded Systems*, 7(02), 261-267. <http://dx.doi.org/10.1080/09751122.2014.11890188>

- Oliveira Tavares, F., Gomes Almeida, L. y Nascimento Cunha, M. (2019). Financial Literacy: Study of a University Students Sample. *International Journal of Environmental and Science Education*, 14(9), 499-510. <http://www.ijese.net/makale/2140.html>
- Ordoñez Rodríguez, B., González Armenta, E., Garduño Martínez, A., Plata Navarrete, R. I. y Rojas García, P. (2023). Análisis de la educación financiera desde la perspectiva de la situación crediticia en los estudiantes: un caso de estudio. *Europub Journal of Education Research, Portugal*, 4(1), 02-10. <https://doi.org/10.54745/ejerv4n1-001>
- Ortiz Betancourt, I. (2017). An Exploratory Analysis on Entrepreneurial Culture and Financial Education Between Students of the Veracruzana University, Veracruz Region. *European Journal of Economics and Business Studies*, 3(3), 199-211. <http://dx.doi.org/10.26417/ejes.v9i1.p199-211>
- Ozkale, A. y Ozdemir Erdogan, E. (2020). A Conceptual Model for the Interaction of Mathematical and Financial Literacies. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 288-304. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.18>
- Pérez Paredes, A., Cruz de los Ángeles, J. A., y Gómez Pulido, A. M. (2018). Situación actual de la educación financiera en jóvenes universitarios de Villavicencio Colombia. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones y Negocios)*, 5(2), 115-130. <https://doi.org/10.22579/23463910.79>
- Phillips, T. y Kiracofe, C. (2023). Financial Literacy Programming in Higher Education: What's There and What's Missing. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 60(5), 702-715. <https://doi.org/10.1080/19496591.2022.2074796>
- PISA (2017). *PISA 2015 Results. Students financial literacy (Volume IV)*. Programme for International Student Assessment. OECD Publishing.
- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M. y Mendes-Da-Silva, W. (2016). Development of a financial literacy model for university students. *Management Research Review*, 39(3), 356-376. <https://doi.org/10.1108/MRR-06-2014-0143>
- Razumovskaia, E., Isakova, N., Razumovskiy, D., Mokeyeva, N. y Kuklina, E. (2016). Financial decision-making by the population: Process modeling

- and trends. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(46), 1-12. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i46/107570>
- Richardson, T. (2017). In the Interest of Students: A Model for Incorporating Financial Literacy into the Higher Education Classroom. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 965-969. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-5-9-6>
- Richardson, J., Alpert, K., Tanner, M. y Birt, J. (2022), Financial Literacy and Retirement Spending: A University Student Perspective. *Australian Accounting Review*, 32, 367-387. <https://doi.org/10.1111/auar.12377>
- Romero Tallaeche, J. (2020). Los retos de la economía mexicana: comercio, inversión extranjera, industria nacional y cambio tecnológico. *Economía UNAM*, 17(51), 404-417. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.576>
- Safronova, T., Chernousova, N. y Safranova, M. (2020). Conceptual Model of Schoolchildren's Financial Literacy and Financial Capability Formation in the course of Mathematics. *Propósitos y Representaciones*, 8. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.670>
- Sánchez Puga, Ó. F., Santos Mayorga, R. y Castro Ulloa, K. J. (2020). La importancia de la educación financiera en la formación de profesionistas de nivel licenciatura. *Revista digital FILHA*, 15(22), 1-17. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1373>
- Sarpong-Danquah, B., Gyimah, P., Poku, K. y Osei-Poku, B. (2018). Financial Literacy Assessment on Tertiary Students in Sub-Saharan Africa: A Ghanaian Perspective. *International Journal of Accounting and Financial Reporting*, 8(2), 76-91. <http://dx.doi.org/10.5296/ijaf.v8i2.12928>
- Seotsanyana, M. E. (2019). Assessment of university students' level of financial literacy: the voices of the National University of Development Studies education students. *Africa Review*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/09744053.2018.1538680>
- Shapovalova, A. V. y Munister, V. D. (2022). Financial literacy and its multifactorial model in conditions of digital economic transformation. *Vestnik NSUEM*, 2, 102-119. <https://doi.org/10.34020/2073-6495-2022-2-102-119>

- Shumilina, V. y Bondarewa, K. (2021). Financial literacy of the population as a basis of economic security of the person. En G. Kroklicheva (ed.), *Directions for improving the economic security of the russian federation in the context of economic recession and pandemic*. http://dx.doi.org/10.26526/chapter_602691707e35e2.67617322
- Singh, K. (2018). Financial Literacy of African American College Students: Evidence and Implications from One Historically Black Institution. *International Journal of Economics and Finance*, 10(8), 204-216. <https://doi.org/10.5539/ijef.v10n8p204>
- Sitlani, M., Sharma, G. y Sitlani, B. (2011). Investment Choice of Occupants of Financial Services Industry: A Demographic Study. *IUP Journal of Behavioral Finance*, 8(1), 29-40. <https://ssrn.com/abstract=1852064>
- Smith, T., Richards, K. y Shelton, V. (2015). Mindfulness in Financial Literacy. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2015.1052914>
- Sujud, F. A. y Setiaji, K. (2020). Determinan Tingkat Literasi Keuangan Siswa Sekolah Menengah (Studi Komparatif Indonesia dan Vietnam). *Journal of Economic Education and Entrepreneurship Studies*, 1(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.26858/je3s.v1i1.13903>
- Świecka, B. (2019). A theoretical framework for financial literacy and financial education. En *Financial Literacy and Financial Education: Theory and Survey* (pp. 1-12). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110636956-001>
- Tanri, B. y Evi Marlina. M. A. (2022). El efecto del nivel económico familiar, el dinero de bolsillo, el género y la nota media acumulada en los conocimientos financieros de los estudiantes de contabilidad. *Equilibria*, 9(1), 120-132. <https://doi.org/10.33373/jeq.v9i1.4339>
- Tran, V. y Handford, V. (2020). *Financial literacy education for international students in Canada*. Trabajo presentado en Canadian Society for the Study of Education, London, Ontario, Canada.

- Triana, L., e Ibrohim, I. (2022). Factors Affecting Student Financial Literacy. *Ilomata International Journal of Tax and Accounting*, 3(4), 421-434. <https://doi.org/10.52728/ijtc.v3i4.591>
- Tulpule, D. y Chougule. P. (2020). Financial literacy among the youth- A conceptual review. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*, 6(5). <https://www.ijariit.com/manuscripts/v6i5/V6I5-1257.pdf>
- Venkataraman, R. y Venkatesan, T. (2018). Analysis of Factors Determining Financial Literacy using Structural Equation Modelling. *SDMIMD Journal of Management*, 9(2), 19-29. <https://doi.org/10.18311/sdmimd/2018/19998>
- Vieira, K. M., Kunkel, F. R., Campara, J. P. y Paraboni, A. L. (2016). Alfabetização financeira dos jovens universitários rio-grandenses. *DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.18316/2316-5537.16.17>
- Vilar-Compte, M., Gaitán-Rossi, P., Flores, D., Pérez-Cirera, V. y Teruel, G. (2020). How do context variables affect food insecurity in Mexico? Implications for policy and governance. *Public Health Nutrition*, 23(13), 2445-2452. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980019003082>
- Villarreal, F. (2014). Financial Services and Household Inequality in Mexico, *MPRA Paper University Library of Munich*. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/57075/1/MPRA_paper_57075.pdf
- Vlasenko, Y. (2022). The concept of financial literacy in the research of Ivan Prokopenko and foreign experts. *New Collegium*, 3(108), 70-74. <https://doi.org/10.30837/nc.2022.3.70>
- Widyastuti, M., Indrawati, L. y Paula, P. (2022). Level of financial literacy reviewed various factors on economic students. *International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAR)*, 6(2), 937-949. <https://jurnal.stie-aas.ac.id/index.php/IJEBAR>
- Wulandari, D. y Narmaditya, B. S. (2022). Financial Literacy Among Affirmative University Students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 14(3), 3995-4002. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1666>
- Yarasheva, A. V. (2020). Behavioral economics: Examining the population's expectations and strategies. *Economics and Management*, 26(3), 264-272. <https://doi.org/10.35854/1998-1627-2020-3-264-272>

CAPÍTULO 4.
Economía y educación:
Teoría de las capacidades
para imaginar futuros posibles

LILIA MERCEDES ALARCÓN Y PÉREZ
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ
LAURA PINTO ARAÚJO

Antecedentes: economía y educación

A finales del siglo XVIII varios eventos se concatenaron y una nueva era surgió a partir de la primera revolución industrial en Inglaterra, se llama “capitalismo”, surgiendo nuevos temas, entre ellos el crecimiento económico de las naciones apenas conformadas, así como nuevas disciplinas en un diálogo permanente, a saber, Economía-Educación.

Adam Smith de acuerdo con varios autores (Ratinoff, 1967; De la Rica 2006, Cardona y Montes 2007, Pérez y Castillo 2016, Falguras, 2008, Garrido, 2007 y Briseño, 2011), fue el primero en discutir sobre esta relación, pensaba que un buen sistema escolar nacional que impartiese enseñanzas racionales y desinteresadas, tendría la función positiva de elevar la inteligencia media y de inculcar esas costumbres ordenadas que eran la base del progreso económico y del buen gobierno civil. Señaló que la mayor división social del trabajo, producto de la especialización y la capacitación de la fuerza laboral, era la principal determinante de una mayor productividad, acumulación de capital y crecimiento económico, dado que la especialización en una labor u oficio genera mayores conocimientos y cualificaciones, lo que hace más eficiente el proceso productivo. También explicó cómo la educación, en el corto plazo, podría considerarse un gasto, pero en el mediano y en el largo plazos, se

vería reflejada en la productividad del trabajo y se convertiría entonces en una inversión.

Sin embargo, correspondió al economista Alfredo Marshall proporcionar la primera formulación sistemática acerca del concepto de enseñanza considerada como “inversión nacional”, partiendo de las necesidades educacionales de la fuerza de trabajo. De acuerdo con Ratinoff (1967, p. 215) Marshall señalaba que el progreso de la industria había disminuido enormemente la necesidad del esfuerzo físico excesivo, y estaba ocurriendo que ya los trabajadores calificados comenzaban a apreciar con más rapidez el valor de la educación y del ocio.

Durante el siglo xx surgieron otros autores (Briseño, 2011, pp. 49-52) que abordaron el tema, a saber: Fisher en 1920 consideró que la educación, y especialmente el fruto de ella, constituía un stock de recursos que permitía originar futuros flujos de ingresos, apreciación que permitió considerar, una vez más, la formación y acumulación de conocimientos como capital; en la década de los años sesenta, Danison, Schultz y Becker, formularon la Teoría del Capital Humano, planteando que la educación debe ser considerada como una inversión que realizan los individuos y que les permite aumentar su dotación de capital humano, tanto o más que la compra de bienes de capital.

Becker (1964) afirmó que el continuo crecimiento en los ingresos per cápita de muchos países, en los siglos XIX y XX, se debe a la expansión del conocimiento científico y técnico que incrementa la productividad del trabajo y de otros factores de la producción. Y la creciente dependencia de la industria en el conocimiento sofisticado realza de gran manera el valor de la educación, la educación técnica y el entrenamiento en el sitio de trabajo.

Por otro lado, Schultz (1961) definió al Capital Humano como: “aquellos componentes cualitativos tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo y los gastos introducidos para mejorar esas capacidades aumentan la productividad del trabajo generando un

rendimiento positivo” (Citado por Campos y Salcines, 2008, p. 51); es decir, el trabajador se considerará capitalista al poseer conocimientos y técnicas con un valor productivo diferenciado de otros. Definición que con el tiempo no ha cambiado, muy similar a la introducida por la OCDE (2007): “conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos incorporados en los individuos”, el capital incorporado al individuo es un bien económico comercializable. El trabajador, al acceder al medio productivo, aporta unos conocimientos adquiridos por la educación que lo diferencian como factor productivo (Mushkin, 1962).

Por su parte Hicks, en la década de los años ochenta, estudió la relación entre analfabetismo y crecimiento económico, como una medida de desarrollo educativo en el periodo 1960-1977 en 83 países en desarrollo, y encontró que en 12 países las más altas tasas de crecimiento económico tenían un promedio menor de analfabetismo y mayores expectativas de vida. Wheeler, en 1980, diseñó un modelo que evidenció cómo la educación contribuyó al crecimiento del Producto Interno Bruto en Estados Unidos, no solo directa, sino indirectamente, y aumentó también la tasa de inversión.

Los años ochenta se caracterizaron por la crisis en la economía a nivel mundial, por lo cual se empieza a reestructurar el sistema de acumulación capitalista. Margaret Thatcher y Ronald Reagan formaron una alianza personal y política que revitalizó el movimiento conservador en el mundo entero. Estados Unidos retoma su hegemonía. El Estado de bienestar empieza a tambalear, iniciándose una transformación del modelo económico y el rol del Estado.

Los teóricos del neoliberalismo postulan que se debe partir de la liberalización: tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza; de la privatización: consistente en transferir las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado, y la *Desregulación*: reduciendo al mínimo las normas que limitan la actividad económica.

Y es así, como surgió el neoliberalismo que tiene como principal propósito alcanzar el desarrollo, a través del libre funcionamiento del mercado. Sus defensores sostienen que la mejor manera de asegurar el desarrollo y bienestar de las personas consiste en la implementación de una serie de reformas políticas, económicas y sociales encaminadas al crecimiento de la riqueza; pero para que esto sea posible es necesario, llevar a cabo las reformas dirigidas a la liberalización absoluta de las fuerzas del mercado, pues se parte de la idea de que los agentes privados suelen estar en mejores condiciones para el manejo de la producción de mercancías, y la administración de los servicios. Bajo esta lógica el Estado debe restringir radicalmente su intervención en la economía, limitándose a la creación y preservación de un marco institucional que promueva y defienda el desarrollo de las fuerzas económicas en juego bajo este nuevo orden de cosas.

A Hayek se le considera el padre de los principios del neoliberalismo, parte de la tesis de que todas las formas de colectivismo y cualquier movimiento que busque “justicia social”, conducirá, lógica e inevitablemente, primero a socavar la legalidad de una sociedad y, consecuentemente, a una tiranía. Su especial aporte corresponde a la crítica radical de la idea de «justicia social», noción que disimula, según él, la protección de los intereses corporativos de la clase media. Para Bonneau (2009) Hayek, preconiza la eliminación de las intervenciones sociales y económicas pública, afirmando que el Estado mínimo es un medio para escapar al poder de la clase media que controla el proceso democrático a fin de obtener la redistribución de las riquezas mediante el fisco.

Los Organismos Internacionales señalan, a través de sus especialistas, que la educación estaba en permanente crisis por la dificultad de los Estados nacionales en el manejo educativo, por lo que se recomendaba que esta quedara en función de los lineamientos de mercado: privatizarla para elevar la rentabilidad del sector, en función del desarrollo económico. De acuerdo con Garrido (2007, p. 76), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1992,

refiere la intensificación de la inversión en educación que los gobiernos de América Latina, realizaron desde la década de los años ochenta con vistas al mejoramiento del capital humano y la sociedad del conocimiento; en 1998 define al capital humano, como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él; define económicamente, que el rédito del capital humano se puede entender en términos de prosperidad individual y economía nacional. A nivel individual, los réditos tienden a incrementar acentuadamente conforme se eleva el nivel educativo de la gente.

La OCDE (2007), en años recientes una serie de factores se han conjuntado para llamar la atención sobre el papel económico del capital humano. Uno de los más importantes es el aumento de la llamada economía del conocimiento, que descansa menos en la manufactura de objetos y más en la producción y manejo de datos e información (p. 3). El Banco Mundial en su Informe sobre el desarrollo mundial en 1998 señala que el conocimiento al servicio del desarrollo proponía estrategias para mejorar la calidad de la educación desde el nivel primario al terciario mediante la descentralización, un mayor intercambio de información y una ayuda más selectiva (Banco Mundial, 1998, p. 22).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 2004, en la *Conferencia Internacional del Trabajo*, recomienda sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje; entre otros puntos, los siguientes:

Al reconocer que la educación, la formación y el aprendizaje permanente contribuyen de manera significativa a promover los intereses de las personas, las empresas, la economía y la sociedad en su conjunto, especialmente en vista de la importancia fundamental que reviste alcanzar el pleno empleo, la erradicación de la pobreza, la inclusión social y el crecimiento económico sostenido en una economía mundializada; en este sentido se insta a los gobiernos, los empleadores y los trabajadores, a que renueven su compromiso con el aprendi-

zaje permanente: los gobiernos, invirtiendo y creando las condiciones necesarias para reforzar la educación y la formación en todos los niveles; las empresas, proporcionando formación a sus trabajadores, y las personas, aprovechando las oportunidades de educación, formación y aprendizaje permanente (p. 3).

El paradigma del desarrollo humano tiene la opinión consistente de que el crecimiento no es el fin del desarrollo económico, pero que la ausencia de crecimiento a menudo sí lo es. El crecimiento económico es esencial para el desarrollo humano, pero necesita ser administrado adecuadamente para aprovechar al máximo las oportunidades de un mejor bienestar que ofrece el crecimiento.

A principios de los 90, el concepto de desarrollo que se vincula al crecimiento económico cambia radicalmente al centrarse en las personas, sujetos protagonistas de dicho proceso. En este sentido se abre paso la noción de Desarrollo Humano (DH), según la cual “en el centro se encuentra el ser humano y el desarrollo consiste en ampliar las oportunidades de los ciudadanos (Prats, 2001). Así, el ser humano se sitúa como centro del proceso de desarrollo y no como medio para el logro de otros objetivos.

Basándose en los principios del enfoque de capacidades de Amartya Sen, el índice de desarrollo humano propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) bajo la dirección de Mahbub ul Haq estableció una visión de “desarrollo” más amplia y centrada en las personas. El informe comenzó afirmando que el desarrollo es más que los ingresos y la riqueza, y más que producir materias primas y acumular capital. El acceso de una persona a los ingresos puede ser una de las opciones, pero no es la suma total del esfuerzo humano (López, 2020).

Para este autor, el desarrollo humano supone tener dos lados. Uno lo constituye la formación de capacidades humanas, como mejoras en la salud, conocimiento y habilidades. El otro es el uso que las personas hacen de esas capacidades adquiridas ya sea en empleo, actividades productivas, asuntos políticos, o tiempo libre. Una sociedad necesita

desarrollar capacidades humanas, así como también asegurar un acceso equitativo a oportunidades. Se produce una importante frustración en las personas si la balanza del desarrollo humano no logra equilibrar ambos lados delicadamente.

Afirma que el paradigma del desarrollo humano cubre todos los aspectos del desarrollo, ya sea crecimiento económico o comercio internacional, déficits presupuestarios o política fiscal, ahorro o inversión o tecnología, servicios sociales básicos o redes de seguridad para los pobres. Ningún aspecto del modelo de desarrollo cae fuera de su alcance, pero la posición ventajosa es la ampliación de las opciones de las personas y el enriquecimiento de sus vidas. Todos los aspectos de la vida –económico, político o cultural– son vistos desde esa perspectiva. El crecimiento económico, como tal, se convierte solo en un subconjunto del paradigma del desarrollo humano. El crecimiento económico es esencial dentro de las sociedades pobres para reducir o erradicar la pobreza. Sin embargo, la calidad de este crecimiento es tan importante como su cantidad. Se necesitan políticas públicas conscientes para traducir el crecimiento económico en la vida de las personas.

Se sabe que las personas constituyen tanto el medio como el fin del desarrollo, pero no deben ser vistas como simples instrumentos para producir mercancías, a través del aumento del “capital humano”. Debemos recordar que los seres humanos son el fin último del desarrollo, alimento no conveniente para la máquina materialista.

Algunos analistas han ido más lejos y han confundido el desarrollo humano con el desarrollo de recursos humanos solo, el gasto del desarrollo social para fortalecer las capacidades humanas. Otros insisten en que las estrategias del desarrollo humano solo se preocupan de los aspectos del bienestar humano, solo de las necesidades humanas básicas, y que tienen poco que decir sobre el crecimiento económico, la producción y el consumo, el ahorro y la inversión, el comercio y la tecnología o cualquier otro aspecto del marco macroeconómico.

El primer Informe sobre el Desarrollo Humano (PNUD), en 1990, marca un hito en la concepción de desarrollo planteándolo como la expansión de las libertades para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir metas valiosas y participar activamente en formar al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente (p. 24).

En este se destaca la configuración de un Índice de Desarrollo Humano (IDH) para medir el nivel de bienestar que las sociedades producen. La novedad es que este índice marcó la diferencia con respecto a formas más ortodoxas de medir el desarrollo en función del Producto Interno Bruto (PIB).

Sime (2010, p. 108) nos dice, que una cuestión importante a resaltar es la inclusión de la educación como parte del IDH, que junto con la dimensión salud, refuerzan los aspectos sociales del desarrollo y no solo los económicos. Cabe resaltar el valor sustancial que adquiere el factor educativo en el discurso del PNUD en discrepancia con visiones únicamente instrumentales.

Generalmente se presume que el crecimiento económico es indispensable para los logros en salud y educación. Nuestros resultados sugieren que no es así. Esto no significa que los países deban descartar el crecimiento, y hemos enfatizado que el crecimiento abre importantes posibilidades. Más bien, demuestran que no es necesario que los países resuelvan el difícil problema de generar crecimiento para poder abordar los desafíos que existen en los frentes de la salud y la educación. Se trata sin duda de una buena noticia (p. 54, citado en Sime, 2010, p. 110).

En última instancia, el enfoque del desarrollo humano tiene una aspiración eminentemente práctica; como defendió elocuentemente Sen (2009), esta concepción parte “[...] del doble reconocimiento de

que a los seres humanos les puede: (i) ir mucho mejor y (ii) pueden hacer mucho más para que ello suceda”. Comprender qué es el desarrollo humano, cuáles son sus principales dimensiones y poder cuantificarlo son elementos centrales de este enfoque (Tezanos *et al.*, 2013, p. 33).

El PNUD identificó las tres dimensiones “más esenciales” del desarrollo humano (salud, educación y nivel de vida, entendido como progreso social, lo consistente en el acceso universal a la educación y a los servicios de nutrición y salud. Es importante destacar que esta concepción del desarrollo resultó realmente revolucionaria en su momento.

Se debe tomar en cuenta que 1990 fue un año de profundos cambios en el contexto internacional: acababa de caer el muro de Berlín y pronto se disolvería la Unión Soviética (y, con ella, la “política de bloques” y la Guerra Fría). Los estudiantes chinos se habían manifestado el año anterior en la Plaza de Tian’anmen de Pekín a favor de las reformas políticas y, a pesar de que fueron violentamente represaliados por su Gobierno, se extendieron las aspiraciones de libertad. Nelson Mandela acababa de ser liberado en Sudáfrica por el régimen del apartheid. Irak pronto invadiría Kuwait (y posteriormente EE. UU. invadiría Irak).

El economista británico John Williamson acababa de publicar su decálogo de propuestas económicas neoliberales (el denominado Consenso de Washington) que en pocos años dominaría el pensamiento (y la práctica) oficial sobre el desarrollo (económico), preconizando una estrategia de crecimiento basada en los 36 Manuales sobre cooperación y desarrollo, liberalización económica, y desregulación. Y fue, precisamente, en este contexto histórico cuando el PNUD propuso un giro copernicano en la concepción del desarrollo, retando la visión hegemónica neoliberal del “crecimiento de las economías” para cambiar el énfasis en el “progreso de las personas. (Tezanos *et al.*, 2013, pp. 35-36). Veamos a continuación, concretamente, cuál es la propuesta de Sen en términos de desarrollo social, capacidades y libertades.

El concepto de desarrollo en Amartya Sen

En franca oposición con los postulados utilitaristas y con una concepción de desarrollo entendido como el incremento de los bienes materiales, Amartya Kumar Sen propone una perspectiva que viene a transformar el pensamiento económico moderno. Su notable influencia llega a traspasar las fronteras disciplinares, transitando entre las ciencias sociales y humanas, y dando sustento a diversas políticas públicas en todo el mundo.

El aporte del economista en la construcción del Índice del Desarrollo Humano (que mide la salud, mediante la esperanza de vida en años; la educación, mediante la escolaridad del individuo y sus padres; y el bienestar material, a partir del PBI y en función de los ingresos); así como su teoría de las capacidades humanas, son solo algunos de los elementos más destacables de su contribución teórica.

El acreedor al Premio Nobel de Economía en 1998 plantea que el desarrollo humano, a diferencia de la visión del crecimiento económico, redefine conceptos como *éxito* o *rendimiento*, pero ahora en función de las oportunidades que se despliegan para cada persona y no solo para unas pocas. Además, dichas oportunidades son consideradas desde el punto de vista del bienestar y no meramente de un modo utilitario, es decir, a partir del rédito económico que esas oportunidades proveen en términos de utilidades.

Ahora bien, las ideas que Sen ha elaborado y defendido en los últimos años son producto de las arduas discusiones sostenidas con sus colegas economistas y filósofos sobre justicia distributiva. Esas ideas, inspiradas en la teoría aristotélica, lo llevaron a concebir y defender su noción de las capacidades humanas, la cual difiere de manera esencial con respecto a las teorías económicas modernas, y a su simplista medida del ingreso *per cápita* como indicador fehaciente del bienestar humano.

Concretamente, desde el enfoque de las capacidades, Sen entiende que los seres humanos tenemos múltiples potencialidades que no siempre pueden desarrollarse, pues las situaciones adversas que atrave-

samos durante nuestras vidas a veces no nos permiten actualizarlas. Es por ello que nuestro autor señala que antes de hablar de principios de distribución, es necesario mejorar las circunstancias que permiten a las personas desarrollar sus capacidades.

Dicho lo anterior, queda claro que las capacidades, en tanto que potencialidades, siempre están vinculadas a las circunstancias de cada individuo, y funcionan como aquello que no puede dejar de ser examinado a la hora de pensar en la distribución de los bienes. Es por ello que, desde una perspectiva teórica, las capacidades se relacionan directamente con las nociones de *igualdad*, *libertad*, *bienestar* y *agencia*. Cuatro conceptos determinantes a la hora de pensar en la relación entre las potencialidades y las capacidades humanas.

En pocas palabras, para Sen (1991) la igualdad es la condición de posibilidad para desarrollar capacidades y funcionamientos: las capacidades las determina la libertad con que una persona elige diferentes formas de vida, mientras que los funcionamientos son los logros de una persona (lo que esta puede hacer y ser) en tanto que elementos constitutivos de su vida.

A partir de la noción de libertad de Isaiah Berlin, Sen procura mostrar las dificultades que presenta un sistema distributivo como el del mercado actual, donde a pesar de que la autonomía y la inmunidad funcionan satisfactoriamente para proteger la libertad de las personas, sin embargo, las oportunidades en tanto que libertad para conseguir lo que se valora, continúan estando vedadas para muchos.

En lo que respecta al bienestar, que constituye uno de los objetivos fundamentales de la política distributiva, Sen advierte de los inconvenientes que presentan al respecto las concepciones subjetivistas y objetivistas, pues tanto en una como en otra dirección se yerra en su propósito; sin embargo, nuestro autor considera que se puede reconocer la diversidad sin caer en criterios de distribución universales, y que al reconocer ciertas capacidades básicas, también se pueden evitar las posiciones relativistas.

Por otra parte, la noción de agencia es central para comprender cómo las personas pueden ejercer su libertad de ser y hacer, es decir, de decidir sobre sus vidas en tanto que agentes capaces, activos y en situación. De ahí que esta noción resulte un elemento valioso para pensar en políticas sociales en las que los agentes involucrados participen, sean escuchados, y que sus decisiones no solo sean tomadas en cuenta, sino que constituyan la base de todo proceso de cambio.

La teoría de las capacidades para el desarrollo humano se relaciona con una concepción más vasta que la de la mera atención a las condiciones materiales de la existencia humana; permitiendo con ella advertir la correlación entre dichas condiciones, y esas otras que también atañen a la calidad de vida de las personas, pero que no se reducen a la sola utilidad, porque como bien señala el autor de *La idea de justicia* (2012) “una cosa es considerar importante la utilidad, que lo es, y otra muy distinta insistir en que nada más importa” (p. 440).

En síntesis, podemos decir que para Sen las capacidades son oportunidades para elegir y actuar, y que por eso refieren a aquellos funcionamientos personales que permiten ponerlas en acto. Sin embargo, dichas capacidades no aluden a meras habilidades personales, sino que implican también las oportunidades que son creadas a partir de la relación entre dichas facultades y el entorno político, social y económico de las personas, pues como él mismo indica:

Lo que pueden conseguir los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas. Los mecanismos institucionales para aprovechar estas oportunidades también dependen del ejercicio de las libertades de los individuos, a través de la libertad para participar en las decisiones sociales y en la elaboración de las decisiones públicas que impulsan el progreso de estas oportunidades (Sen, 1999, p. 20).

De esta manera, y como veremos a continuación, el desarrollo en la teoría de Sen se comprende como libertad toda vez que resulta indispensable para lograr un verdadero impacto en la vida de las personas, que es lo que realmente constituye el fin último del desarrollo. Sin embargo, desde miradas mucho más limitadas, como las que veíamos en nuestro primer apartado, solo se alcanzan a ver los medios para alcanzarlos, y Sen (2012) nos advierte sobre la importancia de no confundir medios y fines, pues las personas son fines en sí mismos y no medios para alcanzar otra cosa.

Por otra parte, desde una comprensión ampliada del desarrollo (tal y como la que propone nuestro autor), también se alcanza a vislumbrar con claridad que la democracia y el desarrollo no se vinculan de manera circunstancial, sino que se relacionan de forma constitutiva:

Si el desarrollo es entendido en una forma amplia, con énfasis en las vidas humanas, entonces se hace inmediatamente claro que la relación entre desarrollo y democracia tiene que verse desde el punto de vista de su conexión constitutiva en lugar de solo a través de sus vínculos externos. Aun cuando se ha planteado con frecuencia la cuestión de si la libertad política es “conducente para el desarrollo”, no debemos omitir el reconocimiento crucial de que las libertades políticas y los derechos democráticos están entre los “componentes constitutivos” del desarrollo (Sen, 2012, p. 539).

Desde este enfoque, el también filósofo pone el acento en que la mayoría de los responsables de las políticas para el desarrollo económico y social ignoran algunas cuestiones más profundas, relacionadas con la libertad y la calidad de vida, y que como veíamos en nuestro primer apartado tienen que ver con una comprensión muy reducida de las necesidades humanas. En el siguiente apartado veremos, justamente, cómo se relaciona con todo esto la educación.

Desarrollo y educación

Según London y Formichella (2006), Amartya Sen (1999) expresó que para hablar del desarrollo de una sociedad hay que analizar la vida de quienes la integran, que no puede considerarse que hay éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad. El desarrollo es entonces el desarrollo de las personas de la sociedad. En esa dirección hay coincidencias con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1996), porque si bien hay un crecimiento económico mundial desde 1950, gracias a los efectos conjugados de la segunda Revolución industrial, el aumento de la productividad y el progreso tecnológico también ha traído profundas desigualdades y los ritmos de progresión son muy diferentes según el país y la región.

Se observa que, debido a la presión del progreso técnico y la modernización de la cuarta revolución industrial-tecnológica en la mayoría de los países, se ha incrementado la demanda de opciones educativas que respondan a la productividad y a la formación del capital humano. Esta condición ha dejado a un lado la inversión educativa orientada al desarrollo humano, por esa razón, existen numerosos llamados a la formación más allá de las finalidades económicas.

En su informe sobre el desarrollo humano, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) consideró el bienestar humano como la finalidad del desarrollo, subrayando la gravedad y magnitud de los fenómenos de pobreza en el plano mundial. Los indicadores del desarrollo no deberían limitarse a los ingresos por habitante, sino abarcar igualmente datos relativos a la salud (incluido el índice de mortalidad infantil), la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el medio ambiente (UNESCO, 1996, p. 80).

Además, la UNESCO agrega, de acuerdo con el PNUD que el desarrollo no puede reducirse únicamente al desarrollo económico:

Los modelos de crecimiento económico se refieren al aumento del PNB, en lugar del mejoramiento de la calidad de la vida humana. Al considerar el desarrollo de los recursos humanos, se trata a los seres humanos como un insumo del proceso de producción: un medio, antes que un fin. En los enfoques del bienestar social se considera a los seres humanos como beneficiarios y no como agentes de cambio en el proceso de desarrollo (PNUD, 1995, p. 15).

Por lo anterior, la Comisión Delors (UNESCO, 1996) ha reflexionado sobre la educación para el siglo XXI ateniéndose a esa concepción amplia del desarrollo. En lo sucesivo habrá que considerar la educación dentro de una nueva problemática en la que ya no es un medio de desarrollo entre otros, sino que se convierte en uno de sus elementos constitutivos y una de sus finalidades esenciales; se propone destacar que la meta del desarrollo humano, tal y como se definió anteriormente, lleva a superar toda concepción de la educación que sea utilitaria y manifiesta que se deben considerar las Recomendaciones de Dakar. En ese tenor, desde la Organización de las Naciones Unidas, en la vertiente del PNUD y de la UNESCO se reconoce que la educación no debe únicamente proveer la mano de obra barata o el personal calificado que las economías más fuertes requieren; sino que el ser humano puede convertirse como agente económico y en finalidad del desarrollo. Realizar los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a su misión humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso (Delors, 1996).

Años más tarde, en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante el año 2000 se crearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio que pueden considerarse como los antecedentes formales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible integrados en el documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015). La importancia de estos objetivos radica en que 193 países aceptaron comprometerse en el logro de la Agenda 2030 y porque

el concepto de desarrollo que se propone es compatible con los planteamientos expuestos por Amartya Sen desde el Banco Mundial.

La Agenda 2030 constituye así una piedra de toque fundamental para alejarnos de la división del mundo entre países del Norte y países del Sur, que tanto peso ha tenido en el devenir de las teorías del desarrollo. Todos los países tienen enormes desafíos que enfrentar, tanto en su ámbito nacional y territorial como en el ámbito de la corresponsabilidad por los asuntos globales. Las medias nacionales no pueden seguir sirviendo para ocultar que las verdaderas divisiones son de carácter transnacional y tienen más que ver con el acceso al capital que con el territorio que se habita (Martínez y Martínez, 2016, p. 86).

Tal como se observa en la cita anterior, el concepto de desarrollo introducido por la Organización de las Naciones Unidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible es central para que los países latinoamericanos alcancen mayores niveles de bienestar. Y para lograrlo se han impulsado agencias y organismos nacionales orientados a la implementación de los objetivos en el nivel nacional, de los gobiernos estatales y locales, así como en el nivel personal.

Sin embargo, el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 lanza una alerta mundial por los bajos índices de logro que se alcanzaron en los últimos años (United Nations, 2023). De manera especial destacamos algunas notas relacionadas con el objetivo número cuatro Educación de calidad, pues nuestro planteamiento señala que, si bien el desarrollo de capacidades y libertades como las que propone Sen (1999) pueden traducirse en mejores condiciones de vida para los ciudadanos, tales condiciones serían plausibles si se encuentran articuladas a procesos educativos.

Tal como puede observarse, los indicadores económicos siguen siendo un factor estrechamente relacionado con la medición de los logros educativos y con las estimaciones actuales el futuro cercano no

es halagüeño. Afortunadamente, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación que forma parte de la UNESCO nos invita a renovar las esperanzas en un desarrollo más solidario de cara al 2050. En primer lugar, se hace un llamado a renovar el contrato social con una perspectiva centrada en la justicia social, medioambiental y económica cuyo eje rector es la educación basada en los conocimientos, la innovación y los recursos sostenibles.

Desde la UNESCO, en concordancia con los ODS, se ratifican las finalidades públicas de la educación (aunque esta afirmación no significa una ratificación de la educación pública), se hace una defensa del papel desempeñado por los profesores y todo el personal docente, y se manifiesta la intención de renovar los sistemas educativos en América Latina. La convocatoria, entonces, gira en torno a reimaginar futuros posibles. “Son tres las preguntas esenciales que deben plantearse en materia de educación de cara a 2050, a saber, ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa? (UNESCO, 2021, p. 7).

En concordancia con el ODS 4 Educación de calidad, la UNESCO manifiesta dos principios fundamentales: 1) Garantizar el derecho humano a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y 2) Reforzar a la educación como parte de un proyecto público y del bien común. Aunque estos principios no resaltan por su novedad, es importante reafirmarlos porque siguen representando las grandes preocupaciones y promesas de la sociedad moderna que ha sido la creadora del concepto de progreso y desarrollo desde, por lo menos, el siglo XVII en Europa.

Para responder a las interrogantes planteadas la UNESCO ofrece algunas alternativas orientadas a la transformación de las prácticas pedagógicas, se promueve la actualización de los planes de estudios, se alienta a la profesionalización de la enseñanza, la capacitación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, apelando a la solidaridad mundial y

a la cooperación internacional se hace un llamado a superar las grandes brechas de desigualdad y discriminación.

Debemos esforzarnos por garantizar la igualdad de género y los derechos de todos, independientemente de la raza, el origen étnico, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, la edad o la ciudadanía. Se necesita un enorme compromiso en favor del diálogo social y del pensamiento y la actuación conjuntos (UNESCO, 2021, p. 10).

Ante los retos que tenemos de la Agenda 2030 y, considerando que la UNESCO ha delineado el año 2050 como un horizonte de futuro, no cabe duda de la urgencia y relevancia de estos llamados buscando una educación de calidad. En ese sentido, nos interesa contribuir en la reflexión sobre las tres interrogantes anteriores, pero considerando el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen (1999).

¿Qué deberíamos seguir haciendo para que desde los procesos educativos podamos contribuir a las libertades políticas? Al respecto el propio Sen menciona lo siguiente:

A menudo se pregunta si ciertas libertades políticas o sociales –tales como la de participación política y disidencia o las oportunidades para recibir educación básica– son o no “conducentes al desarrollo”. A la luz del enfoque más fundacional sobre el desarrollo como libertad, esta forma de plantear la pregunta tiende a pasar por alto la importante comprensión de que estas libertades sustantivas (es decir, la de participación política o la oportunidad de recibir educación básica o servicios de salud) están entre los componentes constitutivos del desarrollo (1999, p. 16).

Esto podría significar que hay una relación intrínseca entre libertad, desarrollo y educación. Entonces, ¿qué deberíamos seguir haciendo para que desde los procesos educativos podamos contribuir a

las libertades políticas? La educación es uno de los recursos más importantes para contribuir en el cumplimiento de efectivo de las leyes y derechos que garantiza las libertades políticas, pues no solo se trata de garantizar condiciones políticas y jurídicas para participar en elecciones cuando se trata de regímenes democráticos; también se debe procurar que los procesos educativos formen parte de las discusiones y debates públicos. Esto, dicho de otra manera, consiste en politizar la educación.

Es necesario que en los sistemas de educativos se introduzcan contenidos y prácticas formativas que favorezcan el intercambio de ideas, el respeto a la diversidad y la construcción de relaciones de convivencia interculturales. No solo se trata de favorecer la habilitación de los sujetos para elegir autoridades y representantes legislativos, se trata de promover relaciones humanas basadas en el respeto a las garantías individuales, colectivas y comunitarias. Ante las condiciones de crisis planetaria, hoy tenemos la oportunidad de crear procesos educativos orientados al cumplimiento de los derechos ambientales como parte de nuestras responsabilidades ético-políticas.

Entre las condiciones y libertades políticas pendientes por desarrollarse encuentran los foros sociales y educativos que potencien y consoliden los regímenes democráticos en la región. Es necesario que los ciudadanos cuenten con certidumbre política que incentiven la participación de jóvenes y mujeres en la toma de decisiones, además de generar prácticas y modelos institucionales que fortalezcan la paridad en los puestos de elección popular y de representación legislativa.

¿Qué deberíamos dejar de hacer en torno a la relación entre los servicios económicos y los procesos educativos? Antes de responder a esta pregunta es importante observar lo señalado por el propio Sen (2000):

Debemos examinar, por otro lado, la persistencia de privaciones entre segmentos de la comunidad que permanecen excluidos de los beneficios de la sociedad orientada al mercado, y los juicios generales, incluyendo críticas,

que la gente pueda tener respecto a estilos de vida y valores asociados con la cultura del mercado. [...] Es difícil pensar que cualquier proceso sustancial de desarrollo pueda darse sin un muy extenso uso de mercados, pero eso no excluye el papel del apoyo social, de la regulación pública o la política cuando pueden enriquecer, en lugar de empobrecer, vidas humanas (p. 18).

Aunque no se desea tener un acceso denegado a los servicios de los diferentes mercados, y es casi imposible sustraernos de ellos, no debemos pasar por alto que la mercantilización de educación se ha exacerbado desde, por lo menos, las tres décadas más recientes. Y que ese proceso no ha favorecido el desarrollo, ni el bienestar, al contrario, ha restringido el acceso de las personas más vulnerables a los sistemas educativos y ha impactado negativamente en la cobertura.

La concepción de la educación como servicio, que se opone al principio de responsabilidad del Estado respecto a la cobertura educativa y la organización de los establecimientos escolares desde los niveles básicos hasta el superior, es un problema relevante en los sistemas educativos latinoamericanos; pues lejos de promover el cumplimiento de los Derechos Humanos, se privilegia el principio de oferta y demanda educativa por parte de sectores privados, cuya aspiración es la ganancia económica sin que necesariamente abonar en la construcción de sociedades más equitativas, justas y solidarias.

Es importante analizar si debiéramos suspender la idea de que la educación obedece a las leyes del mercado como lo hacen los servicios económicos, pues si uno de los objetivos de la UNESCO es eliminar las barreras de desigualdad es imprescindible que las personas puedan cursar la mayoría de los estudios disponibles sin obstáculos. En México con las reformas constitucionales se ha apostado por la gratuidad de la educación básica y, recientemente entre 2019 a 2021, se extendió el acceso gratuito hasta el nivel superior (incluyendo los posgrados en instituciones de educación superior del régimen público) (Cabrera, 2022).

¿Qué debería reinventarse de forma creativa para garantizar más oportunidades sociales, transparencia y la seguridad protectora?

Las oportunidades sociales se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no solo para la vida privada [...] sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas (Sen, 1999, p. 58).

Para Sen el analfabetismo es uno de los principales problemas que pueden relacionarse con estas libertades y oportunidades sociales, nosotros coincidimos con su planteamiento en lo general, pero creemos que la apuesta por las oportunidades sociales no se restringe a lograr en los individuos una operación “decodificadora” del alfabeto, sino a la posibilidad de hacer una lectura de su contexto y del mundo, en donde los procesos de literacidad están involucrados.

Las garantías de transparencia se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y de claridad [...] La seguridad protectora es necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias, y en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte [...] comprende mecanismos institucionales fijos como las prestaciones por desempleo y las ayudas económicas (Sen, 1999, p. 59).

En este último caso, es importante recordar que los procesos educativos forman parte de la seguridad protectora, pues es importante que los Estados garanticen el acceso a la información y a los apoyos económicos, pero también que se generen becas, alimentos y desayunos escolares, apoyos para útiles escolares y materiales educativos como los

libros de texto y material de apoyo a estudiantes, padres de familia y personal de las escuelas. El acceso a la información pasa por las bibliotecas escolares y públicas y trastoca los gastos destinados a la educación por familias.

En los momentos actuales, a pesar de que el llamado de la UNESCO a hacer un nuevo contrato social apela a la justicia social, ese término mantiene resabios de periodos históricos previos en los cuales se debía renunciar a la libertad individual a cambio de seguridad por parte del Estado y, por otro lado, nos recuerda procesos económicos previos marcados por la maximización de la ganancia. En ambos casos, bajo la idea del contrato social subyacen elementos históricos y políticos que fueron poco compatibles con la idea de la justicia social y la restauración de derechos.

Incluso ahora, cuando el neoliberalismo muestra su etapa más avanzada podemos observar que la seguridad se somete a las leyes de los mercados financieros y de las economías globales. En estos escenarios el papel de los sistemas educativos queda bastante marginado respecto de las decisiones relacionadas con seguridad energética, seguridad social, salud pública, por ejemplo:

El aporte del enfoque de las capacidades para el razonamiento ético en salud pública puede resumirse en el reconocimiento de cuatro aspectos: la insuficiencia de la asistencia sanitaria como criterio de la ventaja individual, la equidad en salud como un aspecto fundamental de la justicia social, la visión que tienen las personas con relación a su propia salud y la expansión de la libertad y el desarrollo de las capacidades como finalidad de las políticas públicas y de la acción social (Restrepo-Ochoa, 2013, p. 2378).

A partir de lo anterior, hay que reinventar las relaciones entre los procesos educativos y la seguridad, pero, sobre todo, se trata de reinventar las relaciones entre los sistemas educativos y los agentes sociales

encargados de proveer y garantizar la seguridad, no solo jurídicos y económicos, sino también éticos.

Reflexiones finales

Para garantizar más oportunidades sociales, hay que mejorar las condiciones de acceso a los sistemas educativos en diferentes modalidades a niñas, niños, jóvenes y mujeres, sobre todo a responsables familiares. No solo se trata de incrementar las matrículas escolares, también se requiere que las prácticas educativas sean consistentes y duraderas para permitir a los ciudadanos que logren desarrollar sus capacidades y habilidades en torno a:

- Procesos de alfabetización y construcción de referentes culturales para actuar de manera asertiva en espacios comunicativos.
- Adquisición y uso de habilidades tecnológicas que permitan interactuar con diversas plataformas digitales.
- Comprensión y aplicación de códigos de escritura para participar en foros ciudadanos.
- Desarrollo de conocimientos y habilidades básicos en áreas relacionadas con matemáticas, ciencias, tecnología, salud e ingenierías.

Promover alternativas que incentiven el desarrollo a partir de las capacidades y libertades brinda la oportunidad de fortalecer el crecimiento económico, personal y colectivo.

Rumbo al 2050 necesitamos dejar de despolitizar la educación, abandonar la idea de que la política se reduce a lo político partidario y ensanchar nuestro horizonte respecto a lo que realmente nos atañe como seres humanos. Reinventar la tan necesaria formación política desde las propias instituciones educativas: incentivando el debate abierto de ideas, la reflexión crítica, y perdiendo el miedo a reconocer que toda educación es y debe ser política.

Si pretendemos mantener la buena salud de nuestros estados democráticos necesitamos dejar de pensar en el mero desarrollo económico y apostar en cambio por un desarrollo humano con bienestar, porque como señala Nussbaum (2010), “el modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (p. 47).

Aunado a ello, y desde dicho andamiaje teórico, es importante también fortalecer la autonomía universitaria y la participación social efectiva en las escuelas, no solo para que la producción del conocimiento esté libre de intereses económicos particulares sino, y sobre todo, para ayudarnos a comprender mejor cómo podemos incentivar el desarrollo de capacidades locales y comunitarias, cuáles son los obstáculos que impiden el ejercicio pleno de sus libertades y, consecuentemente, cómo atender a las necesidades que impiden poner dichas capacidades en acto.

Para lograrlo, y como hemos sostenido en este trabajo, es imprescindible transitar de una economía centrada en el mercado (basada exclusivamente en el crecimiento económico), a un desarrollo concebido con bienestar, es decir, que además del ingreso de unos pocos, considere la distribución de la riqueza entre todas las personas, sin reducir ni simplificar las diversas áreas y múltiples elementos que forman parte de la calidad de vida de las personas.

En ese sentido, y con relación a los resultados del estudio empírico llevado a cabo por Drèze y Sen (2002), en el que se pone de relieve que el modelo económico centrado en el mercado no genera beneficios en materia de salud, educación y disminución de la desigualdad socio-económica, con Nussbaum (2010) no podemos dejar de subrayar que, “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (Nussbaum, 2010, p. 36).

Así, sostenemos que pensar a la educación como mera herramienta de desarrollo económico, fomentando habilidades técnicas en detrimento del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo necesario para el ejercicio de la ciudadanía y el cultivo de la democracia, no nos permitirá superar la actual crisis de las sociedades democráticas en la que estamos inmersos. Por lo que, con fundamento en las premisas expuestas, queremos reiterar que la educación no es, ni debe ser, un instrumento para el crecimiento económico, sino para el desarrollo de ciertas capacidades inherentes a toda vida humana y que favorezcan la formación de una sociedad auténticamente democrática.

La capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010, pp. 25-26). Finalmente, la teoría de las capacidades no solo nos permite concebir las sendas para la formación de una sociedad democrática y una ciudadanía cosmopolita, sino también que la apuesta por reinventar la educación para imaginar futuros posibles es una conclusión ineludible de dichas premisas.

Referencias

- Banco Mundial (1998). *Informe sobre el desarrollo mundial: En el umbral del siglo XXI*. Publicado para el Banco Mundial por Ediciones Mundi-Prensa Madrid • Barcelona • México <https://documents1.worldbank.org/curated/en/961441468149961994/pdf/192790SPANISH0WDR0199902000.pdf>
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research, Londres.
- Briseño, M. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES 30(51)* 45-59. <http://www.fLaEducacionYSuEfectoEnLaFormacionDeCapitalHumanoYE-3724527.pdf>

- Campo, O. y Salcines, C. (2008). El Valor Económico de la Educación a través del pensamiento económico en el siglo xx. *Revista de la Educación Superior*. 37(147), 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418920004.pdf>
- Bonneau, D. (2009) *Friedrich von Hayek. El padre del neoliberalismo*. <http://www.correntroig.org>
- Cabrera, D. (2022). Gratuidad de la educación superior. Treviño, E. y Cabrera, D. (coords.). Cien años de la Secretaría de Educación Pública. Diálogos desde el presente (pp. 139-160). Universidad Veracruzana, Balam, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana.
- Cardona, M. y Montes, I. (2007). Capital Humano: una Mirada desde la Educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación Documento 56*. Universidad EAFIT Medellín, Colombia. file:///C:/Users/lilia/Downloads/ojseafit,+Gestor_a+de+la+revista,+1287-4195-1-CE.pdf
- Castell, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>
- De la Rica, S. e Iza, A. (2006). Capital humano, productividad y crecimiento: teorías y contrastes. *Ekonomiaz* (45), Universidad del País Vasco (pp. 266-280). <file:///C:/Users/lilia/Downloads/Dialnet-CapitalHumanoProductividad-YCrecimiento-265884.pdf>
- Delors (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Drèze, J. y Sen, A. (2002). *India: Development and participation*. Oxford University Press.
- Falgueras, I. (2008). La teoría del capital humano: orígenes y evolución. *Temas Actuales de Economía. Capital Humano*. Instituto de Análisis Económico Empresaria, de Andalucía, vol. 2, pp. 19-48. <https://www.analistaseconomicos.com/system/files/tae%20%20-capital%20humano-.pdf>
- Garrido, C., (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701010>

- London, S. y Formichella, M. (2006) El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17-32. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México. <https://www.redalyc.org/pdf/510/51001702.pdf>
- López, L. (2020) *30 Años de Desarrollo Humano en ALC en 5 gráficos*. PNUD. <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/graph-for-thought/30-a%C3%B1os-de-desarrollo-humano-en-alc-en-5-gr%C3%A1ficos>
- Mahbub ul Haq (s/f). El Paradigma del Desarrollo Humano. [https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/paradigma de desarrollo humano 1.pdf](https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/paradigma%20de%20desarrollo%20humano%201.pdf)
- Martínez-Osés, P. y Martínez, I. (2016). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Lan Harremanak - Revista de Relaciones Laborales*, (33), 73-102. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.16094>
- Mushkin, S. (1962). "Investment in human beings", *Journal of Political Economy*, 70(5), 129-157. The University Chicago Press, Chicago.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades (trad. María Victoria Rodil). Katz.
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT] (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Recomendación 195*. Ginebra. <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/rec195.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. Naciones Unidas: París <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2007). *Perspectivas de la OCDE Capital Humano: Cómo moldea tu vida lo que sabes* <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264029095-sum-es.pdf?expires=1714140172&id=id&accname=guest&checksum=E373A4419141B-D6EA20546EE5516240DP>
- Pérez, D. y Castillo J. (2016). Capital Humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Revista Economía, sociedad y territorio*, 16(52), 651-673. <https://www.scielo.org.mx/pdf/est/v16n52/2448-6183-est-16-52-00651.pdf>

- Prats, J. (2001) La Construcción Histórica de la idea de Desarrollo. Paper, no. 34 de la Biblioteca de Ideas, Instituto Internacional de Gobernabilidad. <http://www.iigov.org>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. *Informe de desarrollo humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HDR_2010_SP_Complete_reprint.pdf
- _____. (1995). *Informe sobre el desarrollo humano*. Harla.
- Ratinofoff, L. (1967). Educación y Desarrollo en el Pensamiento Económico. Primeras fases del industrialismo. *Revista Estudios Demográficos*, 1(2). 213-224. Colegio de México. <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1575/1568>
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). La salud y la vida buena: aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen para el razonamiento ético en salud pública. *Cadernos De Saúde Pública*, 29(12), 2371-2382. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00069913>
- Sen, A. (2012). *La idea de justicia*. Taurus.
- _____. (2000a). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- _____. (2000b). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.
- _____. (2009). "Foreword", en *Handbook of Human Development*, S. Fukuda-Parr y A. K. Shiva Kumar (eds.). Nueva Delhi: Oxford University Press.
- _____. (1991). *El nivel de vida*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sime, L (2010) Análisis del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Informe de desarrollo humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. *Educación* 19(37), septiembre 2010, 107-114 https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HDR_2010_SP_Complete_reprint.pdf
- Tezanos, S., Quiñones, A., Gutiérrez, D. y Madrueño, R. (2013). *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades. Manuales sobre cooperación y desarrollo*. Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica-Universidad de Cantabria.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/catedra-coiba/20161216043133/pdf_1139.pdf

United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. Nueva York https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*sc51wh*_ga*OTQ2OTI5NjIzLjE2OTQ3MjM3MzY.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTY5NDcyNjM1Mi4yLjEu-MTY5NDcyNjQ0Mi4wLjAuMA

_____. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nueva York. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

CAPÍTULO 5.

Neurodiversidad, universidad e inserción laboral. Análisis de expertos

DULCE MA. FLORES OLVERA

Introducción

En la actualidad, existe una gran apertura en el respeto de los derechos humanos. Siendo la educación un derecho inalienable, las oportunidades de incorporación de estudiantes a estudios de nivel superior las podemos reconocer cómo primordiales. De igual forma, la independencia económica que pueden tener las personas es prioritaria, por lo que su inserción al campo laboral representa un avance en la incorporación de las personas a la actividad productiva.

No obstante, las oportunidades para las Personas Neurodiversas (PNDV) son variables. Esta situación representa una constante preocupación para PNDV y desde luego de sus familias.

Se reconoce que cada vez son mayores los esfuerzos de distintos organismos internacionales para la disminución de las desigualdades y falta de oportunidades laborales para PNDV. Estos organismos señalan que, en el caso de los adultos, la inclusión laboral representa otra forma de discriminación, de exclusión, que aún en este siglo, sigue representando un constante desafío para la comunidad.

Son múltiples las experiencias que son reportadas. Se señala, por ejemplo, las experiencias de proyectos como FAO que incorporan a las PNDV en actividades agroalimentarias (FAO), cuyo proyecto permitió crear cadenas agroalimentarias para personas con discapacidad en zonas

rurales de Guatemala, Kenia, Ruanda Uganda, y Senegal hasta finales de 2023 (*Yo también*, 2023).

En México, empresas internacionales cada vez más frecuentemente destinan presupuesto para la capacitación de personas con algún tipo de discapacidad. Tal es el caso de Amazon, que destinó un presupuesto en 2024 de 650 millones de pesos para dicha capacitación (*Yo también*, 2024).

Pero aún son muchos, hablando de las PNDV que, accediendo a estudios superiores, no cuentan con la debida capacitación profesional que los empleos requieren. Las razones, las empresas no se han preocupado, hasta este momento, de considerar las ventajas que puede representar la inclusión en el campo laboral de una persona con neurodiversidad.

Planteamiento del problema

Se señala que las personas neurodiversas (PNDV) presentan bajas tasas de empleo, aún con estudios universitarios. Esto se asocia con las pobres o nulas estadísticas con las que se cuenta a nivel nacional de las PNDV. Se parte de estadísticas a nivel internacional que señalan que el 80% de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) están desempleados, mientras que el 30% de personas con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) no cuentan con un empleo estable. En cuanto a las condiciones laborales. El 75% de las personas con dislexia reportan que, en la entrevista laboral, al ser tradicional, es decir, empleando medios tradicionales escritos de evaluación, los coloca en desventaja. De estas personas, el 79% señala que sus empleadores no reconocen sus habilidades, y el 55% desconocen sus fortalezas (Tufiño Gómez y Escalante Ferrer, 2023). Estos datos muestran que son claras y evidentes las desigualdades de oportunidades de PNDV en oportunidades y acceso a empleos y sus beneficios.

Marco teórico

Neurodiversidad, antecedentes y conceptualización

Antecedentes

Previo a la definición conceptual, debemos hacer un análisis y revisión histórica de algunos antecedentes relevantes en cuanto al trato digno de las personas en condición de discapacidad y/o Neurodiversidad. Como antecedente más reciente y devastador, lo encontramos en la llamada eugenesia. La eugenesia es un producto de las ideas de Francis Galton, un explorador y antropólogo británico que murió en 1911, bajo el argumento de que solo la superioridad racial era la única que debía prevalecer, dio paso a la ideología racista sobre la que se alimentó el argumento del exterminio. Esto condujo a toda una serie de atrocidades y sentó el escenario para la justificación de la “mejora” de la especie humana a partir de la llamada “eutanasia” de los débiles e inútiles y la práctica de la eugenesia (De Lora y Gascón, 2008).

Bajo este escenario, los distintos países comenzaron inclusive a legislar los actos que justificaban esta ideología, encontrando políticas de mejora de la especie avaladas por la Suprema Corte de los Estados Unidos, incluida la esterilización de las personas con discapacidad intelectual.

En el régimen nazi es donde se tienen mayores impactos en las prácticas de “depuración” del género humano, que incluían, además de la esterilización forzosa, la prohibición de los matrimonios mixtos, incluido el exterminio directo de la población. Si bien no se tienen datos estadísticos exactos, se estima que en agosto de 1941 más de 70,000 enfermos mentales y físicos habían sido víctimas en Alemania del programa eutanásico que comenzó en 1939, desde luego que las ejecuciones fueron practicadas sin el consentimiento expreso de la víctima (De Lora y Gascón, 2008).

Estas prácticas atroces, si bien ya no representaron consecuencias extremas, se siguen presentando a la fecha como prejuicios, o falta de

respeto a las personas con distintas condiciones, que involucran falta de respeto a sus derechos fundamentales que señalaremos a continuación.

Derechos fundamentales y restricción de libertades

En el año 1978 surge el “Independent Living Movement”, movimiento que muestra la falta de respeto a los derechos fundamentales de las personas en condición de discapacidad, que ven restringidas sus libertades y garantías fundamentales. El movimiento que cada vez tiene más adeptos, adopta como filosofía la construcción de comunidades de apoyo y soporte para disminuir estas faltas creando el Modelo de Derechos de la Comunidad.

Más específicamente en el caso de la Neurodiversidad, término inicialmente atribuido a la socióloga Judy Singer (2017) quien destaca que el término normalidad surgió considerando las estadísticas que emplean los gobiernos como herramientas, con la finalidad de determinar la idea del humano promedio. Al respecto, surgieron más recientemente aclaraciones sobre la teorización y el concepto de neurodiversidad. En esta aclaración se destaca que la Dra. Singer no puede considerarse como única responsable en el trabajo de desarrollo conceptual del término neurodiversidad o diversidad neurológica, sino más bien se trata de un trabajo colectivo en el que participaron los diversos activistas de la comunidad autística organizados en la lista Independent Living de 1990 (Botha *et al.*, 2024).

Como bien lo señalan los diversos movimientos, considerando las necesidades y solicitudes realizadas por el grupo de personas diagnosticadas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), su argumento considera que, si bien su pensamiento es diferente al normal o neurotípico, no obstante, ellos no se asumen como discapacitados o con patología, realizando y publicando sus peticiones específicas con una carta al editor:

Nosotros estamos escribiendo, como un grupo internacional de estudiantes autistas y neurodiversidad, para la corrección de una narrativa errónea y dañina relacionada con el concepto y teorización de la neurodiversidad (Botha *et al.*, 2024, p. 2).

En la conceptualización se señala que las condiciones del neurodesarrollo son imperceptibles a simple vista, a diferencia de otras discapacidades (neuromotoras o genotipos específicos). No obstante, a pesar de no ser distinguibles a la vista, están presentes y requieren de atención especializada.

Si bien inicialmente se consideró aplicable el término Neurodiversidad para las personas con este trastorno, en la actualidad se reconoce que representa a otras personas con diagnósticos neurológicos y del desarrollo (Fernández, 2018).

Neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad abarca un grupo heterogéneo de desórdenes neurológicos y del neurodesarrollo: Desorden bipolar, TDAH, Síndrome de Tourett, dislexia, dispraxia, epilepsia, TEA cuyo objetivo es promover el orgullo de pertenecer a una minoría social, negarse a ser considerados como enfermos. Buscan eliminar la exclusión y el estigma en favor de la inclusión.

El objetivo es promover el orgullo de pertenecer a una minoría social, negarse a ser considerados como enfermos, como lo representa el modelo médico. Por lo que se busca eliminar la exclusión y el estigma en favor de la inclusión e igualdad, respeto por sus derechos e igualdad de oportunidades (Rocha *et al.*, 2023).

Tipos de neurodiversidad

El Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) de la OCDE, clasifica al alumnado con necesidades especiales en tres grandes

categorías (2005): a) *discapacidades*, entendidas como trastornos orgánicos con necesidades educativas correspondientes a los trastornos orgánicos; b) *dificultades*, que presentan los estudiantes con trastornos emocionales o de conducta, o necesidades específicas de aprendizaje. Las necesidades educativas se refieren a la atención de los problemas de interacción del estudiante con su entorno educativo; y c) *desventajas*, entendidas como las que surgen por factores socioeconómicos, culturales y/o lingüísticos. Las necesidades educativas deben atender y tratar de compensar estas desventajas.

En cuanto a la clasificación de la Neurodiversidad, se considera que puede llegar a involucrar a una gran cantidad de diagnósticos, entre los que encontramos TEA, dislexia, disgrafía por señalar solo algunos de ellos.

TEA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un diagnóstico que ha evolucionado de su concepción inicial como autismo a partir de los grandes avances en la investigación. Acorde con el Manual de Diagnóstico Estadístico de los Desórdenes Mentales (DSM-V) (APA, 2022), se ubican como trastornos del neurodesarrollo. Estos trastornos son un grupo de trastornos que tienen su origen en el periodo de gestación. Sus dificultades abarcan la esfera personal, social, académica y laboral.

TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una de las condiciones más frecuentes. La persona con TDAH se caracteriza por ser muy activa, como frecuentemente se indica, como si tuviera un motor por dentro. Les cuesta centrar su atención o pueden hiperfocalizarla, lo que trae dificultades en lo social, en la escuela y desde luego en el campo laboral.

Dislexia

La dislexia es un trastorno permanente, que no afecta a la capacidad intelectual y tiene un origen neurobiológico. Para el sistema educativo, es una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), ubicada dentro del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Particularmente, supone una dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, siendo su ritmo de lectura lento, pueden omitir elementos o sustituir palabras, presentar errores ortográficos, etc. Con apoyos y un diagnóstico oportuno, su condición puede mejorar sustancialmente (Moreno Rebato, 2018).

Disgrafía

La disgrafía se reconoce como una dificultad para adquisición de la escritura. Al igual que la dislexia, no hay un compromiso intelectual. También tiene un origen neurobiológico que la ubica como una DEA. El apoyo escolar es también necesario, así como el neuropsicológico. Los programas de intervención a temprana edad pueden favorecer el desarrollo y disminuir las dificultades de aprendizaje.

Educación Superior y políticas educativas para PNDV

En la Declaración Universal de Derechos Humanos publicada en 1948, se proclama que toda persona tiene derecho a la educación, en condiciones de igualdad de oportunidades, hasta el máximo de sus potencialidades.

En la Convención de las Naciones Unidas (2006), sobre los derechos de las personas con discapacidad, se reconoce su derecho a una educación inclusiva. Esta Convención particularmente culmina en un proceso de evolución normativa, que es el fundamento de distintos instrumentos internacionales sobre sus derechos humanos fundamentales. Los documentos internacionales profundizan la importancia y la necesidad de la educación inclusiva.

No obstante, los principales esfuerzos se han realizado en la educación llamada básica o estudios primarios, siendo los estudios superiores poco atendidos en este proceso de inclusión. La UNESCO (2008) destaca en su Conferencia Internacional de Educación, como tema central la educación inclusiva. En el Foro Mundial sobre la educación del 2015, se enfatiza que la educación es la clave para el logro de empleos dignos y para la erradicación de la pobreza. En donde se comprometen los Estados miembro, a generar esfuerzos en acceso, inclusión, claridad, equidad, los logros en los aprendizajes. Además, el compromiso se extiende a enfrentar las formas de exclusión y marginación, desigualdades en el acceso, disparidades, buscando la participación y los logros del aprendizaje.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), de manera paulatina han ido incorporando, al menos en sus principios, la importancia del proceso de inclusión. Esto también impulsado por la nueva Ley General de Educación Superior publicada el 20 de abril de 2021, destacando el Artículo 8. Apartado v. que señala que es necesaria la inclusión para que todos los grupos sociales de la población, de manera particular los vulnerables, participen activamente en el desarrollo del país; el Apartado vi que propone que la igualdad de oportunidades que garantice a las personas acceder a la educación superior sin discriminación, y el Apartado viii, que señala el reconocimiento de la diversidad.

Jóvenes en México en etapa laboral

Se señala que a nivel mundial hay 75 millones de jóvenes en edades que comprenden los 15 a los 29 años que no estudian y que no tiene un empleo formal, de los cuales 7.5 millones son mexicanos. Ante estas cifras alarmantes, dentro de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su reunión de diciembre del año 2014 se determinó declarar el día 15 de julio como el Día Mundial de las Habilidades de la Juventud. Esta iniciativa asume como objetivo reconocer en las y los jóvenes, la necesidad de adquirir habilidades dirigidas a la mejora de su capacidad para

tomar decisiones en relación con la vida y el trabajo. Los resultados de esta formación se pueden traducir en capacidad de empoderamiento a fin de que puedan acceder al mercado laboral, generando en ellos su capacidad de independencia económica.

En el reporte publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2011, México se ubica en el tercer puesto de los países con más jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, que no estudian, así como que no cuentan con un empleo, siendo la población reportada del 24.8%. Se destaca que, además, la población de mujeres del mismo rango de edad, se encuentran en esta condición siendo del 35.9%, colocando a México en el segundo puesto en las tasas de desempleo. No obstante, no se tienen estadísticas claras sobre los jóvenes en México con NDV, por lo que hace difícil estimar las tasas de desempleo o abandono escolar de esta población.

Campo laboral e inserción de las PNDV

El doctor Herbert Holden Thorp, profesor de química de la Universidad George Washington, fue el décimo rector de la Universidad de Carolina del Norte en Chicago y empresario estadounidense y actual editor de la revista *Science*. En la reciente editorial de la prestigiosa revista destaca que las empresas científicas deben de incluir en sus empresas a PNDV destacando: “si realmente queremos el mejor talento en la ciencia, entonces fomentemos entornos a través de la empresa científica que inviten a la neurodiversidad y reconozcan las fortalezas de las diferencias neurológicas” (Holden Thorp, 2024, p. 365).

Esto a partir de reconocer que él mismo presenta una condición de TEA, anteriormente reconocida como Asperger, pero qué con ciertos apoyos y acompañamientos para mejorar su desempeño laboral como académico, y con el apoyo de su grupo de pares y familiares, pudo incorporarse al campo laboral. El lo señala de esta forma: “recibí un entrenamiento intensivo para el contacto visual, los movimientos de las manos y

la modulación del tono de voz para ayudarme en mi desempeño laboral” (Holden 2024, p. 365).

Este testimonio es valioso porque muestra con una experiencia personal, que las PNDV, canalizan sus esfuerzos para encajar en la sociedad y, sobre todo, incorporarse al campo laboral logrando así una independencia económica y destacar. Se puede señalar, que él comprende mejor las ventajas que la condición de diversidad de procesamiento neurológico representa, como puede ser, que su capacidad diversa les permite desarrollar estrategias innovadoras.

Es así como, los movimientos sociales y demandas de equidad e igualdad de oportunidades cada vez son más destacadas. Ejemplo de ello lo constituye la Organización Internacional del Trabajo al señalar: “los empleados neurodivergentes suelen destacar por su talento al detalle, reconocimiento de patrones, razonamiento inferencial, habilidades matemáticas y de programación, puntualidad y por ofrecer soluciones innovadoras y creativas, entre muchas otras capacidades” (OIT, 2022).

Las iniciativas que se han logrado para desarrollar este proceso de inserción se pueden asociar con distintos convenios y estímulos para que las empresas logren reconocer su pertinencia. Para lograrlo, se ha establecido un convenio entre la OIT y la Red Mundial de Empresas y discapacidad dirigida al impulso de la inclusión laboral y descartar la inequidad incluyendo la inclusión de las PNDV. Algunos ejemplos, como la empresa Capgemini, con sedes en Francia, Australia y Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos, buscan la creación de condiciones y oportunidades equitativas de manera sostenible mediante distintas iniciativas. La empresa se compromete y asume que debe hacer cambios sustantivos en la gestión, pero, sobre todo, el cambio de mentalidad y capacitación con el desarrollo de herramientas y consejos concretos para el personal gerencial y de reclutamiento.

La Red destaca tres ventajas para las empresas: pueden aumentar su capacidad de innovación debido a que la perspectiva de experiencias diversas proporciona una nueva resolución a las problemáticas.

Las empresas inclusivas ven incrementada su productividad porque se registran niveles de retención, lealtad y compromisos por parte de sus empleados. Al ser incluyentes, también gozarán de una reputación ante sus clientes, lo que les hará desarrollar un compromiso social y su reconocimiento cada vez más destacado como empresas incluyentes y con responsabilidad social.

OIT y Red Mundial de empresas y discapacidad, destacan las ventajas que representa el poder emplear a PNDV:

Ventajas:

- Las empresas, al emplear a PNDV, pueden aumentar su capacidad de innovación.
- Verán incrementada su productividad, habrá menor rotación del personal y se comprometerán con el trabajo adquirido siendo leales a la empresa.
- Gozarán de una reputación ante sus clientes siendo reconocidas como empresas socialmente responsables (OIT, 2022).

Condiciones laborales para PNDV

De acuerdo con la Red Mundial de Empresas y Discapacidad de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022), las PNDV suelen ser muy capaces en algunas tareas especiales (reconocer patrones, habilidades destacadas en programación y matemáticas, atención a los detalles, etc.), además de ser muy creativos en otras actividades como la sistematización, programación, siendo nuevas habilidades exploradas por las distintas áreas laborales.

Es reconocido que hay cada vez una mayor apertura para la incorporación de PNDV al campo laboral por parte de las empresas privadas, generalmente consideradas como empresas transnacionales. Entre las que se encuentran Erns & Young, Hewlett-Packard Enterprise, Microsoft, DELL, IBM, entre otras (Harvard Business Review, 2017).

En México cada vez son más empresas que se encuentran adoptando en sus políticas, la inclusión de las personas en condición de NDV.

Derechos laborales

Los derechos en pro de las condiciones laborales comenzaron a inicios del siglo XIX. En México, se establecieron como derechos protegidos garantizando su igualdad, tanto para su condición de personas trabajadoras, con una condición de vulnerabilidad, tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, no ha habido verdaderos cambios que garanticen el respeto a los derechos laborales a consideración de Tufiño Gómez y Escalante Ferrer (2023):

No obstante, que el reconocimiento de dichos derechos tiene ya más de un siglo, las condiciones de trabajo y la salvaguarda de derechos fundamentales en el espacio de trabajo se han quedado casi inmutables ante las necesidades propias de nuestra era, pues si bien se han implementado la protección a trabajos como el teletrabajo y el reciente aumento de los días por vacaciones, lo cierto es que se sigue considerando a la persona trabajadora dentro de un estándar que no ha dado cabida a considerar las necesidades personales o especiales de la persona trabajadora (Tufiño Gómez y Escalante Ferrer, 2023, p. 196).

Ante este panorama, se consideró pertinente realizar un análisis sobre las condiciones que, en nuestro país, impiden el acceso al campo laboral a partir de la preparación y capacitación en los centros de educación superior. Señalaremos la metodología empleada en el estudio.

Metodología

Enfoque cualitativo

En los estudios actuales enfocados a la complejidad de las relaciones sociales y como estudios que se acercan a la comprensión de los pro-

blemas, la investigación cualitativa resulta ser ideal para su comprensión. La investigación cualitativa es relevante y puede ser muy útil en narraciones que precisan su limitación a lo local, lo temporal y lo situacional.

Tal es el caso de la necesidad de aproximarnos a la problemática de la situación laboral y preparación para ello, surge la pregunta de ¿que pueden ofrecer las IES para apoyar la formación y capacitación de PNDV y lograr su inserción al campo laboral? Se decidió, para este estudio, optar por una *propuesta* cualitativa para poder rescatar la relevancia en la vida cotidiana, en la realidad de PNDV, las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan, partiendo por limitaciones de tiempo, de la mirada que los expertos en la preparación en educación superior pueden reconocer.

Paradigma interpretativo

Se retoma el paradigma interpretativo por sus ventajas para el presente estudio alejándonos del paradigma positivista y acercándonos a la comprensión de la realidad social con fundamento en las subjetividades para la comprensión del mundo. Busca entender y significar las relaciones que se establecen en estas realidades y las formas en cómo se logra dar sentido al mundo. Parte de retomar las experiencias para el entendimiento del mundo y la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales. Se trata entonces, de un activo ejercicio de construcción humana en búsqueda de las respuestas y soluciones frente a los problemas (Miranda y Ortiz, 2020).

Método analítico

El método analítico empleado tanto en ciencias sociales y humanidades, es un método científico dirigido al análisis del discurso con diversos elementos para el análisis, desde el arte, hasta los textos o relatos y narrativas. Siendo en este caso, la selección acorde del método analítico acorde a la metodología expuesta.

Técnica

La técnica empleada en el presente estudio es la entrevista cualitativa. Se seleccionó por ser flexible y dinámica, además de alejarse de la rigurosidad de las entrevistas estructuradas. También considerada como entrevista a profundidad por Tylor y Bogdan se puede comprender como:

Por entrevistas cualitativas a profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Tylor y Bogdan, 1986, p. 101).

El procedimiento para contactar a los participantes de este estudio, fue identificar en las bases de datos al personal administrativo que dentro de las IES, pudiera ser responsable o estar en contacto y hacer un seguimiento de PNDV, algunos nos proporcionaron los datos de los docentes activos que cumplían con nuestros criterios de selección. Muchos fueron contactados vía correo institucional, solo un profesor que respondió al correo nos indicó que en su universidad no se contaba con seguimiento de PNDV. Los demás entrevistados fueron contactados una vez nos indicaron que cumplían con los criterios para informarles sobre la intención de este estudio y accedieron a ser entrevistados. Las entrevistas fueron en modalidad virtual en los horarios y fechas indicados por los profesionales. Posterior a la entrevista se procedió a la transcripción y análisis de la información proporcionada.

Informantes clave

Se consideraron para esta investigación, como informantes clave, aquellos profesionales docentes a nivel superior que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser profesor con experiencia docente en Educación Superior mínimo de 3 años.
- Con conocimiento en materia de NDV por haber estado en contacto con algún caso o por estar realizando algún proyecto de investigación en la materia o encargados en algún puesto administrativo relacionado con PNDV.

Contexto

Como elementos del contexto se seleccionaron participantes que tienen su centro laboral en Universidades Públicas, por asumir, que PNDV que estudian en instituciones particulares, pueden presentar un nivel socioeconómico favorable, en cuyo caso, las oportunidades laborales puedan ser diferentes a los que se incorporan a realizar estudios en instituciones públicas.

Los expertos entrevistados laboran en instituciones de distintas regiones de la república, siendo los estados representados Morelos, Jalisco, Baja California, Puebla, San Luis Potosí y Chiapas. Dos de las universidades mantienen una matrícula superior a los 100,000 estudiantes. Como ya ha sido mencionado, las IES tienen el compromiso de atender a todos los estudiantes favoreciendo sus aprendizajes y en este caso, la adquisición de habilidades y competencias para su inserción al campo laboral. Por lo que se busca analizar si involucra esta formación a PNDV.

Resultados

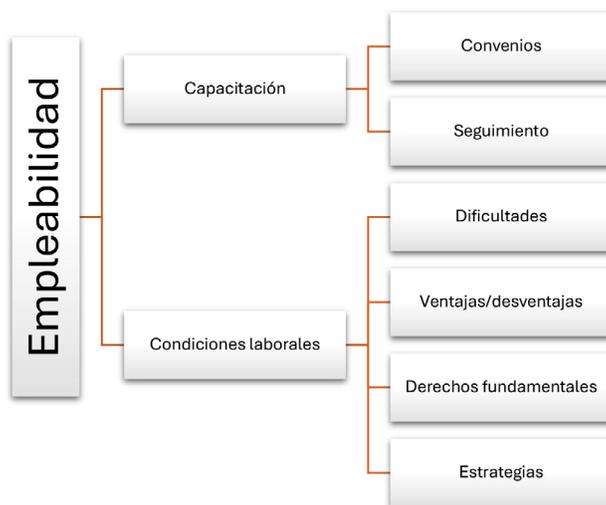
En el presente estudio, se emplean como categorías de análisis en la inserción laboral o empleabilidad, las mostradas en la Imagen 1. Siendo dos categorías principales de capacitación y condiciones laborales y como subcategorías los convenios celebrados por las distintas universidades y seguimiento a los estudiantes y egresados de las IES en condición de NDV, en cuanto a las subcategorías de las condiciones laborales, se tienen el conocer las dificultades, ventajas o desventajas de contratar a PNDV,

el respeto y garantía de sus derechos fundamentales y las estrategias que pueden estar adoptando las empresas para la empleabilidad de PNDV.

En el estudio se contó con la participación de 7 expertos que cubrieron los requisitos señalados. Todos profesores con un posgrado, docentes de alguna o varias licenciaturas de su universidad, con experiencia propia, contacto o conocimiento de la neurodiversidad. Dos de los expertos tienen un cargo o responsabilidad administrativa dentro de la universidad. En adelante se identificarán como PI1 y subsecuentes en el orden de realización de las entrevistas.

A continuación, se señalará los resultados de las entrevistas y principales hallazgos identificados.

Imagen 1.
Categorías de análisis del estudio



Capacitación

Tomando como bases los reportes de la capacitación que pueden desarrollar las IES vinculadas con las empresas, podemos identificar que no hay muchos programas de capacitación para la recepción de PNDV en sus empresas, así lo señalan los informantes.

Primeramente, el desconocimiento del mismo concepto de NDV, falta de programas de inclusión a la diversidad de personas en general (PI1).

No hay una verdadera capacitación en las Universidades a los empleadores, a nosotros mismos como empleados no nos capacitan (PI2).

No hay un programa formal como tal, todo se lleva a cabo bajo la tutoría (PI3.)

Con el tema de neurodiversidad habría que considerar que no solamente es la capacitación a profesores o la sensibilización, sino también alumnos. Entonces buscamos mecanismos en dos centros universitarios que lo pudimos lograr para que también estuvieran alumnos participando en estos cursos, de tal manera que Ciencias de la salud y ciencias exactas e ingeniería tuvieron esta capacitación virtual respecto a lo que fue la sensibilización sobre neurodiversidad.

¿Nuestros siguientes cursos tendrían que apuntar precisamente a la pregunta que estabas haciendo, qué estrategias debemos tener como profesores dentro del aula para que los alumnos en condición de neurodiversidad puedan incorporarse al final de este? Es nuestro objetivo pueda permanecer en la educación superior pueda culminar satisfactoriamente sus estudios, e incorporarse a la vida laboral (PI7).

Esto representa que aún es necesario abordar con profundidad el problema o incrementar los esfuerzos para visualizar a las PNDV, así como se realizan para las discapacidades o atención para otros grupos vulnerables.

Convenio

Con relación a la identificación si hay o no convenios con las empresas o los empleadores para dar a conocer las ventajas de contratar a PNDV, es la misma situación antes mencionada, no se cuenta, en su mayoría con los convenios para favorecer esta inserción.

No se cuenta con ellos (PI1).

No hay convenios específicos para las personas con NDV, pero si esfuerzo y espacios para personas que viven con discapacidad (PI2).

Tuvimos un primer acercamiento precisamente para dar a conocer las empresas, digo a las empresas lo que son las diferentes condiciones de neurodiversidad.

Pues este Convenio.

Sí pues, aparentemente sí les pareció de interés.

Pero la situación es que se requiere más trabajo.

Qué es más trabajo, estar visitando las empresas, estar capacitándoles, ofreciéndoles información que hizo en aquellas empresas en las que son, que tienen la insignia de empresas socialmente responsables, aquellas que bueno conocemos con son las transnacionales, como Juliette Packard, IBM, Intel. (PI7).

No hay procesos de capacitación específicos, únicamente se habla de inclusión y disminución de discriminación pero son capacitaciones opcionales; es decir, se ofertan cursos y son los docentes quienes deciden si tomarlos o no. En este mismo caso, los administrativos tienen la opción de tomar estos cursos de manera voluntaria (PI5).

Seguimiento

Con relación al seguimiento mediante programas de egresados, se preguntó a los participantes entrevistados, si conocían de programas que acompañara a PNDV egresadas y que ya se encontraran en el campo laboral. En su mayoría cuentan con programas de egresados, pero no de forma específica para PNDV.

No hay un proceso específico para las PNDV, sino de forma general a través del programa de egresados (PI2).

Como se comentó previamente, la institución cuenta con cursos con valor curricular ofertados a los profesores mediante el Programa de Flexible de Formación y Desarrollo Docente que incluye en su catálogo cursos generales de competencias docentes y cursos específicos como: Estrategias de educación inclusiva en educación superior, Intervención en crisis en el aula, Lengua de Señas Mexicana, entre otros. Webinars como: Neurodiversidad en la educación superior, Diseño universal, accesibilidad digital en la educación superior, etc.

Además, de acuerdo con las necesidades de cada unidad académica, las direcciones y coordinaciones de carrera pueden implementar estrategias de habilitación docente. En la unidad académica a la que pertenezco recientemente implementamos un curso de capacitación para la integración de estrategias inclusivas para personas con discapacidad visual profunda (PI4).

Condiciones laborales

Con relación a las condiciones laborales, sus derechos y si estos son reconocidos y respetados, se reporta que no son adecuados, solo un participante señaló la respuesta de forma específica.

El ambiente de trabajo puede no ser el adecuado por las condiciones de trabajo, requieren de condiciones especiales, por ejemplo, de luz, sonido un mayor control del medio ambiente y mobiliario adecuado, ergonómico (PI2).

Dificultades

En cuanto a las dificultades identificadas a las que se puede enfrentar una PNDV se refieren a la falta de capacitación, a los sesgos, lo que dificulta aún más su proceso de inserción y mantenimiento de los empleos para PNDV.

No les interesa a las empresas capacitarse, porque no ganan nada. Hay mayor apertura para la discapacidad motriz, pero no para la Neurodiversidad (PI2).

Las dificultades generales son la apertura por parte de los espacios laborales para incluir entre sus trabajadores a personas con algún tipo de neurodiversidad, en muchos casos existen sesgos culturales que complejizan la inserción laboral. Además, puede haber dificultades relacionadas con la infraestructura de las empresas o instituciones que se posicionan como potenciales empleadores.

De forma específica en la zona rural del Valle de Mexicali el transporte es una dificultad particular, ya que las comunidades se encuentran distantes entre ellas y entre la zona urbana, lo que complejiza de manera importante que los egresados con alguna condición de diversidad puedan integrarse a la vida laboral (PI4).

Primeramente, el desconocimiento del mismo concepto de NDV, falta de programas de inclusión a la diversidad de personas en general (PI2).

Ventajas

En relación con las ventajas que puede representar el contratar a PNDV, son claras para los participantes, debido al contacto que han establecido con ellos, pero esto no se traduce en el momento de buscar un empleo.

Pueden ser especialistas y enfocarse en objetivos específicos, focalizar su tiempo y ordenar cosas, pero no es igual para todas las condiciones de NDD,

algunas pueden hiperfocalizar, emplear un pensamiento más analítico, detectar patrones o participar en procesos de producción. Otros pueden emplear un pensamiento más estratégico, resolver problemas (PI2).

Yo en el colegio de Filosofía y Lingüística ha tenido en los grupos personas autistas. El logró insertarse solo con gran esfuerzo, el estudiante buscó y cuando platicaba al detectar algo raro no lo llamaban. El armó su propio grupo del voluntariado y de Servicio Social y al final, después de una gestión de tres años después. Era un chico con excelentes calificaciones, muy voluntarioso e independiente y buscaba colocarse en una librería o biblioteca, porque el ambiente es más tranquilo y puede ser más capaz y comprometido. No se les reconoce sus capacidades tales como puntualidad, me da mucha tristeza porque no hay un verdadero acompañamiento (PI5).

Gracias también al contacto de otro profesor que está en el Grupo, que es el doctor E. G., fue que nos contactaron para también dar conferencias sobre neurodiversidad.

En las primeras conferencias, una de ellas fue virtual, otra fue presencial y en esta presencial tuvimos la oportunidad, también de ver, debatiendo ya de una vez, que habíamos terminado nuestras conferencias debatiendo en toma de decisiones a altos ejecutivos muy, muy jóvenes, muy muy jóvenes, pero que tenían condición de neurodiversidad dentro, por ejemplo de la IBM.

¿Entonces estas transnacionales pues lo tienen claro, o sea, tienen claro, que un alumno con neurodiversidad es un alumno que ofrece muchos beneficios y muchas ventajas?

¿Por ejemplo, digo, y qué esto es lo que tendríamos que estar trabajando, no, con las empresas y estos convenios?

Pues aprovechar estos convenios con la sociedad de alumnos de Egresados y también con las coordinaciones de extensión que tiene cada centro universitario, porque es gracias a las coordinaciones de extensión y a la unidad

de vinculación que permitirá que se genere, pues esta recepción de los alumnos en condición de neurodiversidad (PI7).

Derechos fundamentales

Un aspecto crítico se refiere a la falta de respeto de sus derechos y garantías fundamentales, mismas que se detallan a continuación:

Hay una renuencia de las empresas, por ejemplo, se conoce que pueden presentar dificultades en el manejo de los tiempos y las empresas los despiden por tardistas (PI3).

Desconozco de forma precisa. Desde la universidad, a través de los consejos de vinculación, se fortalecen las relaciones con los empleadores (empresas o instituciones) y se sensibiliza para la recepción de los egresados, sin embargo, desconozco de acciones específicas con los fines planteados en la pregunta (PI4).

Estrategias

Finalmente, lo que nos interesaba identificar es si se cuenta en las empresas con estrategias específicas para identificar las ventajas de contratar a PNDV, mejoras en las entrevistas o acondicionamiento en los centros de trabajo como elementos críticos. Las respuestas se señalan a continuación.

No se cuenta con las condiciones ideales de trabajo. En la mayoría de los casos, y cuando las condiciones de clase social se los permite porque son de un nivel socioeconómico alto, se espera que la familia los siga acompañando. Se asume que no toman el autobús, porque la familia puede llevarlo y no hay necesidad de transporte de personal. Los que tienen posibilidad de mantenerse en los centros de trabajo, sin distinción, porque se asumen en buen o mal sentido las diferencias.

Las empresas no dan previsiones o pagan sueldos justos, lo que muestra que no logran la independencia y autonomía y si no hay esa posibilidad de independencia de formar su propia familia, es posibilidad queda fuera (PI6).

No se reconocen estrategias específicas enfocadas en el estado de Morelos, al menos no hay registros o no se contemplan (PI2).

Desconozco (PI4).

Eh como comentaba, bueno, le comentaba que formaba parte de la capacitación, o sea, forma parte también de la capacitación y de los ajustes razonables que se tienen que hacer durante las entrevistas (PI7).

Dentro de la empleabilidad hay testimonios de exalumnos donde refieren que para la empleabilidad se facilita cuando los empleadores tienen voluntad. En caso contrario todo es más complejo y difícil (PI5).

No hay estrategias o son aisladas, se cuenta con una bolsa de trabajo, pero es una oferta inexistente o escasa y acotada de la que se conoce poco. Los centros de trabajo se reservan para los alumnos estrella, que son excelentes y cuando se ve un poco la condición se descartan, no reconocen sus capacidades como puntualidad, eficientes, determinados (PI6).

A continuación, realizaremos una breve descripción de los elementos que corresponden a la discusión de los hallazgos encontrados.

Discusión

De acuerdo con los expertos, lo que podemos identificar como elementos de discusión son:

- Las IES están en proceso de incorporación de políticas y modelos incluyentes en apoyo a PNDV, no obstante, esto no se traduce en

logros que puedan ser reconocidos en la mayoría de las instituciones, pero ya se cuenta con experiencias que señalan sus aportes (Villaseñor, 2023).

- Las PNDV requieren procesos de selección adecuados para ingreso y permanencia a las IES para su formación profesional, lo que representa una verdadera reestructura y organización que posibilite su detección, seguimiento, capacitación y acompañamiento hasta su inserción al campo laboral.
- Los programas de seguimiento, capacitación y acompañamiento desde las IES deben de estar dirigidos por personal que conozca los alcances de las PNDV, las estrategias precisas para su apoyo y capacitación al personal docente, administrativo y comunidad estudiantil (Villaseñor, 2023).
- El acceso al capital económico para lograr su independencia, estabilidad familiar aún se encuentra restringido para las PNDV.
- Las empresas internacionales (responsables socialmente) tienen mayor apertura para reconocer los talentos de PNDV y su inserción al campo laboral, por lo que los convenios con estas deben ser prioritarios. Las empresas pequeñas por desconocimiento, estigma o falta de apertura al cambio, no aceptan aún a PNDV, por lo que las campañas de capacitación pueden ser cada vez más necesarias.

Lamentablemente, ante estas pocas oportunidades laborales, las PNDV buscan sus propias oportunidades mediante autoempleos, fomentando economías circulares o aceptando ser subcontratados, lo que representa un talento poco aprovechado.

Conclusiones

- El proceso de inclusión, seguimiento y capacitación de las PNDV aún está en desarrollo en las Universidades.

- Como políticas institucionales, está cada vez presente el señalamiento de que la inclusión debe ser considerado como un eje transversal a lo largo de los estudios universitarios.
- El proceso de capacitación y los de seguimiento de estudiantes NDV deben ser coordinados por profesionales en Neuropsicología.
- La realidad es que las PNDV en edad productiva no cuentan con oportunidades la inclusión en el campo laboral. Esto representa un potencial desaprovechado por parte de las empresas.
- Los derechos de PNDV son vulnerados incluidos sus derechos laborales.
- Se debe transitar hacia una capacitación y acompañamiento para que se logre una verdadera igualdad de oportunidades para todos los talentos.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA] (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5-TR*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association Publishing.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, SK, Stannard Ashley, A. y Walker, N. (2024). El concepto de neurodiversidad se desarrolló colectivamente: una corrección tardía sobre los orígenes de la teoría de la neurodiversidad. *Autismo*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- De Lora P. y Gascón M. (2008). Caracterización general de la bioética. En *Bioética. Principios, desafíos, debates*. Madrid:Alianza. pp. 21-26.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.
- Empleo Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v10n42/v10n42a8.pdf>
- Escarbajal Frutos, A. y Arnaiza-Sánchez, P. (2021). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Fernández Vera, C. (2016). *Neurodiversidad y teoría de la mente: Niños con TEA de 4 a 12 años* [Universidad Pontificia de Madrid].

- Harvard Business Review (2017). Neurdiversity as a Competitive Advantage. Why you should embrace it in your workforce. Robert D. Austin and Gary P. Pisano. Recuperado de Neurodiversity Is a Competitive Advantage (hbr.org)
- Holden Thorp, H. (2024). *Sciense* 384(6694), 365. <https://doi.org/10.1126/science.adq0060>
- Ley General de Educación Superior* (s. f.). https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Márquez Vázquez, C. (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De retóricas a los hechos*. Dykinson.
- Miranda, S. y Ortiz, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 11(21). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Moreno Rebato, M. (2018). *Dislexia: Régimen Jurídico* [Madrid: Dykinson]. Naciones Unidas «Día Mundial contra el Trabajo Infantil 12 de junio». (s. f.). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/InfoJuventud.pdf>
- OCDE: *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages-statistics and indicators* (2005). Red Mundial de Empresas y Discapacidad de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): *Las personas neurodivergentes: una fuente de talento sin explotar*.(2022). <https://www.businessanddisability.org/es/news/las-personas-neurodivergentes-una-fuente-de-talento-sin-explotar/>
- Red Mundial de Empresas y Discapacidad de la Organización Internacional del Trabajo [OIT], (6 de julio 2022). Las personas neurodivergentes: una fuente de talento sin explotar. Recuperado de <https://www.businessanddisability.org/es/news/las-personas-neurodivergentes-una-fuente-de-talento-sin-explotar/>
- Rocha Araujo, A. G., Aparecida da Silva, N. y Basso R. (2023). Autism, neurodiversity and stigma: political and inclusive perspectives. *Psicología Escolar e Educativa*, 27. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367-T>
- Singer, J. (2017). *Neurodiversity: the bird of an idea* (2ª Ed.). Judy Singer Editor. The History of Independent Living Movement - NILP.

- Tufiño Gómez, B. y Escalante Ferrer, A. E. (2023) Incorporación al Mercado Laboral de Personas Neurodivergentes: La necesidad de contratos especiales en la legislación laboral Mexicana. *Lan Harremanak* (2022), 48, 195-214 <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.24057>
- Tylor, S. J. y Bogdan, R.. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.
- UNESCO (2009). *UNESCO: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe Final. Oficina Internacional de Educación*.
- Villaseñor Cabrera, T. J. (coord.). (2023). *Bases de la atención a estudiantes en condición de neurodiversidad en la enseñanza Superior*. Página Seis.

WEB

- Yo también* (2024). Amazon implementará programas para promover la inclusión laboral en pcd en México. https://www.yotambien.mx/actualidad/amazon-implementara-programa-para-la-inclusion-laboral-de-personas-con-discapacidad-en-mexico?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR0rg4dxllbh1AW7ku-W8pDX6itXyKO0X5kBIMe_x0OLuPlxW6JOfDacLGGk_aem_AceBKr-Quh8F5xEBtZHEeQ5wZML7Mif_L0jJSPqXAPDb4VLK0_PuE26Elx-gkZmKhPLMjKEjISafhyT'TzvzZACHFP

Parte 2.
Economía y desarrollo

CAPÍTULO 6.

Las Políticas Estatales Anticorrupción en México. Un análisis con hechos estilizados

NANCY GARCÍA VÁZQUEZ

ANTONIO RUÍZ PORRAS

Introducción

El propósito de este capítulo es analizar el avance de las Políticas Estatales Anticorrupción (PEA) en México a partir de variables políticas. De manera particular, el artículo estudia el desarrollo de las PEA en 28 entidades federativas.

La creación del Sistema Nacional Anticorrupción (SNA) se planteó como un mecanismo de coordinación entre las autoridades encargadas de la prevención, investigación, detección y sanción de hechos anticorrupción entre la federación y los estados.

De acuerdo con Nieto (2020), el SNA tiene cuatro pilares. En el primero de ellos están las instancias de coordinación: la Auditoría Superior de la Federación, la Fiscalía Especializada en Combate a la Corrupción, la Secretaría de la Función Pública, el Consejo de la Judicatura Federal, el Instituto Nacional de Acceso a la Información, el Tribunal Federal de Justicia Administrativa y el Comité de Participación Ciudadana.

El segundo pilar es nuevo régimen de responsabilidades de los servidores públicos, luego de las modificaciones que se hicieron a la Ley General de Responsabilidades Administrativas y al Código Penal Federal. El tercer pilar es la Plataforma Digital Nacional (PDN), a través del cual se compartirá información estratégica sobre el gobierno y el

servicio público. El cuarto pilar del SNA es el Comité de Participación Ciudadana que incorpora a la ciudadanía en el control de la corrupción.

Desde nuestra perspectiva existe un quinto pilar: los Sistemas Estatales Anticorrupción (SEA). Por ley, todas las entidades federativas deben establecer desde el año 2015, una estructura homóloga en facultades y atribuciones al SNA. Asimismo, los estados tienen la obligación de coordinarse con la federación para articular acciones armonizadas en el control de la corrupción.

En la práctica ha tomado muchos años el establecimiento de los SEA. Desde el 2015, los estados llevaron a cabo modificaciones constitucionales, normativas y administrativas para la instalación de los SEA.

De acuerdo a un estudio de “Mexicanos contra la corrupción” (2020), en promedio a los estados les tomó cinco meses. Pero hubo entidades donde este proceso llevó hasta 20 meses (Michoacán, Morelos y Oaxaca).

Luego de ello, la instalación de todas las instancias del Comité Coordinador tardó entre uno y tres años para su instalación. A la fecha, 30 entidad ya tiene SEA. Chiapas y la Ciudad de México aún no tienen.

El momento posterior más importante a la instalación es la formulación de su Política Estatal Anticorrupción. Precisamente, las políticas anticorrupción son el instrumento de planeación, intervención gubernamental, programas, estrategias, capacidades institucionales, monitoreo y evaluación orientados a la prevención, detección, atención y sanción de la corrupción.

Si bien la integración de los sistemas es un momento clave, más lo es y será su capacidad para llevar a cabo políticas que disminuyan la incidencia de la corrupción y propicien una gestión pública eficiente.

Sin embargo, la dilación de los Sistemas Estatales Anticorrupción puede estar asociada a variables de tipo político. En la literatura institucionalista, existe una serie de estudios que abordan como la interacción entre lo político condiciona el desarrollo de instancias de rendición de

cuentas o control de la corrupción (Alesina y Roubini con Cohen, 1997; García Vázquez, 2007, 2008); Ruíz y García Vázquez, 2011, 2016).

De hecho, los sistemas estatales anticorrupción empiezan a ser objeto de diversos análisis sobre su establecimiento e institucionalización (Menéndez y Alduenda, 2019; SESNA, 2021; Hernández, 2022); también se está analizando su integración y coordinación (Olvera y Rodríguez, 2020; Arias, 2020; *México Evalúa*, 2022) Sin embargo, es muy incipiente todavía la comprensión acerca de qué hacen y cuáles son sus resultados en términos de una política pública (*Informe País* 2020 y 2021). Mucho menos se ha abordado la interacción con variables políticas.

Precisamente, el propósito de este capítulo es realizar un análisis del diseño de las Políticas Estatales Anticorrupción (PEA) a partir de variables políticas a fin de observar si este entorno tiene alguna relación. Desarrollamos nuestro estudio con regresiones no lineales. Nuestra base de datos, contiene información acerca del diseño de las PEA para 28 entidades que han aprobado este documento hasta enero de 2023.

Nuestros hallazgos sugieren que las variables políticas no tienen un efecto estadísticamente significativo en la mayor parte de nuestras variables que miden el diseño de las PEA. La única que mostró significancia fue la relativa al total de prioridades. No obstante, en el conjunto de regresiones aquí presentadas, muestran signos negativos. Esto indicaría que los gobernadores, independientemente de su filiación política, no están a favor de un mejor diseño de las políticas anticorrupción.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. En la primera parte exponemos la estructura de los sistemas estatales anticorrupción, pero sobretodo, de las políticas estatales anticorrupción. En una segunda parte presentamos los datos y la metodología del análisis. Después en dos partes más presentamos el análisis. En la tercera parte mostramos la estadística descriptiva de la base de datos. En una cuarta parte mostramos un conjunto de tres regresiones con las variables políticas y las institucionales. Finalmente presentamos nuestras conclusiones.

Los Sistemas Estatales Anticorrupción

El Sistema Nacional Anticorrupción y los Sistemas Estatales Anticorrupción nacieron con la reforma constitucional al artículo 113, aprobada en mayo de 2015. La reforma establece las bases para coordinar las acciones entre todos los órdenes de gobierno para prevenir, detectar y sancionar las responsabilidades administrativas y hechos de corrupción, así como para la fiscalización y el control de recursos públicos.

Con la creación del SNA, el 18 de julio de 2016 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) una serie de leyes secundarias que se adicionaron o reformaron en materia anticorrupción con el objetivo de fortalecer a este sistema. De manera homologada con el SNA, los SEA tienen las atribuciones para coordinar a las autoridades estatales y municipales en la prevención, detección y sanción de responsabilidades administrativas y hechos de corrupción (Artículo 113 constitucional). El Capítulo V, artículo 36 de la Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción, establece que las leyes estatales deben: 1) Integrarse en atribuciones y estructura similar a la del SNA. 2) Están obligados a rendir un informe público a los titulares de los poderes en el que den cuenta de las acciones anticorrupción, los riesgos identificados, los costos potenciales generados y los resultados de sus recomendaciones. 3) Contar con las atribuciones y procedimientos adecuados para dar seguimiento a las recomendaciones, informes y políticas que emitan.

A partir de estas disposiciones legales, los estados debieron realizar las adecuaciones a su marco normativo y operativo para establecer todas las instituciones integrantes de los SEA. En particular, las instituciones que debieron establecerse: la Fiscalía Estatal Anticorrupción, el Comité de Participación Ciudadana, la Secretaría Ejecutiva y la Comisión de Selección. La armonización legislativa implicó realizar diversas reformas a la legislación estatal tales como:

- Reforma Constitucional
- Ley Estatal Anticorrupción

- Ley Orgánica de la Administración Pública Estatal
- Ley de Fiscalización y Rendición de Cuentas
- Ley Orgánica de la Fiscalía General
- Ley Orgánica del Tribunal de Justicia Administrativa
- Ley de Responsabilidades Administrativas
- Código Penal

En 2023, *Mexicanos contra la corrupción* reportó que, en promedio, pasaron 5 meses para que se reformaran las legislaciones subnacionales para crear los sistemas. Incluso hubo entidades donde hacer esto les llevó más 20 meses (Michoacán, Morelos y Oaxaca). Adicionalmente, la integración de los SEA tomó entre uno y tres años. Estos tiempos obedecen sobre todo a las agendas políticas subnacionales. En aquellas entidades donde los sistemas pueden generar capital político-electoral, hay un impulso. Pero en donde se les ve como una amenaza al *status quo*, se evita que se desarrollen. Incluso estamos en un momento en el cual varias entidades viven el desmantelamiento de sus SEA. Hacia finales del 2020, con excepción de Chiapas y la Ciudad de México, teníamos 27 SEA integrados. Hoy, están incompletos y/o con amenazas: Campeche, Colima, Hidalgo, Guerrero, Morelos, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz.

Un estudio de Campos (2020), señalaba que la buena parte de los SEA ya han cumplido con los requisitos básicos del mandato de coordinación (se reúnen, han realizado un plan de trabajo, presentaron informe anual, han puesto de manifiesto la necesidad de compartir más y mejor información y han asignado tareas y responsabilidades); pero todavía deben hacer una planeación de actividades más detallada y la implementación o propuesta sólida de un mecanismo para compartir información. Sin embargo, no han logrado alcanzar el nivel ideal de coordinación requerido para superar la fragmentación.

Al día de hoy, uno de sus principales retos es avanzar en las políticas estatales anticorrupción. El 29 de enero del 2020 se aprobó la Polí-

tica Nacional Anticorrupción (PNA). la PNA se acompañó de la “Guía de Diseño para las Políticas Estatales Anticorrupción”, que elaboró la SESNA. En términos generales, la PNA estableció cuatro ejes estratégicos para articular las acciones anticorrupción:

En la siguiente Figura se puede observar el contenido general:

Figura 1.
Distribución de Ejes y Prioridades sugeridas por SESNA

EJE 1 Corrupción e impunidad	EJE 2 Arbitrariedad y abuso del poder	EJE 3 Puntos de contacto gobierno-sociedad	EJE 4 Involucramiento social en el control de la corrupción
<ul style="list-style-type: none"> • 10 PRIORIDADES • Prevención, detección, denuncia, investigación, substanciación y sanción de faltas administrativas • Procuración e impartición de justicia en materia de delitos por hechos de corrupción 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 PRIORIDADES • Profesionalización e integridad en el servicio público • Procesos institucionales • Auditoría y fiscalización 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 PRIORIDADES • Puntos de contacto gobierno-ciudadanía: trámites, servicios y programas públicos • Puntos de contacto gobierno-iniciativa privada 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 PRIORIDADES • Participación ciudadana: vigilancia, colaboración y cocreación • Corresponsabilidad e integridad empresarial • Educación y comunicación para el control de la corrupción

Fuente: Elaboración Propia con base en la Guía SESNA (2019).

De estos cuatro ejes se desprendieron 40 prioridades cuyo propósito fue establecer alternativas de solución a las condiciones estructurales, institucionales y multicausales de la corrupción. Casi dos años después, durante la primera Sesión Ordinaria del 27 de enero de 2022, el Comité Coordinador de la SNA aprobó el Programa de Implementación de la Política Nacional Anticorrupción (PI-PNA), así como los indicadores y variables para su seguimiento.

El 8 de marzo de ese mismo año, en el *Diario Oficial de la Federación* se publicó el “AVISO mediante el cual se da a conocer que el Comité Coordinador del Sistema Nacional Anticorrupción aprobó el Programa de Implementación de la Política Nacional Anticorrupción, así como los indicadores y variables para su seguimiento”. Posteriormente, se esta-

bleció que los estados y los municipios debían seguir las directrices para el diseño de los programas de implementación.

Por supuesto, el Programa de Implementación se basa en los cuatro ejes, a los que les da el nivel de subprogramas por estar articulados de manera sistémica.

Figura 2.

Distribución de Su programas, Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción sugeridas por SESNA



Fuente: Elaboración Propia con base en la Guía SESNA (2019).

El Programa de Implementación estableció Estrategias y Líneas de Acción. Todas las Prioridades, Objetivos, Estrategias y Líneas de acción forman parte de un Modelo de Evaluación y Seguimiento de la Anticorrupción y la Integridad (MESAI), el cual en el mediano plazo debe posibilitar la valoración de los avances, retrocesos o estancamientos de un modo sistemático.

El Comité Coordinador del SNA, a través de la Secretaría Ejecutiva realizó un considerable esfuerzo de socialización de las políticas y los programas de implementación con el propósito de que las entidades federativas desarrollaran estos instrumentos de planeación de manera armonizada, pero independiente en sus respectivas localidades.

Por supuesto, en dichas entidades, el desarrollo de estas políticas y programas ha dependido de múltiples factores.

Datos, metodología y supuestos

En esta sección, mostramos los datos, la metodología y los supuestos utilizados en este estudio. Operativamente, asumimos que las Políticas Estatales Anticorrupción pueden ser analizadas de manera comparativa a través de indicadores de su diseño. Además, consideramos que el ambiente político que prevalece en el gobierno estatal depende de la filiación política de los gobernadores.

Por lo que se refiere a los datos, nuestra base tiene 336 observaciones en un panel no balanceado. El desarrollo de nuestro análisis se apoya en dos tipos de datos. Los primeros son datos de tipo político. Concretamente observamos la filiación del partido del gobernador. A partir de esta categoría, construimos un indicador para el año en que ganó la elección; otro indicador para su filiación partidista; y otro más para su proceso de alternancia. Por simplicidad, los partidos se agruparon en cuatro variables *dpan*, *depri*, *dpmorena* y *dotros*. Esta última categoría abarca al resto de los partidos (Véase Tabla 1). Asimismo, construimos una variable para identificar la alternancia. Aquí, identificamos si los gobernadores provienen de un proceso previo de alternancia.

Tabla 1.
Variables políticas

Nombre	Definición	Medición
<i>Entidad</i>	Listado de los 28 estados con PEA.	Clave numérica de la entida (INEGI)
<i>dpan</i>	Variable nominal	Valor 1 (dicotómico)
	Participación en el poder ejecutivo estatal del PAN	
<i>dmor</i>	Variable nominal	Valor 1 (dicotómico)
	Participación en el poder ejecutivo estatal del PRI	

Continuación Tabla 1.

Nombre	Definición	Medición
<i>dpri</i>	Variable nominal	Valor 1 (dicotómico)
	Participación en el poder ejecutivo estatal del PRI	
<i>dotros</i>	Variable nominal	Valor 1 (dicotómico)
	Participación en el poder ejecutivo estatal de los partidos Verde Ecologista y/o Trabajo y/o Convergencia y otros partidos	
<i>year-eject</i>	Año de toma de posesión del poder ejecutivo estatal	Año
<i>alt</i>	Alternancia establecida en la elección del poder ejecutivo estatal	Valor 1 (dicotómico)
<i>altpan</i>	Alternancia establecida en la elección del poder ejecutivo estatal del PAN	Valor 1 (dicotómico)
<i>altpri</i>	Alternancia establecida en la elección del poder ejecutivo estatal del PRI	Valor 1 (dicotómico)
<i>altmor</i>	Alternancia establecida en la elección del poder ejecutivo estatal de MORENA	Valor 1 (dicotómico)
<i>altotros</i>	Alternancia establecida en la elección del poder ejecutivo estatal de OTROS	Valor 1 (dicotómico)

Fuente: Elaboración propia.

El otro tipo de datos son aquellos sobre el diseño de las PEA. Aquí construimos un indicador sobre el avance de las PEA y las PIA en los estados con base en el *Informe País de la Corrupción* del IIRCC 2024 (en

prensa).¹ En primer lugar, identificamos el año de aprobación de la PEA. También se mide el grado de avance, esto es, si está aprobada tanto la PEA como su PIA; una variable cuantitativa es el total de prioridades; finalmente se mide la diferencia entre el año de toma de posesión del gobernador y los que pasaron para aprobar la PEA.

Tabla 2.
Variables de las PEA

Nombre	Definición	Medición
yearaproba	Año de aprobación	fecha
Avance	Variable nominal	Valor 4 si la PEA está aprobada. Valor 5 si la PEA y el PIA están aprobados
	Grado de avance de la PEA y el Programa Institucional Anticorrupción	
totalprior	Variable nominal	Total de prioridades
	Número de prioridades establecidas en la PEA	
dif	Diferencia entre los años de inicio del poder ejecutivo estatal y la aprobación de la PEA	Años

Fuente: Elaboración propia.

Debe señalarse que la medición del diseño de las PEA se fundamenta en la Guía para el Diseño de Políticas Estatales Anticorrupción (GDPEA), publicada por la SESNA en abril del 2019, así como la *Guía para la elaboración de un Programa de Implementación de las Políticas Estatales Anticorrupción* (agosto de 2022).

¹ La información estadística del Informe País se recopiló hasta el 30 de diciembre de 2030.

Para realizar el análisis econométrico partimos de los siguientes supuestos:

1. La filiación política de los gobernadores tiene incidencia en el grado de avance de las políticas estatales anticorrupción.
2. Las distintas filiaciones políticas de los gobernadores explicarían diferencias en el grado de avance de las políticas estatales anticorrupción.
3. La alternancia electoral debería favorecer un avance en las políticas estatales anticorrupción.

Nuestro análisis comienza con una estadística descriptiva. Posteriormente, utilizamos tres conjuntos de modelos de regresión no lineales. Estos estudian cómo las variables políticas se asocian con las características de los elementos fundamentales en el diseño de las PEA.

Análisis de estadística descriptiva

Los datos políticos contienen información de 28 entidades. Las tendencias señalan que hay 15 entidades donde los gobernadores llegaron sin procesos de alternancia, es decir, con continuidad al partido en el gobierno (ver Tabla 3). Las otras 13 entidades presentaron procesos de alternancia.

Tabla 3.

Entidades según partido del gobernador y año de elección

SIN ALTERNANCIA				CON ALTERNANCIA			
1	Aguascalientes	PAN	2016	1	Chiapas	VERDE	2018
2	Baja California Sur	PAN	2015	2	Guerrero	PRI	2015
3	Campeche	PRI	2019	3	Hidalgo	PRI	2016
4	Coahuila	PRI	2017	4	Jalisco	MOVIMIENTO	2018
5	Colima	PRI	2017	5	Morelos	ENCUENTRO	2018
6	Chihuahua	PAN	2021	6	Quintana Roo	PAN	2016
7	Durango	PRI	2016	7	Sinaloa	MORENA	2021
8	Estado de México	PRI	2017	8	Sonora	PRI	2015
9	Guanajuato	PAN	2018	9	Tabasco	MORENA	2021
10	Michoacán	MORENA	2021	10	Tlaxcala	MORENA	2021
11	Nayarit	PAN	2017	11	Veracruz	MORENA	2018
12	Oaxaca	MORENA	2016	12	Yucatán	PAN	2018
13	Puebla	MORENA	2019	13	Zacatecas	MORENA	2021
14	Querétaro	PAN	2015	14			
15	San Luis Potosí	PRI	2015	15			

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la CONAGO. Datos consultados en <https://www.conago.org.mx/gobernadores> (13/02/24).

La Tabla 4 muestra la distribución de los gobiernos estatales por partido político. Debe señalarse que se toma como base el año de posesión del gobernador. Como puede observarse, hay una distribución de ocho partidos para PAN, PRI y Morena, en tanto que el resto se queda con cuatro. En promedio todos tomaron posesión entre 2017 y 2019. En estos años, se fue institucionalizando el SNA y las entidades comenzaron a modificar sus legislaciones locales.

Tabla 4.

Estadística descriptiva de la filiación política de los gobiernos estatales

PARTIDOS	PAN	PRI	MORENA	OTROS
TOTAL	8	8	8	4
PROMEDIO	2017	2017	2019	2018
MIN	2015	2015	2016	2016
MAX	2021	2019	2021	2018

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la CONAGO. Datos consultados en <https://www.conago.org.mx/gobernadores> (13/02/24)

El caso de Morena es particularmente interesante porque en casi todas las entidades gobernadas por ellos, hay un paralelismo entre el establecimiento de sus gobiernos y la conformación de los SEA. Hay que añadir que como gobiernos estatales son estructuras mucho más recientes y con menor experiencia.

Por lo que se refiere a los datos del diseño de las PEA y los PEI, en la siguiente Tabla se puede observar el estado que guardan en términos de su aprobación. La mitad del país ya cuenta con ambos instrumentos de planeación. Como puede verse, 15 entidades aprobaron ambos instrumentos y están en la fase de llevar a cabo dichas acciones. Otras 13 entidades solo han aprobado su PEA. Baja California tiene la PEA recibiendo retroalimentación por parte de la SESNA. En Ciudad de México, Nuevo León y Tamaulipas las PEA no han sido aprobadas. Esto se explica porque sus sistemas anticorrupción no están completos.

Por lo que se refiere a las PEI, ya hay 15 entidades con este instrumento. De manera relativa, el año de aprobación indica cómo responden los SEA a la agenda del SNA. El trabajo de planeación de los PEI es particularmente complejo porque se trata de establecer una coordinación estatal y municipal para el desarrollo de programas, estrategias y líneas de acción multinivel y multiactor. Esto implica un esfuerzo de coordi-

nación que rebasa incluso al propio Comité Coordinador y Secretaría Ejecutiva.

Tabla 5.

Sistemas Estatales Anticorrupción y sus instrumentos de planeación

PEA			PEA y PEI		
1	Aguascalientes	2021	1	Baja California Sur	2021/2021
2	Coahuila	2021	2	Campeche	2021/2022
3	Chiapas	2022	3	Colima	2022/2023
4	Chihuahua	2023	4	Estado de México	2020/2022
5	Durango	2022	5	Guanajuato	2021/2022
6	Guerrero	2022	6	Jalisco	2020/2022
7	Hidalgo	2021	7	Michoacán	2022/2022
8	Nayarit	2021	8	Morelos	2023/2023
9	Oaxaca	2021	9	Puebla	2021/2022
10	Querétaro	2022	10	Quintana Roo	2021/2022
11	Sonora	2021	11	San Luis Potosí	2021/2023
12	Tlaxcala	2020	12	Sinaloa	2020/2023
13	Yucatán	2021	13	Tabasco	2020/2022
			14	Veracruz	2021/2022
			15	Zacatecas	2021/2023

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Nuevo León y Tamaulipas no cuentan con PEA.

La siguiente Tabla muestra los valores promedio, máximos y mínimos respecto a las variables sobre el diseño de las PEA. Así tenemos que el año promedio de aprobación de las PEA y las PEI fue el 2021; mientras que las más adelantadas lo hicieron en 2020 y las más recientes en 2023. En cuanto a su nivel de Avance, la mayor parte cumple ya con la aprobación de la PEA.

Tabla 6.
Estadística descriptiva del diseño de las PEA

VARIABLES	Media	Min	Max
Año de aprobación (yearaproba)	2021	2020	2023
Avance	4	4	5
Total de prioridades (totalprior)	42	15	67

Fuente: Elaboración propia con base en datos de *Informe País* (en prensa).

En cuanto al número de prioridades, ya se refirió que el SNA definió 50 (véase Anexo). En la siguiente Tabla, se presenta la estadística descriptiva de las prioridades. Como puede observarse, en promedio las entidades optaron por 42 prioridades. Particularmente, donde más prioridades se establecieron fueron en el Eje 1, mientras que en los ejes 2, 3 y 4 se seleccionaron 9 en promedio. Prioridades que correspondieron a otra categoría de ejes fueron 6.

Tabla 7.
Estadística descriptiva de las Prioridades de las PEA

Estadística Descriptiva de las PRIORIDADES						
	Eje 1 Corrupción e impunidad	Eje 2 Arbitrariedad y abuso de autoridad	Eje 3 gobierno sociedad	Eje 4 Sociedad y sector privado	Otros ejes	Todas las prioridades
OBSERVACIONES	58	58	58	58	58	58
PROMEDIO	10	9	9	9	6	42
MÍNIMO	0	0	0	0	0	15
MAXIMO	14	20	15	18	44	67
DESVIACIÓN ESTANDAR	2.83	4.12	3.49	4.12	10.72	11.44

Fuente: Elaboración propia con base en datos de *Informe País* (en prensa).

Sin embargo, debe observarse que el indicador de máximo registra una entidad hasta con 67 prioridades (Chiapas), pero otra entidad suscribió el mínimo de 15 (Coahuila). La diferenciación en las decisiones de diseño en este nivel también se observa en los ejes en lo individual. Aquí, por ejemplo, Otros ejes tuvo 44 prioridades, mientras que el Eje 2 fue el segundo en donde algunos estados suscribieron hasta 2º prioridades.

Análisis econométrico

Aquí presentamos los resultados del conjunto dos modelos econométricos utilizados para evaluar los efectos de la filiación política de los gobernadores en el diseño de las PEA. Específicamente, informamos los resultados de dos regresiones lineales simples, a travpes de las cuales estudiamos cómo la filiación política de los gobernadores se asocia con las características del diseño de las PEA.

Los estudios econométricos se basan en variables cualitativas que incluyen conjuntos de indicadores para capturar las principales características del medio ambiente (ver Ruíz-Porras, 2007). En nuestro estudio, dicho ambiente depende de la filiación política de los gobernadores en cada estado. Matemáticamente, la matriz de K variables vectoriales independientes lo describe. Dicha matriz se define como:

$$\mathbf{x}_{it} = [E_{it}, A_{it}, C_{it}] \tag{1}$$

Donde

- E_{it} Indicadores de la filiación política de los gobernadores
- A_{it} Indicadores de la alternancia partidista
- C_{it} Indicadores de la constante

A través del análisis de regression, para observar la relación estas variables. Aquí usaremos para las estimaciones empíricas regresiones con una forma funcional lineal para relacionar las variables del panel

compuesto por 336 observaciones entre el año 2017 y 2023. Las variables a relacionar son las políticas (dpan, dmor, dpri, dotros, year-eject, alt, altpan, altpri, altmor y altotros) y las institucionales (yearaproba, Avance, totalprior y dif).

La ecuación que representa la regresión lineal es la siguiente:

$$y = b_1 + b_2x$$

Donde “y” es la variable dependiente que captura el diseño de las PEA (Avance); “b₁ es el coeficiente constante; y b₂x es el coeficiente de la variable independiente todas las políticas, donde x se sustituye por 1 para representar la filiación política.

La relación entre la filiación política y el diseño de las políticas estatales anticorrupción predice cierta importancia para los coeficientes de regresión estimados. Específicamente, se asume que la filiación política y la alternancia importan para el diseño de las PEA predice que los coeficientes, incluidos los asociados a la filiación política serán significativos. El punto de vista opuesto predice los no significativos.

Como puede observarse en la siguiente Tabla, los coeficientes de las variables políticas fueron negativos aunque no estadísticamente significativos. La constante sí fue significativa. Los resultados sugieren que la participación de los partidos va en sentido negativo a promover un diseño de las políticas anticorrupción con los estándares de SNA. Las variables no políticas explicarían los avances en los estados.

Tabla 8.
Indicadores de la regresión de diseño de las PEA

	Coefficientes
Variables independientes	Avance
DPAN	0.164 (-0.45)
DMOR	0.551 (-0.19)
DPRI	0.232 (-0.38)
DIF2	0.133 (-0.11)
ALT	0.415 (-0.16)
CONSTANTE	5.111*** (0.00)
Observaciones	28
Prob > F	0.26
R-squared	0.24
Adj R-squared	0.06

Fuente: Elaboración propia.

Esta tendencia se confirma cuando añadimos la variable de alternancia por partido político, como puede verse en la siguiente Tabla. Aquí los coeficientes de las variables políticas fueron negativos aunque no estadísticamente significativos. La constante sí fue significativa. Los resultados confirman la participación negativa de los partidos. Del mismo modo, una mayor alternancia o una mayor antigüedad en el cargo de los gobernadores no favorecen una mejor PEA. Variables no políticas explicarían los avances en los estados.

Tabla 9.

Indicadores de la regresión de diseño de las PEA y la alternancia

VARIABLES INDEPENDIENTES	AVANCE
DPAN	0.170* (-0.83)
DMOR	0.324 (-0.67)
DPRI	0.308 (-0.63)
DIF2	0.231 (-0.01)
ALT	0.255 (-0.98)
altdif2	0.725* (-0.01)
altdpan	0.38 (0.67)
altdmor	0.28 (0.99)
altdpri	0.87 (-0.14)
CONSTANTE	5.47***
	(0.00)
Observaciones	28
Prob > F	0.61
R-squared	0.32
Adj R-squared	-0.07

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente Tabla se muestra una regresión que vincula el total de prioridades con la filiación política. Los coeficientes de las variables políticas fueron negativos y estadísticamente significativos. La constante también fue significativa. Los resultados sugieren que la participación

de los partidos va en sentido negativo a promover un mayor número de prioridades en las PEA. Variables no políticas explicarían los avances en los estados.

Tabla 10.

Indicadores de la regresión de las prioridades de las PEA y la filiación política

Variables independientes	Prioridades
dpan	0.079* (-12.38)
dmor	0.054* (-14.60)
dpri	0.035* (-15.24)
dif2	0.052 -0.75
Constante	0.00*** -53.44
Observaciones	28
Prob > F	0.22
R-squared	0.22
Adj R-squared	0.07

Fuente: Elaboración propia.

Hasta aquí puede señalarse que de las tres regresiones encontramos que:

- Las variables políticas que aquí empleamos no tienen una relación estadísticamente significativa con el diseño de las PEA.
- No obstante, el hecho de que en todos los partidos haya una tendencia negativa, permite advertir que en general los gobernadores no incidieron sustantivamente en la aprobación e implementación de las PEA. Esto es, las políticas anticorrupción han avanzado por otras razones.

- La alternancia política no tiene tampoco ninguna incidencia hacia una política anticorrupción.
- Los gobernadores con más años en ese cargo también parecen tener cierta influencia negativa en el avance de las PEA (aunque no hay significancia estadística).
- El número de prioridades de las políticas sí permite observar la relación negativa con el avance de las PEA.

Conclusiones

La experiencia institucional de los Sistemas Estatales Anticorrupción será objeto de estudio en el corto y largo plazo. Ello debido a que México y sus 32 entidades federativas están obligados a realizar acciones para mitigar la corrupción.

Se trata de una experiencia de coordinación institucional e intergubernamental muy novedosa en tanto que la estructura del SNA y los SEA es inédita en el país.

El propósito de este trabajo es analizar el desarrollo institucional de los Sistemas Estatales a partir del diseño de su Política Estatal Anticorrupción relacionándola con factores de tipo político. Este trabajo se suma a otros que aquí hemos señalado y que asumen que variables de tipo político, como la filiación de los gobernadores, puede explicar el grado de avance de las instituciones de rendición de cuentas.

Como ya se mostró, en un primer análisis, revisamos la filiación política y el avance que han tenido 28 estados en materia de diseño de políticas y programas anticorrupción de manera descriptiva.

En cuanto a las variables políticas, los datos mostraron 8 gobernaturas para PAN, 8 para PRI, 8 para Morena y 4 para el resto de los partidos. En promedio, los gobernadores asumieron el cargo en 2017, justo cuando comenzaba la instalación de SNA.

Por lo que se refiere a las políticas y programas, se observó que 15 cuentan ya con estos dos instrumentos, mientras que 12 están solo

en la primera fase. En promedio, el año de aprobación de sus políticas fue en el 2021, por lo que puede entenderse que son instrumentos muy recientes para controlar la corrupción. De las 40 prioridades propuestas por el Sistema Nacional, en promedio los estados establecieron 42, con lo cual puede observarse que la mayoría optó por no hacer demasiadas variaciones de las alternativas de diseño.

El análisis econométrico únicamente mostró relación estadísticamente significativa entre el total de prioridades establecidas en las políticas y la filiación política de los gobernadores. Sin embargo, el dato más relevante fue el sentido negativo en todos los coeficientes. Este hallazgo confirma, lo que hemos encontrado en otros trabajos (García 2007, 2008), que los ejecutivos estatales son adversos a promover mecanismos, instrumentos, leyes, políticas en favor de la rendición de cuentas o del control de la corrupción. En ese sentido, la conducta adversa de los gobernadores también podría explicar el porqué dichos instrumentos de política han tardado tanto tiempo en ser aprobados.

No obstante, precisamente la principal limitación de este trabajo es que en todos los modelos, las constantes fueron significativas, con lo cual podrían existir muchos otros factores (capacidades institucionales, coordinación, etcétera) que pudieran estar más relacionadas con el nivel de avance de los estados en materia anticorrupción.

Referencias

- Alesina, A. y Roubini, N. con Cohen, G. D. (1997). *Political Cycles and the Macroeconomy*, Cambridge: Estados Unidos: MIT Press.
- Arias de la Mora, R. (2020). Historia breve de la Comisión de Selección del Comité de Participación Social del Sistema Anticorrupción de Jalisco: México: El Colegio de Jalisco.
- Campos Delgado, N. A. (2020). “Los Sistemas Estatales Anticorrupción: el desafío de coordinarse a nivel local”. *Nexos*, 7 de julio de 2020. Documento

- recuperado en: <https://federalismo.nexos.com.mx/2020/07/los-sistemas-estatales-anticorrupcion-el-desafio-decoordinarse-a-nivel-local/>
- Galindo, J. y Olvera, A. (2020). *Narrativas de los Sistemas Estatales Anticorrupción en México. Reflexiones desde lo local*, México: Universidad Veracruzana/CIDE, pp. 211-226. Disponible en: <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI366/1531/1648-1>
- García Vázquez, N. (2008). *Gobiernos subnacionales, partidos políticos y el diseño institucional de las leyes de fiscalización superior*, México: INAP-El Colegio de Jalisco.
- _____. (2007). “Los Poderes Estatutarios en los Gobiernos Divididos y Unificados. Análisis de la Pluralidad Política y la Fiscalización Superior de los Estados de México, 1999-2005”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Tesis.
- García Vázquez, N. y Ruíz Porras, A. (2011). “La economía política de la fiscalización superior en México. Un análisis de panel para las entidades federativas” en Jardón, Juan J. (coord.), *Temas de economía pública local*. Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Economía.
- Hernández Murillo, C. (2022). “Análisis institucional comparado entre los Sistemas Estatales Anticorrupción de Baja California y Jalisco Periodo 2015-2019”. Colegio de la Frontera Norte. Tesis de Doctorado. Documento recuperado de <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2022/10/TESIS-Hern%C3%A1ndez-Murillo-Christian-DCSER.pdf>
- Instituto de Investigación en Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción (2024). *Informe sobre el combate a la corrupción en México. 2022*. México: Universidad de Guadalajara. Documento inédito. En prensa.
- _____. (2021). *Informe sobre el combate a la corrupción en México. El país y las entidades federativas 2021*. México: Universidad de Guadalajara. Documento recuperado de <https://combatealacorrupcion.mx/wp-content/uploads/El-pais-y-las-entidades-federativas-2021.pdf>
- _____. (2020). *Sobre el combate a la corrupción en México Informe País, 2020*. México: Universidad de Guadalajara. Documento recuperado de <https://>

- combate-alacorrupcion.mx/wp-content/uploads/Sobre-el-combate-a-la-corrupcion-en-Mexico-2020_Reporte-completo-1.pdf
- Menéndez, C. y Alduenda, I. (2019). “Estudio de buenas prácticas en la implementación y operación de Sistemas Anticorrupción”, USAID. recuperado de https://cpc.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/EstudioBuenasPracticas_SNA_SEAs_05122019.pdf
- Mexicanos contra la Corrupción* (2020). “20 Sistemas Estatales Anticorrupción en riesgo”, Documento electrónico <https://contralacorrupcion.mx/sistemas-estatales-anticorrupcion-en-riesgo/>
- México Evalúa* (2022). “Documentación de buenas prácticas en las Secretarías Ejecutivas de los Sistemas Estatales Anticorrupción”. México. Documento recuperado de <https://www.mexicoevalua.org/wp-content/uploads/2022/05/completo-20220510.pdf>
- Nieto Morales, F. (2020). “El legado del “sexenio de la corrupción”: los retos del sistema nacional anticorrupción”. *Foro Internacional*, 60(2), 683-715. <https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/2736/2658#info>
- Ruíz Porras, A. y García Vázquez, N. (2016). “El Sistema Nacional Anticorrupción y la vigilancia al gasto federalizado”, en Sánchez Jáuregui, C. M. (coord.). *Las reformas estructurales en México: Una reflexión hacia el futuro*. México: Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno de la Universidad de Guadalajara.
- Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional Anticorrupción (2020). “Informe sobre la situación de los Sistemas Estatales Anticorrupción”, recuperado de <https://www.sesna.gob.mx/2021/08/04/informes-de-avance-del-proceso-de-elaboracion-de-las-politicas-estatales-anticorrupcion/>
- Sistema Nacional Anticorrupción (ND). Guía de diseño de Políticas Estatales Anticorrupción, recuperado de <https://www.sesna.gob.mx/wp-content/uploads/2020/02/Gu%C3%ADa-dise%C3%B1o-PEA'S.pdf>
- _____. (ND). Guía para la elaboración de un Programa de Implementación de las Políticas Estatales Anticorrupción, <https://www.sesna.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/Guia-PI-PEA'S-julio-2022.pdf>

_____. (ND). Política Nacional Anticorrupción, recuperado de <https://www.sesna.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/02/Pol%C3%ADtica-Nacional-Anticorrupci%C3%B3n.pdf>

_____. (ND). Programa de Implementación de la PNA, recuperado de <https://www.sesna.gob.mx/programa-implementacion-pna/>

Anexo 1

Tabla 11.
Total de prioridades por eje en las PEA

Entidad Federativa	Eje 1 Corrupción e impunidad	Eje 2 Arbitra- riedad y abuso de autoridad	Eje 3 Gobierno sociedad	Eje 4 Sociedad y sector privado	Otros ejes	Total de prioridades en las PEA
Aguascalientes	14	0	0	0	44	58
Baja California Sur	10	11	8	11	0	40
Campeche	10	10	10	10	0	40
Coahuila	4	0	0	0	11	15
Colima	10	10	10	10	0	40
Chiapas	14	20	15	18	0	67
Chihuahua	5	7	5	7	0	24
Durango	10	10	10	10	0	40
Estado de México	12	12	12	12	12	60
Guanajuato	10	7	8	10	0	35
Guerrero	10	10	10	10	0	40
Hidalgo	10	11	9	11	0	41
Jalisco	12	15	11	0	11	49
Michoacán	0	0	0	0	24	24
Morelos	10	10	10	10	0	40
Nayarit	10	10	10	10	0	40
Oaxaca	10	13	6	11	0	40
Puebla	10	10	10	10	10	50
Querétaro	10	10	10	10	0	40
Quintana Roo	10	11	8	11	0	40
San Luis Potosí	9	9	8	12	24	62
Sinaloa	10	10	10	10	0	40
Sonora	10	10	10	10	0	40
Tabasco	10	10	10	10	0	40

Continuación Tabla 11.

Entidad Federativa	Eje 1 Corrupción e impunidad	Eje 2 Arbitra- riedad y abuso de autoridad	Eje 3 Gobierno sociedad	Eje 4 Sociedad y sector privado	Otros ejes	Total de prioridades en las PEA
Tlaxcala	14	7	9	9	0	39
Veracruz	10	10	10	10	0	40
Yucatán	10	10	10	10	20	60
Zacatecas	10	10	10	10	0	40

Fuente: Elaboración propia.

Nota. La Guía Metodológica para las PEA publicada por SESNA estableció lo cuatro ejes. No obstante, existe una variación en cómo se adoptaron en cada entidad federativa. En algunos casos sí fue posible hacer la vinculación entre el nombre de sus ejes y prioridades con los de la guía. Pero en los casos es que no pudimos hacer la vinculación, en la Tabla, se reportan valores de “0”. Así, este valor indica que las prioridades no se alinearon en ese eje, pero se trasladaron a otros ejes con una justificación distinta. No se incluyen a los estados que no tienen PEA.

CAPÍTULO 7.

Correlación entre acoso escolar y prácticas de crianza, desde la perspectiva de los padres, en estudiantes de 6° grado de primaria del municipio de Jerez, Zacatecas

IRMA LETICIA CORTÉS RODRÍGUEZ

ANA MARÍA PESCI GAITÁN

JUAN ANTONIO TARANGO RODRÍGUEZ

Introducción

El problema de las violencias a nivel mundial constituye un desafío global. Cada una de las expresiones tiene efectos particulares en diferentes ámbitos. Desde la esfera privada, hasta los espacios públicos, cada manifestación de violencia genera un efecto dominó cuyas implicaciones alcanzan, incluso, a varias generaciones (Bandura y Ribes, 1980).

Particularmente en el ámbito de la educación se continúa la lucha contra una forma de violencia denominada acoso escolar o violencia entre pares (Acevedo *et al.*, 2020) que coloca a nuestro país en el primer lugar a nivel mundial, según datos de la ONG Internacional “Bullying sin Fronteras” y la OCDE.

El asunto del acoso escolar es complejo, puesto que no obedece a un solo factor desencadenante; se trata de una dinámica multi-causal, en virtud de la cual, diferentes aspectos personales, familiares, sociales, culturales, se entretajan hasta dar forma a discursos, acciones y omisiones que generan afectaciones en distintos niveles y en diferentes modalidades.

Desde el ámbito familiar, ciertas conductas que los padres llevan a cabo durante el proceso de educación de los hijos, constituyen uno de los principales elementos asociados a la manifestación de conductas hostiles en el contexto escolar por parte de los alumnos. Las prácticas

parentales, que en su conjunto contribuyen a generar un determinado clima familiar, impactan directamente en el desarrollo psicosocial de los hijos (Alarcón, 2012).

Así, las implicaciones positivas o negativas no quedan limitadas a ese espacio privado, sino que se extienden hacia diferentes espacios, incluido el escolar. Por ello, el estudio del acoso entre pares exige también una exploración de la dinámica familiar.

En cuanto a la prevención y atención de este fenómeno a nivel institucional en nuestro país, la mayoría de las acciones y programas han centrado su atención en la información que se brinda a los alumnos, profesores y padres de familia sobre lo que se define como acoso escolar, sus tipos, manifestaciones conductuales, así como algunas recomendaciones pedagógicas y medidas prácticas en caso de enfrentar situaciones de acoso plenamente identificado.

Se aprecia entonces que, a pesar de la contundencia de las investigaciones respecto al papel de la familia en la generación, mantenimiento y contención del acoso escolar, muchos programas han carecido de acciones concretas y sistemáticas que promuevan el desarrollo de habilidades conductuales para la crianza positiva.

Es importante destacar entonces la necesidad del estudio formal de los diversos tipos de interacción al interior de las familias, ya que cada uno puede representar tanto un factor de riesgo como de protección en torno al asunto del hostigamiento escolar. Se requiere pues una vinculación entre la investigación y las políticas educativas para generar acciones puntuales y efectivas para cada contexto (De Agüero, 2020). El presente estudio representa una de las primeras aproximaciones al medio local, para contar con un punto de partida en futuros procesos de intervención.

Planteamiento del problema

Al igual que en muchos otros contextos, en nuestro país la violencia es invisibilizada de diferentes formas y en distintos grados a través del

discurso. El acto violento implica no solo la acción concreta, sino la palabra que avala o justifica la acción. El discurso refleja el significado que se le da al acoso y la violencia (De Agüero, 2020). Y justo porque la escuela constituye un espacio de fiel reproducción del acontecer social, no está exenta de incluir esa misma dinámica en sus interacciones habituales. Las cifras de acoso escolar en nuestro país lo confirman.

En el año 2014 México ocupaba el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en educación secundaria, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Mientras que el promedio mundial de intimidaciones o agresiones verbales era de 34.6%, en México se identificó un 61.2%. A su vez, en el 15.9% de las escuelas en los países participantes se presentaban agresiones físicas entre alumnos, mientras que en México se exhibía esa misma situación en el 57.1% de las instituciones educativas. Una década después México continúa ocupando el mismo sitio a nivel mundial.

La bibliografía ha subrayado el papel de la familia en el fenómeno de acoso escolar. La dinámica propia de cada familia está determinada por los estilos y las prácticas que los padres ejercen en el proceso de crianza de los hijos. Prácticas autoritarias o negligentes por parte de los padres suelen generar una dinámica de dependencia, sobreprotección, control psicológico, crítica destructiva, intrusión, distanciamiento afectivo, desamparo y culpa que, a la vez, moldea un patrón de conducta muy característico de dominio-sumisión en el hostigamiento escolar.

Las prácticas autoritarias en particular, se han asociado entonces con diferentes problemáticas. No obstante, se han apreciado diferencias culturales en torno a los efectos positivos que generan en diferentes aspectos del desarrollo de los hijos, entre ellos, las medidas de logro (Steinberg *et al.*, 1992) o los niveles de satisfacción de los niños con sus padres (Chao, 1994). Por otra parte, algunas prácticas de crianza asociadas a la expresión del afecto, la comunicación y la aceptación de los hijos, han mostrado también resultados en diferentes sentidos, pudiendo

constituir tanto un factor de protección contra algunos problemas de salud mental, como un factor de riesgo en situaciones de acoso escolar (Cassasus *et al.*, 2011; Zacarias, 2014; León *et al.*, 2015).

Ante la amplitud de hallazgos en diferentes ámbitos, se hace indispensable una exploración diagnóstica sistemática, para identificar las variables involucradas propias de cada contexto. En este caso, la indagación se llevó a cabo en un ámbito que recién se está comenzando a considerar. Se buscó examinar el fenómeno del acoso escolar, estudiando simultáneamente las prácticas de crianza de los padres, desde su propia perspectiva, con el objetivo de conocer si existe correlación entre estas y los diferentes roles que asumen los estudiantes en la dinámica del acoso escolar (espectador, víctima y agresor), trabajando con alumnos del último grado de educación primaria de 8 escuelas públicas del municipio de Jerez, Zac., espacio importante en tanto representa una de las principales localidades del Estado, tanto por su densidad poblacional, como por el grado de desarrollo económico, social y cultural.

Sustento teórico

El acoso escolar, también conocido como bullying en la literatura anglosajona, representa una forma de violencia escolar que se diferencia de otras expresiones que se pueden suscitar y que implican la participación de profesores o padres de familia. Así, existen diferentes denominaciones que hacen alusión a la dinámica exclusiva entre alumnos en un contexto escolar: abuso entre iguales (León *et al.*, 2015), matonaje escolar, violencia entre pares (Acevedo *et al.*, 2020); violencia entre iguales (Nocito, 2017). Esta forma de violencia hace referencia a una forma de maltrato intencionado, perjudicial y persistente que se ejerce contra una víctima habitual (Méndez y Cerezo, 2010), por parte de otro alumno o grupo de ellos (Olweus, 1994).

Se destacan entonces algunos elementos particulares que caracterizan a esta forma de violencia escolar: desigualdad de poder entre víctima y agresor, intención de causar daño, persistencia a través del tiempo,

agresiones sistematizadas, aumento en la intensidad de los ataques y similitud en las edades (diferencia no mayor a 3 años). También se considera acoso escolar cuando el daño ocasionado a la víctima es grave, aunque no haya sido frecuente (Cobo y Tello, 2008; Marín y Reidl, 2013 y Olweus, 1994).

Tipos de acoso escolar

En relación a las manifestaciones de acoso escolar, se han identificado los siguientes tipos (Cano y Vargas, 2018; Santoyo y Frías, 2014; Ortega *et al.*, 2013 y Rodríguez, 2016):

Acoso físico. Implica cualquier forma de daño físico, que puede ser concreto y evidente, o bien, implicar manifestaciones más sutiles, en las que incluso el contacto físico puede llegar a ser nulo: patadas, codazos, empujones, puñetazos, cachetadas, jalones de cabello, lanzamiento de objetos, escupitajos, uso de o amenaza con armas, robo, ocultamiento y destrucción de pertenencias, actos físicos de naturaleza sexual, formas de encierro, daño a las pertenencias.

Acoso verbal. Involucra cualquier forma de violencia verbal: gritos, amenazas, insultos, apodos negativos, provocaciones, críticas, groserías, palabras obscenas, burlas, bromas pesadas, engaños, señalamiento repetitivo de errores cometidos, imitación despectiva de las expresiones verbales.

Acoso gestual. Expresiones o gesticulaciones ofensivas, fijar la mirada para intimidar, gesticulaciones de índole sexual.

Acoso social o relacional. Se busca la exclusión y el aislamiento social, perjudicando las relaciones con otros: inventar y esparcir rumores negativos, no hablar, ignorar, crear conflictos entre la víctima y sus amistades, inducir a la discriminación, difamar, ridiculizar, excluirla de actividades académicas, recreativas, deportivas o sociales.

Acoso homofóbico. Diferentes formas de violencia física, verbal, gestual y/o social hacia personas homosexuales, bisexuales, transexuales y

heterosexuales que no comparten el perfil heteronormativo; lenguaje homofóbico.

Ciberacoso. Insultos, humillaciones, amenazas, que se suscitan a través del uso de tecnologías de comunicación (internet, teléfono móvil). Hostigamiento a través de llamadas o SMS, MMS, creación de slambooks, acoso en juegos online, blogs, twitter, espacios sociales virtuales, con mensajes instantáneos y en chats.

Roles en el acoso escolar

De manera general, en la dinámica del acoso escolar se identifican tres roles entre los alumnos: los alumnos que agreden, los alumnos que son agredidos o víctimas y los alumnos que observan o son testigos de las agresiones. Sin embargo, se han identificado algunos otros papeles asociados a estos tres básicos. Pedroza *et al.* (2013) identifican al menos ocho roles diferentes: agresor, seguidor, acosador pasivo, seguidor pasivo, testigo no implicado, posible defensor, defensor de víctima y víctima. Asimismo, se ha señalado que los alumnos que son víctimas, pueden ser víctimas pasivas o sumisas, o bien, víctimas activas, agresivas o provocadoras (Cano y Vargas, 2018).

Se ha señalado que ciertas condiciones físicas o sociales, como el sobrepeso, la raza, la nacionalidad, la desventaja socioeconómica, la situación de desplazamiento (migración), colocan a los alumnos en un mayor nivel de riesgo para sufrir ataques por parte de los compañeros (UNESCO, 2019). A su vez, el sentimiento de abandono y de desprotección, aislamiento, enojo, vergüenza, inseguridad, miedo, pobre autoconcepto, ansiedad, sumisión, así como un sentimiento de indefensión, se encuentran asociados al perfil de víctima (Pedroza *et al.*, 2013).

Como se mencionaba, algunas víctimas de acoso escolar pueden reaccionar de forma pasiva, sin manifestar ninguna acción en su defensa, incluso evidenciando su inseguridad y su miedo frente a sus agresores, mientras que otras pueden rebelarse ante ellos de formas más activas,

que pueden resultar incluso irritantes y molestas para estos, brindando argumentos para continuar con el acoso. Además, estos alumnos que son víctimas activas, pueden dirigir su contraataque no solo a sus agresores, sino atentar contra otros alumnos que no los habían molestado previamente (Cano y Vargas, 2018).

Respecto a los alumnos acosadores, hay una variedad de motivos que los impulsan a ejercer la agresión contra compañeros que consideran más débiles; hay alumnos que no identifican un impulso específico, otros agreden para no ser superados por otros, para hacerse notar y conseguir un lugar, para obtener reconocimiento y salir del anonimato de la escuela, para reafirmar la masculinidad en el caso de los varones, para forjar una imagen propia de dominio, para contrarrestar el aburrimiento o, simplemente, porque no saben cómo relacionarse con sus compañeros (Gómez, 2013).

En relación a los alumnos espectadores, se han señalado algunas actitudes que subyacen a las distintas posiciones que asumen los alumnos en su calidad de observadores o testigos, en sus diferentes modalidades, al permitir o alentar el maltrato. En algunos casos se evidencia un escaso o nulo sentido de solidaridad o apoyo, rehuendo los problemas “gratuitos”; otros no quieren ver cuestionada su masculinidad al ser etiquetados como “rajones” o “mariquitas”, al denunciar los abusos; algunos más simplemente por miedo consienten las agresiones, pues de esta manera se desvía la atención de otras víctimas potenciales (Gómez, 2013).

Algunos otros estudiantes se mantienen al margen porque no saben cómo defenderse; otros aprueban e incitan las agresiones porque les divierten; algunos más evidencian una actitud de apatía, mientras que otros pueden intentar apoyar a la víctima, enfrentando al agresor (Olweus, 1994).

Prácticas parentales y acoso escolar

La investigación ha enfatizado que el acoso escolar representa un fenómeno multicausal, que se sustenta no solo en aspectos de índole escolar. Los factores personales, inherentes a cada individuo, tienen un peso específico, en virtud de ciertos elementos familiares, sociales y culturales que se entretajan en momentos determinados. Uno de los factores con mayor influencia en la presencia de conductas violentas y de sumisión en el ámbito escolar, está representado por los estilos y las prácticas concretas que ejercen los padres en el proceso de educación de los hijos.

Al conjunto de creencias, actitudes, prácticas o patrones de educación de los padres en el contexto familiar se le ha denominado de diferentes maneras: modelos o estilos de crianza, estilos educativos parentales, estilos paternos de socialización, entre otros (Alarcón, 2012). Así, aunque en ocasiones parece que se habla de lo mismo, por la estrecha relación que guardan, es necesario diferenciar dos elementos: los estilos y las prácticas de crianza.

Los estilos de crianza implican las actitudes que tienen los padres respecto de los hijos y la crianza, teniendo ello un impacto directo en el clima emocional que se genera en la familia. Representan tendencias globales de comportamiento, no posiciones fijas e inamovibles, ya que puede haber variaciones en virtud de ciertas características y circunstancias relacionadas con los padres y con los propios hijos, como la edad, el género, el estado de salud, las condiciones socioeconómicas, los factores constitucionales (Alarcón, 2012).

Por su parte, las prácticas de crianza se refieren concretamente a las conductas que manifiestan los padres en el proceso de educación de los hijos. Estas prácticas se despliegan en función de los resultados que los padres obtienen respecto a las conductas de sus hijos y también en función de sus objetivos de crianza, es decir, las habilidades que pretenden desarrollar en ellos (Darling y Steinberg, 1993).

Tanto las prácticas como los estilos de crianza, que suelen ser más estables, tienen un carácter dinámico. Además, cabe decir que los padres no se apegan irrestrictamente a un solo estilo; puede prevalecer una línea central y, a pesar de ello, manifestar prácticas asociadas a otros estilos.

En relación a los estilos de crianza, Maccoby y Martin (1983) hicieron una propuesta teórica conocida como “modelo cuatripartita”, en el que, a partir de dos aspectos, *control o exigencia* vs *afecto, sensibilidad o calidez*, se definen 4 estilos parentales: autoritativo o democrático, autoritario, indulgente y negligente.

El *control o la exigencia* indican la medida en que los padres establecen reglas de comportamiento para los hijos y su respectiva supervisión; *el afecto, la sensibilidad o la calidez*, se refiere al grado de involucramiento y atención de los padres hacia las necesidades de los hijos (Vallejo y Mazadiego, 2006).

En relación al primer aspecto, se establece una diferencia entre el control conductual y el control psicológico coercitivo. El primero implica un adecuado uso de las reglas y los límites a las conductas de los hijos y se encuentra asociado a efectos positivos en el desarrollo psicológico, mientras que el segundo, hace referencia a la manifestación de actitudes críticas y devaluatorias que se despliegan por parte de los padres, infantilización de los hijos, inducción de sentimientos de culpa, indiferencia, así como la retirada del afecto, dificultando el desarrollo de la individualidad de los hijos (Rodino *et al.*, 2011).

En la Tabla 1 se señalan las principales características de los estilos del modelo cuatripartita de Maccoby y Martin:

Tabla 1.**Modelo Cuatripartita de Estilos Parentales (Maccoby y Martin)**

Estilo	AUTORITARIO-RECIPROCO (Autoritativo o democrático)
Característica general	<ul style="list-style-type: none"> • Alta coerción y mucho afecto
Características particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de normas familiares • Control conductual • Comunicación inductiva • Receptividad hacia las necesidades y opiniones de los hijos • Clima de afecto
Estilo	AUTORITARIO-REPRESIVO (Autoritario)
Característica general	<ul style="list-style-type: none"> • Alta coerción y poco afecto
Características particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Alta exigencia en el cumplimiento de normas • Control psicológico coercitivo • Imposición del poder • Ausencia de expresiones de afecto • Retiro del afecto • Pobre comunicación con los hijos
Estilo	PERMISIVO-INDULGENTE (Indulgente)
Característica general	<ul style="list-style-type: none"> • Baja coerción y mucho afecto
Características particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de exigencias en el cumplimiento de normas • Comunicación con los hijos • Comprensión de padres a hijos • Clima de afecto
Estilo	PERMISIVO-NEGLIGENTE (Negligente)
Característica general	<ul style="list-style-type: none"> • Baja coerción y poco afecto
Características particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de normas de conducta • Ausencia de comunicación con los hijos • Ausencia de expresiones afectivas

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de Alarcón (2012), Musitu y García (2004) y Rodino *et al.* (2011).

Método

Se realizó un estudio no experimental, transversal, correlacional y *ex post facto*, estudiando la asociación entre el acoso escolar y las prácticas de crianza, considerando la evaluación que los propios padres hacen de sus prácticas educativas. La muestra estuvo compuesta por 144 alumnos de 6° grado de primaria, de ambos sexos, inscritos en el turno matutino, pertenecientes a 8 escuelas públicas del municipio de Jerez, Zac. (55.6% niñas y 44.4% niños); con una edad que oscila entre los 11 años (41.7%) y los 12 (58.3%). Se determinó la prevalencia respecto a los tipos de acoso escolar y los roles que asumen los alumnos (agresor, víctima y espectador). Simultáneamente, se exploraron las prácticas que llevan a cabo los padres en su proceso de crianza, desde su propia perspectiva, estableciendo una correlación entre las variables (frecuencia de acoso, intención de daño, roles de los alumnos y prácticas parentales).

Para evaluar la frecuencia de acoso escolar e intención de daño, se utilizó el cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” (Marín y Reidl, 2013), que abarca un rango de edad de 9 a 13 años. El instrumento está compuesto de tres escalas: la de víctima, que posee cuatro dimensiones: daño físico, daño a la propiedad, daño psicológico y tocamientos sexuales; la de agresor, conformada por tres dimensiones: daño físico, daño a la propiedad y daño psicológico; y la de espectador, integrada por cuatro dimensiones: daño físico, daño social, daño a la propiedad y daño verbal. Se integran 156 reactivos que evalúan 26 expresiones de acoso y algunas preguntas para identificar características sociodemográficas.

Las opciones de respuesta para las preguntas de frecuencia son: cero veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces, considerando un periodo de 2 meses, y para las de intención de hacer daño: nada, poco, regular o mucho. Las escalas explican más de 44% de la varianza y su consistencia interna del instrumento es superior a .91. Se hizo una pequeña modificación en la consigna, solicitando a los alumnos recordar la forma en la que se relacionaban los niños en la escuela, cuando cursaban el 5° grado y había clases presenciales, antes de la pandemia por COVID-19.

Por otra parte, para explorar las prácticas parentales, desde la perspectiva de los propios padres, se utilizó la Escala de prácticas parentales para padres (Andrade y Betancourt, 2010). El instrumento aporta información sobre la percepción que tienen los padres respecto a las conductas que manifiestan hacia sus hijos. Evalúa la comunicación de los padres con sus hijos, la autonomía que fomentan en ellos, la imposición y el control psicológico que ejercen hacia los adolescentes. En el caso de la madre se evalúa también la supervisión y conocimiento que tiene ella sobre las actividades de los hijos. Esta última dimensión forma parte de la dimensión de comunicación en el caso del padre. Las escalas para la madre y para el padre constan de 36 reactivos con cuatro opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

Los instrumentos fueron distribuidos directamente a los participantes para ser contestados de manera individual a través de whatsapp, utilizando la herramienta de Google Forms. En unos pocos casos no fue posible que los alumnos y los padres hicieran uso de dicha herramienta, por lo que se les hicieron llegar los cuestionarios impresos a través del director del plantel educativo.

Respecto al instrumento para evaluar acoso escolar, se presentó un problema en el formulario de Google y no fue posible visualizar los reactivos correspondientes a las dimensiones de daño a la propiedad y tocamientos sexuales. Esta falla se detectó hasta que ya habían sido aplicados todos los cuestionarios y se estaba trabajando en el análisis descriptivo. De modo que se consideraron las demás dimensiones que evalúa el instrumento, que son daño físico, psicológico, social y verbal.

Para la realización del estudio, se tuvo contacto con los supervisores de las zonas escolares, presentando el proyecto y solicitando su autorización para trabajar con los alumnos. Asimismo, se estableció contacto con los directores de las escuelas seleccionadas y se solicitaron las listas de alumnos inscritos para extraer la muestra representativa. Además, se requirió la autorización de los padres de familia para que, tanto ellos como sus hijos/as, participaran en el estudio.

Se consideró el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la asociación entre los tipos de acoso escolar y las prácticas de crianza de los padres, utilizando la nomenclatura de Briones para indicar la magnitud y la dirección de las correlaciones.

Resultados

Las 26 expresiones de acoso que considera el instrumento para evaluar acoso escolar, se encuentran distribuidas en diferentes dimensiones, como acoso físico, social, verbal, psicológico, daño a la propiedad y tocamientos sexuales. Los reactivos correspondientes a las dos últimas dimensiones no se pudieron integrar en la evaluación, debido a un error técnico, por lo que se consideraron únicamente las cuatro dimensiones restantes.

De acuerdo a la escala de espectador, se encontró que los alumnos han observado manifestaciones de acoso físico, social y verbal, traducidas en “pelear”, “culpar sin motivo” y “poner apodos”, respectivamente, con una frecuencia baja considerando, además, una baja intención de daño. En relación a la escala de víctima, los alumnos refirieron haber sido blanco de acoso psicológico y físico, traducido en “poner apodos” y “pelear”, respectivamente, también con una baja frecuencia y baja intención de daño. Por otro lado, en cuanto a la escala de agresor, los estudiantes afirmaron ejercer acoso psicológico y físico, expresado en “poner apodos” y “pelear”, de una forma poco frecuente y, considerando también, una baja percepción de daño.

Las manifestaciones señaladas obtuvieron la frecuencia más alta dentro de cada dimensión considerada. Sin embargo, se trata de un nivel bajo de frecuencia, al igual que la percepción de daño.

Por otra parte, respecto a la evaluación de las prácticas parentales desde la perspectiva de los propios padres, se encontró que las madres expresan actitudes que transmiten confianza a los hijos para hablar de sus cosas, incluyendo los aspectos muy personales, entendiendo sus razones; se aprecia que además de la confianza que brindan, también

está presente un acercamiento activo hacia los hijos para indagar sobre los aspectos escolares y de su vida social, reservando tiempo para ello, brindando ayuda y consuelo cuando es necesario.

En cuanto a la autonomía, las madres frecuentemente manifiestan una actitud de respeto por las ideas de sus hijos, a pesar de no compartir sus puntos de vista. Las madres parecen no criticar a los hijos por su forma de pensar, pero se evidencia cierto control conductual, al no dejar que siempre lleven a cabo sus propias decisiones. En lo que respecta a la imposición, aunque las madres no expresan la idea de que otras personas deban pensar como ellas, ni tampoco manifiestan un deseo marcado de que los hijos sean como ellas, se hace evidente cierta tendencia a pensar que todo lo que dicen es correcto y, por tanto, tienden también a exigir conductas concretas en el contexto del hogar.

En lo relativo al control psicológico, las madres manifestaron una baja frecuencia de expresiones de devaluación psicológica hacia los hijos y de ofensas tampoco. Pero se observó un pequeño incremento en la inducción de la culpa, cuando el hijo es reprendido o castigado. En cuanto al control conductual, es notable la expresión de conductas maternas que giran en torno a la supervisión de los hijos; las madres refieren tener conocimiento de sus amistades y de las actividades que realizan cotidianamente, asociadas tanto al contexto escolar como en general. Los hijos, por sí mismos, no siempre dicen lo que hacen cuando regresan a casa, hasta que las madres generan el acercamiento y el diálogo.

En cuanto a las prácticas paternas, se encontró que los padres frecuentemente manifiestan una actitud que transmite confianza ante sus hijos, fomentando el acercamiento y la comunicación; reservan tiempo para platicar con los niños, no solo sobre cuestiones escolares, sino sobre sus amistades y sobre sus problemas en general, mostrando una actitud paciente, brindando apoyo y consuelo cuando es requerido. Los padres también expresan una postura activa, tomando la iniciativa y preguntando a sus hijos sobre diferentes aspectos de su vida; no necesariamente esperan a que sean los hijos quienes se acerquen a hablar.

En cuanto a la autonomía, los padres manifiestan una actitud de respeto por las ideas de sus hijos, aunque no las compartan del todo, así como respeto a sus gustos y su forma de ser. Pero se evidencia cierto control conductual, al no permitir que siempre lleven a cabo sus propias decisiones. Por su parte, las conductas impositivas de los padres presentaron una baja frecuencia; los padres no creen que los demás deban pensar como ellos, ni manifiestan una actitud abiertamente impositiva, pero es significativo el deseo de que los hijos hagan las cosas que ellos les indican en el contexto del hogar, ya que piensan que es lo correcto. Además, se evidenció una baja frecuencia en el ejercicio del control psicológico; los padres no refieren culpar a los hijos ni darles un trato injusto; solo se identificó un leve incremento en las reacciones de enojo sin motivos de peso por parte de los padres.

Respecto a la asociación entre variables, se encontró correlación positiva y significativa entre una práctica (respeto por las decisiones que toma el hijo) que bien puede estar relacionada con el estilo de crianza indulgente, como con el autoritativo, ejercida tanto por la madre como por el padre, con el rol de víctima, concretamente con los niños que han sido blanco de “burlas” por parte de sus compañeros, en un porcentaje de 2.8% para la madre y 3.6% para el padre.

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo a la evaluación realizada, no se obtuvo evidencia de acoso escolar en un grado considerable, en ninguna de las dimensiones consideradas por el instrumento. Las respuestas se ubican principalmente en las categorías “0 veces” y “1 o 2 veces”. Aunque los datos se encuentran distribuidos ampliamente en las diferentes categorías de respuesta, el promedio de alumnos refiere una baja frecuencia en la observación de acoso físico, social y verbal; del mismo modo, se observa un bajo reporte de alumnos que han sido víctimas de acoso físico y psicológico, así como de alumnos que han ejercido conductas asociadas al rol de agresor. Por

su parte, la percepción de daño en los tres roles que asumen los alumnos también tiende a ser baja.

Esta baja percepción, tanto del acoso como del daño que provoca, podría ser explicada en varios sentidos. Por una parte, el instrumento muestra una relación adecuada de los alumnos con sus profesores, con sus compañeros de grupo, así como una percepción positiva hacia la escuela durante las clases presenciales, como lo refiere un porcentaje muy importante de los estudiantes. Se aprecia un clima escolar adecuado y ello reviste una importancia específica, en tanto que la presencia de acoso escolar guarda una relación estrecha con los problemas de indisciplina; si los profesores no son percibidos como agentes promotores de reglas de respeto y convivencia pacífica, la prevalencia de acoso escolar tiende a aumentar (UNESCO, 2019). En el marco del presente estudio, se observa lo contrario.

De igual forma, un porcentaje muy alto de alumnos refiere contar con relaciones de amistad con otros niños dentro del entorno escolar; ello representa un factor de protección en torno al acoso escolar, puesto que, como señala Nocito (2017), el vínculo amistoso facilita la expresión de conductas de apoyo a las víctimas, además de influir en la actitud que asumen los niños ante las manifestaciones de violencia y sus formas de intervención.

Por otro lado, cabe señalar que, entre las clases presenciales y la realización del estudio, transcurrió poco más de un año, tiempo que pudo constituir un factor que modificó en cierto grado la percepción de los alumnos en torno a las manifestaciones de acoso, en su posición de espectadores, de agresores y/o de víctimas.

Otra posible explicación respecto a la baja percepción de gravedad que manifiestan los alumnos, se encuentre relacionada con la baja frecuencia en su observación y/o vivencia como víctima o agresor. Es decir, si los alumnos refieren no percibir expresiones de acoso de manera frecuente, el daño que creen que le pudiera generar a la víctima tiende a ser bajo también.

Por otra parte, tanto el reporte de baja frecuencia, como la débil percepción de daño a las víctimas, también pudieran estar asociadas a una forma de relación entre pares que, si bien puede ser agresiva, no implica la búsqueda intencional de daño, el sometimiento o el control (Marín y Reidl, 2013), o el maltrato perjudicial y persistente (Méndez y Cerezo, 2010), que son característicos en el fenómeno de acoso entre pares. Dicha interacción puede formar parte de las pautas habituales a nivel familiar o social; y en el contexto escolar, este tipo de interacción puede hacerse presente sin tratarse específicamente de acoso escolar.

Como lo señala la bibliografía, las prácticas de crianza se refieren a las conductas concretas que manifiestan los padres en el proceso de educación de los hijos, mientras que los estilos de crianza implican actitudes más globales que generan un clima familiar determinado. En el marco del presente estudio se consideró el modelo cuatripartita de Maccoby y Martin (1983) que considera cuatro estilos parentales, a partir de la interacción de dos dimensiones, control-coerción y afecto-calidez.

En este caso, las prácticas que los padres exhiben con mayor frecuencia en su interacción con los hijos son aquellas asociadas al estilo autoritativo, en el que se expresa un alto grado de afecto y calidez y también de control o coerción (Alarcón, 2012). Tanto las madres como los padres del estudio suelen relacionarse con los niños de una manera afectuosa, promoviendo la confianza y la proximidad para hablar de sus asuntos cotidianos, incluyendo las situaciones problemáticas. Además, manifiestan una actitud de respeto hacia los hijos, traducida en la aceptación de su forma de ser, de expresarse, de sus gustos e intereses. Los padres no exhiben frecuentemente actitudes o conductas de imposición hacia los hijos; no buscan que los niños piensen como ellos, pero sí se hace evidente cierto grado de exigencia conductual en lo referente al ámbito doméstico.

Por otra parte, en lo concerniente al estilo autoritario, caracterizado por un alto grado de control o coerción y un bajo grado de afecto o calidez, no se identificó una alta frecuencia de prácticas asociadas. Se

hizo patente el control conductual parental, mediante la supervisión e intervención sistemáticas que llevan a cabo, pero tales conductas no se sustentan en una actitud impositiva generalizada, ni se asocian con otras conductas que vulneran psicológicamente a los hijos; en el caso de las madres, se evidencia inducción de la culpa, aunque con una baja frecuencia.

En cuanto a las prácticas afines al estilo indulgente, caracterizado por un alto grado de afecto o calidez y un bajo grado de control o coerción, se puede observar un nivel importante de involucramiento y atención hacia las necesidades de los niños; los padres suelen mostrar una actitud cálida y empática para contener a los hijos y ofrecer la ayuda pertinente. Se manifiesta una buena comunicación y respeto hacia las diferentes expresiones de los niños. Lo que no se observa es que los padres expresen. Tanta apertura como para dejar que los hijos lleven a cabo todas sus decisiones, sin límites ni supervisión.

Finalmente, en lo relativo al estilo negligente, caracterizado por un bajo grado de afecto o calidez y un bajo grado de control o coerción, tampoco se registró una alta frecuencia de prácticas asociadas. Los padres no suelen incriminar a los hijos sin ningún motivo; tampoco manifiestan frecuentemente un trato injusto, ni suelen reaccionar con hostilidad o enojo ante cualquier situación. Además, como se ha indicado, los padres no manifiestan indiferencia ante las necesidades de sus hijos; tampoco se mantienen inexpresivos en el plano afectivo y no evidencian un descuido sistemático respecto a las conductas de los hijos.

Por otro lado, respecto a la correlación encontrada entre una de las prácticas maternas (respeto por las decisiones que toma el hijo) con el rol de víctima, es claro que, dicha práctica, se integra al esquema tanto del estilo autoritativo como del indulgente. En ambos estilos se encuentra presente una actitud parental de comprensión, receptividad y respeto hacia las opiniones y necesidades de los hijos. Lo que establece básicamente la diferencia entre ambos estilos es el nivel de control, exigencia o coerción que ejercen los padres de manera global.

Al respecto, las investigaciones han arrojado resultados en distintas direcciones. En numerosos estudios se ha señalado que los estilos más afectuosos, caracterizados por una mayor aceptación parental, se correlacionan positivamente con mayor iniciativa social y conductas prosociales (Zacarías, 2014) y constituyen un factor de protección contra la depresión, la suicidalidad y las conductas antisociales (Florenzano *et al.*, 2010).

Sin embargo, también se ha encontrado una asociación entre el afecto y la comunicación maternas, expresadas mediante una mayor aceptación hacia el hijo, con perfiles de victimización en relación al acoso escolar (León *et al.*, 2015). Los resultados del presente estudio coinciden con esta asociación, puesto que la práctica mencionada, que implica respeto por las decisiones de los hijos, mostró correlación con el rol de víctima, tanto en el caso de la madre como del padre.

Como se mencionó antes, se trata de una sola práctica de crianza que evidenció dicha correlación positiva y significativa. Esta conducta que bien puede corresponder a un estilo tanto autoritativo como a uno indulgente, puede tener implicaciones en el sentido de que la adquisición, consideración y el cuidado irrestricto a los deseos y necesidades de los hijos generan, eventualmente, un ambiente de sobreprotección, que entorpece el desarrollo de habilidades sociales y de un adecuado grado de agresividad y asertividad, indispensables para la defensa de los derechos fuera del contexto familiar previsible y seguro. Ello, independientemente del nivel de control conductual.

Conclusiones

En relación a los fenómenos vinculados a la violencia, en sus diferentes manifestaciones, las prácticas de crianza de los padres tienen una gran influencia. Y el acoso escolar no es la excepción. La permisividad, la falta de supervisión de las actividades de los hijos, la poca empatía, las conductas violentas, el respeto y la comprensión, el control conductual, por mencionar algunos ejemplos, representan cuestiones sutiles que pueden

ser analizadas en un contexto apropiado y reformuladas en virtud de los beneficios o perjuicios que pueden tener en la vida de los hijos y de sus entornos más inmediatos.

La investigación en diferentes momentos y diversos ámbitos es necesaria para tener acceso a las particularidades que permitan comprender los fenómenos sociales. El contexto abordado en esta ocasión no había sido examinado con anterioridad. Por ello, el estudio representó un ejercicio de exploración, que arrojó resultados específicos, pero también generó diversas inquietudes, que representan un punto de partida para futuras investigaciones, que permitan aportar elementos significativos en la comparación con otros espacios del territorio zacatecano y hacer una contribución al entendimiento del panorama nacional. Además, los resultados constituyen la base de futuras intervenciones concretas, adaptadas a las condiciones locales identificadas.

No se obtuvo evidencia de acoso escolar en un grado considerable. La percepción de los alumnos en torno a la escuela, así como la relación con profesores y compañeros, tendió a ser positiva. En relación a las prácticas parentales, se identificó la presencia de diferentes conductas que la bibliografía ha señalado como factores de protección en general y, concretamente, respecto al acoso entre pares. A pesar de tratarse de un estudio *ex post facto* y de las implicaciones que ello pudo haber tenido en la percepción de los estudiantes, los elementos señalados guardan cierta congruencia, presumiendo la baja frecuencia del fenómeno.

En esta época digital y globalizada, diferente a épocas anteriores, son muchos los factores que pueden estar involucrados en el acoso escolar. La exposición constante de los alumnos a diversos medios tecnológicos, las modas musicales, los contenidos en diferentes plataformas de streaming, son algunos de ellos. Sin embargo, el estudio y abordaje del aspecto familiar, continúa representando uno de los pilares fundamentales en el entendimiento y atención de este fenómeno. Y es que la línea que divide una conducta afectuosa por parte de los padres, de una conducta sobre-

protectora, puede ser muy sutil, teniendo múltiples implicaciones en la interacción con los hijos y en el desarrollo de estos.

Si bien la correlación del rol de víctima con la práctica parental señalada no fue alta (2.8% a 3.6%), es importante tomar en consideración los resultados. Por un lado, es necesario continuar trabajando contra la posible normalización de las expresiones de violencia, aun cuando estas no constituyan la dinámica propia del acoso escolar. Como se señalaba anteriormente, puede ser que, eventualmente, la intención de los alumnos no sea claramente causar un daño importante y someter a la víctima. Sin embargo, se manifiestan conductas que, en cualquier caso, refuerzan y perpetúan esta forma de interacción.

Por último, es conveniente señalar que, a tres años de la “vuelta a la normalidad” después de la pandemia por COVID-19, sería importante una nueva indagación, que permitiera contrastar los resultados. De igual forma, elementos que no fueron abordados en esta investigación, seguramente podrán ser estudiados en otras, como la percepción de las prácticas de crianza por parte de los propios hijos y su relación con el acoso escolar, la diferencia entre la percepción de las prácticas entre padres e hijos. Además, este estudio se llevó a cabo con una muestra suficiente, pero en futuras investigaciones se podría considerar un tamaño muestral mayor.

Referencias

- Acevedo, J., Cuellar, K., Elices, A., Tereso, L., Carillo, T., Verdugo, L., Pascual, S. y Santos, M. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo social y Ciencias Sociales*, 19, 9-27. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElLadoOcultoDelBullying-7244669%20(1).pdf
- Alarcón Cebrián, A. (2012). Estilos parentales de socialización y ajuste psico-social de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización. (Tesis de doctorado Universidad de Valencia). Repositori de Contingut LLiure. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/>

10550/25041/TESIS%20DOCTORAL%20ANTONIO%20ALARCON.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Andrade, P. y Betancourt, D. (2008). Manual. Escala prácticas parentales para adolescentes: PP-A. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=574edd1e96b7e4d2355293a0&assetKey=AS%3A368154187452419%-401464786206699>
- Bandura, A. y Ribes, E. (1980) *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.
- Cano, M. y Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar, *Revista Médica Risaralda*, 24(1), 60-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Cassasus, M., Valdéz, M., Florenzano, R., Cáceres, E., Aspillaga, C. y Santander, S. (2011). Parentalidad y salud mental adolescente: diferencias entre ciudades y tipo de dependencia escolar. *Revista de Psicología*, 20(2), 125-145. https://www.researchgate.net/publication/272862207_Parentalidad_y_salud_mental_adolescente_diferencias_entre_ciudades_y_tipo_de_dependencia_escolar
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. <https://doi.org/10.2307/1131308>
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. Quarzo.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.865.7470&rep=rep1&ctype=pdf>
- De Agüero Servín, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4). https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la_investigacion_acerca_del_acoso_y_violencia_escolares_en_mexico/
- Equipo Multidisciplinario Internacional ONG Bullying sin fronteras. *Bullying. MÉXICO. Estadísticas 2019/2020*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>

- Florenzano, R., Cáceres, E., Valdés, M., Calderón, S., Santander, S., Cassasus, M. y Aspíllaga, C. (2010). Comparación de frecuencia de conductas de riesgo, problemas juveniles y estilos de crianza, en estudiantes adolescentes de tres ciudades chilenas. *Cuadernos Médicos Sociales*, 50(2), 115-123. <https://docplayer.es/15457111-Comparacion-de-frecuencia-de-conductas-de-riesgo-problemas-juveniles-y-estilos-de-crianza-en-estudiantes-adolescentes-de-tres-ciudades-chilenas.html>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>
- León, B., Felipe, E., Polo, M. y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia_evolutiva8.pdf
- Los casos de “bullying” en México aumentan 10% en dos años. (2013, diciembre 23). *Expansión*. <https://expansion.mx/nacional/2013/12/23/los-casos-de-bullying-en-mexico-aumentan-10-en-dos-anos>
- Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* vol. 4 (pp.1-101). Wiley.
- Marín, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a2.pdf>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468005.pdf>
- Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293. <http://www.psicothema.com/pdf/1196.pdf>

- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Bullat-schoolJofChildPs1994Olweus.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Ortega, R., Monks, C. y Romera, E. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: una revisión. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 11-31). Observatorio Sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Pedroza, F., Mendoza, B. y Martínez, K. (2013). *¡Auxilio! ¡Mi hijo no trae manual! Prácticas de crianza positiva, prevención de adicciones y bullying*. Pax México.
- Rodino, M., Correa, M., Urzúa, R., Contreras, E., Herrera, C. y Rigoller, S. (2011). Parentalidad y salud mental adolescente: diferencias entre ciudades y tipo de dependencia escolar. *Revista de Psicología*, 20(2), 125-145. https://www.redalyc.org/pdf/264/Resumenes/Resumen_26421338006_1.pdf
- Rodríguez, L. M. (2016). Bullying homofóbico en el contexto mexicano: voces desde estudiantes de trabajo social regiomontanos. *Trabajo Social Hoy*, 77, 41-71. file:///C:/Users/usuario/Downloads/41_62.pdf
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (4), 13-41. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- SNTE presenta primer protocolo contra el bullying. (2024, agosto 15). *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/SNTE-presenta-primer-protocolo-contra-el-bullying-20140814-0039.html>
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. and Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5),

1266-1281. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.-1467-8624.1992.tb01694.x>

Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.

Zacarias, X. (2014). Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en pre-adolescentes. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México) ResearchGate. file:///C:/Users/usuario/Downloads/ZacarasSalinas_Ebook_2014.pdf

CAPÍTULO 8.

Usos de la información en el análisis de la deserción escolar en universidades mexicanas del 2000 al 2023

ILIANA RUVALCABA GAONA

ANTONIO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

MARIO ANTONIO CÓRDOVA RUVALCABA

Introducción

De manera cotidiana, ya sea en situaciones formales o informales, cada vez que es necesario saber algo acerca de eventos, personas o lugares, como respuesta natural, se realiza una búsqueda de información. En este proceso, la curiosidad humana juega un papel fundamental, ya que impulsa a los individuos a satisfacer la necesidad de saber más para comprender el mundo en el que viven lo que les permite adquirir una sensación de control y seguridad.

De este modo, al ser la información parte importante en la generación de nuevos conocimientos y por ende, en el desarrollo social dado que es utilizada como una forma de transmisión de la experiencia humana, ha sido posible que el hombre la utilice como base en la prevención de posibles situaciones, en la toma de decisiones y en transformaciones radicales en las relaciones sociales (Savov, 2023; Birger, 2022).

Así, su definición ha ido evolucionado con el tiempo adquiriendo diferentes significados de acuerdo con su contexto siendo relacionada con nociones tales como datos, signos, significado, conocimiento y comunicación, entre otros (Birger, 2022), conceptualizándola finalmente como un recurso, un mensaje, un proceso o un producto (Semenova, 2022).

Planteamiento del problema

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la deserción escolar se define como el porcentaje de alumnos de un nivel educativo que abandonan la escuela, respecto al número de estudiantes matriculados al inicio del curso en el mismo nivel, es decir, se trata del porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar y al finalizar este, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. Cuando el indicador es positivo es probable que la deserción solo ocurra a un grado de un ciclo determinado; en ocasiones el porcentaje puede resultar negativo, debido a que, durante el ciclo escolar en estudio existieron más alumnos que se inscribieron como “altas” que los que enunciaron como “bajas” escolares (INEGI, 2020).

La deserción escolar en los sistemas universitarios es un asunto que no solo impacta a los estudiantes, sino a sus familias, a la institución de la que desertan y a la sociedad en general y de la que a partir de diferentes investigaciones se han logrado detectar algunos de los factores que pueden provocarla, entre los que destacan los factores económicos, una mala elección de carrera, individuales, familiares, relacionados con las instituciones y los docentes, tecnológicos, efectos postpandemia, demográficos (Ruvalcaba *et al.*, 2024), el desempleo, divorcio, la migración o bien que el significado de los estudios universitarios no sea prioritario a nivel familiar (Amador *et al.*, 2021).

Así, a lo largo de este trabajo de investigación, la pregunta a responder será, ¿Qué estrategias de acción se pueden establecer en búsqueda de una reducción de su incidencia a partir del análisis de información porcentual de los índices de deserción escolar a nivel universitario en México presentados del 2000 al 2023?

Sustento teórico

¿Qué es información?

La información es el conjunto de datos con un significado asignado en un determinado contexto (Chiavenato, 2016) y ordenados con un propósito específico (Czinkota y Kotabe, 2018). Definiciones más genéricas conceptualizan la información como el conjunto organizado de datos procesados, que constituyen un mensaje sobre un determinado ente o fenómeno (Larousse, 2024) o bien como la comunicación o adquisición de conocimientos adquiridos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada (Real Academia Española, 2024).

Por otro lado, Toffler A. y Toffler H. (2016), marcan la diferencia entre los conceptos de datos e información y mencionan que mientras los datos son una representación simbólica de un atributo o de una variable cuantitativa o cualitativa que indica un valor asignado a las cosas, al ser contextualizados, se convierten en información.

Así, a partir de las definiciones descritas, se puede decir que la información es un conjunto de datos procesados, seleccionados, con un significado asignado de acuerdo a un contexto, ordenados con un propósito específico, los que, a su vez, constituyen un mensaje sobre un determinado ente o fenómeno y que sirve para ampliar o precisar los conocimientos sobre una materia determinada.

Entre los principales usos que se le da a la información, está el orientar acciones, reducir la incertidumbre respecto a no saber algo sobre algún tema, aumentar el conocimiento de algo o en el desarrollo de estrategias y la toma de decisiones (Ferrell y Hirt, 2017).

La búsqueda de información en las Ciencias Sociales

La búsqueda de información, en un proceso de investigación, se encuentra entre las primeras tareas del investigador y requiere obtener datos confiables y válidos relacionados con el tema de estudio para que, a partir de

su análisis, se pueda clasificar, comparar, relacionar, hacer tipologías o diferencia entre ellos de manera acertada (Hidalgo, 2019). Desde las Ciencias Sociales, al ser también esta búsqueda de información un paso fundamental, se desarrollan investigaciones desde diferentes disciplinas y enfoques tales como las ciencias políticas, la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la geografía y en las que, en su proceso, son incluidas herramientas de obtención de información tales como las encuestas, entrevistas, experimentos y análisis estadísticos, insertos en métodos de investigación con enfoques cualitativos y cuantitativos con el objetivo de comprender varios aspectos del comportamiento humano, las interacciones sociales y las estructuras sociales para que sus resultados puedan ser utilizados en la toma de decisiones, en el desarrollo social, en elemento primordial para solucionar problemáticas y en la producción y transmisión de nuevo conocimiento (Abello, 2019; Kurlov, 2015; Briones, 1998).

En cuanto al proceso sugerido en el desarrollo de investigaciones en las Ciencias Sociales y el cual, se fundamenta en todo momento con la búsqueda de información, diferentes autores recomiendan seguir la siguiente estructura para garantizar una mayor calidad en los resultados:

1. La definición del problema a investigar, en el que se conoce y delimita lo que se va a analizar. Se trata de la incógnita sobre una incertidumbre en torno a un problema que busca dar respuesta o resolverlo y debe ser formulada de manera precisa y clara de tal manera que su estudio se pueda enfocar y limitar (Hernández Sampieri, 2018).
2. Una vez delimitado el problema, se define el marco de referencia, el que actúa como una guía de acción en donde se establece la forma en la que se obtendrá y analizará la información, estableciendo, primeramente, la manera en la que se buscarán los datos ya sea a través de cuestionarios, de observación, de encuestas o de entrevistas (Hidalgo, 2019).

3. Una vez establecida la manera en la que se buscarán los datos, se deben definir las fuentes a las que se dirigirá el investigador y de las que se pueden detectar dos, de acuerdo con Aragón (2016) quien menciona que la recopilación de los datos estadísticos en las ciencias sociales, se da después de que un problema ha sido definido y se lleva a cabo, a través de la identificación de hechos relevantes a partir de fuentes internas (son aquellos datos que se generan dentro de los lugares, las organizaciones o empresas) y de fuentes externas (lugares en donde se localizan datos estadísticos, generalmente se obtienen por datos publicados, por técnicas de investigación documental, encuestas, cuestionario, entrevista personal o por teléfono, envío de cuestionario por correo o por test). Así, la recopilación de información supone reunir un cierto número de datos y debe responder a las necesidades de la investigación (determinación de lo que se va a medir, el tiempo asignado a la investigación y la extensión del tiempo de recopilación).
4. La gestión de la información u organización de la información se da una vez que han sido recopilados los datos y se trata de la operación lógica que divide datos o información en grupos o clases según sus relaciones de semejanza o diferencia que permite observar su comportamiento (Aragón, 2016). Esta parte del proceso abarca todas las actividades relacionadas con la obtención y resguardo del conjunto de datos recopilados que hacen parte de la investigación y con la medición o mediciones de la información para después estructurarla en bases de datos (Hidalgo, 2019), las cuales pueden construirse de manera electrónica y utilizando software computacional basado en hojas de cálculo, paquetes estadísticos u otras herramientas y en donde se registran los datos obtenidos (Aragón, 2016). Esta gestión de la información puede hacerse de manera cronológica, geográfica, cuantitativa o cualitativa. Para efectos de esta investigación, la gestión de la información se realizó de manera crónologica.

5. Análisis de los datos: observación de la información para detectar la manera en la que los datos se asocian o se relacionan (Hidalgo, 2019); el análisis, el procesamiento y la interpretación de esta información puede llevarse a cabo con técnicas estadísticas para después dar paso a la tabulación, en donde elementos semejantes pueden ser numerados y registrados de acuerdo con las clasificaciones realizadas.

Presentación de los datos: por último, de acuerdo con Briones (2018) según la naturaleza de las variables, se establece, en cuanto a su nivel de medición, la manera en la que será presentada (datos porcentuales, distribuciones de frecuencia, promedios) y en cuanto a su organización (gráficas, mapas, tablas) para proceder, finalmente a su presentación la cual se puede realizar escrita, con cuadros o tablas estadísticas, en graficas o diagramas estadísticos o en mapas (Aragón, 2016).

Deserción escolar en México

En cuanto a la información de la deserción escolar en el nivel superior en México, esta ha sido generada a partir de investigaciones de diferentes organismos y autores que han explorado al respecto, lo que ha permitido que se pueda tener un panorama bastante amplio del fenómeno; así, se pueden analizar datos a nivel mundial a partir de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) quienes logran detectar cifras a nivel país, relacionándolas con los datos de otros países miembros de la organización, a nivel Latinoamérica con ayuda de las investigaciones realizadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y a nivel nacional, al contar con datos surgidos de instituciones mexicanas tales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Programa Institucional de Innovación Tecnológica

(PIIT), del Tecnológico Nacional de México (TecNM) así como las aportaciones de investigadores estudiosos del tema.

En este sentido, la CEPAL afirma que, en la mayoría de los países de América Latina como Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua, la deserción escolar en el nivel universitario es muy alta lo que se ve reflejado en un bajo nivel educativo de sus habitantes disminuyendo las posibilidades para que se inserten en empleos calificados y mejor remunerados (Ruiz, García y Pérez, 2014, p. 53). En este sentido, Zavala *et al.* (2018), de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del 2017, menciona que, mayores niveles de escolaridad están relacionados con mejores resultados en el mercado laboral por lo que la deserción escolar en México no solo afecta los indicadores académicos, sino que también afecta en lo económico, y reproduce las desigualdades sociales que fortalecen la pobreza y repercuten en la desintegración social (Secretaría de Seguridad Pública de México, SSP, 2021).

Por su parte, INEGI en el 2020 indica que, a nivel país, solo ocho de cada 100 alumnos concluyen una carrera universitaria, lo que equivale a que solo el 38% de los jóvenes que cursan la universidad logran graduarse. Coincidiendo con este dato, la ANUIES (2022), afirma que el promedio nacional de Eficiencia Terminal de la Educación Superior (considerando titulación), es del 39%. De la misma forma, la SEP con datos del curso escolar 2016-2017 encontró que el abandono escolar en el nivel superior en México fue del 6.8%, es decir, 7 de cada 100 estudiantes que se inscribieron en ese ciclo escolar (SEP, 2018). Así mismo, las cifras consultadas en el Programa Institucional de Innovación Tecnológica (PIIT) 2013-2018 indican que en el ciclo escolar 2012-2013 se registró un 54.33% de eficiencia terminal en todas las instituciones que formaban el entonces Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, ahora Tecnológico Nacional de México (TecNM) (De Anda *et al.*, 2016).

En cuanto al reporte de la OCDE en el año 2014, mostró que, solo el 35% de los jóvenes mexicanos de 18 años o más cursaron estudios de

nivel superior, y solo el 30% de los jóvenes de 20 años estaban matriculados en algún programa académico universitario. De la misma forma, este organismo, señala que, con base en estudios realizados, entre los países miembros de esta organización, México comparte con Turquía el primer lugar en abandono de estudios universitarios (García Hernández, 2015).

Por su parte, la SEP en el 2019, detectó que, a mayor avance de los estudiantes entre niveles educativos, aumenta el riesgo de abandono, por lo que, mientras en el nivel primaria se presentó un abandono escolar de 0.5%, en el nivel secundaria se incrementó a 4.6%, en educación media superior aumentó al 14.5% y en educación superior al 13.8%.

De Vries (2021), profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, señala que la deserción estudiantil en el nivel superior ha sido una preocupación permanente, debido a que el 50% de los estudiantes que se inscriben no logra concluir sus estudios. Mientras que Olave-Arias, Cisneros-Estupiñán y Rojas-García, en el 2013, encontraron que el 75% de las deserciones ocurren durante los primeros cuatro semestres.

Por otro lado, es importante mencionar que, ante la información recabada, ha sido posible observar que cada contexto y realidad es diferente, por lo que la deserción no se comporta igual en cada país, entre los diferentes estados o instituciones, sino que se trata de un fenómeno único con diversas aristas debido a la diversidad de factores y condicionantes que coexisten a la vez (Calderón, 2020), así, para el desarrollo de esta investigación, solo se revisará la información publicada por INEGI y relacionada con datos nacionales en los ciclos 2000-2001, 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016, 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023, los cuales a su vez están basados con datos generados a partir de la Secretaría de Educación Pública.

Objetivo general

Analizar desde diferentes aristas la información a partir de datos estadísticos, la deserción escolar a nivel universitario en México en el periodo del 2000 al 2023.

Objetivos específicos

1. Obtener información confiable y válida del fenómeno de deserción escolar a nivel universitario en México.
2. Analizar con base a herramientas estadísticas, tablas y mapas el índice de la deserción escolar a nivel universitario en México en el periodo de tiempo 2000-2023.
3. Proponer estrategias de acción para mejorar los índices encontrados.

Metodología

La intención de este trabajo se centra en la búsqueda de información confiable y válida para realizar el análisis de datos estadísticos de la deserción escolar en México a nivel universitario en el periodo de tiempo del 2000 al 2023 que ayude a observar el fenómeno con el paso de los años para detectar patrones de comportamiento o tendencias y así, estar en condiciones de generar estrategias de acción a partir de una toma de decisiones informada y basada en los datos revisados con el objetivo de mejorar los índices de abandono escolar presentados en la actualidad.

Para llevarlo a cabo, se eligió la investigación mixta, lo que permitió integrar de manera sistemática los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio y así obtener un panorama más completo del fenómeno de deserción (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C., 2018); de la misma forma, el diseño de investigación elegido fue el descriptivo lo que ayudó a identificar cómo se manifiesta en los lugares en los que se presenta.

El tipo de investigación elegida fue documental porque se realizó la consulta de resultados generados a partir de consultas y encuestas. El alcance de la investigación es descriptivo porque, a partir de la recopilación

ción de los datos, se describe la manera en la que se comporta la deserción escolar en las diferentes entidades analizadas, en un lapso determinado de tiempo.

Debido al tipo de investigación, no se cuenta con la definición de variables dependiente ni independiente ya que ninguna de las variables que se observan (deserción escolar, ciclos escolares en nivel superior dependen la una de la otra).

Método

La pregunta que se buscó responder al realizar esta investigación es, ¿Qué estrategias de acción se pueden establecer a partir del análisis de información porcentual de los índices de deserción escolar a nivel universitario en México presentados del 2000 al 2023? Por lo que, para la realización de la investigación, fue necesario dividir el trabajo en diferentes etapas. En la primera etapa se formuló el problema de investigación, para después definir el objetivo general y los específicos.

En la segunda etapa, la de recolección de información, se seleccionó como fuente principal al INEGI debido a que es un organismo público autónomo responsable de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica que se encarga de captar y difundir información de México en cuanto al territorio, los recursos, la población y la economía y quienes a partir de apartados metodológicos muestran la validez de la información recolectada. La información seleccionada para la elaboración de esta investigación estuvo relacionada con los índices de deserción escolar en nivel superior en el país en los años 2000, 2005, 2010, 2015, 2020, 2021 y 2023 (este último aún muestra cifras preliminares). En esta etapa se cumple con el principio estadístico de no estudiar hechos aislados, así como recoger datos lo más numerosos posible y ocurridos en diferentes momentos (Hidalgo, 2019).

En una tercera etapa, se procedió a clasificar la información recopilada con escalas de medición para dar paso, en una cuarta etapa, a la interpretación de la misma en los diferentes estados, lo que ayudó

a establecer tendencias de grupo de datos, realizar comparaciones y determinar relaciones entre indicadores. En esta etapa se buscó que cada indicador se midiera desde diferentes perspectivas, lo que permitió contrastar los resultados.

Resultados

A partir de la búsqueda de información realizada en el desarrollo de esta investigación, se clasificó con ayuda de escalas de medición de tipo ordinal, en donde lo significativo fue observar el orden de los valores recabados. En el caso de la deserción la principal observación fue el ordenar de mayor a menor (en qué estados de la república suceden los mayores índices de deserción y en cuáles se presentan los menores índices), para dar paso a la interpretación de la misma entre los diferentes estados, lo que permitió establecer tendencias, comparaciones y determinar relaciones entre los indicadores.

Entre los principales hallazgos se pudo detectar que, al ser la deserción escolar a nivel universitario un indicador observado y seguido por organismos estadísticos en México, como es el caso del INEGI, es posible reunir información confiable y válida acerca de este fenómeno, su evolución y tendencia en los diferentes estados de la República mexicana, lo que permite, a partir de estos datos, implementar estrategias de acción que reduzcan su incidencia y enfocar las acciones a los estados con mayores índices de deserción.

En este sentido, fue posible observar a partir de las medias nacionales, que la tasa de abandono en educación superior en el país del 2000 al 2023, ha oscilado entre el 6% y el 8.8%. Detectándose la tasa más alta (8.8%) en el ciclo de la pandemia (2020-2021), mientras que la tasa más baja se detecta en el ciclo 2022-2023, lo que permite sugerir que las estrategias de acción después de la pandemia han sido efectivas a nivel país.

Al contrastar las medias nacionales con resultados estatales, se puede detectar que hay estados que, durante el tiempo analizado, siempre se

Por otro lado, los datos muestran que la tasa de abandono escolar en el nivel superior en México ha fluctuado a lo largo de los años, mostrando disminuciones y aumentos entre los diferentes estados y ciclos. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2020-2021, la tasa de abandono escolar en el estado de Chiapas fue del 3.6%, lo que representa una disminución en comparación con el ciclo escolar 2000-2001, cuando su tasa de deserción fue del 6.1%. Por otro lado, algunas entidades muestran fluctuaciones significativas en sus tasas de abandono a lo largo de los años tales como Baja California Sur, Nayarit, Quintana Roo, Sinaloa y Sonora; mientras otros estados mantienen tendencias más estables como Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Querétaro y Chiapas.

De la misma forma, al observar los índices de deserción, se detectó un comportamiento cíclico en algunos de ellos con aumentos seguidos de disminuciones, por ejemplo, Guanajuato tuvo una tasa del 12.7% en el ciclo 2005-2006, en 2015-2016 la redujo a 1.6%, para luego volver a incrementarla en el 2021-2022 al 9.2%. Estas variaciones pueden estar relacionadas con factores económicos, sociopolíticos, programas educativos específicos o cambios demográficos de la entidad.

En este mismo sentido, se detectan entidades con mayores retos entre las que destacan los casos de Sonora, Quintana Roo y Baja California Sur (con 14.6%, 13.1 y 12.8% en el ciclo 2022-2023), Baja California Sur y Oaxaca (con 16.2% y 15.4% en 2021-2022), Quintana Roo, Sinaloa y Guerrero (con 18%, 18% y 14.6% respectivamente en 2020-2021). Estas entidades, además enfrentan desafíos adicionales como altos niveles de marginación, migración y menor acceso a oportunidades educativas, lo que puede contribuir a las elevadas tasas de abandono, por lo que será fundamental investigar los factores que pueden estar incidiendo en los índices presentados e implementar estrategias enfocadas para mejorar la retención estudiantil.

También se detectan entidades con mejoras significativas al reducir drásticamente sus tasas de abandono a lo largo del periodo analizado. Por ejemplo, Campeche paso de una tasa de deserción del 14% en el

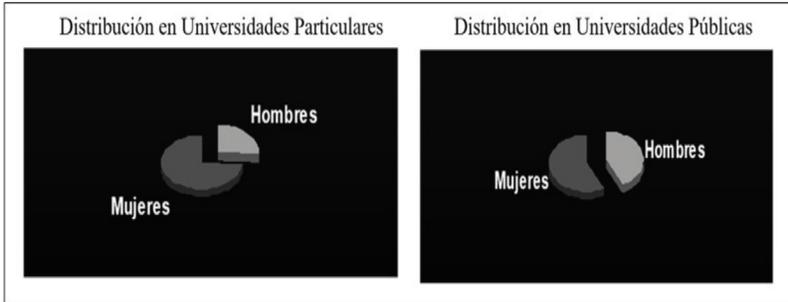
ciclo 2005-2006 a 10.6% en el ciclo 2022-2023. Tlaxcala ha logrado disminuir sus tasas de deserción, ya que en el ciclo 2000-2001 su tasa de deserción fue del 11%, mientras que en el 2022-2023 fue del 5.6%. O bien, en los casos de Nuevo León y Jalisco en los que de manera consistente muestran bajas tasas de deserción. Entre los datos que pueden sustentar esta información se encuentran las tasas de deserción en Nuevo León que han sido de -1.2%, 2.3%, -4.1%, 2.2%, 0.8%, 3%, -2.3% en los ciclos 2000-2001, 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016, 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 respectivamente. O bien, en el caso de Jalisco, que ha tenido las tasas de deserción -0.1%, 2.7%, 2.3%, 3.2%, -0.2 y -4,5% en los ciclos 2000-2001, 2005-2006, 2015-2016, 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 respectivamente.

Relacionado a tendencias regionales, se pueden observar diferencias entre las entidades federativas, por ejemplo, mientras que en Ciudad de México en el ciclo 2022-2023, reportó una tasa de deserción del 1.7, Sonora llegó al 14.3, representando una brecha significativa la cual puede ser generada por factores socioeconómicos, culturales, tecnológicos y de accesibilidad de instituciones educativas.

En cuanto al género y tipo de institución educativa, se pudo detectar que, a partir de cohortes aparentes, la eficiencia terminal promedio en instituciones privadas es del 67.8%, con una tasa de 73.8% para mujeres y de 26.2% para hombres, mientras que para el sector público se detecta una eficiencia terminal del 31.1% donde el 49.5% corresponde a mujeres y 50.5% para hombres (ver Gráfico 1).

Gráfico1.

Índice de Eficiencia terminal según el género y el tipo de Institución educativa



Fuente: Tabla de elaboración propia con datos de INEGI.

Por otro lado, respecto al impacto de la pandemia y a las medidas implementadas para contenerla, tales como el confinamiento y el cierre temporal de escuelas, se detecta un impacto significativo en el sistema educativo durante los ciclos 2020-2021 y 2021-2022. Ya que a nivel nacional se puede observar que en el ciclo 2015-2016 (antes de la pandemia) la tasa de deserción fue del 7%, mientras que en 2020-2021, aumento a 8.8% (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Estados con altos índices de deserción durante la pandemia

Entidad	2015-2016	2020-2021
Media nacional	7.0	8.8
Guerrero	4.9	14.6
Sinaloa	8.8	18
Colima	10.6	14.6

Fuente: Tabla de elaboración propia con datos de INEGI.

De la misma forma, en la Tabla 1, se puede observar que, algunas entidades han mostrado aumentos notables en sus tasas de abandono durante la pandemia, por ejemplo, Guerrero en el ciclo 2015-2016

presentó una tasa de deserción de 4.9%, pasando al 14.6% en 2020-2021. Sinaloa en el ciclo 2015-2016 presento una tasa de deserción del 8.8%, pasando al 18% en 2020-2021. Colima presentó una tasa de abandono del 10.6% en el ciclo 2015-2016, pasando al 14.6% en 2020-2021.

Del mismo modo se observa que algunas entidades presentaron disminuciones importantes durante la contingencia sanitaria, lo que puede observarse en la Tabla 2, al comparar el índice de deserción en los ciclos 2015-2016 y 2020-2021, tales como Nuevo León y Jalisco, lo que sugiere diferentes capacidades de adaptación y respuesta entre las entidades ante la crisis sanitaria.

Tabla 2.
Estados con menor deserción durante la pandemia

Entidad	2015-2016	2020-2021
Media nacional	7.0	8.8
Nuevo León	2.2	0.8
Jalisco	2.3	3.2

Fuente: Tabla de elaboración propia con datos de INEGI.

Análisis y discusión de resultados

Al ser la búsqueda de información y el uso que se le puede dar a esta una vez seleccionada el foco de esta investigación se pudo, a partir del análisis de los datos, dar paso a la generación de nueva información, la que, a partir de ahora, puede ser compartida y utilizada como base para la prevención del fenómeno analizado y en la toma de decisiones enfocadas en la reducción de los índices obtenidos en la actualidad, tal y como lo explicaban Savov (2023) y Birger (2022).

Así, entre la información localizada y retomando a Chiavenato (2016), se pudo detectar que el conjunto de datos encontrados a partir de la búsqueda está inserto en diferentes contextos como son las diferentes entidades del país y ordenados, como mencionan Czinkota y

Kotabe (2018), de acuerdo con INEGI con base en los ciclos escolares del 2000, 2005, 2010, 2015, 2020, 2021 y 2022.

Finalmente y de acuerdo con Ferrell y Hirt (2017) quienes mencionan que entre los principales usos que se le da a la información, está el orientar acciones y en la toma de decisiones, a lo largo de esta investigación, de acuerdo a Hidalgo (2019), el uso de la información recolectada y analizada se enfocó en el desarrollo de estrategias que permitan reducir los índices de deserción en las diferentes entidades del país a partir de la comparación, la clasificación y las relaciones existentes entre datos confiables y válidos relacionados con el abandono escolar a nivel superior en las entidades del país y que de acuerdo a Abello (2019), Kurlov (2015) y Briones (1998), a partir del análisis estadísticos poder comprender aspectos relevantes del abandono escolar.

En cuanto al proceso sugerido para realizar la investigación se cuidó la estructura dada por Hernández Sampieri (2018), Hidalgo (2019), Aragón (2016) y Briones (2018) para garantizar mayor calidad en los resultados, llevándose a cabo a partir de la definición del problema a investigar, siguiendo con el desarrollo del marco de referencia, estableciendo la fuente externa de la que se obtuvieron los datos. Siendo al final gestionados de acuerdo a Aragón (2016) quien sugiere que una vez recopilados los datos se dividan en grupos para observar las relaciones de semejanza o diferencia. En este caso la división se realizó entre ciclos para observar a partir de la comparación el comportamiento del índice de deserción entre las entidades en los diferentes ciclos escolares.

En cuanto al análisis de los datos, se siguió la sugerencia de Hidalgo (2019) por lo que se dio paso a las tabulaciones para enumerar los elementos analizados (estados) y poder llevar un registro más exacto. Así fue posible observar cuáles estados repetían más como estados con altos índices de deserción y los que menos repetían esta condición. De la misma forma fue posible observar comportamientos cíclicos o bien el comportamiento de la deserción antes, en y después de la pandemia. En

cuanto a la presentación de los datos se utilizaron para su organización y de acuerdo a Briones (2018), gráficas, mapas y tablas.

También, se detectó que se vuelve indispensable aprender de las buenas prácticas en los estados en los que, a lo largo de los ciclos educativos han mantenido bajos niveles de deserción escolar para implementarlos en estados que aún no se ha logrado una mejoría y que en muchos casos se relacionan con la prevención de los factores de riesgo detectados por Ruvalcaba (2024) y Amador (2021). Así, estas experiencias podrían servir como referencia para identificar prácticas y políticas efectivas en el rubro de educación que puedan ser replicadas en otras entidades con el objetivo de ayudarlas a disminuir sus tasas de abandono.

En este sentido, fue posible encontrar algunos casos en los que los programas han dado buenos resultados como son:

1. Programa de tutorías implementado en Ciudad de México, Nuevo León y Querétaro en el que se brinda asesorías y acompañamiento personalizado a los estudiantes en aspectos académicos, emocionales y de orientación vocacional. El programa, en general, busca reducir los factores individuales relacionados con desempeño académico e inserción a las actividades universitarias.
2. Flexibilidad en las modalidades educativas implementado en Guanajuato y Morelos en donde se ofrece educación superior en modalidades semipresenciales, a distancia o con horarios flexibles y que puede facilitar la permanencia de estudiantes que trabajan o tienen responsabilidades familiares y que llevan a la par a su formación académica. Este programa se enfoca en trabajar con factores riesgo de deserción relacionados con factores económicos, individuales y familiares.
3. Becas de apoyo implementado principalmente en los estados de Jalisco, Chihuahua y Yucatán y dirigido a estudiantes de bajos recursos lo que puede ser la clave para permitir que más jóvenes continúen sus estudios superiores sin tener que abandonarlos por

motivos financieros. Este programa se centra en reducir el riesgo de deserción derivado por problemas económicos.

4. Vinculación al sector productivo implementado en los estados de Querétaro y Nuevo León y en el que a partir de esta se busca relacionar a estudiantes de las diferentes universidades con el sector laboral con empresas y organizaciones, lo que permite que los estudiantes estén más incentivados y motivados a continuar con sus estudios al mostrarles perspectivas laborales concretas al terminar sus estudios.
5. Programas de acompañamiento como los implementados en Puebla y Chiapas y que se basan en iniciativas de mentoría y acompañamiento a estudiantes en riesgo de deserción con el objetivo de ayudar a identificar y a atender a tiempo factores que llevan a estos estudiantes a desertar.
6. Programas de orientación vocacional en los que se buscan apoyar a los estudiantes a tomar decisiones informadas en cuanto a la elección de carrera. Estos programas van dirigidos a disminuir el riesgo de deserción debido a una poco informada y errónea elección de programa académico.
7. Programas de apoyo emocional los que pueden ser utilizados para resolver situaciones personales y emocionales de los estudiantes que pueden estar afectando su rendimiento académico. Estos programas pueden incluir terapia individual, terapia grupal, así como talleres y seminarios sobre habilidades para la vida.
8. Programas de inclusión dirigidos a estudiantes con discapacidades, estudiantes indígenas y de otros grupos marginados. Estos programas brindan apoyo adicional a estos estudiantes para que puedan acceder a la educación superior y tener éxito académico.
9. Seguimiento y evaluación apoyados en sistemas de información y bases de datos para medir el progreso de los estudiantes, el impacto de los programas y evaluaciones periódicas para ajustar y mejorar las estrategias establecidas.

Por otro lado, también es importante mencionar el impacto que tuvo la pandemia en el aumento de deserciones escolares a nivel superior en gran parte de las entidades del país ya que puso al descubierto la vulnerabilidad del sistema educativo mexicano al mostrar que las decisiones tomadas como el cierre de escuelas y las clases en línea no fueron tan efectivas ya que agravaron las brechas educativas existentes al afectar a los estudiantes de comunidades marginadas que no cuentan con equipo e infraestructura para llevar las clases en línea o de bajos recursos económicos. De la misma forma, se puede detectar que no en todas las entidades se establecieron medidas de apoyo efectivas para mantener a los estudiantes en el sistema educativo, como programa de becas, préstamos de dispositivos tecnológicos o estrategias de enseñanza adaptadas a las circunstancias de la pandemia.

Al momento, en el ciclo 2022-2023 y aunque los resultados son preliminares, muestran una disminución en la tasa de abandono a nivel nacional, por lo que se puede sugerir una recuperación parcial después del impacto inicial de la pandemia. Sin embargo, aún es necesario continuar monitoreando ya que el efecto a largo plazo de la pandemia en el sistema educativo y en las trayectorias académicas de los estudiantes aun no se conoce plenamente.

Conclusiones

A partir del trabajo de investigación presentado se puede concluir que se logró clasificar la información recopilada utilizando escalas de medición ordinal lo que permitió observar el orden de los valores obtenidos, establecer tendencias, realizar comparaciones y determinar relaciones basadas en el índice de deserción de estudiantes de nivel superior de universidades mexicanas en los diferentes estados del país.

Que la tasa de abandono en educación superior en México ha oscilado entre el 6 y el 8.8% del 2000 al 2023, encontrándose de manera frecuente algunos estados por encima de esta media como son Baja Cali-

fornia Sur, Quintana Roo, Veracruz y Zacatecas, y otros, con resultados más estables que de manera regular se encuentran por debajo de esta media como son Nuevo León, Jalisco, Ciudad de México y Querétaro.

Se detectaron estados que en gran parte del periodo analizado siempre se encuentran como estados con altas tasas de deserción, mientras que otros estados, de manera periódica se encuentran como estados con menores tasas. En el primer caso se detecta a Baja California Sur, Quintana Roo, Veracruz, Zacatecas y Oaxaca, mientras que en el segundo tipo se encuentran Nuevo León, Jalisco, Ciudad de México, Querétaro y Chiapas.

La pandemia y las medidas de contención utilizadas, como fue el confinamiento y el cierre temporal de escuelas, tuvieron un impacto significativo en el sistema educativo, con un aumento notable en las tasas de deserción de algunos estados como Guerrero, Sinaloa y Colima.

Por último, los estados con mayores retos en cuanto a deserción escolar universitaria son Sonora, Quintana Roo, Baja California Sur, Oaxaca, Sinaloa y Guerrero, los que además enfrentan otros tipos de problemas sociales tales como altos niveles de marginación y migración.

Notas:

*El nivel educativo Media superior incluye Profesional técnico y Bachillerato; el Superior incluye licenciatura en Educación Normal, Universitaria y Tecnológica, y excluye Posgrado.

*Para el ciclo escolar 2022/2023, las cifras son preliminares.

Referencias

- Abello, R. (2019). La investigación en ciencias sociales: sugerencias practicas sobre el proceso; *Revista Cielo*, 17(1).
- Amador Anguiano, J. D., González González C. A., Arias Soto M. P. y Carbajal Santillán M. G. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139-154.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2022). La educación superior en el siglo XXI. México: ANUIES.
- Aragón, L. (2016). Estadística en el área de las ciencias sociales y administrativas. Editorial Alfaomega. Ciudad de México.
- Birger, H. (2022). Information, knowledge and organization. DOI: 10.5771/0943-7444-2023-1-47
- Briones, G. (2018). Métodos y técnicas avanzadas en investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Módulo 2 (2ª ed.). Bogotá: ICFES-PIIE.
- _____. (1998). Evaluación educacional. Formación docente en investigación educativa. Módulo 2 (3ª ed., revisada y aumentada, 2a reimpression). Bogotá: CAB.
- Calderón, J. (2020). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). Educación y conocimiento. UNESCO
- Chiavenato, I. (2016). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima Edición, McGraw-Hill Interamericana.
- Czinkota, M. y Kotabe, M. (2018). Administración de mercadotecnia (Segunda edición), International Thomson Editores.
- de Anda, J. M., González Adame, Y. & Becerra López, M. M. (2016). Factores que Inciden en la deserción escolar durante el primer año de carrera en ingeniería en electrónica en una institución de Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, (52),6-11. [fecha de Consulta 22 de Enero de 2024]. ISSN: 1405-5597. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94451204002>
- de Vries, W., León Arenas, P., Romero, J. F., Hernández, E. (2021). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de educación superior*, 40, (160). México. Recuperado el 27 de enero de 2023 de <http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/desercion.htm>
- Ferrell O. C. & Hirt Geoffrey. (2017). *Introducción a los negocios en un mundo cambiante* (séptima edición). McGraw-Hill Interamericana.

- García Hernández M. (2015). Deserción Universitaria en México. MILENIO.COM. Recuperado el 28 de enero de 2018 de http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hidalgo, A. (2019). Técnicas estadísticas en el análisis cuantitativo de datos. *Revista Sigma, Departamento de Matemáticas, Universidad de Nariño*, 15(1), 28-44. <http://coes.udenar.edu.co/revistasigma/articulosXV/1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Instituto Nacional para la Educación Nacional en México. Obtenida de 10 de octubre de 2021 <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-permanencia-escolar-en-la-educacion-media-superior/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEGI] (2023). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. Consulta 15 de noviembre del 2023. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_11&bd=Educacion
- _____. (2020). Comunicado de prensa. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- _____. (2018). Tasa de abandono escolar por entidad federativa, nivel educativo y ciclo escolar. Consultado el 31 de enero de 2018, http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educación_11
- Kurlov, A. (2015). La información social como sustrato de la actividad cognitiva y transformadora del hombre moderno. DOI: 10.12731/WSD-2015-3-400-408
- Larousse (2024). Diccionario Larousse (Versión en línea). (Fecha de consulta 7 de febrero del 2024). Recuperado de: <https://www.larousse.com/diccionario/>

- Olave-Arias, G., Cisneros-Estupiñán, M. y Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- QGIS.org (2024). QGIS Geographic Information System. QGIS Association. <http://www.qgis.org>
- RAE (2024). Diccionario Real academia de la lengua española (Versión en línea). (Fecha de consulta 7 de febrero del 2024). Recuperado de: <https://dle.rae.es/diccionario/>
- Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Ruvalcaba, I., Barragán, J. y Pesci Gaitán, A. (2024). Elaboración de un instrumento para conocer el nivel de riesgo de deserción en estudiantes de licenciatura. *Revista digital FILHA*. Enero julio. Número 30. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>.
- Savoy, I. (2023). Theoretical interpretations of the concept information. *Revista Valor y Gobernanza*. DOI:10.17770
- Secretaría de Seguridad Pública de México [SEP] (2021). Deserción Escolar y Conductas de Riesgo en Adolescentes. México: SSP.
- _____. (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Consulta: 7 de noviembre del 2023. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- _____. (2018). Estadística e indicadores. Indicadores y pronósticos. Reporte de indicadores educativos. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadores-pronosticos.aspx> (Consulta: 07 de noviembre de 2023).
- Semenova, V. (2022). Information: the History of notion, Its present and future. DOI: 10.18522/2687-0770-2022-1-16-26

Toffler, A., Toffler, H. (2016). *La Revolución de la Riqueza*. Random House Mondadori.

Zavala-Guirado, A., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I., & Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. DOI: 10.24016/2018.v4n1.103

Parte 3.
Educación y desarrollo

CAPÍTULO 9.

Dos programas sectoriales de educación en México. Dos visiones de gobierno

BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL

LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA

ELIA MARÚM ESPINOSA

MA. LUCILA ROBLES RAMOS

Introducción

Los programas sectoriales de educación en México, son parte de los planes nacionales de desarrollo y constituyen los marcos de referencia en la conducción de la política educativa. La educación, como uno de los pilares más importantes para el avance económico, político, social y cultural de las naciones, requiere de lineamientos claros y eficaces que conduzcan a la resolución de problemas y al mejoramiento de los procesos en la materia.

En nuestro país existen 16 millones 414 mil 404 alumnas y alumnos del Sistema Educativo Nacional en todo el país y casi 4.5 millones de estudiantes en la Educación Superior (SEP, 2020). Desafortunadamente México se encuentra entre los países con indicadores bajos en cobertura y calidad educativa. No obstante que la educación está contemplada en el Artículo 3o. Constitucional como un derecho universal y un bien público, adolece de graves problemas en los ámbitos de inclusión, equidad, cobertura y calidad. De acuerdo a las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cobertura en nuestro país, para el periodo 2020-2021, indica el 100% en educación primaria, 96% en educación secundaria, 81.5% en educación media superior, y 34.5% en educación superior (SEP, 2020). Por otra parte, hemos ocupado los últimos lugares en las pruebas internacionales. De acuerdo a la prueba PISA en 2018, solo el 1% de los estudiantes en edad de 15 años obtuvo

desempeño alto en los niveles 5 o 6, siendo el promedio de la OCDE de 16%; y el 35% de los estudiantes no obtuvo un mínimo nivel de competencia, mientras que en la OCDE es del 13% (OCDE, 2018a).

El interés en analizar la política nacional educativa a través de estos documentos, radica en la importancia misma que significa la educación para nuestro país. Los programas sectoriales de educación (PSE) seleccionados para elaborar este trabajo corresponden a gestiones de gobierno que persiguen dos modelos de desarrollo distinto; el primero con características de corte Neoliberal o de Mercado, y el segundo, con rasgos que sugieren un Estado de Bienestar. El primero se caracterizó por impulsar una Reforma Educativa que colocaba a la escuela como el centro detonante del potencial educativo y a la evaluación de profesores como la estrategia para mejorar la calidad educativa; en ello subyacía un espíritu de esfuerzo individual y competitividad entre los profesores. El segundo concibe a la educación como un derecho público y universal que debe estar al alcance de todos los sectores de la población, especialmente de los sectores más desprotegidos. Se propone ofrecer así la educación en forma gratuita y obligatoria en los niveles básico y media superior, y para el Estado en particular en el nivel superior; así como fortalecer la rectoría del Estado para transformar el Sistema Educativo Nacional. En este trabajo se pretende describir mediante una revisión documental, la importancia que representan los programas sectoriales de educación, sus principales características, fines, propósitos y objetivos; así también sus ideales, valores, principios, sus similitudes y diferencias. Se muestran además algunos de los principales problemas que presenta la educación en nuestro país en todos sus niveles ubicados en el marco de estos dos programas nacionales de educación.

La importancia de la educación

Es indiscutible que la educación constituye uno de los elementos más importante para el desarrollo de los países, dado su potencial para generar y transmitir conocimiento, formar conciencia crítica, fomentar

la cultura, y con ello construir sociedades más justas, democráticas, pacíficas y plenas. Una vasta literatura en el campo de la educación así lo demuestran y organismos internacionales dan cuenta de ello; el BM (2011, 2019) declara a la educación como un bien público social y un derecho humano universal, fundamental para reducir la pobreza, mejorar la salud y crear sociedades más justas e igualitarias.

En términos económicos y sociales, dice este organismo, los países incrementan su competitividad mediante la capacitación de sus fuerzas laborales, se impulsa el crecimiento económico, se estimula la innovación, se fortalecen las instituciones, y se fomenta la cohesión social. En términos individuales, promueve el empleo y ofrece grandes tasas de retorno en ingresos. La UNESCO (2015, 2016, 2019) por su parte, declara a la educación como esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible, motor del desarrollo humano, esencial para transformar la vida de las personas, sustentada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la diversidad cultural, la responsabilidad social y la rendición de cuentas compartidas, así como un elemento clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. El acceso, uso y democratización del conocimiento es concebido por esos organismos y por los estados nacionales como un bien social y una base para garantizar otros derechos humanos fundamentales.

La influencia de los organismos internacionales

En las últimas tres décadas ha existido concordancia entre los discursos de estos organismos y los contenidos de las políticas y programas públicos en una gran cantidad de países en el mundo. Durante la II Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en 2012 (López, 2012), los temas relevantes fueron la pertinencia, la responsabilidad social, la equidad y el desarrollo sostenible, el incremento de la matrícula, el aumento de la educación privada, las estrategias para la diversificación de fuentes de ingreso, la internacionalización, la acre-

ditación y la garantía de calidad. La OCDE en el documento Panorama de la Educación 2018 (OCDE, 2018b), destaca los avances tecnológicos, la digitalización y la innovación, y enfatiza la importancia de la educación superior por ser este nivel educativo en donde se valoran y adquieren competencias avanzadas en estos campos. Estos temas se retoman en el objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU (UNESCO, 2015, 2016), y son temas centrales en los planes de desarrollo educativo de gobiernos y universidades, lo que da cuenta de la influencia económica y política de estos organismos para definir u orientar políticas educativas a nivel internacional¹ (BM, 2011, p. 6).

La planeación

El proceso de planeación es concebido como una oportunidad para revisar y aprender del pasado, analizar el presente y prospectar el futuro; visualizar los desafíos que se presentan en los distintos contextos internos y externos a la universidad, y en función de ello, diseñar cursos de acción y mecanismos de evaluación. La planificación involucra un pensamiento racional, metódico y sistemático; requiere realizar diagnósticos, establecer objetivos y proyectar el futuro; la planificación es prevención, no predicción, intenta crear un futuro, no predecirlo (Matus, citado por Huertas, 1993).

De acuerdo con Acosta *et al.* (2016) y Marquina y Morresi (2018), la planeación es una carta de navegación que orienta el desarrollo de la

¹ El Banco Mundial no solo centra su atención y ofrece recursos para la educación de los individuos, sino también para la reforma de los sistemas educativos. Procura que los recursos que provee se utilicen con mayor eficacia, rendición de cuentas y resultados. Para ello, "... se dedicará a ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional de gobernar y gestionar el sistema educativo, aplicar normas de calidad y equidad, medir el desempeño del sistema en función de los objetivos educativos nacionales y respaldar la formulación de políticas y la innovación fundadas en pruebas" (BM, 2011, p. 6).

vida universitaria y una herramienta que permite el mejor aprovechamiento de los recursos. Para Marúm *et al.* (2001) y Navarro (2004), el planeamiento estratégico responde a entornos cambiantes; se aprecia necesario en instituciones que deben enfrentar situaciones turbulentas y conflictivas, con una estructura y diseño flexibles capaz de adecuarse a las condiciones para responder a las demandas y problemáticas sociales complejas. Respecto de la planeación universitaria, Marquina y Morresi (2018) consideran que la planeación estratégica debe ser protagonizada por los actores universitarios y no universitarios que participan directa o indirectamente en el funcionamiento de la universidad, para así considerar las diversas perspectivas ideológicas, culturales y políticas dentro y fuera de la Universidad. Al igual que Matus (*Op cit.*) los autores establecen una relación entre la técnica y la política, caracterizando a la primera como tecnocrática y a la segunda como conflictiva, no obstante, plantean una convivencia necesaria entre la planeación estratégica y la política, en razón de la naturaleza política de las universidades; por tanto, la planeación no debe estar por completo a merced de la política, ni la política puede quedar excluida de la planeación.

Los programas sectoriales de desarrollo educativo

Los programas sectoriales de desarrollo educativo en México, son parte de los planes nacionales de desarrollo, mandados en el Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y reglamentados en la Ley de Planeación, para llevar a cabo una planeación democrática del desarrollo nacional, mediante procesos de consulta abiertos a la población en sus diferentes sectores; en tanto que el Estado es el responsable de fomentar el desarrollo nacional, el crecimiento económico, la justa distribución de la riqueza, y la generación de oportunidades para el ejercicio de la libertad y la dignidad en la sociedad (Artículo 25 Constitucional).

El Programa Sectorial Educativo 2013-2018

El Programa Sectorial Educativo (PSE) 2013-2018 del gobierno de Enrique Peña Nieto, funda sus principios filosóficos en el Artículo 3o. Constitucional, se rige principalmente por la Ley General de Educación. En particular recupera los mandatos, fundamentos y contenidos de la Reforma Educativa de 2013. Su meta nacional es: *México con Educación de Calidad*; y sostenía como objetivos principales los siguientes:

1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

La Reforma del 2013 y el PSE 2013-2018 colocaban a la Escuela como el principal actor para incrementar la calidad de la educación y del Sistema Educativo Nacional, otorgándole mayor independencia operativa, mecanismos de gestión ágiles y flexibles, insumos financieros y materiales, autosuficiencia y colaboración entre la comunidad de estudiantes, profesores y padres de familia. Junto con la escuela, los docentes son concebidos como el mayor valor para el proceso educativo, la evalua-

ción de los docentes es considerada como el instrumento para garantizar un profesorado de calidad, con altos niveles de profesionalismo y capacitación; y al mismo tiempo, como estímulo personal para su desarrollo y superación en la escala laboral. Los procesos de ingreso al servicio docente y la promoción de personal directivo serán regidos sobre la base de un servicio profesional docente.

Si bien el PSE no define claramente el concepto de calidad, pueden identificarse los siguientes elementos que acompañan ese concepto a lo largo del documento: pertinencia de los contenidos educativos; equidad e igualdad de oportunidades educativas; inclusión de sectores desfavorecidos, población indígena y con discapacidad; colaboración entre estudiantes, profesoras y profesores, padres de familia, autoridades y sociedad en general; escuelas con instalaciones y equipamiento digno; innovación en los métodos y materiales didácticos; profesionalización de los docentes y directivos; evaluación de estudiantes y profesores; evaluación y certificación de programas e instituciones; sistemas de aseguramiento de la calidad; vinculación con el sistema productivo; formación de los estudiantes como emprendedores; educación integral que incorpore el deporte, el arte, las ciencias y la cultura.

Los principios filosóficos que guían al PSE 2013-2018 son los consagrados en el Artículo 3o. Constitucional del 2013: una educación de calidad, pública, laica, gratuita y obligatoria; que sea incluyente, equitativa y que no reproduzca privilegios; la educación concebida como un derecho humano fundamental, que forme para lograr la mejor convivencia, el respeto a los derechos humanos, el cuidado de las personas y del medio ambiente, la comprensión del entorno y la responsabilidad social; el amor a la patria y el desarrollo de una conciencia de la solidaridad internacional; así mismo que desarrolle habilidades productivas en los estudiantes; y que aporte una formación integral del ser humano.

Reforma al Artículo 3ro. Constitucional (DOF, 2013)

- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y
- d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

Por otra parte, retoma los lineamientos normativos surgidos a partir de la Reforma del 2013 en la Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación; así también, algunos ordenamiento de la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia e instrumentos internacionales. Se crea un Sistema de Información y Gestión Educativa como una fuente de información para obtener datos sobre la educación y el sistema educativo.

El Programa Sectorial Educativo 2020-2024

El Programa Sectorial Educativo (PSE) 2020-2024 del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, también funda sus principios filosóficos en el Artículo 3o. Constitucional, se rige por la Ley General de Educación y por la Ley General de Educación Superior principalmente. Recu-

para los mandatos, fundamentos y contenidos de la Reforma Educativa de 2019 que deroga la Reforma del 2013. Su propósito: *no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*; sus principios rectores: *honestidad, honradez, ética, libertad y confianza*; y sus objetivos principales los siguientes:

1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
3. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
5. Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
6. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Los principios rectores del PSE 2020-2024 de *honestidad, honradez, ética, libertad y confianza*, hacen referencia y buscan abatir los altos índices de corrupción que ha vivido el país a lo largo de su historia; con estos valores se persigue regenerar la moral del país, formando mexicanas y mexicanos incorruptibles. La preocupación central o eje ordenador del

PSE 2024, es, en concordancia con la denominada Cuarta Transformación que abanderará el gobierno actual, la *equidad*, con lo que se desea alcanzar el acceso universal a la educación para niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país; esto es, eliminar las desigualdades e inequidades en las oportunidades de ingreso a la educación, y poner especial atención en los grupos históricamente más desfavorecidos. Para ello impulsa los programas de políticas públicas como: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, La Escuela es Nuestra, la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, las Becas Elisa Acuña, las Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez y la Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez.

El modelo de desarrollo que impulsa el PSE 2020-2024 está basado en el *bienestar de las personas*, a partir del disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador del desarrollo personal y nacional. El término bienestar aparece recurrentemente a lo largo del documento.

La Reforma del 2019 y el PSE del 2020-2024 elimina el término *calidad* e incorpora el de *excelencia* para referirse al mejoramiento constante e integral en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de un pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad, tomando en cuenta las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Elimina la “evaluación punitiva” y en su lugar se crea el Sistema para la Carrera de las *Maestras y los Maestros*, a través del cual el Estado dirige los procesos de selección para el ingreso y promoción de personal docente y directivo, y realiza un *reconocimiento* de las capacidades, conocimientos, aptitudes y experiencias del personal destacado, mediante mecanismos públicos, transparentes, equitativos e imparciales. Para la formación de los docentes, propone el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes (escuelas normales y pedagógicas).

Sus principios filosóficos se sustentan en el Artículo 3o. Constitucional del 2019: una educación de excelencia, obligatoria, universal,

inclusiva, pública, gratuita y laica; basada en el respeto a los derechos humanos y a la igualdad sustantiva; que fomenta el amor a la patria, la búsqueda de la libertad, la paz, y la conciencia de la solidaridad internacional, con independencia y con justicia; que promueve la honestidad, los valores y la mejora continua en la enseñanza y aprendizaje; democrática, tendiente a la comprensión de los problemas y a la mejor convivencia humana; equitativa e incluyente para combatir las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género, y de esta forma garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación; e intercultural para la convivencia armónica entre personas y comunidades. La obligatoriedad aplica para los niveles básica y media superior, y solo para el Estado, en el caso de la educación superior.

Los lineamientos normativos generados a partir de la Reforma y que rigen en el PSE 2020-2024 son: Ley General de Educación, Ley Reglamentaria del Artículo 3o. Constitucional en materia de Mejora Continua de la Educación, Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, Ley General de Educación Superior y Ley General de Ciencia y Tecnología (ahora Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación). Así mismo, le impactan la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

Algunas diferencias y coincidencias

Para efectos comparativos se denominará al PSE 2013-2018, “PSE de EPN”; y al PSE 2020-2024, “PSE de AMLO”.

El PSE de EPN y el PSE de AMLO, mantienen semejanzas en aspectos filosóficos, normativos y operativos. Ambos conservan los valores marcados en el Artículo 3o. Constitucional, la educación como un derecho

humano fundamental, de carácter público, laica, gratuita, incluyente, equitativa, igualitaria, democrática, que enseña el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente; y que promueve una mejor convivencia humana. Ambos consideran obligatoria la educación básica y media superior. También considera fundamentales a los maestros y maestras en el proceso educativo; y al deporte, a las artes y a la cultura como parte fundamental de la formación de las y los estudiantes.

Las principales diferencias en el PSE de AMLO radican en que convierte a la *educación superior* en *obligatoria* para el Estado; coloca a la *multiculturalidad* y a la *solidaridad* como elementos centrales, dando alta prioridad a la inclusión de población indígena y grupos sociales desfavorecidos; la *evaluación "punitiva"* se convierte en *evaluación diagnóstica*, esto es, no se vincula a sanciones o despidos de los profesores, sino que alienta la superación y promoción del personal docente basado en la ética, la responsabilidad personal, y la convicción en la profesión. Otro principio importante es que plantea la *gratuidad* en todos los niveles educativos, desde básica hasta la *superior*, impartida por el Estado. En lo que se refiere a la gratuidad del nivel superior, considera la concurrencia financiera de todos los niveles de gobierno para alcanzar esta meta gradualmente.

En la parte operativa, los programas coinciden en algunos de sus objetivos:

OBJETIVOS		
PSE de EPN	PSE de AMLO	Semejanzas y/o diferencias
1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.	1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	El objetivo 1 de EPN, coincide con los objetivos 2, 3 y 4 de AMLO referidos a la calidad. El objetivo 1 de AMLO coincide con el 3 de EPN.
2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.	2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	Ambos objetivos buscan una buena educación: de “calidad” para el PSE de EPN; de “excelencia” para el PSE de AMLO. Ambos consideran la <i>pertinencia</i> como elementos de la calidad. El PSE de EPN promueve además la formación para el trabajo.
3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.	3. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.	El objetivo 3 de EPN coincide con el 1 de AMLO. El objetivo 3 de AMLO coincide con el 1 de EPN, en tanto que relaciona la calidad con la formación de profesores, además de la infraestructura y pertinencia de planes y programas.

Continuación

OBJETIVOS		
4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.	4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	El objetivo 4 de EPN coincide con el 5 de AMLO.
5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.	5. Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.	No hay coincidencia.
6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.	6. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.	No hay coincidencia..

Pero los problemas persisten

En la parte diagnóstica de ambos programas sectoriales se describen los principales problemas en el ámbito de la educación que han aquejado a nuestro país en las últimas décadas: educación de mala calidad, causada por una combinación de crecimiento demográfico, insuficiencia de inversión en la educación y prácticas indebidas en la gestión, agregaríamos la corrupción persistente en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Otros factores que se mencionan son la desarticulación del sistema educativo nacional, duplicidad e ineficacia de estrategias y programas gubernamentales, la falta de profesionalización de gestores educativos, docentes poco capacitados, oferta educativa y programas académicos poco pertinentes al contexto social y económico, métodos pedagógicos obsoletos, burocracia excesiva en la gestión de las instituciones de educación, entre muchas otras.

Guevara (1992), ya desde 1992 observaba una catástrofe silenciosa en la educación, señalando entre otras cuestiones que “El sistema educativo se ha separado paulatinamente de las exigencias del desarrollo nacional. Ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica; es decir, un instrumento de igualdad y justicia” (p. 15). Así también, denunciaba el abandono de la educación por parte del Estado en término de financiamiento y planeación, injerencia de intereses corporativos y burocráticos en este sector, y en consecuencia un país con bajo nivel educativo que se evidenciaba en los resultados de los exámenes aplicados a los estudiantes. Daba cuenta de preocupaciones en los siguientes aspectos: baja calidad, ineficiencia escolar y social, desarticulación del sistema educativo, leyes excluyentes de la sociedad, educación irrelevante, evaluación deficiente, oferta y demanda de docentes, rezago estudiantil, financiamiento insuficiente, mecanismos políticos de asignación presupuestal, educación tecnológica, educación y empleo, entre otras. Es de notar que muchos de estos asuntos prevalecen como críticos hasta nuestros días. Sin duda alguna los contextos, los actores,

las interacciones y las circunstancias son distintas; pero los temas siguen presentes.

Mucho se ha escrito al respecto, la literatura sobre estas problemáticas es vasta, como vastos son los planes de desarrollo que se han elaborado desde entonces para incidir en ellas. ¿Qué sucede?, ¿Por qué no han resultado suficientes y eficientes las estrategias, programas y acciones emprendidas? ¿Cuáles son esas causas de fondo que no han podido removerse para mejorar los sistemas educativos y la educación? ¿Cuándo alcanzaremos niveles de desarrollo educativo cercanos a los países del primer mundo?. Ni las tres grandes reformas en la educación básica de 1992, 2008 y 2013, han sido suficientes. A decir de Guevara y Acosta (2021), el actual gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador, canceló la reforma educativa del 2013, pero los alcances de las medidas implementadas hasta ahora (no la denominan Reforma) han sido de corto plazo y se visualizan poco eficaces. Una de las razones que ofrece en este texto el Dr. Guevara, sobre la ineficacia de las reformas es que: “Las reformas educativas se han caracterizado por enfocarse en los medios desatendiendo los fines, es decir, se han olvidado del sentido social de la educación” (p. 8).

Algunas evidencias de la baja calidad educativa se muestran a nivel internacional en los resultados de México en la prueba PISA. En 2018, solo el 1% de los estudiantes en edad de 15 años obtuvo desempeño alto en los niveles 5 o 6, siendo el promedio de la OCDE de 16%; y el 35% de los estudiantes no obtuvo un mínimo nivel de competencia, mientras que en la OCDE es del 13% (OCDE, 2018b).

Es cierto que han surgido nuevos temas, aunque otros persisten, Guevara y Acosta (*Op cit.*) reúnen en este volumen reflexiones de destacados investigadores sobre nuevos desafíos que presenta la educación del siglo XXI; especialmente los que se han detonado a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Entre estos se cuentan: las políticas regresivas del actual gobierno; los problemas de liderazgo en los funcionarios de la educación; la importancia de la evaluación de los servicios públicos

y en particular de la evaluación; la desatención de las escuelas normales y el control del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; los cambio de paradigma tecnológicos en la educación a partir del COVID-19; inexistencia de un verdadero Sistema Nacional de Educación Superior (gobernanza estratégica de la educación terciaria); el futuro de las relaciones entre educación y trabajo; entre otras. Sobre las posibles estrategias para superar la actual crisis educativa, los autores mencionan: estrategias educativas orientadas hacia la democracia, la justicia y el desarrollo tecnológico con equidad; funcionarios públicos (secretarios de educación) sensibles, con vocación y compromiso, que gobiernen con base en el consenso de todos los actores, y actúen por encima de sus compromisos políticos; evaluación de componentes, procesos y resultados, mecanismos de coordinación interinstitucional y mejora continua; atención a las instituciones formadoras de docentes; políticas públicas y gestión para una educación híbrida; y colocar al mercado de trabajo como referente estratégico en la formación de estudiantes.

Reflexiones finales

Técnicamente al Programa Sectorial de Educación 2013-2019 de Enrique Peña Nieto, le caracteriza la concreción, la objetividad y la coherencia lógica entre sus partes. Funcionalmente es pragmático, podría decirse en sentido estricto tecnocrático, que casi raya en la pulcritud. Su enfoque está centrado en el individuo y en generar oportunidades para el desarrollo de las personas basadas en el esfuerzo y rendimiento personal (la evaluación, acreditación y certificación de profesores, programas e instituciones, que se traducen en meritocracia; los procesos de selección de estudiantes para el acceso a la educación; la certificación de competencias laborales; la calidad valorada en términos cuantitativos; etc.). Todo ello enmarcado o arropado por políticas transversales que promueven una convivencia social armónica (equidad de género, respeto a los derechos humanos, inclusión, igualdad de oportunidades, responsabilidad social y cuidado del medio ambiente). En este sentido coincide teóri-

camente con los fundamentos filosófico-políticos del liberalismo cuyo origen se encuentra en el concepto de ciudadanía y sus principios son: cuidar al individuo, con sus pasiones, intereses y necesidades; y radica en el Estado la obligatoriedad de proteger al individuo. También comulga con la justicia liberal conmutativa y justicia distributiva que regulan el intercambio: a) a cada individuo según su mérito; b) a cada individuo según su necesidad; c) a cada persona según su trabajo (Baltazar, 2007, pp. 21-24). El liberalismo caracterizado también por emancipar la política y la economía sobre las ideologías, es decir, des-monopolizar el poder ideológico y asumir el monopolio de la fuerza como recurso político para garantizar la libre circulación de las ideas y los bienes, y finaliza con todo tipo de proteccionismo (Baltazar, 2007; Bobbio, 1986).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 de Andrés Manuel López Obrador, tiene sustancialmente un sentido político e ideológico, desacredita los resultados de las gestiones de gobierno anteriores, detestando los innegables problemas económicos, políticos y sociales que nos aquejan por décadas (corrupción, impunidad, violencia y pobreza extrema, deterioro del medio ambiente, educación de mala calidad, etc.). En su lugar impulsa en su gestión un modelo de bienestar para la población, caracterizado por la atención e inclusión de la población más vulnerable; el compromiso social con las comunidades; y la rectoría del Estado como garante del derecho a la educación (ejemplo de ello son los instrumentos de política educativa como: la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, la Escuela es Nuestra; la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, y los programas de Becas: Elisa Acuña, de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez y la Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez). Coincide entonces con un modelo político-económico de Estado de Bienestar, cuyos orígenes más remotos son un Estado confesional o doctrinal que sustenta una doctrina ideológica; así también con un Estado Intervencionista y con ideales de la socialdemocracia que orienta sus políticas

económicas hacia las clases sociales más desfavorecidas. En la economía política moderna asume preponderantemente las relaciones económicas, predominan las ideologías sobre la política y la economía, y le caracteriza el proteccionismo; así mismo, trasplanta el derecho de las garantías individuales por el derecho social (Baltazar, 2007; Bobbio, 1986).

A lo largo de la historia ha prevalecido el debate en torno a las funciones primigenias del Estado en las esferas de lo público y lo privado, entre el Estado y el ciudadano: a) el estado suministrador de bienes públicos básicos y, b) el Estado como captador de recursos para financiar los bienes públicos que proporciona y para elevar la productividad privada (Baltazar, 2007 p. 14.).

Uno u otro modelo han sido limitados para alcanzar ya sea los ideales o el pragmatismo de una sociedad educada.

Es de resaltar que aún cuando los programas sectoriales educativos estudiados, son producto de gobiernos con fines políticos y económicos aparentemente distintos, comparten en esencia los mismos principios filosóficos e ideales emanados de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que resultaron de las victorias de la Revolución mexicana. Surge entonces la pregunta ¿realmente en dónde radica la diferencia? ¿Es en la forma de alcanzar dichos ideales?

Referencias

- Acosta, A. (coord.), Vries, W., Rodríguez, R. y Ángel, H. (2016). *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Baltazar, J. C. (2007). Estado de Bienestar y Neoliberalismo. *Eseconomía*, núm. 15, julio-septiembre 2007. Instituto Politécnico Nacional. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/15342>
- Banco Mundial [BM] (2019). Visión General Educación. BM. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- _____. (2011). Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. <http://documents>.

- worldbank.org/curated/en/264751468321854912/pdf/644870WP00SPAN-00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). 2022.
- Diario Oficial de la Federación* [DOF]. 15/05/2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- _____. 26/02/2013. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288-919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0
- Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G. y Acosta, A. (coord.). (2021). *Educación: estrategias para la recuperación*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Huertas, F. (1993). *El método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Cereb. Altadir.
- López Segrera, F. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), noviembre, 2012, 619-635, Universidade de Sorocaba Sorocaba, Brasil.
- Marum Espinosa, E., López, G. y Robles, L. (coords.). (2001). *Planeación táctica. Una guía para construir el futuro en el presente*. Universidad de Guadalajara.
- Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *La Planificación institucional en la universidad: Conceptos, debates y experiencias en el marco de políticas públicas*. Documento de trabajo.
- Navarro, A. M. (2004). *El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior*. Ediciones Al Margen.
- OCDE (2018a). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2018. Resultados. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- _____. (2018b). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. Paris. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostiene-queesnecesarioredoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- _____. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). Estadística Educativa. México. Ciclo escolar 2020-2021. http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- UNESCO (2019). Iniciativa Los Futuros de la Educación. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/la-iniciativa> http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932013000100007
- _____. (2016). Declaración de Incheon. Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- _____. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

CAPÍTULO 10.
**Buenas prácticas de vinculación universitaria
en UPN 142 Tlaquepaque, Jalisco**

EVELIO GERÓNIMO BAUTISTA
JOSÉ LUIS ARIAS LÓPEZ

Introducción

La complejidad y la exigencia de la globalización para las Instituciones de Educación Superior (IES) implican valorar sus actividades académicas, de investigación y la vinculación con los sectores de la sociedad. Desde esta perspectiva, la función sustantiva que más demanda para la solución de problemas y acciones, es la cuarta función sustantiva que es la vinculación. Esta vinculación se da a través de la cooperación e interacción entre los agentes económicos (universidad-sectores de la sociedad) y supone una transformación desde las aulas –entre la academia y estudiantes– para actuar en coordinación con los directivos de la institución y así permitir transferencia de conocimiento CTI hacia los sectores de la sociedad mediante mecanismos y estrategias que brinden solución a problemáticas y propuestas de mejora a la sociedad.

El principal problema que percibe esta investigación radica en la falta de sistematización de información de la vinculación entre la Universidad Pedagógica Nacional unidad 142 Tlaquepaque, a través de proyectos de intervención y/o vinculación universitaria con los sectores de la sociedad. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son las buenas prácticas de vinculación que se dan en la Universidad Pedagógica Nacional con los sectores sociales, empresarial y de gobierno? La vinculación entre la universidad con los sectores de la sociedad es fundamental para que exista convergencia entre los actores heterogéneos.

El objetivo principal que persigue esta investigación busca analizar la vinculación universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 142 de Tlaquepaque con los sectores de la sociedad (social, empresarial y de gobierno), con la finalidad de generar buenas prácticas de dicha vinculación.

En diversos espacios, como foros, conferencias, talleres e incluso *networking* se ha abordado la vinculación entre la universidad con los sectores productivos de la sociedad, y sin duda es uno de los temas relevantes en este siglo XXI, en especial para los actores interesados en realizar proyectos orientados a modificar los planes de estudios de la universidad adaptando nuevas realidades y los contextos emergentes de los últimos años, y gracias al impulso de varias universidades, gobierno e industria se han fortalecido estas relaciones a través de la vinculación, ya sea firmando convenios o acuerdos de colaboración para trabajar en conjunto en dichas vinculaciones.

La investigación tuvo un alcance local que abarcó la vinculación de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 142 Tlaquepaque con diversos sectores. Las ventajas con las que se cuenta son: la disposición del personal directivo y administrativo, así como de la coordinación académica para la colaboración y apoyo entre los asesores pedagógicos y alumnos de la universidad, así como la recopilación de convenios y/o acuerdos de vinculación existentes entre la universidad con los sectores social, empresarial y de gobierno.

Sustento teórico

La vinculación universidad-empresa-gobierno, ha sido estudiada por múltiples autores y desde diferentes enfoques, modalidades y formas de interacción. Brixner *et al.*, (2021) documenta el *corpus* de esta vinculación, que se caracteriza por múltiples nodos temáticos tomando como referencia el enfoque Shumpeteriano sobre la creación de la innovación en la forma en la que se da, describe y analiza cada fenómeno, mismo que es fundamental para que se pueda dar dicha vinculación.

Las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) tienen varias funciones sustantivas, como la docencia, la investigación, la extensión y la innovación; esta última es vital para una institución en relación al contexto económico, político, social y cultural en que se desarrolla y que requiere modelos innovadores y no imitativos (Cunha y Miranda, 2022) esta cuarta función sustantiva a través de la vinculación tiene el objetivo de trabajar con diferentes sectores de la sociedad ya sea con el sector empresarial, social y de gobierno (Gordo y Rodríguez, 2023). Existen modelos que respaldan dichas vinculaciones, como el triángulo de Sábato en Latinoamérica (Mercado, 2023) el modelo lineal de innovación tecnológica estimuló la conformación de capacidad científica, pero no tecnológica. A pesar de esfuerzos por equilibrar estas actividades no hubo modificación. Para finales del siglo xx, el triángulo mostraba interrelaciones consistentes entre el vértice gobierno (vg o el modelo de la Triple Hélice (Cai & Etzkowitz, 2020).

Estos modelos han sido aplicados en diferentes contextos y países desde los años 60's y 90's hasta la actualidad. Fueron Henry Etzkowitz y sus colaboradores en los años noventa quienes desarrollaron este modelo para fortalecer la vinculación como una estrategia que posibilitaba generar proyectos de colaboración entre la universidad, empresa y gobierno en un ecosistema de innovación. Esta colaboración sirve como una plataforma para la formación institucional (Etzkowitz, 2018) y para crear proyectos de emprendimiento universitario con los sectores Social, productivo y de gobierno (Brixner *et al.*, 2021).

El triángulo de Sábato es un modelo de interacción entre universidad-empresa-gobierno, que buscó generar sinergias para promover la innovación, actividades de investigación y sobre todo impulsar el desarrollo científico y tecnológico de una región o país. Este triángulo ha sido aplicado en Latinoamérica, se enfocaba como soporte para generar políticas públicas para fortalecer la ciencia y la tecnología a través de la investigación con la academia hacia la industria, así como la transferencia científica y de tecnología. También ha servido como estrategia

para impulsar la innovación y el desarrollo tecnológico entre los actores heterogéneos (Sutz, 2021; Ferrer, 2022).

Esta teoría del triángulo de Sábato ha sido abordada por varios estudiosos de varios países de Argentina, España, Uruguay y Canadá con la finalidad de impulsar el desarrollo económico, la innovación, la ciencia y la tecnología y las políticas de CTI. En este sentido, el modelo de Sábato ha sido abordado ampliamente en la literatura académica para promover esta vinculación y colaboración entre los agentes económicos.

Los proyectos de vinculación se traducen a cuestiones prácticas de aprendizaje de estudiantes, profesores y administrativos; los cuales se aplican modelos innovadores de vinculación como la Triple Hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 1995), que evolucionó a modelos de la Cuádruple Hélice (Ahonen y Hämäläinen, 2012) y *Quíntuple Hélice* de (Carayannis y Campbell, 2014 y 2019).

A nivel internacional se estima que la vinculación y colaboración entre los actores de la triple hélice es apremiante para el desarrollo económico de un estado e incluso de un país, en la medida que genera conocimiento emergente. Asimismo, una de las extensiones de la triple hélice es la cuádruple hélice, que es un modelo en donde se privilegia la acción de la sociedad civil o agentes intermedios que interactúan y toman decisiones en conjunto, considerando que no son independientes y en donde trabajan bajo un proyecto de colaboración con un mismo objetivo en el ecosistema de innovación. También, la creación de *spin off* o *start up* (empresas de nueva creación) forman parte de esta vinculación y colaboración (Carayannis y Campbell, 2019). Actualmente, en México, las Asociaciones Civiles ya tienen una importante presencia en las actividades y dinámicas que emergen desde la universidad con la industria y el gobierno.

Carayannis y Campbell, (2014) refieren la existencia de otro modelo que toma en cuenta el medio ambiente, la democracia y la innovación social, que se denomina “el modelo de innovación de la Quíntuple Hélice” y además la perspectiva de los “ambientes naturales de la sociedad” que

ya viene alineada con algunos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU y PNUD en la Agenda 2030. En este modelo, se privilegian los intercambios de conocimientos, creación de redes de conocimiento, movilidad de estudiantes, profesores y directivos de las IES.

La Quíntuple Hélice apoya la perspectiva de *ganar-ganar* entre la Ecología y la Innovación, la creación de sinergias entre la economía, la sociedad y la democracia. Esta quíntuple hélice está orientada al desarrollo sustentable o sostenible, y también puede significar e implicar una eco-innovación y el eco-emprendimiento (Carayannis y Campbell, 2014 y 2019).

Si bien hay inquietudes respecto a la forma en la que se da esta vinculación universidad-empresa, Bautista (2014), ha documentado la importancia de la vinculación universidad-empresa-gobierno en México, y refiere que desde la política pública a través del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno Federal, se establece que una educación de calidad requiere la vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas y la generación de ciencia y tecnología e innovación. La vinculación debe ser regida a través de una política pública para que se pueda ejecutar desde las universidades con los sectores de la sociedad, y durante el sexenio 2013-2018 se definieron estrategias y líneas de acción con este propósito mediante el Plan Nacional de Desarrollo.

Por otro lado, Esparza (2016), explica que la vinculación se da a través de la cooperación y la interacción entre dos o más instituciones, las cuales deben conocer sus limitaciones, fortalezas y mecanismos de colaboración. También concluye que esta vinculación es una estrategia que fomenta la transferencia de conocimiento y tecnología y refiere que no es una actividad sencilla, pues se requiere infraestructura, proyecto y el financiamiento necesario para que se pueda dar esta vinculación.

En este mismo sentido, Espíndola Artola *et al.*, (2022) acotan que entre los mecanismos que rigen a las universidades en Latinoamérica se encuentran las relaciones y alianzas estratégicas, para la interacción y vinculaciones entre los actores heterogéneos, que pueden concretarse en

las pasantías, prácticas profesionales, diplomados, consultorías profesionales, asesorías, emprendimiento e incubadoras de empresas. También se emplean oficinas de fomento a la innovación, desarrollo de productos, propiedad intelectual, servicios tecnológicos, entre otros como los *spin off* y las *star ups*. Estas iniciativas pueden dar lugar a la creación de centros de investigación para generar, mediante proyectos de investigación aplicada, productos, servicios especializados o tecnología para su comercialización.

La vinculación es un proceso integral que se articula con las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la universidad con el entorno socio-económico mediante el desarrollo de acciones y proyectos (Maldonado y Gould citado por Alvarado, 2009, p. 408), y constituye un binomio necesario –tanto a nivel internacional y nacional– como motor de desarrollo y para la formación de profesionales que demanda el mercado laboral y que beneficia a las empresas e industrias a través de la investigación y desarrollo.

Es importante considerar que el conocimiento que se genera en las universidades y/o centros de investigación con los sectores de la sociedad sea un producto o servicio comercializable, y que se pueda capitalizar. Según investigaciones de Viale y Etzkowitz (2010) citado por Bautista (2021), la capitalización del conocimiento ocurre cuando este genera una economía de valor añadido, ya sea directa o indirecta dependiendo la necesidad del mercado.

En Jalisco se ha documentado varios casos de vinculación-universidad-empresa. Bautista (2021) documenta el caso del sector mueblero, dónde la vinculación entre IES de Jalisco se han vinculado con el sector productivo para la transferencia de conocimiento CTI para fortalecer sus áreas de operación y decisión. Con esta vinculación el sector mueblero se ha posicionado a nivel nacional como el mayor productor y comercializador.

Método

El proyecto consiste en una indagación sobre las prácticas de vinculación que se dan en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142 Tlaquepaque, a través del análisis de los programas de vinculación existentes en la unidad con la finalidad de sistematizar la información, así como identificar convenios y/o acuerdos potenciales que permitan hacer más eficiente la solución de problemáticas actuales mediante la intervención de estudiantes y profesores en los sectores sociales, empresarial y de gobierno.

Se plantea la utilización de un tipo de investigación descriptivo-cualitativo, con un método de análisis a través de técnicas de entrevistas semiestructuradas.

En el primer apartado los investigadores recopilan datos a través de documentos oficiales como convenios y/o acuerdos de vinculación de la UPN 142, Tlaquepaque; como un segundo paso aplicar las entrevistas semiestructuradas a las áreas correspondientes para generar información sobre la vinculación entre la universidad y los sectores externos. En el tercer apartado, para profesores y estudiantes, se recabarán datos que evidencien la vinculación con los sectores social, empresarial y de gobierno.

Se entrevistaron principalmente a las coordinaciones académicas de los diferentes programas educativos, para recopilar información de las vinculaciones que se han generado en la universidad con los sectores de la sociedad.

1. Entrevista a las coordinaciones de la UPN 142 unidad Tlaquepaque de los programas de Licenciatura en Pedagogía (LP) y Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).
2. Entrevista a las coordinaciones de prácticas profesionales, difusión, tutorías, formación continua, servicio social y de investigación.

3. Revisión de marcos de convenio y/o acuerdos de colaboración y/o de vinculación.
4. Revisión de literatura (Internacional, nacional y local).

Los datos fueron analizados directamente, por los investigadores. Se pretende que desde una reflexión crítica y constructiva, se delineen algunas pautas para la mejora continua de las vinculaciones que se han dado en la Unidad UPN 142 Tlaquepaque.

Resultados

La vinculación en la Universidad Pedagógica Nacional, tiene su primera expresión en su misión institucional.

Es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura (UPN, 2023).

Desde esta misión, se asume la vinculación como un quehacer y una responsabilidad que incluye a todas las dependencias que conforman el Sistema Nacional de Unidades UPN en el país, y las cuales no son ajenas a la Unidad UPN 142.

Además, se establecen varios de los principios de la UPN que rigen para la vinculación con los sectores de la sociedad, de cuales se describen algunos:

“Desarrolla de forma articulada actividades de investigación, docencia, difusión y extensión universitaria en el campo de la educación”, “Participa en la

generación, aplicación y difusión de nuevos conocimientos en el campo de la educación” y “Desarrolla permanentemente tareas de divulgación del conocimiento de la ciencia y la tecnología; la difusión de la cultura, y la extensión de servicios, vinculadas con el desarrollo educativo y las necesidades de diferentes sectores sociales del país” (UPN, 2023).

Estos principios y valores son los que se han concretado en acciones a nivel nacional, regional y estatal mediante diferentes actividades académicas, sociales y de investigación que vinculan las funciones sustantivas que realiza la universidad con los diferentes sectores de la sociedad.

La Unidad UPN 142 Tlaquepaque forma parte de una red de 70 unidades que están distribuidas a lo largo del territorio nacional. Actualmente la Unidad cuenta con 74 trabajadores, de los cuales 50 son académicos que realizan tareas de docencia y de investigación, además funciones relacionadas con la tutoría académica, asesorías de prácticas profesionales, dirección individualizada de tesis, lectorías y algunos se desempeñan como coordinadores de los diferentes programas educativos. Actualmente se ofrecen 3 programas de licenciatura, 2 de maestría y un programa doctoral. El resto del personal son personal administrativo y de apoyo.

En la Figura 1 se muestran algunas de las coordinaciones de la UPN 142, Tlaquepaque, acotando que existen otras coordinaciones que no tienen relación directa para la vinculación con la sociedad.

Figura 1.
Coordinaciones UPN 142



Fuente: Elaboración propia.

Las principales actividades que se realizan en las diferentes coordinaciones, varían de acuerdo a las responsabilidades que tienen a cargo. Es importante mencionar que las coordinaciones realizan actividades de gestión, vinculación, docencia e investigación. Las principales se detallan a continuación.

Tabla 1.

Principales actividades que realizan las coordinaciones académicas

Organizar el trabajo que se realiza en materia de acompañamiento tutorial en las licenciaturas que se ofertan en la Unidad 142.
Atención a estudiantes y establecer convenios con diferentes instituciones para que realicen servicio social
Diseño y oferta formativa para docentes, alumnos, egresados y personal de la unidad en general
Derivar a los estudiantes a instituciones, donde realizan sus prácticas (ese proceso implica, abrir convenios, trabajar con los asesores que acompañan a los practicantes, realizar actividades de evaluación y acompañamiento académico y administrativos, entre otros)
Impulsar la investigación educativa en todos los grupos que forman parte de la comunidad académica

Fuente: Elaboración propia.

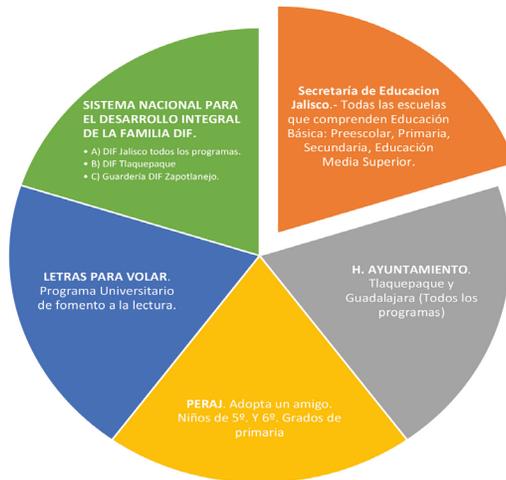
Una de las primeras acciones en el Proyecto de Desarrollo Institucional 2023-2027 que se concretó a partir de agosto del 2023 fue una modificación al organigrama institucional. A este organigrama institucional, el Consejo Académico de la unidad acordó incorporar una función de Coordinación de Vinculación e Innovación, con una serie de iniciativas que se ha recuperado de la experiencia de 45 años que se tiene de trabajar en el sistema educativo estatal.

La parte más visible de la vinculación interinstitucional se encuentra en los programas de Prácticas Profesionales (PP) y de Servicio Social (SS). Esta se lleva a cabo con los estudiantes mediante un proceso de inducción; previa a esta inducción se hace una capacitación para los asesores y luego es socializada con los estudiantes. Se orienta a que los espacios de prácticas profesionales se armonicen con el seminario de titulación que los estudiantes cursan durante el séptimo y octavo semestre y con la asignación de directores de tesis que son sus asesores de prácticas profesionales: esta parte del proceso formativo de los estudiantes constituye

un aspecto nodal del modelo académico del programa de la Licenciatura en Intervención Educativa, así como para la realización de prácticas escolares en planteles de educación básica por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

Para realizar este ejercicio de prestación de prácticas profesionales y de servicio social y de vinculación con los sectores educativos y sociales se cuenta con una serie de convenios específicos y acuerdos con diversas instituciones. Las principales son: la Secretaría de Educación Jalisco, los H. Ayuntamientos de San Pedro Tlaquepaque y Guadalajara y un programa fundamental en los últimos años que se denomina PERAJ “Adopta un amigo” que está presente en 60 universidades del país, el programa “Letras para volar” y también muy particularmente lo que tiene que ver con el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Figura 2.
Instancias para realizar prácticas profesionales y servicio social



Fuente: Elaboración propia.

En esos espacios, generalmente el inicio de los semestres, se hace una presentación de las instancias con las que se cuenta con convenios o acuerdos de colaboración y los estudiantes pueden elegir aquella área en la cual pueden fortalecer y complementar la formación profesional que reciben en las aulas.

Se cuenta con acuerdos de colaboración con 25 diferentes asociaciones civiles y en la elección de con quién se firman convenios se busca un equilibrio para la formación complementaria integral de los estudiantes, en el caso de la Licenciatura en Intervención E, en razón de sus tres líneas especializantes que son: educación inicial, orientación educativa y gestión educativa, y en el caso de la Licenciatura en Pedagogía, básicamente en el ámbito de la docencia. El listado de las instancias con las cuales se cuenta con convenios a acuerdos de colaboración inter-institucional es el siguiente:

- FUNDACIÓN TRACSA. (Población vulnerable, diversos programas)
- CORASÓN. (Atención a niños con bajos recursos, nivel primario)
- CORAZÓN TOLTECA (atención a niños y jóvenes vulnerables)
- NARIZ ROJA. (Niños con cáncer)
- CHILDREN INTERNATIONAL. (Niños y jóvenes con bajos recurso)
- CODENI. (Colectivo pro derechos de los niños y adolescentes)
- NIÑOS Y ADOLSCENTES EN ARMONIA. (Atiende población vulnerable) atención educativa, psicológica y salud.
- TÚ Y YO EN SINERGIA. (Zapotlanejo) Diversos programas.
- MAYAMA. Atiende niños(as) y familias en situación de alta marginación y violencia. Trabaja un modelo de desarrollo humano.
- CENTRO DE PROMOCIÓN SOCIAL SAN JAVIER. Club de tareas, nivelación académica, asistencia alimentaria, Programas de empoderamiento para jefas de familia, diagnóstico, planeación y asesoría de individuos y grupos.
- INSTITUTO DE ALTERNATIVAS PARA LOS JÓVENES EN TONALÁ. Diversos programas en apoyo a los jóvenes.

- CLÍNICA ANTI-SUICIDIO. Programas de prevención y capacitación a padres
- Todas las instituciones en donde realizan prácticas profesionales:
 - PREPARATORIA: 4, 22, REGIONAL DE TONALÁ
 - CAICS DE TLAQUEPAQUE (San Pedrito, Santa Paula, Las Juntas. Las Huertas, Colonial y Cerro del Tesoro)
 - *INSTITUTO DE LA MUJER
 - *INSTITUTO DE LA JUVENTUD EN TLAQUEPAQUE. (INJUVE)
 - BIBLIOTECA J. JESÚS TRUJILLO RIVERA en Tlajomulco de Zúñiga
 - SECCIÓN 47 DEL SNTE.
 - INSTITUTO ESTATAL PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.
 - CECYTEJ LA DURAZNERA
 - CODE JALISCO (PARADERO) ESCUELA DEL DEPORTE, LUDOTECA, GUARDERÍA
 - CONAFE (SEJ) ATENCIÓN A NIÑOS QUE VIVEN EN LOS CIRCOS
 - PENTATHLON DEPORTIVO MILITARIZADO UNIVERSITARIO A.C.
 - FM4 PASO LIBRE (INMIGRANTES)

De esta manera, en todas estas instituciones, los estudiantes no solamente pueden prestar sus prácticas profesionales, mismas que tienen calificación curricular y el servicio social que constituye un requerimiento para la titulación, sino que también los permiten a los estudiantes de pedagogía realicen prácticas escolares *in situ*. Los informes derivados de las prácticas profesionales constituyen la base para la elaboración de sus documentos recepcionales para la titulación. Se advierte que es necesario fortalecer la vinculación con estas instancias, pero también diversificar el abanico de posibilidades para la inserción de los estudiantes en otras instituciones.

La tendencia de vinculación se orienta en este sentido más con los sectores social y educativo y servido como como puente para desarrollar competencias académicas, de gestión y desarrollo de competencias interpersonales con diferentes agentes sociales y actores educativos.

Tabla 2.

Tipos de proyectos que se desarrollan a través de la vinculación

Colaborativos, integrales, donde todos los involucrados se vean favorecidos.
Proyectos educativos y de gestión
Educativos, propios de la gestión, pedagógicos.
Socioeducativo y psicopedagógico
Depende de la licenciatura o maestría que estén cursando, en LIE por ejemplo, como educadores sociales, el abanico de posibilidades puede ser muy amplio

Fuente: Elaboración propia.

Vinculación Unidades UPN Región Centro-Occidente

Un aspecto que conviene poner en relevancia es el relativo a las vinculaciones que se han establecido a nivel de Unidades UPN Región Centro-Occidente del país, que ha permitido a las 15 Unidades UPN de seis entidades estatales que conforman este capítulo regional establecer una serie de estrategias conjuntas para organizar eventos académicos que permiten contrastar los avances y semejanzas y así como diferencias en la atención a los programas educativos. De esta manera, esta vinculación ha dado origen al 6º Foro Regional de Posgrados, celebrado en Morelia, Michoacán en mayo del 2023, el Foro Regional de Licenciaturas, que se llevó a cabo en diciembre del 2023, el Coloquio de Cierre del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo que se celebró en febrero de 2024 teniendo como sede la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes y el 7º Foro Regional de Posgrados, celebrado en mayo de 2024, teniendo como sede la ciudad de Colima, Colima.

Esta vinculación se extenderá, mediante una organización colegiada, a los siguientes foros regionales: Foro Regional de Licenciaturas, que tendrá como sede la ciudad de Zamora, Michoacán, y el 8º Foro Regional de Posgrados, a celebrarse de manera conjunta por las Unidades de Zapopan y Cd. Guzmán en mayo de 2025.

Figura 3.
Vinculación región centro-occidente del país



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se ha firmado un Acuerdo de Colaboración Académica Interinstitucional, entre la unidad UPN 142 Tlaquepaque y la unidad UPN 152 en Atizapán de Zaragoza, cuyo primer fruto es la realización del 1er Encuentro Académico de asesores y estudiantes de licenciatura, que tuvo lugar en agosto de 2023, bajo un programa académico que tuvo una duración de 2 días y en el cual se tuvo la visita de 20 académicos y estudiantes.

Otro fruto interesante es esta vinculación regional es la operación del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores en su Convocatoria 2024 para la Generación 2024-2027. En esta convocatoria son consideradas 5 sedes a nivel regional, la Unidad UPN Morelia, la Unidad UPN Zamora, la Unidad UPN Aguascalientes y por la parte de Jalisco la Unidad UPN Guadalajara y la Unidad UPN Tlaquepaque. Este es un esfuerzo conjunto y brindará la pauta para el diseño y desarrollo de nuevos programas educativos, a escala estatal y regional pensando en los ejes articuladores que promueve la Ley General de Educación Superior, así como la conformación del Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES).

La Unidad UPN 142 también fue considerada en el programa federal Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM 2024) que tiene como propósito

la mejora de infraestructura y equipamiento del plantel, y en el cual participan colegiadamente las 5 unidades UPN de Jalisco, así como la Unidad UPN Aguascalientes, la Unidad UPN Zitácuaro, la Unidad UPN Colima y la Unidad UPN Tepic. Mediante la vinculación con estas unidades se está estableciendo una estrategia de colaboración para compartir experiencias y buenas prácticas en la aplicación de los recursos considerados para su aplicación, así como en los ejercicios de autoevaluación institucional.

Mediante una estrategia de vinculación con la Dirección Nacional de Unidades UPN y la Comisión Federal de Electricidad (CFE), la Unidad UPN Tlaquepaque firmó las cartas de adhesión que posibilitaron la instalación de equipos del programa “Internet para Todos” en las instalaciones de la sede Tlaquepaque, así como en dos de tres de las subsedes con las que cuenta la Unidad: la subsele Tepatitlán de Morelos y la subsele Atotonilco el Alto.

Un aspecto de la vinculación que ha incidido en las políticas educativas estatales se da a través de la colaboración con la Secretaría de Educación Jalisco, mediante la participación de varios académicos en el seminario de investigación “RECREA” y en los diagnósticos educativos que realiza la Comisión Estatal para la Mejora (CEMEJ), que son esfuerzos interinstitucional conjuntos que se promueve a nivel estatal.

Un esfuerzo notable que ha emprendido la Coordinación de Vinculación e Innovación de la Unidad UPN Tlaquepaque, es la vinculación con instituciones como UNIVA, RECREA y la UdeG, que han dado origen a cuatro publicaciones editoriales y actualmente está en desarrollo la edición de un libro en colaboración con la Universidad Veracruzana, y otra publicación original para difundir los proyectos de investigación e intervención generados en la Maestría en Educación Básica y la maestría en Educación Media Superior por parte de los estudiantes y asesores de los programas de posgrado.

Y por último, como fruto de esta vinculación se ha elaborado un Diagnóstico Regional Centro-Occidente, en el que se han identificado

las principales fortalezas académicas, así como las principales necesidades que enfrentan las Unidades UPN a nivel regional: la mejora de infraestructura, la sistematización de los procesos administrativos, la autorización de nuevos programas de estudio con carácter interdisciplinar para atender las necesidades educativas regionales y estatales y la creación de plazas docentes y administrativas para optimizar las funciones sustantivas que realiza la Universidad, el fortalecimiento de los procesos de autoevaluación que se encuentra en curso, y mejoras en los procesos de capacitación, actualización y mejoramiento profesional del personal.

Conviene acotar que un aspecto que afecta sustancialmente las capacidades de gestión institucional para el fortalecimiento de sus procesos de vinculación con otros sectores, como el relativo al sector productivo y de servicios, tiene que ver con la personalidad jurídica de las Unidades UPN, dado el carácter de organismo desconcentrado de la Universidad Pedagógica Nacional y del proceso de descentralización efectuado en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) en el año 1992, que transfirió a las Unidades UPN a las entidades, lo que dificulta enormemente suscribir convenios formales, por lo que estos se traducen mayoritariamente en acuerdos de colaboración. Derivado de los trabajos realizados en el marco del Congreso Nacional Universitario (CNU), la comisión de educación del Senado de la República ha aprobado recientemente el borrador del decreto que sienta las bases para que cambie la definición jurídica y la autonomía de la Universidad Pedagógica Nacional y cuya deliberación y aprobación por ambas cámaras, una vez suscritas las normativas secundarias, puede permitir a las unidades suscribir formalmente y con autonomía de gestión, convenios de colaboración con sectores productivos y esa sería una meta y una tarea por cumplir en los años venideros.

Conclusiones

En conclusión, se ha observado que cada vez más en el siglo XXI las IES trabajan de manera directa con los sectores de la sociedad a raíz de la exigencia de la globalización e internacionalización, para atender las demandas específicas y con ello se permite la transferencia de CTI a través de proyectos orientados al plan de estudios generando nuevas realidades basándose a los modelos innovadores como la Triple, Cuádruple y Quintuple Hélice.

Por lo que la UPN 142 de Tlaquepaque, ha firmado más de 25 acuerdos de vinculación con diferentes sectores de la sociedad, mediante los cuales la dirección y las coordinaciones tanto académicas como de apoyo asumen responsabilidades para la gestión, vinculación, docencia e investigación para la ejecución de las actividades con los estudiantes y profesores.

Desde las coordinaciones se favorece el acompañamiento tutorial de los estudiantes, actividades de servicio social, prácticas profesionales etc. Estas actividades son la parte más visible de la unidad, pero no se dejan de lado las asesorías de tesis, seminarios de titulación, así como la vinculación con los ayuntamientos de Tlaquepaque y Guadalajara, con el DIF Jalisco, Secretaría de Educación de Jalisco y sobre todo con las AC. Estas son acciones puntuales que se documenta al interior de la unidad para la creación de redes de conocimiento y movilidad de los estudiantes. De esta forma, la vinculación y la colaboración han incidido en la creación de proyectos educativos, pedagógicos, de gestión, socioeducativos y psicopedagógicos.

La UPN 142 se ha vinculado con varias unidades UPN para establecer estrategias conjuntas como foros regionales (posgrado y licenciatura), coloquios de investigación, talleres, conferencias y reuniones del colegio regional de directores.

También la UPN 142 ha participado en el fondo de aportaciones para la mejora de infraestructura y equipamiento educativo con otras unidades del centro occidente del país. Además, la universidad ha parti-

cipado con la política estatal el vincularse con RECREA a través de la Secretaría de Educación Jalisco para crear productos como seminarios y libros en conjunto con otras universidades del estado.

Referencias

- Ahonen, L. y Hämäläinen, T. (2012). CLIQ: A Practical Approach to the Quadruple Helix and More Open Innovation. En S. P. MacGregor & T. Carleton (eds.), *Sustaining Innovation: Collaboration Models for a Complex World* (pp. 15-29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2077-4_2
- Alvarado Borrego, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 407-414. <https://doi.org/10.35197/rx.05.03.2009.13.aa>
- Bautista, E. G. (2014). La importancia de la vinculación universidad-empresa-gobierno en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9), Article 9.
- Brixner, C., Lerena, O., Minervini, M. & Yoguel, G. (2021). *The relationship between universities and business: Identification of thematic communities*. <https://hdl.handle.net/11362/47816>
- Cai, Y. & Etzkowitz, H. (2020). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. *Triple Helix*, 7(2-3), 189-226. <https://doi.org/10.1163/21971-927-bja10003>
- Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2019). *Smart Quintuple Helix Innovation Systems: How Social Ecology and Environmental Protection are Driving Innovation, Sustainable Development and Economic Growth*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01517-6>
- _____. (2014). Developed democracies versus emerging autocracies: Arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 3(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s13731-014-0012-2>
- Cunha, C. da y Miranda, E. M. (2022). Presentación Dossier. Vinculación de la universidad con los sectores productivos: Dificultades, tensiones y oportuni-

- dades en los países de la región. *Integración y Conocimiento*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n2.38677>
- Esparza, A. P. (2016). Razones que motivan la vinculación de la universidad con la empresa: Análisis comparativo México y Argentina. *Revista Raites*, 2(4), Article 4. <https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/raites/article/view/517>
- Espíndola Artola, A., García González, M. C., Garlobo Figueredo, M. y Quintero Pupo, G. (2022). Modelos y mecanismos que rigen el vínculo universidad-empresa en los países de Latinoamérica. *Transformación*, 18(3), 644-673.
- Etzkowitz, H. (2018). Innovation Governance: From the “Endless Frontier” to the Triple Helix. En P. Meusburger, M. Heffernan & L. Suarsana (eds.), *Geographies of the University* (pp. 291-311). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_8
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1995). *The Triple Helix -University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development* (ssrn Scholarly Paper 2480085). <https://papers.ssrn.com/abstract=2480085>
- Ferrer, A. (2022). *La economía argentina*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Gerónimo Bautista, E. (2021). La vinculación para la transferencia de conocimiento, científico, tecnológico e innovación, aplicado al sector mueblero de Jalisco. *Paradigma Económico*, 13(2), 79. <https://doi.org/10.36677/paradigma-economico.v13i2.15840>
- Gordo, M. F. y Rodríguez, C.-L. B.-. (2023). La Gestión de la Extensión en las Universidades Públicas Mexicanas.: Polisemia y heterogeneidad de la función sustantiva. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i1.4702>
- Mercado, A. (2023). Las distorsiones del triángulo de Sábato: Descaminos de la política de ciencia y tecnología en Venezuela. *Cuadernos del Cendes*, 40(113), Article 113.
- Misión y Principios* (s.f.). Recuperado 15 de noviembre de 2023, de <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>
- Sutz, J. (2021). Reflexiones sobre una posible inspiración socialista de la tecnología. *Ciencia, Tecnología y Política*, no. 6. <https://doi.org/10.24215/26183188e054>

CAPÍTULO 11.

Desarrollo en el proceso educativo del Técnico en Urgencias Médicas desde diferentes contextos

ERIKA OCHOA ROSAS

Introducción

En el presente capítulo es parte de la tesis de doctorado que lleva de nombre el técnico en urgencias médicas, un análisis sobre su proceso de formación en el cual se visualiza de manera general cómo se ha ido desarrollando la formación de los técnicos en urgencias médicas. Desde un contexto internacional y en perspectivas de diferentes países. En lo nacional, tomaremos el caso de algunas instituciones en diferentes estados que cuentan con programas para la formación en urgencias médicas. A nivel estatal trataremos en específico sobre el proceso de formación de personal en atención prehospitalaria (Ochoa, 2021).

Las políticas educativas de organismos internacionales como son la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tienen como una de sus preocupaciones la formación del personal en emergencias y desastres. Uno de los contextos es el europeo, donde la formación del Técnico en Atención Prehospitalaria (ТАР) o Técnico en Urgencias Médicas (ТУМ) cuenta con diversas instituciones universitarias y cursos para certificar los conocimientos del personal que realiza su ejercicio profesional. Algunos de los países más relevantes para la formación son Australia, Inglaterra y España, ellos se encargan de promover la actualización para el profesional de esta área de la salud prehospitalaria, con el fin de mejorar la atención en el servicio de la ciudadanía.

En el contexto de América Latina se mencionan solo algunos países donde la formación en atención prehospitalaria ha tenido relevancia, entre ellos están Ecuador, Argentina, Colombia, El Salvador, Cuba y EUA.

En el panorama a nivel nacional, la formación del personal en atención prehospitalaria es en su mayoría a nivel técnico, su formación dura de seis meses a un año, dependiendo de la institución o modalidad en la que se forme la persona. Por último, en el contexto local (ciudad de Puebla), se encuentran distintas instituciones académicas o de salud, como CEUNI, el S.O.S., PAUM en BUAP o Cruz Roja Mexicana delegación Puebla, las cuales imparten desde cursos de horas hasta formación en técnico en urgencias médicas o paramédico.

Planteamiento del problema

En este apartado se habla sobre organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de Naciones Unidas (ONU). También se habla sobre algunos aspectos relevantes en la formación del personal en atención prehospitalaria en países europeos como son: Australia, Inglaterra y España. En otros de América Latina como: Ecuador, Argentina, Colombia, el Salvador. Así como en E.U.A y Cuba. Por último, se menciona la parte de las legislaciones que existen en algunos países de América latina, sobre la responsabilidad legal del ejercicio profesional del personal en atención prehospitalario.

Todos estos países tienen a la educación como fundamento para la formación de su personal en lo que respecta al sector salud. Sin embargo, este aspecto depende de su propia política nacional, corresponde a cada gobierno realizar planes de prevención y atención con el fin de mejorar la salud de su población. En lo que respecta a lo educativo, buscar la formación del personal capacitado para atender a la población dependiendo de sus necesidades y desastres naturales, fomentar el autoaprendizaje y actualización continua para personal de salud, todo con el fin de mejorar la calidad en los servicios de salud (OMS, 1989).

El problema de eficiencia y eficacia en el sistema de atención prehospitalaria, es una prioridad. Teniendo la perspectiva de los pacientes, ante una emergencia ellos esperan que la ambulancia llegue de forma rápida y que el personal de la misma sea cordial, realice un diagnóstico certero y resolutivo; así mismo, se espera que los técnicos actúen especialmente con una atención humana, correspondiente a los eventos de salud y de emergencia a la que acuden, y que a su vez puedan ser profesionales al momento de aplicar sus conocimientos. Existen varias quejas por parte de los usuarios externos e internos desde el trato, que en ocasiones no es cordial, ni humano y que en algunas veces deja mucho de ser profesional. También la falta de estudios y el contexto en el que se rodean, lleva a no dar un servicio de calidad en el trato empático entre el técnico en urgencias médicas y el usuario o paciente (Ochoa, 2021).

Sustento Teórico

La formación educativa del personal en atención prehospitalaria o técnico en urgencias médicas en Inglaterra

La formación del personal en atención prehospitalario de este país es la siguiente: su formación es universitaria, dura de 2 a 3 años con prácticas en servicios de atención y hospitales públicos, ambulancias de emergencia, etc. Está constituida por cursos de urgencia y emergencia, por ejemplo, cursos de Soporte Vital Avanzado, manejo de desastres, conducción de vehículos de emergencia y electrocardiograma básica.

Este nivel es una figura intermedia entre quienes obtienen un nivel de paramédico y quienes se acrediten como asistentes de atención de emergencias. El Instituto de Desarrollo de Salud y Cuidado (IHCD, 2018) es la única institución que avala este nivel, su perfil fue desarrollado por el servicio Nacional de Salud (sus siglas en inglés NHS); se les otorga un curso de ocho semanas donde al concluir pueden colaborar en servicios de emergencia y su rango es inferior. Su labor únicamente es dar apoyo al paramédico y a los asistentes de atención ambulante. Se

encarga del manejo y uso del transporte sanitario de pacientes que no tienen una urgencia. En este país europeo, el área de atención prehospitalaria no considera a

las enfermeras, sino solamente a algunos médicos que se encuentran en el aerotransporte sanitario. En un comparativo, los técnicos en urgencias médicas serían los técnicos de ambulancia de emergencia o asistentes de atención de emergencia. Sin embargo, la formación y experiencia depende del nivel que puede alcanzar este país, ya que las certificaciones de otros países no tienen validez de competencias hasta que se acrediten en el IHCD o NHS, dependiendo el nivel que se quiera obtener para atención prehospitalario (Torrealba, 2013).

El desarrollo de la formación educativa del técnico sanitario en España

Como antecedente, desde los años ochenta en España, el perfil de técnico sanitario no tenía regulación de su ejercicio profesional. Fue hasta el año 2007 que aparece una malla curricular para la formación educativa del Ciclo Medio de Técnico en Emergencias Sanitarias (CMTES), con esto se certifica el personal sanitario para ejercer en emergencias prehospitalarias, demuestra estar calificado para aplicar técnicas de soporte vital básico, avanzado, inmovilización y movilización de personas que se encuentren heridas, trasladarlas a hospitales con el fin de disminuir la morbilidad. No hay muchas evidencias con respecto a su formación por distribución geográfica, de formación, laboral, entre otros (Cabrera, 2007).

Las líneas de formación son el aprendizaje, los conocimientos, la capacitación, las aptitudes, adaptación, actitudes enfocadas en el trabajo en equipo, medio laboral y gestión clínica. También cuenta con programas para mejorar su práctica profesional, autoformación y autoinstrucción para que identifiquen en los pacientes desde la valoración, diagnóstico, tratamiento y evolución. Otros programas como publi-

caciones científicas para dar aportaciones e innovaciones, seminarios, conferencias y tutorías (SUMMA 112, 2019).

En lo que respecta a SAMUR-Protección Civil Madrid prepara a la ciudadanía para responder en situaciones de emergencia sanitaria con sus programas de primer respondiente, qué datos deben dar para el llamado de auxilio, técnicas y aplicación que deben llevar a cabo. Cuenta con médicos y enfermeros que son instructores de la American Heart Association y acreditados por la European Resuscitation Council (SAMUR, 2019).

En España hablar de medicina de urgencias no es relevante, la licenciatura existe en 22 de 33 programas universitarios, el temario no es homogéneo, es variable en lo que respecta a lo teórico y práctico. Cuenta con la Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias (SEMES) en la formación de pregrado y fomenta su obligatoriedad, por otro lado, la IFEM (Internacional Federation of Emergency Medicine), en colaboración con otros países, dio a conocer los contenidos mínimos que deben adquirir los alumnos en pregrado de medicina (IFEM, 2019). En lo que respecta a América del norte y América Latina, se tomarán para investigación los contextos más relevantes como son:

El desarrollo del técnico superior en urgencias médicas su formación en Ecuador

En el año de 1930 existió un grupo de personas que rescataban a quienes se quedaban atrapadas; eran conocidos como los hacheros, diez años después en 1940, la compañía con el nombre de Salvador se encargaba de atender pacientes quemados. Fue hasta 1990 cuando se realizaron convenios internacionales que llevaron a la creación de la Red de emergencias médicas en 1996. En Ecuador, el Benemérito Cuerpo de Bomberos es un servicio público, su personal está dividido en: voluntarios, llevan el control del cuerpo de bomberos y no tienen sueldo; rentados, son el grupo mayoritario, con sueldo; personal de atención prehospitalario, trabajan en dos grupos, ambos atendiendo durante un

periodo de 48 horas, teniendo un día de descanso. En su malla curricular académica dan los cursos de primeros auxilios, la institución no cubre la parte de la profesionalización (Cobacango, 2010).

La formación del técnico superior en urgencias médicas en Ecuador, no tiene mucho tiempo que se empezó a desarrollar en el país. Como en muchos otros laboran en el ámbito público y privado, se encargan de atender y transportar con TEM o paramédicos, incidentes que requieran de una atención rápida; desde caídas, embarazos, eventos masivos, hasta desastres.

Los niveles de profesionalización en Ecuador en lo que respecta en la atención prehospitalaria son los siguientes:

INSTITUCIÓN	NIVEL DE PREPARACIÓN	PROFESIONAL A BORDO DE LA AMBULANCIA
BCBG	Conocimientos adquiridos en talleres, cursos, seminarios, no mayor a un mes de duración	NO
CRUZ ROJA ECUATORIANA	Conocimientos adquiridos en talleres, cursos, seminarios, no mayor de un mes de duración	NO
DEFENSA CIVIL	Conocimientos adquiridos en talleres, seminarios, cursos, no mayor de un mes de duración	NO
INSITUCIONES PRIVADAS	Al llamado de las emergencias va un médico a bordo de la ambulancia.	MÉDICO
CORPORACION PARA LA SEGURIDAD CIUDADANA	La atención de las emergencias es en línea, dos médicos y un técnico en Urgencias Médicas-Paramédico	Existe un egresado de la carrera de Urgencias Médicas-Paramédico, dando asistencia en línea

Fuente: Cobacango, 2010.

El desarrollo del técnico en urgencias médicas, su formación educativa en Argentina

En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, se busca promover el trabajo en equipo para fomentar un mejoramiento continuo desde las políticas en este país; las cuales están enfocadas en un compromiso social, con el fin de mejorar la calidad asistencial en la atención prehospitalaria.

Desde el ingreso a instituciones para formarse como técnico en urgencias médicas, se aspira a que, al egresar de la formación educativa, se pueda tener una fuente de trabajo en corto tiempo. Al egresar muchos de los técnicos ya no continúan estudios universitarios y se incorporan al campo laboral de atención prehospitalario, aun siendo muy jóvenes y sin experiencia; adquieren malas manías en el trato entre sus compañeros que a su vez repercuten en el trato con las personas que atienden. En lo que respecta a los salarios, no son tan redituables por lo mismo de que su preparación es a nivel técnico. El campo laboral no es suficiente, dado que tampoco esta labor tiene suficiente reconocimiento social.

El proceso educativo del técnico en urgencias médicas en Colombia

La poca disponibilidad de recursos y la falta de políticas educativas en el área prehospitalaria, hicieron que interviniera la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) con el fin de generalizar los planes de estudios en emergencias. Esta intervención abrió en Colombia un camino para la educación en emergencias, ya que se evidenció la falta de formación en el área prehospitalaria en distintas instituciones universitarias. Fue entonces cuando se desarrolló el programa del Centro Regulador de Urgencias (CRU) en Bogotá (2019) que tuvo como fundamento el modelo francés del SAMU y que contribuyó al seguimiento de emergencias con el modelo de línea telefónica de urgencias. Se dieron cuenta que se contaba con personal, pero no con entrenamiento médico sino con entrenamiento básico en

conocimientos de salud. Algunas universidades públicas y privadas, dieron a conocer sus proyectos de educación técnica y tecnológica en atención prehospitalaria y en 2001 se empezaron a realizar simposios y congresos a nivel internacional para conocer diferentes modelos de atención y tipos de formación académicas en atención de emergencias (Rubiano, 2004).

Es por ello que las instituciones educativas, en sus diferentes modalidades formal o no formal, deben educar al profesional en atención prehospitalaria, ya sea a nivel técnico o profesional; fomentar las prácticas como su prioridad en la formación, desde el aula, en laboratorios, así como su relación prehospitalaria e interhospitalaria. Para que puedan adquirir las herramientas para su labor desde su proceso de formación personal, académico y laboral.

El desarrollo educativo del Salvador del técnico en urgencias médicas

Desde la gestión de la atención prehospitalaria, se enseña a quienes están en formación educativa el con qué se pueden enfrentar y con qué recursos cuentan para atender las emergencias como son: recursos humanos y tecnológicos, la intervención médica telefónica (que va desde la identificación de la emergencia hasta saber qué recursos se van a utilizar sin desperdiciarlos. En el sistema Nacional de Salud del Salvador se busca la mejora continua en la calidad de la atención prehospitalaria por medio de auditoría médica, análisis estadísticos en la toma de decisiones de los casos a los que se acude ante una emergencia a nivel nacional. El programa en El Salvador incluye enseñar a salvar vidas a través de la capacitación continua a nivel comunitario y capacitación especializada para el personal involucrado en la atención prehospitalaria, formando personal que tenga conocimientos progresivos en atenciones médicas, quirúrgicas, ginecológicas y un plan nacional de resucitación cardiopulmonar.

Desarrollo de la formación educativa del personal de apoyo en emergencias en Cuba

En Cuba existen instituciones de aprendizaje e investigación en caso de emergencias médicas y situaciones de desastres, se cuenta con docentes especializados en urgencias médicas el Sistema Integrado de Urgencias Médicas de Cuba (SIUM, 2018) junto con el Ministerio de Salud Pública de Cuba (MINSAP). Este último es el organismo que se encarga de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y del Gobierno en cuanto a la salud pública, el desarrollo de las ciencias médicas y la industria médico-farmacéutica (Navarro *et al.*, 2018).

En el Sistema de Urgencias en Cuba existe el centro de entrenamiento e investigación para conductores y paramédicos que es un curso presencial de cinco semanas con una duración de 734 horas, los grupos son de 20 profesionales. Está dirigido a personal de nuevo ingreso o de noveno o doceavo grado para ocupar el puesto de conductor paramédico, como requisito de ingreso se debe tener experiencia en conductor de panel o conductor. La resolución ministerial No. 226 se instituyó conforme al reglamento disciplinario de los trabajadores. En la rama de la salud existen normas, obligaciones y prohibiciones con el fin de dar una buena atención a la sociedad, así que, para elevar la eficiencia en el servicio de ambulancias, el personal del sistema de urgencias médicas, tanto los niveles técnicos como profesional se capacitan en varias habilidades para este servicio (Ministerio de Salud Pública, 2019).

La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM, 2019) también se entrena en primeros auxilios, junto con la Federación Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja (2019), se capacitan a las comunidades de riesgo para atender adecuadamente en situaciones de desastres o emergencias, esta federación atiende en los cinco continentes del mundo con apoyo de sus delegaciones en cada país, utilizan las tecnologías para tener más cobertura sin costo alguno. La duración del curso es de 20 horas, con un diploma que acredita los conocimientos; su modalidad es a distancia (IFCR, 2019).

Desarrollo del proceso de formación educativa de los técnicos en urgencias médicas en EUA

El Registro Nacional de Técnicos Médicos de Emergencia (NREMT) es el organismo encargado de llevar el registro de los proveedores de servicios en sus cuatro niveles: First Responder, EMT-Basic, EMT-Intermedio, y EMT-Paramédico. Las personas que deciden ejercer profesionalmente en emergencias médicas, deben estar conscientes de que sus áreas de trabajo serán en climas y condiciones extremas. La mayor parte del tiempo van a requerir estar arrodillados, con fuerza para cargar y transportar, lo que en ocasiones les llega a causar lesiones y complicaciones en los oídos, debido al fuerte sonido de las sirenas de las ambulancias. Además, existe el riesgo de contagiarse por Hepatitis B, VIH o encontrarse con pacientes con problemas psiquiátricos, estrés, situaciones de muerte, jornadas de hasta 50 horas a la semana (NAEMT, 2020).

El programa dá conocimientos y práctica en hemorragias, fracturas, obstrucción de vía aérea, entre otros temas. Los alumnos aprenden a usar los materiales que se utilizan en el ejercicio profesional desde su nivel básico. En el caso del nivel intermedio, se requieren de 30 a 350 horas de prácticas y se aprende el uso de fluidos intravenosos, algunos medicamentos y obstrucción de vías respiratorias avanzadas. Por último, el nivel del paramédico recibe conocimientos de anatomía y fisiología, habilidades médicas avanzadas, la mayoría de los estados en Estados Unidos de América reciben la certificación del Registro Nacional de Técnicos Médicos de Emergencia (NREMT) (EMS, 2019).

El desarrollo de la formación educativa del técnico en urgencias médicas en México

En este apartado se aborda cuáles son las instituciones y sus diferentes modalidades que existen para formar profesionalmente al personal que trabaja en la atención prehospitalaria a nivel nacional. Desde cursos, diplomados, técnicos, entre otros. Sus responsabilidades como técnicos en urgencias médicas con conocimientos del área de la salud,

legales y éticos que deben tener durante su formación y que requerirán para su ejercicio profesional. Así como las competencias, perfil de ingreso y egreso en el proceso de formación a nivel nacional y alternativas que se han promovido para su profesionalización (Ochoa, 2021).

A nivel nacional existen varias opciones de formación para técnicos en urgencias médicas, tanto en instituciones técnicas, así como instituciones que no tienen validez académica, como Cruz Roja Mexicana. En esta última se vincula la teoría con la práctica, se hace evalúa en una simulación para estar lo más cercano a la realidad del campo laboral, también se utilizan las tecnologías de la Información y la comunicación para tener facilidad de aprender los conocimientos teóricos. Debido a la diversidad de programas, existen puntos a mejorar ya que no existe un plan de estudios único, ni perfil de ingreso y egreso, ni uniformidad de contenidos académicos.

En la Ley General de Salud, Artículo 79, se establecen diversos aspectos, desde el derecho que tiene toda persona a la salud hasta la parte profesional del personal que está en el área de la misma. Ahí mismo se plantea acerca de la atención prehospitalaria que se requiere de un título, diploma o acreditación educativa según sea el caso. También existen normatividades que el personal de atención debe conocer, como es la Norma Oficial Mexicana para uso y manejo del expediente clínico NO-168-SSAI-1988 (DOF, 1999).

Los programas para formar Técnicos en Urgencias Médicas a nivel básico, son los que más predominan en el país. Tienen por objetivo formar con competencias para identificar, evaluar e intervenir en una emergencia o urgencia médica con el fin de minimizar la morbilidad, realizando un trabajo con responsabilidad y cumpliendo lo que pide la Ley General de Salud. Teniendo un plan de estudios con perfiles tanto de ingreso como de egreso que sean cumplidos independientemente de los rubros o institución de formación. Sin embargo, la plantilla de instructores o docentes en México no cumple con el perfil pedagógico sino con el de campo, lo que en muchas ocasiones limita el proceso de

enseñanza y aprendizaje en la formación de los técnicos en urgencias médicas (Ley General de Salud, 2013).

Respecto a las evaluaciones, independientemente de la institución o plan de estudios, son de forma práctica. En su mayoría con simulaciones lo más parecido a escenarios reales, en algunos programas se cuenta con ambulancias/escuela para aplicar los conocimientos que adquieren en aula. En la salud pública la atención prehospitalaria presenta una preocupación debido a las estadísticas de mortalidad y debido también a que la mayoría de su personal es voluntario, en ocasiones muy joven, con pocas oportunidades laborales y sin conocimiento de un desarrollo laboral como profesión.

Una institución que forma Técnicos en Urgencias Médicas (TUM) es Cruz Roja Mexicana. A nivel nacional cuenta con la Escuela Nacional de Técnicos en Urgencias Médicas (ENTUM) su enfoque es humanitario debido a que sigue los siete principios de la institución. Uno de ellos es la humanidad, en este valor se fundan principios como dar auxilio en batallas sin discriminación, se compromete a proteger la vida, la salud y la paz entre todos los pueblos (Cruz Roja Mexicana, 2019).

El perfil de ingreso para la escuela nacional de técnicos en urgencias médicas es muy general, los requisitos de ingreso son contar con educación media superior, disponibilidad de tiempo, ser mayor de edad y cumplir con los requisitos que plantea cada convocatoria, dependiendo de su delegación. Por último, para su egreso, se debe obtener una calificación mínima de ocho en el programa de técnico en urgencias médicas (ENTUM, 2019).

El desarrollo educativo de los técnicos en urgencias médicas en el Estado de Puebla

En este apartado de contexto local se mencionan algunas de las opciones educativas que existen en la ciudad de Puebla para formarse profesionalmente como personal en la atención prehospitalaria. Se incluye el

proceso de formación que se da para ser técnico en urgencias médicas en la Cruz Roja Mexicana de la ciudad de Puebla.

Una de las universidades es el Centro Universitario Interamericano (CEUNI) (2019) que tiene el programa de Técnico en Urgencias Médicas, Emergencias y Desastres, turnos mixtos, en modalidad presencial con el RVOE Reg. DGP: SEP-SES/21/114/04/027/07. Su modalidad de estudio es cuatrimestral. Su perfil de ingreso es una persona que esté interesada en el área de la salud con la responsabilidad de trabajar con otras personas de la misma área, que esté consciente del trabajo bajo presión, jornadas extensas y con espacios complicados. Su perfil de egreso es un profesional que tiene los conocimientos en el área prehospitolaria. Su malla curricular contiene como temas fundamentales la atención del paciente en una urgencia, trauma, soporte vital y protección civil; esta última es importante porque es la única institución en Puebla que da una formación tanto en la prevención como en situación de desastres (CEUNI, 2019).

Otra de las instituciones con más reconocimiento en Puebla en la formación de paramédicos es S.O.S. Esta es una escuela de emergencia que ofrece una variedad de cursos, como son la formación de paramédicos con una duración de diez meses. Lo conforman cinco módulos que son: el de anatomía, soporte vital básico, trauma, clínica y rescate. También está el curso para la actualización de paramédicos y certificaciones con duración de tres meses, la formación del primer respondiente con duración de un mes, el curso de primeros auxilios con duración de ocho horas y el curso de reanimación cardio pulmonar en los niveles básico y avanzado (S.O.S, 2013).

También el S.O.S. (2013) es una institución con más de ocho años capacitando a las personas en específico en atención prehospitolaria, una de las más reconocidas instituciones en Puebla en lo que respecta en formación, la competencia más fuerte que tiene es la Cruz Roja Mexicana de la ciudad de Puebla para la formación de TUM.

Método de investigación

Para realizar esta investigación, fue importante tener claridad desde el tema, los objetivos y las preguntas de investigación. Se determinó que se realizaría a través de una postura eminente del *modelo cualitativo*; se pretendía conocer y comprender la percepción de los entrevistados para esta investigación, cómo había sido su formación y proceso de profesionalización como técnicos en urgencias médicas.

Después de un proceso minucioso sobre los antecedentes de los núcleos que conforman el tema de investigación, el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación, así como la definición en la postura desde la que se asumió dicha investigación, se analizaron las características de diferentes métodos para elegir el que fuera más factible en la recolección de los datos necesarios. A partir de este análisis, se optó por el método interpretativo en la investigación educativa, para ayudar a identificar el fenómeno social desde su entorno interno y externo. En este caso, se busca conocer la percepción de los técnicos en urgencias médicas, desde su formación académica, la forma de cómo se adquieren los conocimientos hasta la práctica (Ochoa, 2021).

Exploramos los antecedentes de la formación de técnicos en urgencias médicas, paramédicos, técnicos en atención prehospitalaria o sus diferentes nomenclaturas en sus diversos contextos internacionales hasta llegar a lo local. Identificamos su historicidad, orígenes, procesos de formación, simbolizaciones dentro del gremio, como son las formas de enseñanza-aprendizaje. Para llegar finalmente a comprender las complicaciones que enfrentan durante su formación, así como en el campo laboral debido a la falta de profesionalización.

El método interpretativo busca conocer la realidad desde lo más objetivo de los participantes hasta su objeto de estudio. Se destacan los procesos de formación en el área de atención prehospitalaria, cómo adquieren los conocimientos, cómo están distribuidos sus diferentes cursos, diplomados o nivel técnico, cuál es la diversidad de mallas curriculares o planes de estudios. Estos últimos se consideran la base de

cómo adquieren conocimientos, pero también habilidades y actitudes al trabajar con personas en situaciones de emergencia o vulnerabilidad (Ochoa, 2021).

Resultados

Una de las escuelas con más antigüedad y renombre para la formación de técnicos en urgencias médicas, es la escuela de Cruz Roja Mexicana. Su sede nacional se encuentra en la Ciudad de México, su plan de estudios está conformado en diez meses para obtener el nivel básico y tienen un alcance para la formación de técnicos hasta el nivel avanzado. Uno de los participantes comentó que fue en 1985, debido al sismo del 19 de septiembre, cuando surgió la necesidad de crear un programa para la formación del personal de apoyo en el ámbito prehospitario.

(ETUM12) El tiempo de formación en TUM era de 10 meses cuando se bajó en 1985 cuando se baja esto a raíz del sismo y de la necesidad de tener personal sanitario en el ámbito prehospitario, lo bajan de Estados Unidos y en Estados Unidos un técnico en urgencias médicas que es un personal de policía, bomberos y todas las personas que tienen otras profesiones y que no específicamente suben a una ambulancia que su curso es de primeros auxilios su curso es de 10 meses y eso les da un plus que se traducen en el técnico en urgencias médicas que por cierto su traducción estuvo mal pero bueno.

La formación académica del personal de salud es un problema no solo a nivel prehospitario sino intra hospitalario. Uno de los puntos importantes que se consideran con respecto a esta problemática, es la edad para la admisión a estos programas. Al egresar con una edad tan joven y sin experiencia laboral, muchos técnicos no toman con seriedad la importancia de trabajar con personas en situaciones de vulnerabilidad física o no cuentan con las herramientas para afrontar situaciones de impacto psicológico. También es importante considerar que, a su egreso, el técnico en urgencias médicas no cuenta con una claridad acerca de

cómo seguir especializándose, la mayoría desconocen de qué forma podrían seguirse especializando (Ochoa, 2021).

Para el primer plan de estudios, se tomó en cuenta lo que enseñaban en el EMT y se impartieron cursos de socorristas que tenían una duración de semanas. Con el paso del tiempo, surgió finalmente el nivel de técnico en urgencias médicas a manera de módulos, como lo sigue siendo hasta la fecha. Cada módulo, consistía en abordar ciertos temas de manera general, se pedían algunas habilidades y capacidades, pero no había ningún departamento o institución que los regularan. Podemos decir que solamente se había copiado el modelo del programa de Estados Unidos.

(ETUM12) Incluso yo sería capaz de decir que para los profesionales de salud que egresan de la institución, igual tienen un programa realmente deficiente, incluso las escuelas incluyendo el Profesional Asociado en Emergencias Médicas, que está regulado por mi alma mater que es la universidad. También tiene un programa bastante deficiente, que no es similar al nuestro, ya que en Cruz Roja está por niveles y PAUM está orientado a tener un egreso de alumnos y el Técnico Superior Universitario en Urgencias Médicas está muy orientado a tener un egreso de alumnos con solo que hayan cumplido los pagos de colegiatura y requisitos que tiene esta universidad.

Los participantes mencionaron que su plan de estudios estuvo conformado por un promedio entre diez o doce módulos. Esto dependía del año en que lo habían cursado y de los coordinadores o directivos que se encontraban a cargo de la escuela de formación. También comentaron que la variedad en los planes también era resultado de la existencia de diferentes instituciones, entre algunas de las que mencionaron fue el Centro Universitario Interamericano, del cual muchos conocían su plan de estudios. Mencionaron que en los primeros dos años están enfocados a dar teoría y es hasta el tercero iniciaban las prácticas. Los egresados

de este programa se convertirían en técnicos superiores universitarios en emergencias y desastres (CEUNI, 2019).

Otra institución de la cual los participantes conocen el plan de estudios es Servicios Integrales de Atención Prehospitalaria S.O.S Puebla. A.C. Es una institución de capacitación diseñada con más práctica que teoría, la formación es muy parecida a la que proporcionan en Cruz Roja. El plan de estudios del técnico en urgencia médicas está compuesto por módulos, donde el temario se va enlazando uno a uno y aumenta así su nivel de dificultad. La formación académica empieza únicamente con teoría y luego es teórico-práctico, durante la formación se realizan prácticas con el objetivo de desarrollar destrezas en sus horarios de clases, así como en actividades extraescolares. Continuamente se presentan cambios en su plan de estudios (S.O.S, 2013).

(ETUM4) Posteriormente, en cada uno de esas enfermedades y traumatismos se nos enseña lo que son las respuestas normales al cuerpo en cuestión de cómo responde al trauma, cómo es la respuesta normal y cuando esa respuesta llega a dar empieza a desencadenar todo un procedimiento equívoco, como no sé, un decirlo así, el cuerpo empieza si tú tienes una hemorragia, no sé el cuerpo empieza a aumentar la frecuencia cardíaca, o sea trata de compensar esta pérdida de sangre, hay una reducción de volumen sanguíneo por lo que los vasos se constriñen, y cosas así te empiezan a enseñar del tratamiento y como hay una pérdida de sangre hay que compensar ese volumen y ese volumen se compensa a través de líquidos vía intravenosa, nos enseñan los tipos de líquidos, como no sé, cuáles son las técnicas para introducirlos y demás, eso es en cuestión de conocimientos.

Parte del desarrollo de la formación, es desarrollar competencias especiales, como son: tener habilidades técnicas para realizar una historia clínica, saber cómo inmovilizar a un paciente, ser hábil en la comunicación y trabajo en equipo tanto dentro como fuera de la ambulancia. Una de las técnicas de enseñanza-aprendizaje que más se promueve en

la formación, son las prácticas constantes; al considerarlas, se pueden mejorar los tiempos y habilidades.

La mayoría de los entrevistados comentó que el tiempo de formación para ser técnico en urgencias médicas debería ser más amplio, puesto que resulta muy corto para el aprendizaje de los temas a profundidad. Así mismo, mencionaron que, durante su práctica laboral, han podido darse cuenta de qué es lo que hace falta aprender desde el aula; temas como el caso de los pacientes críticos, pues a pesar de que el gobierno cuenta con ambulancias para ese tipo de pacientes, los egresados deben saber que hacer y qué deben llevar en la ambulancia para dar atención en estos casos (Ochoa, 2021).

(ETUM6) Porque luego te encuentras un paciente que consumió o que medicamento se tomó. Dentro del TUM básico te dan 6 medicamentos dentro del TUM básico tú solo pones la función de esos con un medicamento que tú no has escuchado pues te complicas, pues yo considero que si un módulo de farmacología bien planeado y bien estructurado y dado sería importante.

Existen diferentes especialidades que piden como requisito el haber concluido la formación de técnico en urgencias médicas para poder ingresar. Algunas de ellas son rescate acuático, urbano, entre otras; sin embargo, no todas se encuentran en todos los planteles. Estas especialidades son opcionales, los técnicos no están obligados a cursarlas después de su formación y en muchas ocasiones ni siquiera durante su formación se les comenta de su existencia.

Anteriormente, el nivel técnico en urgencias médicas no contaba con perfil del área de la salud; esto hacía más difícil fortalecer un plan de estudios mejor, en el que los interesados pudieran adquirir más herramientas para favorecer su profesionalización. La constancia que recibían al término de sus estudios, solamente tenía validez por dos años; posteriormente, debían realizar una recertificación que duraría el mismo periodo tiempo. Actualmente, existen dos caminos para hacerlo, uno

es por medio de un repaso de los temas vistos, dependiendo del nivel básico, intermedio, avanzado. Otro es por medio de puntos que se dan en los cursos que oferta la Cruz Roja Mexicana.

Los participantes comentaron que, en la mayoría de las modalidades, el plan de estudios tendía a cambiar constantemente. Además, los temas propuestos para cada módulo podían ser revisados de manera superficial o a profundidad, dependiendo de la formación del instructor. Por ejemplo, mencionaron que los instructores que eran técnicos en urgencias médicas con nivel básico, intermedio o avanzado, daban la información del tema conforme a cómo a su vez se lo habían dado. Si la formación del instructor era en medicina, si era rescatista o especializado en perros de rescate, pasaría lo mismo. Visto así, los alumnos no logran egresar con los mismos conocimientos debido a que el personal no cuenta con un sustento pedagógico o formación para dar clases. No todos abordan formalmente los temas del plan de estudios.

(ETUM4) cuando yo estaba estudiando el TUM únicamente se tenían como digamos los títulos de los temas que se tenían que enseñar, de ahí en fuera la profundidad ya era decida por cada instructor, y creo que hasta la fecha a pesar de que ya se subdividen un poco más, o se tiene un poco más de control del conocimiento a impartir, sigue siendo totalmente en la formación por lo mismo que si influye mucho saber si está un técnico en urgencias médicas o médico para empezar desde ahí partes, los tres niveles que tipo de nivel es básico, intermedio, avanzado; okey si esa persona está estudiando medicina les va a meter más teoría ¿sí?, si esa persona está, no sé tiene algún tipo de formación en rescatista va a meter otros tipo de técnica a aprender; si o sea, creo que no hay control en eso en definitiva y por eso no salen con una formación equitativa en todas las mismas instituciones.

Por otra parte, “Generación”, es el nombre que utiliza el plan de estudios para asignar a los diferentes grupos seriados, dependiendo del orden cronológico en el que se formaron. Por ejemplo, en lugar de

llamarse primero A, B o C, el nombre que reciben es el de generación 60, 61, 62. Los alumnos se mantenían en el grupo que se les asignaba desde el inicio hasta el fin de su formación; a excepción de que se les diera de baja y tuvieran que incorporarse después a una generación en módulos de ingreso más reciente.

En lo que respecta a los participantes internacionales, mencionaron que el plan de estudios en un país como Chile, por ejemplo, sería el equivalente a un técnico de nivel superior, especializado en el área de la salud y en la ejecución de procedimientos básicos de enfermería y atención de emergencia. El plan de dicho país, está estructurado en cinco semestres. Al finalizar la parte escolar, realizan un examen nacional que requieren acreditar con una calificación arriba de seis. En México, esa calificación sería reprobatoria.

(ETUM13) yo soy un TENS, pero no cualquier TENS es lo que siempre digo mis colegas porque, porque mi formación en lo personal tuvo enfermería básica farmacología tuvo también química, examinación nacional que aquí hacen una prueba nivel nacional que tiene que pasar arriba de un seis la máxima calificación en Chile son siete tú dirás un siete México eso es un desastre.

En Ecuador se clasifican como tecnólogos universitarios y su título ya está avalado con tercer nivel. Esto significa un mayor reconocimiento profesional. Su plan de estudios tiene una duración de tres años, tanto en el Instituto de Cruz Roja Ecuatoriana como en el American Collage.

(ETUM14) En Ecuador somos tecnólogos universitarios lo que quiere decir que nuestro título de acá ya es tercer nivel o sea todas las tecnologías técnicas lo que nos permitiría a nosotros crecer como profesionales.

En Estados Unidos de América (EUA) la formación de paramédicos cuenta con una universidad o grupo de bomberos que avala el programa y también cede el espacio para que los alumnos puedan entre-

narse con base a un estándar educativo. El contenido curricular lo diseña la Asociación Nacional de Emergenciólogos. Existen cuatro niveles de técnico en urgencias médicas: EMT básico, otro un poco más avanzado, socorrista, primer respondiente y, finalmente, el paramédico avanzado, es el más alto nivel.

(ETUM15) El paramédico debe de saber nos dice el gobierno debería de ser entrenamiento de ciertas horas o ciertos créditos eso depende de la Universidad o del hospital o el grupo de bomberos que los están entrenando luego, el gobierno dicen OK nosotros pensamos que estas son las cosas que deberían de saber así al mínimo igual es una lista de cosas de en general, es una cosa nacional en donde te dicen bueno hay cuatro niveles uno de técnico en urgencias médicas de EMT básico, otro que es un técnico que es un poco más avanzado y hay un primer respondiente perdón que es como socorrista y luego finalmente está a nivel de paramédico avanzado que se más alto, ese documento te dice estas lo que deberían de saber y poder hacer.

Con respecto a los distintos perfiles de formación, ya hemos desglosado anteriormente los diferentes planes de estudios que existen para los técnicos en urgencias médicas. A detalle, se dio cuenta desde las formas, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes modalidades, así como la importancia de su formación práctica. Quiénes son y qué perfiles tienen las personas que conforman el personal docente, las evaluaciones académicas en el proceso de formación y su importancia en los diferentes programas del técnico en urgencias médicas.

Análisis y discusión de resultados

Uno de los planes de estudio que mencionaron fue el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el que corresponde a Profesional asociado en urgencias médicas (PAUM). Su prioridad es el formar a los estudiantes con bases teóricas, algunos entrevistados comentaron la existencia de un convenio con la institución de Cruz Roja Delegación

Puebla, del cual saben acerca de su existencia, pero nadie tiene claridad con respecto a los términos o cláusulas. Más que la prestación de infraestructura por parte de la universidad para los eventos de la escuela de Cruz Roja (BUAP, 2019).

Actualmente, lo complicado del plan de estudios es que no existe claridad en lo que debe o no debe saber un técnico en urgencias médicas. Tampoco está clara la validez de la Norma Oficial Mexicana 034, la que normaliza a nivel nacional los servicios de atención prehospitalaria. En ella, se plantean los conocimientos que debe tener el personal, pero se enfoca más en la regulación de los vehículos de emergencia.

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública tampoco regula la formación académica, ni da seguimiento a los pocos planes que estén en curso para los niveles de técnico o de capacitación. Las pocas universidades que están en proceso de desarrollarlo, no tienen mucho conocimiento debido a la poca claridad que se tiene con respecto a lo que hace o debería hacer un técnico en urgencias médicas.

Un aspecto negativo de los diferentes planes de estudio es que no existe un mismo perfil de egreso para los diferentes cursos o técnicos; por lo tanto, las competencias que pretenden desarrollarse para ejercer en el campo laboral son diferentes entre sí. Hay que mencionar que, al concluir el año de formación escolar, no se les daba la constancia de técnico en urgencias médicas. Aún debían cubrir, según cada plan de estudios, un tiempo de servicios efectivos en ambulancia, en radio cabina y hospital (Ochoa, 2021).

Conclusiones

En este capítulo se presentó la importancia de la formación de los técnicos en urgencias médicas desde el contexto de los Organismos Internacionales como son: la Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización de Naciones Unidas (ONU), la perspectiva en Europa en América Latina hasta llegar al contexto nacional el ENTUM, en el contexto estatal. Es decir, CEUNI, S.O.S. y Cruz Roja delegación Puebla.

Esta revisión tuvo como fin hacer un mapeo de los programas que existen, desde lo internacional hasta lo local, con respecto a la diversidad de formación académica y laboral de los técnicos en urgencias médicas. Esto nos permite entender aún más la necesidad de profesionalizar esta área de la atención de la salud, lo que se puede corroborar en este apartado, existen deficiencias debido a la diversidad de programas y a la falta de profesionalización en el área de atención prehospitalaria.

Consideramos que es necesario tomar como base esta diversidad de tipos de formación para enriquecer un programa profesional en atención prehospitalaria a nivel superior, pensado no solamente a nivel local sino internacional, con el fin de tener ya un reconocimiento como profesión. Así como lo tiene la carrera de medicina, por citar un ejemplo, así como una metodología de corte cualitativo donde los participantes claves exponen su percepción donde hay muchos elementos que atender para llegar a la profesionalización en el área prehospitalaria, este capítulo es parte de la tesis para obtener el doctorado en investigación e innovación educativa.

Referencias

- Barajas, G. y Ochoa, E. (2018). La precaria investigación en el área prehospitalaria. Recuperado de: <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/11/CIVINEDU2018.pdf>
- BUAP (2019). Profesional asociado en Urgencias Médicas. Recuperado de: <https://medicina.buap.mx/?q=content/profesional-asociado>
- Cabrera, M. (2007). Real decreto 1397/2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/24/pdfs/A48178-48211.pdf>
- CEUNI (2019). Programa de Técnico en Urgencias Médicas, Emergencias y Desastres. Recuperado de: <http://sistemaceuni.mx/>
- Cobacango, J. (2010). Diseño de un plan de profesionalización técnico y científico en atención prehospitalaria dirigido al benemérito cuerpo de bomberos de la ciudad de Guayaquil. Tesis de Técnico Superior en Urgencias Médicas PARAMÉDICO. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Recuperado

- de: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/1053/1/T-UCSG-PRE-MED-UMP-3.pdf>
- Cruz Roja Mexicana (2019). Los principios fundamentales. Recuperado de: <https://www.cruzrojamexicana.org.mx/7-principios-fundamentales>
- Cruz Roja Puebla (2019). Escuela de Técnico en Urgencias Médicas Básico. Recuperado de: http://cruzrojapuebla.org/?page_id=100
- DGCES (2020). Regulación y Control Sanitario. Recuperado de: http://www.calidad.salud.gob.mx/site/calidad/regulacion_control_sanitario.html
- _____. (2018). Educación en salud. Recuperado de: http://www.calidad.salud.gob.mx/site/educacion/educacion_en_salud.html
- DOF (1999). Norma Oficial Mexicana NOM-168-SSA1-1998, del expediente clínico. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/patol/pt-2000/pt004g.pdf>
- EMS (2019). EMT y licencias paramédicas en líneas estatales. Recuperado de: <https://fitnesslifestylehealthclub.com/cuidado-de-la-salud/emt-y-licencias-paramedicas-en-lineas-estatales.html>
- ENTUM (2019). Escuela Nacional de Técnicos en Urgencias Médicas. Recuperado de: <https://www.cruzrojamexicana.org.mx/entum>
- Escuela SAMU (2020). Atención Inicial al Trauma para Técnicos en Emergencias Sanitarias. Recuperado de: <https://escuelasamu.com/catalogo/cursos-de-especializacion/atencion-inicial-al-trauma-para-tecnicos-en-emergencias-sanitarias/>
- HCPC (2020). Colegiación para profesionales de la salud en Inglaterra. Recuperado de: <https://www.jobsagencyfm.com/es/colegiacion-profesionales-la-salud-inglesa/>
- HyperRESEARCH (2020). Análisis cualitativo de HyperRESEARCH. Recuperado de: <http://www.researchware.com/products/hyperresearch.html>
- IFCR (2019). La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. Recuperado de: <https://www.ifrc.org/es/nuestra-vision-nuestra-mision/movimiento/la-federacion-internacional/>
- IFEM (2019). International Federation of Emergency Medicine. https://www.ifem.cc/international_emergency_medicine_education_project

- IHCD (2018). Institute of Health & Care Development. Recuperado de: [https://www.acronymfinder.com/Institute-of-Health-and-Care-Development-\(academic-and-vocational-qualifications-and-testing%3B-London-%2C-England%2C-UK\)-\(IHCD\).html](https://www.acronymfinder.com/Institute-of-Health-and-Care-Development-(academic-and-vocational-qualifications-and-testing%3B-London-%2C-England%2C-UK)-(IHCD).html)
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP] (2018). El Instituto Nacional de Salud Pública es referencia obligada para diseñar y evaluar políticas públicas en salud. Recuperado de: <https://www.insp.mx/el-instituto.html>
- Instituto Superior Tecnológico Cruz Roja Ecuatoriana (2019). Escuela Emergencias Médicas. Recuperado de: <https://www.cruzrojainstituto.edu.ec/escem.html>
- Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo (2019). Préstamos a Estudiantes para seguir la Universidad-IECE Ecuador. Recuperado de: <http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/econom%C3%ADa-y-finanzas/145836-pr%C3%A9stamos-a-estudiantes-para-seguir-la-universidad-iece-ecuador>
- IUCRM (2018). Licenciatura en Urgencias Médicas Prehospitalarias. Recuperado de: <http://cruzrojacancun.org/IUCRM/>
- La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2019). Cursos de primeros auxilios. Recuperado de: <https://media.ifrc.org/ifrc/what-we-do/promoting-principles-and-values/learning-education-and-training/>
- Ley General de Salud (2013). Artículo 79. Recuperado de: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2013/03/asun_2954081_20130319_1363708493.pdf
- Ley General de Educación (2018). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ministerio de Salud Pública (2019). Ministerio de Salud Pública (Cuba). Recuperado de: [https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Salud_P%C3%BAblica_\(Cuba\)](https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Salud_P%C3%BAblica_(Cuba))
- NAEMT (2020). Centro certificador internacional de IPR. Recuperado de: [https://www.naemt.org/docs/default-source/education-documents/education-catalog-2019-final_es_\(low-res\).pdf?Status=Temp&sfvrsn=f55bc892_2](https://www.naemt.org/docs/default-source/education-documents/education-catalog-2019-final_es_(low-res).pdf?Status=Temp&sfvrsn=f55bc892_2)

- Navarro, V., Falcón, A., Quintero, Chávez, D., Sosa, L. y Hernández, A. (2018). Formación e investigación en apoyo vital en emergencias y desastres. Recomendaciones del taller de expertos. Cienfuegos, 2018. Medisur. diciembre 2018 | Volumen 16 | Número 6. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v16n6/ms04616.pdf>
- Norma Oficial Mexicana (2013). NOM-034-SSA3-2013. Regulación de los servicios de salud. Atención médica prehospitalaria. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361072&fecha=23/09/2014
- NREMT (2019). Registro Nacional de Técnicos Médicos de Emergencia con sus siglas en inglés. Recuperado de: <https://www.emsworld.com/article/218693/registro-internacional-de-paramedicos>
- Ochoa, E. (2021). El técnico en urgencias médicas, un análisis sobre su proceso de profesionalización. [Tesis de doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio de Acceso Abierto BUAP.
- OCDE (2017). Estudios económicos de la OCDE, México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- OMS (1989). Educación para la salud. Manual sobre educación sanitaria en atención primaria de salud. Recuperado de: https://www.google.com/search?source=hp&ei=RQKAXJrdMYqWsgXQ3LeoAw&q=Educaci%C3%B3n+para+la+salud+Manual+sobre+educaci%C3%B3n+sanitaria+en+atenci%C3%B3n+primaria+de+salud+Organizaci%C3%B3n+Mundial+de+la+Salud+Ginebra&btnK=Buscar+con+Google&oq=Educaci%C3%B3n+para+la+salud+Manual+sobre+educaci%C3%B3n+sanitaria+en+atenci%C3%B3n+primaria+de+salud+Organizaci%C3%B3n+Mundi+al+de+la+Salud+Ginebra&gs_l=psy-ab.3...3238.3238..4047...0.0..0.199.199.0j1.....0....2j1..gws-wiz 0.kLtDarCsu50
- ONU (2007). Guías para la atención prehospitalaria de los traumatismos. Recuperado de: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/723/9789275316252.pdf?sequence=1&isAll owed=y>

- Organización Panamericana de Salud (2010). OPS/OMS, México. Recuperado de: https://www.paho.org/mex/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=747&Itemid=296
- Ramos, K. Quintero, S. y Gómez, S. (2016). Historia de la atención prehospitalaria en Colombia. Recuperado de: <https://docplayer.es/60163577-Historia-de-la-atencion-prehospitalaria-en-colombia.html>
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2018). Metodología de la investigación. Recuperado de: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/21.pdf>
- Rubiano. A. (2004). Atención prehospitalaria en escenarios difíciles, experiencia colombiana y el proceso educativo en emergencias. *The Internet Journal of Rescue and Disaster Medicine*, 4(2). Recuperado de: http://www.academia.edu/10362838/Atenci%C3%B3n_Prehospitalaria_En_Escenarios_Dif%C3%ADciles_Experiencia_Colombiana_Y_El_Proceso_Educativo_En_Emergencias
- SAMUR (2019). Formación a la ciudadanía. Recuperado de: https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Emergencias-y-seguridad/SAMUR-Proteccion-Civil/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=c88fcdb1bffa-010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD&vgnnextchannel=f9cd31d3b-28fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD&idCapitulo=10276_015
- Sistema Integrado de Urgencias Médicas de Cuba (2019). Subsistemas de Urgencias Médicas en Cuba. Recuperado de: <http://www.sld.cu/eventos/sium.old/pagsium.htm>
- S.O.S. (2013). Escuela de emergencias. Recuperado de: <http://escuelasos.com.mx/page/category/noticias/>
- SUMMA 112. (2019). El SUMMA112 de atención sanitaria a las Urgencias, Emergencias. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142674-640649&language=es&pagename=SUMMA112%2FPage%2FS112_pintarContenidoFinal
- SIUM (2018). El Sistema Integrado de Urgencias Médicas. Recuperado de: <http://www.siumlahabana.sld.cu/>

- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torrealba, V. (2013). Trabajar en el Reino Unido. Diferentes perspectivas profesionales. Recuperado de: <http://www.zonates.com/es/revista-zona-tes/menu-revista/numeros-anteriores/vol-2--num-1--enero-marzo-2013/articulos/trabajar-en-el-reino-unido--diferentes-perspectivas-profesionales.aspx>
- TUM (2017). Historia APH. Recuperado de: <http://tumbasico.activo.mx/t23-historia-aph>

CAPÍTULO 12.
**La educación universitaria cubana
y su impacto en el desarrollo económico-social
entre 2019 al 2023**

DAVID RUIZ LIMILLA

Introducción

El capítulo que se presenta es parte de una investigación comenzada a desarrollar en 2019, en un contexto de cambios políticos caracterizados por la implementación de una nueva Constitución, y continuó en 2020 y 2021, años en los que todos los sectores se vieron afectados por la pandemia de COVID-19, así como en 2023, cuando se comienza a hablar de una “nueva normalidad” postpandemia.

El marco temporal en el que se desarrolla el estudio permite comparar aspectos como la calidad en la educación o el impacto económico-social en etapas trascendentes, donde la educación e investigación son los pilares económicos por los que apuesta el gobierno cubano para enfrentar la escasez y aislamiento.

En este contexto, este capítulo se propone examinar el papel crucial que desempeña la educación universitaria en Cuba y su impacto en el desarrollo económico y social del país. Se explorarán tanto los logros como los desafíos del sistema educativo cubano, destacando su capacidad para formar profesionales altamente calificados, fomentar la investigación científica y promover la movilidad social.

La educación universitaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las naciones, sirviendo como catalizador para el progreso económico, social y cultural. En el contexto cubano, la educación superior ha sido una prioridad desde los primeros días de la Revolución, esta-

bleciendo un sistema educativo inclusivo y orientado hacia la formación integral de sus ciudadanos.

Desde el triunfo de la Revolución cubana el 1 de enero de 1959 el gobierno se propuso llevar la educación a los lugares más recónditos de la isla a través de la Campaña de Alfabetización, así como la creación de escuelas rurales, universidades y centros de investigación científica.

Sin embargo, factores externos como el bloqueo económico de los Estados Unidos de América a la isla han dificultado el acceso a tecnologías, conocimientos, repositorios digitales, incluso a la participación en congresos y eventos trascendentes en el debate científico.

La anterior situación, aunada a crisis económica y social provocada por la pandemia de COVID-19, ha intensificado la migración de estudiantes y profesionales, así como la propia calidad de la educación.

La pregunta de investigación que orienta el trabajo es: ¿De qué forma influye la formación de profesionales universitarios bajo el modelo de educación socialista en el desarrollo económico y social en Cuba entre 2019 al 2023?

Entre los objetivos que se plantea el presente estudio está caracterizar el modelo de Educación Superior cubano en el periodo objeto de estudio. Además, describir el contexto económico-social cubano entre 2019 al 2023; establecer relaciones entre el Modelo Político en Cuba y la formación del capital humano en la Universidad de La Habana y la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

También, entre los objetivos propuestos, está investigar el impacto de las políticas educativas implementadas en el periodo de estudio en el desarrollo económico y social del país y conocer los logros y limitaciones del sistema de Educación Superior en el desarrollo de los territorios.

El trabajo parte de la hipótesis que la formación de profesionales en la Universidad de La Habana y la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, bajo el modelo de educación socialista implementado en Cuba, favorece el crecimiento del capital humano calificado, sin

embargo, el contexto político-económico interno y externo no ofrece a los jóvenes oportunidades atractivas, por lo que no tributa al desarrollo económico y social del país.

El capítulo está integrado por el presente apartado *Introducción del tema*, en el cual se plantea brevemente la situación de la Educación Superior cubana, los objetivos, pregunta de investigación, hipótesis y estructura del trabajo; le sigue, *Planteamiento del problema*, en el que se define la problemática social y económica que presenta la educación universitaria en la isla en un contexto coyuntural.

A continuación, *Sustento teórico*, es una revisión del estado del arte de categorías como Capital Humano y Desarrollo Económico Endógeno, los cuales tienen el fin de dar claridad conceptual acerca del tema; *Apartado metodológico*, donde se explican los métodos de investigación empleados, el procedimiento y la forma de implementarlos.

Finalmente, se presenta el acápite *Resultado*, en el cual se muestran las opiniones y tendencias de los jóvenes universitarios, así como la influencia de los factores políticos internos y externos. Posteriormente, *Análisis y discusión de resultados*, para contextualizar los datos obtenidos, relacionarlos con otras variables y luego, *Conclusiones*, cuyo objetivo es brindar un cierre adecuado al estudio realizado, resumiendo de manera concisa los hallazgos clave, discutiendo su significado e implicaciones, y ofreciendo recomendaciones o sugerencias para investigaciones futuras. El apartado de *Referencias* emplea el formato APA en su séptima edición.

Planteamiento del problema

La educación universitaria en el contexto cubano ha sido objeto de atención tanto a nivel nacional como internacional debido a su importancia en el desarrollo económico y social del país. Cuba, a lo largo de las décadas, ha mantenido un compromiso firme con la educación como pilar fundamental de su proyecto socialista, buscando garantizar el acceso equitativo a la educación superior y formar profesionales altamente calificados.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en el ámbito educativo, persisten interrogantes sobre el verdadero impacto de la educación universitaria en el desarrollo económico y social de Cuba. Si bien se han observado avances significativos en términos de alfabetización, acceso a la educación y formación de capital humano, aún existen desafíos pendientes en áreas como la remuneración salarial de los graduados, la relevancia de los programas académicos, la vinculación entre la universidad y el sector productivo, y la capacidad de la educación superior para promover la innovación y el emprendimiento, la migración de los jóvenes profesionales y el papel de la educación en el desarrollo científico y económico.

El contexto donde se desarrolla la investigación abarca la pandemia de COVID-19 y la recuperación de esta, por lo que la problemática se manifiesta en que una parte de los jóvenes graduados no se insertan en el mercado laboral nacional para aportar al desarrollo científico y económico.

Uno de los factores es la migración, al respecto Lage (22 de marzo de 2022) afirmó:

La emigración desde Cuba está creciendo, y dentro de ella la emigración de jóvenes con nivel universitario. Es un desafío que debemos enfrentar, con valentía e inteligencia, como hemos enfrentado muchos otros (...) La pérdida de personas calificadas es un mecanismo de explotación y perpetuación de las desigualdades. En los países en desarrollo el porcentaje de fuerza de trabajo calificada es cuatro veces superior en la población que emigra que en la que permanece en los países emisores.

Surge la necesidad de realizar una investigación exhaustiva que aborde el siguiente problema: ¿Cuál es el verdadero impacto de la educación universitaria en el contexto cubano en el desarrollo económico y social del país, y cuáles son los factores que influyen en este impacto?

Para responder a esta pregunta, es fundamental analizar diversos aspectos relacionados con la educación universitaria en Cuba, incluyendo la calidad y pertinencia de los programas académicos, la relación entre la universidad y el mercado laboral, las políticas educativas implementadas, y la contribución de la investigación científica y tecnológica al desarrollo socioeconómico del país.

En última instancia, comprender el verdadero impacto de la educación universitaria en Cuba permitirá identificar áreas de mejora y formular políticas educativas y estrategias de desarrollo más efectivas que impulsen el crecimiento económico sostenible, la equidad social y el bienestar general de la población cubana.

Sustento teórico

La Teoría del Capital Humano

La Teoría del Capital Humano es una herramienta que establece los conceptos para comprender la relación dada entre la educación y el desarrollo económico en el contexto de las sociedades modernas y posmodernas.

En sus primeros momentos, esta teoría fue desarrollada por economistas como Theodore Schultz y Gary Becker en la segunda mitad del siglo xx, quienes plantean que la inversión en educación beneficia a los individuos en relación con mayores ingresos y oportunidades de trabajo, sino que también acelera el crecimiento económico nacional. Fernando Gil Villa (1995) asegura que:

La teoría del capital humano aparece en el contexto político de la guerra fría, caracterizado por cierta euforia tecnológica y cierto «desarrollismo», impulsado por el crecimiento económico. Uno de los primeros hitos lo constituye en Estados Unidos, en 1949, la Comisión Wolfe sobre recursos humanos, que publica en 1954, un informe con un título revelador: *America's resources of specialized talents*. Con informes de este tipo, la opinión pública va tomando

conciencia de la importancia de los recursos humanos para la buena marcha de la nación que tira del bloque occidental (p. 315).

De acuerdo con los principios de esta teoría, la formación de los sujetos es tan importante para la productividad como la inversión realizada por el dueño de una fábrica en sus medios de producción. De esta forma la educación forma individuos más creativos, productivos, con mejor salud, mayor cohesión social y una mayor participación cívica y política. En este sentido, Fernando Gil Villa (1995) explica:

La teoría del capital humano forma parte de un importante enfoque económico de la educación, una de cuyas presunciones subyacentes, consiste en considerar al alumno como un actor racional en busca de una inversión que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas futuras (p. 315).

La inversión en educación entonces es parte de las prioridades de los individuos en las sociedades modernas, solo después de la alimentación y la salud, pues representa mejorar las condiciones laborales y de vida, así como un mayor aporte social. De acuerdo con Schultz (1983):

Los recursos humanos tienen dimensiones cuantitativas y cualitativas..., como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares, en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto, los gastos para mejorar esas capacidades aumentan, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo), proporcionará una tasa positiva de rendimientos (p. 183).

Dicha teoría establece una relación proporcional entre nivel de estudio y salario, de tal forma que las personas con mayor nivel educacional tienen mejores herramientas para ser productivos en su trabajo, por ello deben recibir mejores ingresos.

Sin embargo, algunas críticas se han realizado a los postulados de la Teoría del Capital Humano. De acuerdo con Ricardo Montoro Romero (1990) las destrezas necesarias para desarrollar la mayoría de los puestos laborales se aprenden en la praxis y no a través de especializaciones.

Para Angulo (2012), la acumulación de capital humano y de formación laboral producen incrementos en la productividad en función de la actividad que se realice; sin embargo, deben tomarse en cuenta factores exógenos como la posibilidad de encontrar un trabajo donde pueda desarrollar sus conocimientos y formación, donde reciba una remuneración en correspondencia a sus expectativas y las motivaciones psicológicas o sociales sean favorables.

Otros autores han incluido otras variables a la productividad. Por ejemplo, Mushkin (1962) establece que las personas como agentes productivos mejoran con la inversión en educación y en servicios de salud, y más específicamente, que el incremento de políticas públicas enfocadas en salud aumentan el producto y generan un rendimiento a lo largo de varios años; y una medida general de ese rendimiento es el producto del trabajo creado por esta inversión y los ahorros de gastos en salud en el futuro como consecuencia de la reducción de la enfermedad.

Por otra parte, la Teoría del Capital Humano en el contexto del Neoliberalismo se ha relacionado con una forma de mercantilización de la educación. Para Salcedo (2010) la educación se ha convertido en un instrumento de desigualdad al ofrecerle mejores oportunidades a aquellos que tienen más recursos.

Partiendo de la idea anterior, entonces el conocimiento y la educación son un freno en relación con la movilidad social de los sujetos, pues perpetúa la pobreza en aquellos menos favorecidos económicamente.

En resumen, la Teoría del Capital Humano propone una forma de comprender el desarrollo económico y social desde la acumulación de conocimiento y la formación de personal calificado. Desde esta perspectiva, los sujetos más educados y formados son los que tienen a cuidar más su salud, tienen mejores recursos para ser productivos y propositivos

en sus puestos laborales, por lo que aumenta la derrama económica para la empresa, el país y su economía personal.

La Teoría del Crecimiento Endógeno

La Teoría del Crecimiento Endógeno es un enfoque en la economía del desarrollo que desafía la noción convencional de que el crecimiento económico está impulsado principalmente por factores externos como la inversión extranjera o los recursos naturales. En cambio, esta teoría postula que el crecimiento económico sostenible se origina internamente en la economía, a través de la inversión en capital humano, innovación tecnológica y acumulación de conocimientos.

En este contexto, la educación juega un papel central en la Teoría del Crecimiento Endógeno como uno de los principales motores del desarrollo económico. A diferencia de otras teorías de crecimiento que consideran la educación como un factor de producción más, la Teoría del Crecimiento Endógeno destaca el papel fundamental de la educación en la generación y difusión de conocimiento, así como en la creación de capacidades y habilidades que impulsan la innovación y la productividad.

De acuerdo con Jiménez (2010) hay tres tipos de crecimiento endógeno:

1. Elimina los rendimientos marginales decrecientes e introduce rendimientos crecientes de los factores.
2. Son aquellos que introducen la competencia imperfecta, con lo que facilitan la incorporación de la inversión en I +D para explicar el cambio tecnológico endógeno. Para este modelo la sociedad premia a las empresas que realizan investigaciones con el disfrute de un poder de monopolio si inventa un nuevo producto o si consigue mejorar la calidad de los productos existentes.

3. Hace énfasis en el crecimiento impulsado por la demanda (el aumento de la oferta de largo plazo y, por lo tanto, del producto potencial, responde a la expansión de la demanda.

Uno de los principales argumentos de la Teoría del Crecimiento Endógeno es que el conocimiento es un bien no rival y no excluible, lo que significa que su uso por parte de un individuo no impide su uso por otros y que es difícil excluir a alguien de sus beneficios. En este sentido, la educación actúa como un mecanismo clave para la creación y difusión de conocimiento, ya que aumenta la capacidad de las personas para absorber, aplicar y generar nuevas ideas y tecnologías.

La inversión en capital humano a través de la educación se considera, por lo tanto, un determinante crucial del crecimiento económico a largo plazo. Los individuos con niveles más altos de educación tienden a ser más productivos, innovadores y capaces de adaptarse a los cambios en el entorno económico, lo que a su vez impulsa la productividad y la competitividad de la economía en su conjunto.

Además, la educación también desempeña un papel importante en la creación de externalidades positivas, es decir, beneficios que van más allá del individuo educado y que se extienden a toda la sociedad. Estas externalidades pueden manifestarse en forma de mayor participación en la fuerza laboral, mejoras en la salud y el bienestar, una mayor cohesión social y una mayor capacidad para enfrentar desafíos económicos y sociales.

La Teoría del Crecimiento Endógeno es una alternativa en la solución de los problemas de los países subdesarrollados o en vías del desarrollo, al ofrecer formas de crecimiento económico más allá de los factores exógenos. Elementos como la educación, la capacitación en el trabajo y la investigación científica son formas de lograr el desarrollo económico y social.

En resumen, la Teoría del Crecimiento Endógeno promueve factores como la educación, la investigación científica, la innovación y el apren-

dizaje, así como de políticas públicas que promuevan estos sectores. Los factores externos no quedan anulados, en este sentido la inversión extranjera o los recursos naturales influyen en el desarrollo, sin embargo, no lo determinan ni son los más importantes.

Apartado metodológico

El artículo *La educación universitaria cubana y su impacto en el desarrollo económico-social entre 2019 al 2023*, es una investigación mixta, o sea, los métodos y la forma en la que presenta los resultados combinan tanto lo cualitativo como lo cuantitativo.

Para la realización de este estudio se escogieron la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y la Universidad de La Habana, ya que estas son las universidades con mayor matrícula en el país y tienen carreras pertenecientes a las Ciencias Médicas, las Humanidades y las Ciencias Exactas, por lo cual les da mayor representatividad a las opiniones de los estudiantes encuestados y entrevistados.

Métodos cualitativos

La entrevista semiestructurada ofrece la oportunidad al investigador de plantear los puntos más importantes a abordar, además deja abierta la posibilidad de que los entrevistados aporten temas no contemplados por el entrevistador. Se entrevistaron 25 estudiantes de las carreras de Letras, Matemáticas y Medicina, así como a 9 expertos. La muestra se seleccionó a través de un muestreo por “bola de nieve”. Para procesar la información se empleó el programa ATLAS.ti.

Métodos cuantitativos

La encuesta se aplicó a 317 estudiantes de las carreras antes señaladas. La muestra es representativa, con un coeficiente de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Además, se aplicó el análisis de contenido. En este sentido, se analizaron las políticas públicas del Ministerio de Educación Superior en

el periodo 2019-2023, principalmente en el periodo de pandemia de COVID-19. Se empleó el programa MAX QDA.

Resultados

En el presente apartado se presenta una descripción del modelo educativo universitario cubano con el objetivo de enfocar en las características y particularidades de este; asimismo, se contextualiza la situación económica y social del país, así como los factores externos que inciden en el tema de la educación y la economía; la calidad de la educación y la incorporación de los jóvenes profesionales a la vida laboral.

Asimismo, se propone un análisis de las principales políticas públicas tomadas por parte del Ministerio de Educación Superior y su influencia en el desarrollo económico y científico-social del país.

Caracterización del modelo educativo superior cubano

A partir del 1 de enero de 1959, con el triunfo de la Revolución cubana se eliminaron las instituciones de Educación Superior privadas y se concentraron los esfuerzos en tres centros universitarios: la Universidad de La Habana, Las Villas y Oriente.

A partir de este momento se decretó el carácter público, gratuito y revolucionario de la Educación Superior cubana. De acuerdo con el entonces ministro de Educación Armando Hart Dávalos (1960):

Ha habido una proliferación de centros de estudio superiores durante los últimos años, lo cual lejos de elevar el nivel intelectual y cultural de la Universidad, lo que hace es rebajarlo porque es imposible sostener, como se debe, a tantas universidades (p. 2).

Entre las primeras medidas implementadas en la Educación Superior en Cuba, luego del triunfo revolucionario destacan:

1. Depurar las universidades de profesores que habían alcanzado su puesto por métodos corruptos o que eran contrarios al nuevo sistema de gobierno socialista.
2. La universidad se convierte en un campo de batalla político-ideológico contra la oposición interna y los intentos desestabilizadores de los Estados Unidos de América.

Como resultado de estas transformaciones se establecen una serie de principios que comienzan a regir la educación superior. Por una parte, se da una estrecha vinculación entre la educación y la política, de manera que las aulas se convierten en un bastión de lucha ideológica contra aquellos sectores de la sociedad que querían regresar al pasado.

Además, queda establecido que la educación no puede ser un privilegio de élites, sino que la nueva educación socialista es para el pueblo trabajador. Ernesto Guevara de la Serna al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas en 1959 expresaba: “a los señores profesores tengo que decirles hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino, hay que bajar al pueblo”.

Además, se establece que el futuro de la Revolución es de hombres de ciencia, de ahí que se priorice la formación de personal de la salud y se fortalezcan los centros de investigación en todo el país.

Situación de las universidades en el periodo de 2019 al 2023

Actualmente, la Educación Superior está integrada por 64 centros, de los cuales 54 instituciones de educación superior, 1 filial y 9 facultades independientes, las que abarcan las 14 provincias del país y el Municipio Especial de Isla de la Juventud.

Todas estas instituciones son de carácter público y están vinculadas a diferentes Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), así como al Ministerio de Salud Pública (MINSAP), Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente

(CITMA), Ministerio de Cultura (MINCULT), el Instituto Nacional de Deporte y Recreación (INDER) y el Ministerio de las Fuerzas Armadas (MINFAR). Debe precisarse que todas las universidades del país tienen que regirse metodológicamente por el Ministerio de Educación Superior (MES).

En este periodo de estudio se ha dado el fortalecimiento de la vinculación de la docencia con la producción, debido al éxodo de profesionales a otros países o empleos, una de las soluciones es vincular a los estudiantes que están terminando la carrera al sector productivo, con el objetivo de que ganen experiencia y puedan poner en práctica lo aprendido.

Además, hay una mayor accesibilidad a la Educación Superior. Hasta el año 2020, cuando comienza la pandemia de COVID-19, para acceder a la educación superior los estudiantes debían hacer tres exámenes de oposición (español, matemáticas e historia de Cuba), sin embargo, la imposibilidad de recibir clases presenciales y la migración de jóvenes a otros países determinó que los alumnos pudieran pasar automáticamente a la universidad, con el único requisito de aprobar el preuniversitario.

La calidad de la educación y el rendimiento académico de los estudiantes que actualmente están ingresando a la universidad ha decrecido, ya que durante la contingencia sanitaria Cuba no contaba con la infraestructura para impartir clases por Internet, además, en el proceso post-pandemia los cursos escolares han tenido que reducirse para regularizar a los estudiantes.

Sobre este particular, Deysi Fragua Cedré, directora general de Pregrado del Ministerio de Educación Superior, explica:

Estos estudiantes que terminan el 12mo. grado son el último grupo a los cuales impactó directamente la pandemia de la COVID-19 en el preuniversitario, por lo tanto, pueden tener algunas dificultades docentes. Han hecho un

gran esfuerzo y no deben rendirse, en el camino esos obstáculos pueden irse superando en la propia universidad y graduarse exitosamente (Barrios, 24 de abril de 2024).

Por otra parte, hay una formación masiva de profesionales de la salud, los cuales cubren la escasez de personal calificado ante el incremento migratorio y otra parte cumple con ir de misión internacionalista a ejercer como médicos y personal de la salud en otros países que tienen contrato con el gobierno cubano, como es el caso de México, Brasil, Venezuela, Angola, Jamaica, etc.

Según el Ministerio de Salud Pública (MINSAP, 2024), en 2023 había más de 22,400 colaboradores cubanos de la salud en 59 países, asimismo reconoce que a inicios de 2023 había 491 médicos cubanos en México distribuidos en 12 estados, más tarde se sumaron 119 profesionales, para hacer un total de 610 galenos.

Uno de los sectores clave para la obtención de divisas que tiene la isla es el convenio con otros países para enviar médicos a zonas que no disponen de estos servicios. Las divisas generadas en este sentido, una parte de la entrega al trabajador de la salud, otra parte de guarda en bancos cubanos para ser entregado una vez se cumpla con la misión médica, y la otra se dispone para la inversión en sectores estratégicos como la educación, la salud pública, el transporte y la energía.

La pandemia de COVID-19 provocó cambios en la organización interna de los programas de estudio, ya que obligó a acortar los semestres y la carga de materias, pues las condiciones internas del país no permiten la educación a través de plataformas digitales.

Por otra parte, el éxodo de docentes y educandos ha afectado la calidad de la educación universitaria. De acuerdo con Rodríguez (*Diario Cubadebate*, 12 de noviembre de 2023):

El éxodo de trabajadores hacia el sector privado o su migración a otras tierras son fenómenos que afectan al sector estatal, especialmente en esferas como

la educación, que demanda mucho tiempo de los profesionales que ocupan plazas fijas, no cuenta con suficientes recursos y sistemas de estimulación como otros sectores; y paga salarios poco atractivos, si se tiene en cuenta la inflación de los precios.

Asimismo, de acuerdo con una entrevista realizada a un profesor universitario cubano, quien no quiso revelar su nombre, explica que cada día hay menos alumnos en las aulas del país: “cada vez que paso lista hay menos alumnos. Sus compañeros me dicen: Profe, ese ya se fue, no diga más su nombre” (*Periódico Cubano*, 14 de noviembre de 2022).

Además, otra parte de los jóvenes han decidido incorporarse al sector privado, específicamente a la micro, pequeña o mediana empresa (MYPIME), pues los salarios que ofrece el gobierno en los centros de investigación, en las aulas o en las empresas es muy bajo en relación con los precios impuestos por la inflación.

En una entrevista con el *Diario las Américas* (García, 6 de marzo de 2020), el estudiante Jairo manifiesta:

Después de quemarme las pestañas estudiando una carrera universitaria, tengo que pasar el servicio social trabajando ocho horas en una oficina, ocupándome de cosas sin importancia y ganando un salario que no alcanza ni para ir a tomar helado en Coppelia. Voy a ir a la universidad para complacer a mis padres, tener un título enmarcado en un cuadro en la pared o que me sirva de aval si me marcho del país; que como están las cosas, es lo mejor que me pueda pasar.

Ante la carencia de oportunidades para los jóvenes profesionales en Cuba, estos manifiestan querer emigrar o dedicarse a otras actividades que remuneren de mejor forma su trabajo, lo cual provoca que jóvenes sobrecalificados realicen actividades que no tienen un aporte económico y científico relevante para el país.

Contexto económico y social cubano entre 2019 al 2023

Uno de los principales problemas que ha tenido que enfrentar Cuba en los últimos cuatro años ha sido la pandemia de COVID-19, la cual afectó todos los sectores de la economía, pero uno de los más dañados fue el turismo. De acuerdo con la Organización Mundial del Turismo (OMT), en 2019 Cuba recibió 4.3 millones de turistas internacionales, mientras en 2020 fueron 1.1 millones.

Por otra parte, la crisis económica que ha enfrentado la isla unida a la imposibilidad de reparar las termoeléctricas nacionales y el poco acceso al petróleo han provocado la crisis electroenergética. Hasta 2024 la producción de energía eléctrica ha disminuido hasta en un 60% y los apagones tienen una media de duración de seis horas.

Además, hay escasez de insumos en servicios básicos como la salud y la educación. Al respecto, José Ángel Portal Miranda (*El Toque*, 1 de febrero de 2024), ministro de Salud Pública, describió 2023 como uno de los años más complejos para el sistema sanitario cubano. El titular reconoció públicamente la crisis sistémica del sector e instó a la revitalización de la atención sanitaria en el país: “Hay deficiencias en la organización de los servicios, así como en la conducción de procesos claves para la atención primaria y secundaria. Eso genera insatisfacción”.

La inseguridad alimentaria es otro de los problemas que actualmente aqueja a la población cubana. Según afirmó Mauri Macías (Reuters, 27 de marzo de 2024), los problemas con la alimentación son cotidianos, no sabe qué va a comer al otro día, o qué va a darle a su familia, pues los precios de las empresas privadas suministradoras de alimentos y otros insumos (MYPIME) son muy altos.

Desde el punto de vista social, ha surgido un nuevo actor privado, el mypimero (dueño de la MYPIME), quien generalmente viaja al extranjero para comprar la mercancía que vende y en medio de un contexto de desabasto total se enriquece con altos precios a los productos.

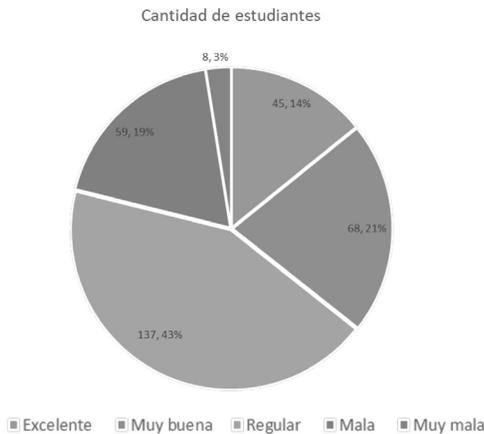
La migración masiva de profesionales y el pueblo en general hacia países como México, España y Estados Unidos principalmente. A eso se

debe sumar el crecimiento de la inseguridad y el retroceso en la educación, debido a la carencia de profesores y recursos pedagógicos.

Los estudiantes universitarios opinan

Se aplicó una encuesta a 317 estudiantes de las carreras de Matemáticas y Letras de la Universidad de La Habana, así como a alumnos de la carrera de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Además, se entrevistaron a 25 alumnos de esas mismas instituciones.

Ilustración 1.
Calidad de la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes encuestados (137; 43%) consideran que la calidad de la educación que reciben en su universidad es regular. Le siguen los que opinan que la calidad es muy buena (68; 21%); los que valoran que es mala (59; 19%); muy buena (45; 14%) y excelente (8; 3%).

Entre las principales satisfacciones de los alumnos entrevistados con respecto a la calidad de la educación se encuentran:

1. Los profesores tienen experiencia y las clases aportan información de valor (93 estudiantes; 29%).
2. Los profesores se preocupan por conseguir bibliografía actualizada (48 estudiantes; 15%).
3. Hay un equilibrio entre la teoría y la práctica (23 estudiantes; 7%).

Las principales insatisfacciones, según la encuesta son:

1. La educación está politizada (102 estudiantes; 32%).
2. Crecencia de bibliografía impresa de apoyo para las clases (67 estudiantes; 21%).
3. El transporte público para llegar a la universidad o a las prácticas es pésimo (54 estudiantes; 17%).

De acuerdo con el entrevistado E1 (a partir de aquí se emplean códigos para no nombrar a los alumnos entrevistados y guardar su privacidad), quien es estudiante de cuarto año de Medicina:

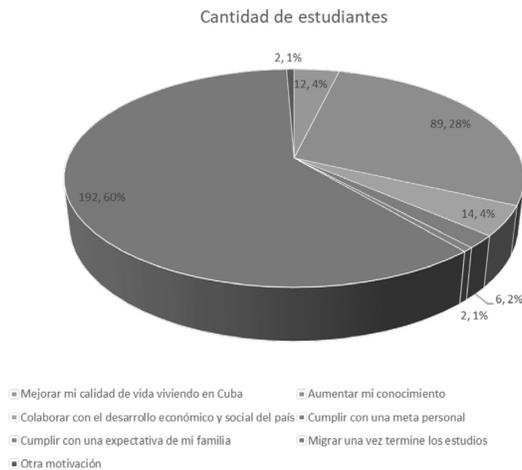
La Educación Superior ha decaído mucho después de la pandemia. Muchos profesores de prestigio han migrado, otros no están motivados por impartir clases debido a los problemas económicos, ya que su trabajo no satisface sus necesidades más importantes. Además, nosotros mismos nos damos cuenta que una vez graduados no vamos a poder ayudar a nuestros pacientes como necesitan, ahora mismo cuando hacemos prácticas carecemos de todo el material hasta para enyesar una extremidad fracturada, en fin que la desmotivación es mucha (Entrevistado 15 de enero de 2023).

Asimismo, E5, quien es estudiante de Medicina de quinto año, explica que es muy difícil que los estudiantes de medicina aporten sustancialmente al desarrollo científico y humano en las condiciones de desabasto existentes:

A veces no hay alcohol, jeringas, una simple Dipirona para bajar la fiebre o hilo de sutura para operar una urgencia. Nosotros nos desanimamos, no sabemos cómo ayudar a nuestros pacientes. Esperamos que todo mejore pronto, pues el gobierno está haciendo gestiones, entendemos que la situación del país es difícil y que aún así se protege el derecho del pueblo a la salud (Entrevistado 17 de enero de 2023).

Ilustración 2.

Motivaciones para estudiar en la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

De los encuestados, 192 estudiantes (60%) afirma que está en la universidad para migrar una vez terminen los estudios; 89 estudiantes (28%) lo hace para aumentar sus conocimientos; 14 estudiantes (4%) para colaborar con el desarrollo económico y social del país; 12 estudiantes (4%) para mejorar su calidad en Cuba; 2 estudiantes (1%) cumplir con una expectativa de su familia y 2 estudiantes (1%) por otras motivaciones.

En relación con las motivaciones para estudiar en la Educación Superior, E11, de la Licenciatura en Matemáticas, declaró:

Migrar es el comentario que más mis compañeros de estudio y yo hacemos acerca de nuestros planes profesionales. Amamos nuestro país, no nos queremos ir, pero debemos ayudar a nuestra familia económicamente y salir adelante nosotros también. Creo que desde que entramos a la carrera tenemos claro que una vez terminada, la alternativa es buscar alguna beca o posibilidad de trabajo en el exterior (Entrevistado el 3 de mayo de 2023).

Asimismo, E20, estudiante de la Licenciatura en Letras, dijo que su motivación es aumentar su cultura y conocimientos, ya que siempre le ha gustado el estudio. El entrevistado no ve en la profesionalización una alternativa para trabajar una vez graduado, sino que quiere incursionar en la iniciativa privada. “Tengo visa para salir del país y quiero importar artículos para luego poder venderlos en un negocio propio” (Entrevistado, el 3 de febrero de 2023).

En relación con el tema salarial, 296 estudiantes señalaron en la encuesta que los salarios no son suficientes para cubrir los gastos principales teniendo en cuenta la inflación y la devaluación del peso cubano frente al dólar. Sobre este particular, El entrevistado E11, Médico General graduado hace 1 año, señaló:

El salario de un médico es de 3000 pesos mensuales, unos 10 dólares mensuales, eso no alcanza ni para alimentarse ni para hacer una familia. Por eso es que muchos decidimos ir de misión internacionalista a otros países porque así tenemos mejores ingresos. En algunos casos, tengo conocidos que son cirujanos y están de taxistas en España o haciendo otras actividades (Entrevistado el 15 de marzo de 2023).

De acuerdo con P8, profesor de la Licenciatura en Letras:

La alta cifra de estudiantes y jóvenes profesionales que migran crea un vacío profesional, es potencial humano que se pierde, por eso los centros de investigación y empresas están con déficit de profesionales a pesar de que cada año

se gradúan miles de profesionales. A eso hay que añadirle que los graduados, en muchos casos nunca ejercen su profesión por los salarios paupérrimos que pagan en el ejercicio de esta. Nuestro gobierno garantiza que todos los jóvenes tengan una ubicación laboral al graduarse, algo que no ocurre en casi ningún país, pero, aunque suene trillado el bloqueo norteamericano nos afecta en gran manera. Aunque queramos no podemos competir con países del primer mundo, mucho más cuando tienen leyes que tienen al robo de cerebros, como en el caso de Estados Unidos (Entrevistado 5 de marzo de 2023).

La solución que desde las instancias de gobierno se propone es la formación de profesionales con una fuerte convicción política-ideológica. En este sentido, el presidente de la República de Cuba, Miguel Díaz Canel (Díaz, Cubadebate, 27 de marzo de 2024):

El profesional para que aporte al desarrollo del país, a través de una participación comprometida, tiene que ser un profesional revolucionario, además debe estar preparado para afrontar procesos pedagógicos y tareas de dirección, resaltar, también, por la inquietud de investigar e innovar ante los problemas en su medio de acción.

El Gobierno y cubano y la Educación Superior

Ante la crisis económica provocada por la pandemia y el panorama post-pandémico, así como por el bloqueo estadounidense a la isla, el gobierno cubano ha enfatizado en destinar buena parte de su presupuesto a los sectores de salud y educación. En este sentido, Maritza Cruz García, viceministra de Finanzas y Precios afirmó:

En nuestro presupuesto siempre han sido primordiales la salud y la educación. La salud pública recibe un 26% del gasto total y la educación, un 20%. Si hablamos de valores, a salud van 60 000 millones de pesos, y 55 000 a educación (Alonso, Cubadebate, 28 de diciembre de 2023).

De igual forma, el gobierno sigue aplicando el Decreto 306 del año 2012, en el cual se regula la salida del país para cuadros, profesionales (incluidos médicos) y atletas. Esta ley establece que aquellos profesionales que el país considere de máxima necesidad no pueden abandonar el país, entre los que se encuentran especialistas en anestesia, cirugía general, terapia intensiva, cardiología, pediatría, neurocirugía, obstetricia, ginecología, ortopedia y traumatología, neonatología, entre otras.

Asimismo, el gobierno cubano hizo un llamado a los profesionales y, específicamente a los profesores, para reincorporarse en sus puestos laborales. Para ello en diciembre de 2023 se aprobó un sistema de estímulos que según la antigüedad de los profesionales en su plaza y de acuerdo a su nivel de estudios.

De manera general, ante la difícil situación económica por la que atraviesa el país, el gobierno cubano ha implementado medidas para garantizar el desarrollo educativo, investigativo y económico del país. Corresponde a futuras investigaciones analizar con mayor distancia temporal del fenómeno los resultados de dichas políticas.

Análisis y discusión de los resultados

En primer lugar, es relevante examinar el grado de accesibilidad de la educación superior en Cuba y la efectividad de las políticas de acceso universal y gratuito. Si bien el acceso universal es una meta loable que ha permitido que un amplio espectro de la población tenga la oportunidad de acceder a la educación universitaria, lo cierto es que el desarrollo de capital humano no se traduce en un mejor ingreso económico para estos profesionales y su familia.

En Cuba persiste una pirámide socio-económica invertida, donde las personas que más se preparan no reciben ingresos proporcionales a sus conocimientos y años de estudio. En este sentido, el naciente sector privado, los dueños de MYPIMES, son los que obtienen los mejores ingresos, de ahí que muchos jóvenes profesionales decidan iniciar en el sector privado.

Por otra parte, el gobierno cubano garantiza el empleo de cada uno de los graduados en las diferentes carreras ofertadas por las universidades públicas pertenecientes al Ministerio de Educación Superior, sin embargo, estos no resultan atractivos para los jóvenes, quienes, en un alto grado, prefieren emigrar a otros países. Esta situación representa un gasto económico para el gobierno cubano, quien invierte en la formación profesional de los jóvenes y no recupera esta inversión.

En relación con las políticas públicas implementadas por el gobierno de Miguel Díaz Canel se considera que debe repensarse la labor de los jóvenes profesionales en la sociedad socialista ¿Hasta que punto el joven profesional puede renunciar a su crecimiento personal en pos del beneficio social? ¿Cómo repensar la investigación, las universidades y los empleos de impacto social y económico de tal forma que atraigan a jóvenes con necesidades e ideas distintas?

Los jóvenes profesionales desde las universidades y centros de investigación están aportando al desarrollo económico y social, sin embargo, todavía el impacto es limitado, pues el país tiene un alto índice de envejecimiento poblacional debido, en parte, a la migración de los últimos años y el éxodo de profesionales es mayor que la capacidad de formar nuevos especialistas.

La formación de personal calificado en países subdesarrollados o en vías de desarrollo conlleva la inversión de tiempo y recursos que en muchas ocasiones son limitados, sin embargo, Cuba no es el único país donde la migración limita el impacto que estos jóvenes pudieran tener.

Asimismo, es necesario que desde las universidades se formen profesionales con altas capacidades en el manejo de idiomas, de las nuevas tecnologías y con un sentido de pertenencia hacia los problemas del país.

Conclusiones

La crisis económica provocada por la pandemia de COVID-19, junto al bloqueo estadounidense, han mermado la calidad de la educación superior en Cuba; han limitado el desarrollo de proyectos investigativos y el

desarrollo social y económico de la isla. Dificultan el correcto funcionamiento de la Educación Superior (escasez de materiales, infraestructura y salarios para profesores y jóvenes profesionales).

Sin embargo, debe aclararse que el gobierno ha continuado invirtiendo en los temas de salud y educación, de ahí que en 2021 Cuba sacara dos candidatos vacunales, Abdala e Ismaelillo. Esto muestra cómo a pesar de las limitaciones el país tiene un alto capital humano capaz de aportar al desarrollo científico.

Asimismo, debe aclararse que la Teoría del Capital Humano y del Desarrollo Endógeno no se manifiesta en el panorama cubano, pues las personas con mayor calificación no tienen buenos salarios, incluso son más bajos que otros con menor conocimiento.

Se recomienda a las universidades mejorar las condiciones materiales, así como cubrir toda la planta docente y preparar a los profesores con menos experiencia para que enseñen a los estudiantes y de esta forma se motiven.

Asimismo, se recomienda al gobierno cubano que mejore las condiciones salariales y las ofertas laborales para disminuir la población altamente calificada que migra a otros países buscando bienestar económico para ellos y para su familia.

Referencias

- Alonso, R. (2023). En detalles, el incremento de ingreso para los sectores de salud y educación. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2023/12/28/en-detalles-el-incremento-de-ingreso-para-los-sectores-de-salud-y-educacion-video/>
- Angulo, G. (2012), Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado. *Revista de la Educación Superior*, *XLI*(3), 51-66.

- Barrios, M. (2024, 24 de abril). Regresan a mayo los exámenes de ingreso a la universidad. *Juventud Rebelde*. <https://www.juventudrebelde.cu/cuba/2024-04-24/regresan-a-mayo-los-examenes-de-ingreso-a-la-universidad>
- Díaz, C. (2024, 27 de marzo). La formación de profesionales integrales, el mayor reto de la Educación Superior cubana. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2024/03/27/la-formacion-de-profesionales-integrales-el-mayor-reto-de-la-educacion-superior-cubana/>
- García, I. (2024, 1 de febrero). Ministro de salud reconoce escasez de recursos humanos y materiales para 2024. *El Toque*. <https://eltoque.com/ministro-de-salud-reconoce-escasez-de-recursos-humanos-y-materiales-para-2024>
- _____. (2020, 6 de marzo). Cuba no cuenta con sus profesionales jóvenes para los retos del siglo XXI. *Diario las Américas*. <https://www.diariolas-americas.com/america-latina/cuba-no-cuenta-sus-profesionales-jovenes-los-retos-del-siglo-xxi-n4194390>
- Gil, F. (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación*, 306, 315-327. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0cf98838-0228-4194-8be8-1033e9be1a11/re3061000494-pdf.pdf>
- Hart Dávalos, A. (1959). Política Educacional. *Humanismo*, 361.
- Jiménez (2010). Crecimiento económico: enfoques y modelos. Consultar en <https://files.pucp.education/departamento/economia/DDD305.pdf>
- Lage, A. (2022, 22 de marzo). La emigración de personas calificadas: Raíces y contextos. *Cubadebate*. Consultado en <http://www.cubadebate.cu/opinion/2022/03/22/la-emigracion-de-personas-calificadas-raices-y-contextos/>
- MINSAP (2024). Médicos cubanos en misiones internacionales. Consultar en <https://salud.msp.gob.cu/decretos-resoluciones-y-leyes/>
- Montoro, R. (1990). *Nuevas tecnologías y oferta de empleo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mushkin, S. (1962). "Investment in human beings", *Journal of Political Economy*, 70(5), 129-157. The University Chicago Press, Chicago.

- Rodríguez, Y. (2023, 12 de noviembre). La educación y el desafío de la cobertura docente. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2023/11/12/la-educacion-y-el-desafio-de-la-baja-cobertura-docente-video/>
- Salcedo, M. *et al.* (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. Consultar en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039139> [Accesado el día 19 de mayo del 2021]
- Schultz, W. (1983). *La inversión en capital humanos*. Educación y Sociedad, I.

CAPÍTULO 13.

El impacto de la Educación Superior en el emprendimiento internacional desde los microfundamentos de las capacidades

**MARÍA GUADALUPE HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ
LUIS ERNESTO OCAMPO-FIGUEROA**

Introducción

El emprendimiento es un factor clave para el desarrollo económico y social de las naciones (Bae *et al.*, 2014). En un mundo cada vez más globalizado, la educación superior desempeña un papel crucial en la formación de futuros emprendedores capaces de generar nuevas oportunidades de negocio y contribuir al crecimiento económico (Guerrero *et al.*, 2016).

Las instituciones de educación superior contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades y competencias emprendedoras a través de programas académicos enfocados en el emprendimiento que brindan a los estudiantes conocimientos sobre la creación y gestión de empresas, así como la capacidad de identificar y aprovechar oportunidades de negocio (Galvão *et al.*, 2020). Sin descartar la promoción del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de tomar riesgos calculados, todas ellas características esenciales del espíritu emprendedor.

Por otro lado, a pesar del vertiginoso desarrollo tecnológico y logístico que permite que las empresas puedan acceder a mercados extranjeros de forma acelerada, su internacionalización también implica desafíos como la adaptación a diferentes entornos culturales, legales y económicos, la gestión de la distancia geográfica y la competencia global (Escandon-Barbosa *et al.*, 2019).

Razones de la escasez de empresas mexicanas que entran y permanecer en mercados internacionales. Ejemplo de ello está dentro del sector de la industria manufacturera, que es la de mayor volumen de ventas internacionales, donde solo el 4.72% de las exportaciones del 2018 las efectuaron las micro, pequeñas y medianas empresas (INEGI, 2019). Esto podría explicarse en parte, por la alta complejidad del proceso mismo de internacionalización, que requiere que los participantes estén suficientemente educados sobre el tema, cuenten con una planificación sistematizada, adecuada gestión de recursos financieros, entre otros (Paunović y Prebežac, 2010).

Dicho esto, de forma particular se plantea responder a la pregunta ¿cuál es el impacto de la educación superior en el emprendimiento internacional a nivel gerencial?

Con este fin, se revisa la literatura relacionada con la vinculación entre la Educación Superior y el Emprendimiento Internacional, el modelo de internacionalización *Born Global*, los microfundamentos de las capacidades y la capacidad cognitiva del individuo. Posteriormente se desarrolla la prueba empírica, empleando métodos cuantitativos de análisis con las encuestas GEM 2019 como base y sus resultados obtenidos.

Educación Superior y el Emprendimiento Internacional

En el panorama actual de la educación superior, el concepto de emprendimiento ha adquirido una importancia crucial. La capacidad de los estudiantes para identificar oportunidades, desarrollar ideas innovadoras y crear nuevos negocios o proyectos ha trascendido las fronteras de los programas de negocios y se ha convertido en una competencia transversal altamente valorada. Donde las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental mediante la incorporación de cursos, talleres y actividades prácticas, que contribuyen a que los estudiantes adquieran habilidades esenciales como la resolución de

problemas, la toma de decisiones, la gestión de riesgos y la comunicación efectiva (Comisión Europea, 2020).

Distintos autores han examinado la relación entre la educación superior y el emprendimiento internacional en México, ofreciendo datos cuantitativos relevantes. Fairlie y Woodruff (2010) encontraron que solo el 2.8% de los emprendedores mexicanos con educación primaria exportaban, mientras que esta cifra aumentaba al 8.5% para aquellos con educación superior. Estos hallazgos sugieren una correlación positiva entre el nivel educativo y la participación en actividades empresariales internacionales.

Así mismo, Luzzi y Vela Vargas (2016) analizaron los factores determinantes del emprendimiento internacional en México utilizando una muestra de 6,526 empresas. Sus resultados indicaron que tener un nivel de educación universitario o superior aumentaba en un 4.6% la probabilidad de que una empresa mexicana se involucrara en actividades internacionales.

Sin embargo, a pesar de estas correlaciones positivas, los datos muestran que el porcentaje de empresas mexicanas involucradas en el emprendimiento internacional sigue siendo bajo en comparación con otros países. Según el GEM (2022), solo el 2.7% de las empresas establecidas en México tenían clientes en otros países, lo que refleja un rezago significativo en términos de internacionalización.

Modelo de internacionalización Born Global

Dentro de los modelos de internacionalización, el *Born Global* (BG) resulta relevante dado que explica el surgimiento de empresas u organizaciones que adquieren ventajas competitivas como resultado del aprovechamiento de sus recursos, lo que permite la venta de sus productos en múltiples países desde su nacimiento (Oviatt y McDougall, 1994).

También conocidas como *International New Ventures*, las empresas BG nacen con una visión internacional desde su creación, adoptando estrategias de expansión global desde el principio y buscando competir

en mercados internacionales de manera proactiva y ágil (Wadeson, 2020). Lo que implica que poseen un alto desempeño, eficiencia y competitividad (Sánchez, Contreras y López, 2018), donde sus capacidades se basan en el conjunto de relaciones y conocimientos previos del empresario fundador (Ocampo, 2017).

Los conocimientos y experiencia del fundador juegan un papel crucial en el éxito internacional de las empresas BG, por su capacidad para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que surgen en los mercados extranjeros. El contar con una comprensión más profunda de las diferencias culturales facilita la adaptación a nuevos entornos y la construcción de relaciones efectivas, mientras que un conocimiento más amplio de los mercados globales permite tomar decisiones más informadas y estratégicas en las operaciones internacionales (Hennart *et al.*, 2021).

Por lo que, en suma, las principales características de las empresas BG se resumen en los siguientes puntos Rialp *et al.* (2010):

- Presentan una alta actividad en los mercados internacionales al poco tiempo de su origen.
- Cuentan con recursos tangibles y financieros escasos.
- Se desarrollan en distintos sectores, no solamente tecnológicos.
- El emprendedor-fundador está altamente orientado al emprendimiento internacional.
- Emplean la estrategia de enfoque y diferenciación, dentro de la cual enfatizan en la calidad y/o liderazgo tecnológico.
- Aprovechar el uso de las Tecnologías de Información.
- Llegan a emplear intermediarios en el mercado extranjero.

Como teoría, la perspectiva BG rompe con el paradigma anterior, donde la internacionalización debía lograrse gradualmente, como lo explica el modelo Uppsala. Esto se debe a que también la realidad ha cambiado, específicamente en tres aspectos: 1) cambiaron las condiciones

de mercado, incrementando la especialización y nichos de mercado que, por su tamaño, no pueden venderse solamente en el mercado local por su demanda insuficiente; 2) el gran desarrollo tecnológico en áreas de producción, transporte y comunicación, habiendo una importante disminución en los costos y mayor acceso a estos factores, que han facilitado la integración de los países; 3) las nuevas capacidades de los emprendedores, quienes tienen mayor acceso a experiencias internacionales dadas por la movilidad y educación transnacional (Madsen y Servais, 1997 citado por Cardozo, Chavarro y Ramírez, 2007).

Dicho modelo teórico, surge en 1994, con el trabajo de Oviatt y McDougall, enfocando su atención en la edad de las empresas cuando se internacionalizaron y no en su tamaño, señalando que no es necesario tener una gran cantidad de activos si no generar valor agregado a través del conocimiento único que posea. Dichos autores contemplaron cuatro elementos necesarios para la existencia de estas nuevas empresas internacionales: 1) la internalización de algunas transacciones como precursor de la formación de la organización, 2) formas de estructura de gobierno que faciliten el acceso a los recursos, 3) ubicación en el extranjero como ventaja, 4) manejo de los recursos únicos. Así mismo, dentro del desarrollo de estas empresas el papel de las redes y alianzas forman parte fundamental al ser fuente de información valiosa.

No obstante, el nombre de *Born Global* fue dado por los autores Knight y Cavusgil (1996), quienes las definieron como “pequeñas empresas de orientación tecnológica que operan en mercados internacionales a pocos días de su establecimiento”. Con su estudio abonaron evidencias del surgimiento de este tipo de empresas en países desarrollados como Australia, Estados Unidos y países de Europa.

Esta perspectiva teórica se ha abordado desde la teoría de recursos y capacidades, de capacidades dinámicas, del enfoque de redes y algunas teorías relacionadas con el aprendizaje y la innovación. De hecho, se considera que la internacionalización de las empresas nacidas globales

(*Born Global*) se explica mejor integrando distintos marcos teóricos (Rialp *et al.*, 2010).

Como soporte de este modelo teórico, surge evidencia empírica sobre las empresas BG; en el trabajo de Andersson y Wictor (2003) se buscaba explicar porqué algunas empresas son globales al poco tiempo de su inicio y qué factores de su comportamiento son relevantes para su entendimiento, para lo que estudiaron el caso de Suecia. Dentro de sus conclusiones incluyen que este fenómeno no solo se da en empresas de alta tecnología, sino también en industrias maduras como la del caucho; que el principal factor de internacionalización es el emprendedor, su capacidad de identificar las oportunidades e implementar estrategias globales, su buen conocimiento de la industria y sus redes personales.

En el caso mexicano, el estudio de Fong y Ocampo (2011), resalta que existen empresas pequeñas jaliscienses que tienen participación en mercados internacionales dentro de la industria electrónica, de autopartes, bienes de capital, tequila y software. Dentro de las empresas nacidas globales analizadas se observó que estas cuentan con recursos estratégicos basados en conocimiento e innovación, por lo que uno de los retos estratégicos de su trabajo de investigación es el contribuir con la formación empresarial en competencias básicas de gestión.

Este argumento también lo sostienen Baker, Gedajlovic y Lubatkin (2005), quienes abordaron el tema desde la perspectiva sociológica, observando la influencia de la estratificación social en la cognición (conocimiento) y solución de problemas de los individuos. Considerando que los elementos que favorecen el descubrimiento de oportunidades de mercado son la asimetría de información y las diferencias cognitivas individuales.

Microfundamentos de las capacidades

La gestión estratégica explica los determinantes del éxito de una empresa; considerando como éxito la obtención de beneficios extraordinarios, que se pueden obtener gracias al uso de sus recursos y capacidades.

El primer estudio sobre la importancia de los recursos lo realizó Edith Penrose en 1959, pero fue Barney (1991) quien formalizó la teoría de recursos y capacidades presentando los supuestos de que los recursos se distribuyen heterogéneamente entre las empresas y que son imperfectamente móviles. Argumentó que las empresas que poseen recursos que eran valiosos y raros alcanzarían una ventaja competitiva y disfrutarían de un mejor rendimiento en el corto plazo. Además, para mantener estas ventajas con el tiempo sus recursos también deben ser inimitables y no sustituibles (Newbert, 2007).

La teoría de recursos y capacidades incluye la base en los recursos de la empresa, las capacidades dinámicas y la base en el conocimiento (Furrer, Thomas y Goussevskaia, 2008). Esto también comprende los microfundamentos de las capacidades, que conceptualizaron Felin y Foss en 2005.

Felin, Foss, Heimeriks y Madsen (2012) definen los microfundamentos como la “explicación teórica, respaldada por un examen empírico, de un fenómeno ubicado en el nivel analítico N en el tiempo t (Nt)”. Es decir, sirven como explicación causal de las rutinas y capacidades. En este caso, incluyen tres categorías de componentes: el individual, los procesos y la estructura; así como la interacción entre ellas.

Barney & Felin, (2013) señalan que se trata de individuos, su interacción y agregación. Enfatizan que en las organizaciones el desempeño se vincula con el talento de personas particulares, sin embargo, en términos de gestión estratégica, los microfundamentos deben analizarse de forma agregada.

Por su parte, Mahringer y Renzl (2018) declaran que los microfundamentos son “mecanismos que explican fenómenos abstractos como las capacidades dinámicas a un bajo nivel analítico”. Ellos resumen como las investigaciones se han concentrado en la contribución individual a las capacidades dinámicas, donde se reconoce el rol de los gerentes en la creación de valor, donde entran elementos como cognición, capital humano y relaciones sociales.

La línea de microfundamentos toma fuerza al iluminar la “caja negra” que representaba la empresa, con el énfasis en el rol de las acciones e interacciones de los individuos, ayudando en gran medida a la investigación de la estrategia y las capacidades dinámicas, desarrollando nueva teoría, mejorando la metodología y cerrando la brecha entre teoría y práctica (Azorín, 2016).

Los microfundamentos y la capacidad cognitiva gerencial

En las investigaciones sobre la actividad gerencial se ha considerado la cognición como atributo importante en la alta dirección y se cuenta con suficiente prueba empírica documentada que muestra los efectos del conocimiento gerencial en los cambios estratégicos de las organizaciones (Helfat y Peteraf, 2015).

Se define cognición de dos formas: la primera como actividades mentales y la segunda como estructuras mentales, siendo esta última la de interés en términos de gestión estratégica. La relación entre actividades y estructuras es que cuando las personas efectúan actividades mentales pueden recuperar, generar o modificar sus estructuras mentales (Helfat y Peteraf, 2015).

Así mismo, la capacidad cognitiva¹ gerencial puede definirse como “la capacidad de un gerente para realizar una o más de las actividades mentales que comprenden la cognición”. Dichas capacidades pueden mejorar a través del entrenamiento y práctica, lo que podría conducir a su heterogeneidad (Helfat y Peteraf, 2015).

Este tipo de microfundamento de la capacidad permite sostener la ventaja competitiva de las empresas, dado que es un elemento intangible difícil de replicar. Además de contribuir con la identificación y aprovechamiento de oportunidades (Teece, 2007). Como parte esencial de una capacidad dinámica, la capacidad cognitiva del gerente se construye

¹ No confundir el concepto de capacidad cognitiva, que se deriva de la Psicología, con el concepto de capacidades.

tanto de forma individual como del resultado del aprendizaje colectivo, lo que implícitamente implica un reto para el gerente, dado que debe cambiarse el comportamiento colectivo, las rutinas, patrones de trabajo y actividades diarias (Fallon-Byrne y Harney, 2017).

Finalmente, la capacidad cognitiva es una de las “Capacidades Gerenciales Dinámicas” (DMC), que permiten a los gerentes construir, integrar y reconfigurar los recursos y competencias de la organización en respuesta a cambios en el entorno empresarial. Las DNC constan de tres subcomponentes interdependientes que son el Capital Humano Gerencial; que se refiere al conocimiento especializado y general adquirido a través de la formación formal e informal; el Capital Social; es decir, las relaciones y redes que los gerentes desarrollan; y la Cognición, que describe los procesos mentales y habilidades cognitivas de los gerentes (Heubeck y Meckl, 2023).

Los microfundamentos de la internacionalización y la capacidad cognitiva gerencial

Existe escasa literatura sobre los microfundamentos de las capacidades que facilitan la internacionalización temprana, más aún cuando la capacidad en cuestión es el conocimiento o la cognición del gerente. No obstante, Andersson y Evers (2015), como resultado de su investigación documental, afirman que el conocimiento previo del emprendedor funge como atributo relevante en el reconocimiento de las oportunidades de nuevas empresas internacionales.

En suma, esta revisión de literatura da soporte teórico a la hipótesis de que existe una relación positiva entre el conocimiento previo del emprendedor y el desempeño internacional de las empresas *Born Global* (BG).

Materiales y Métodos

La presente es una investigación de corte explicativo, dado que se desea conocer la relación entre la educación superior a nivel gerencial y el

desempeño internacional de las empresas *Born Global*. Para este fin se emplea las bases de datos del Monitor Global de Emprendimiento (GEM) del 2019, específicamente la encuesta APS (*Adult Population Survey*), que presenta un análisis de las características, motivaciones y ambiciones de las personas que inician negocios, así como las actitudes sociales hacia el espíritu empresarial (GEM, 2019), que servirá para un estudio global de los 60 países miembros. Cabe señalar que las bases de las encuestas realizadas por GEM son publicadas en su página web con cinco años de desfase, por lo que la más reciente corresponde a la realizada en el año 2019.

Como parte de la metodología, se plantea el uso de métodos de análisis multivariado, específicamente, del análisis de correlación canónica, dada la existencia de más de una variable explicada; empleando como variables dependientes aquellas relacionadas con la internacionalización de empresas de Actividad Emprendedora Temprana (TEA), que son empresas con menos de 3.5 años de existencia, y como variables independientes las vinculadas con el nivel de educación.

Análisis de correlación canónica

Se trata de una técnica estadística descrita por Hotelling en 1935, útil en el análisis de múltiples variables dependientes, permitiendo la valoración de la relación entre variables predictoras métricas y múltiples medidas dependientes (Badii, Castillo, Cortez, Wong y Villalpando, 2007). Otra forma de explicarlo es que el Análisis de Correlación Canónica (ACC) tiene como objetivo unir o relacionar n variables dependientes con n variables independientes.

La forma general de ACC se expresa de la siguiente manera (Badii, *et al.*, 2007):

$$\mathbf{y}_1 + \mathbf{y}_2 + \mathbf{y}_3 + \dots + \mathbf{y}_n = \mathbf{x}_1 + \mathbf{x}_2 + \mathbf{x}_3 \dots \mathbf{x}_n$$

Este tipo de análisis estadístico lineal de múltiples variables tiene como objetivo cuantificar la validez de relación entre dos conjuntos de variables y maximizar la correlación entre sí, a través del desarrollo de funciones canónicas. Donde cada función canónica se basa en la correlación de dos valores teóricos canónicos, uno para cada conjunto (Badii *et al.*, 2007).

La ecuación general para realizar una correlación canónica es la siguiente (Badii *et al.*, 2007):

$$R = (R_{yy})^{-1} R_{yx} (R_{xx})^{-1} R_{xy}$$

R = matriz de correlación

R_{yy} = correlaciones entre variables dependientes

R_{xx} = correlación entre variables independientes

R_{xy} = correlaciones entre variables dependientes e independientes

Se resuelve esta ecuación para autovalores y autovectores de la matriz R . Los primeros consolidan la varianza de la matriz, redistribuyéndola en variantes compuestas. Mientras que los segundos, transformados a coeficientes, se emplean para combinar las variables originales con las compuestas. Por ello, para cada correlación canónica se requiere dos grupos de coeficientes canónicos (uno para las variables dependientes y otro para las independientes). Las dos matrices de coeficientes canónicos se emplean para estimar el puntaje en las variantes canónicas, cuya suma es igual a cero. Finalmente, se hace un llenado de matrices por la multiplicación de la matriz de las correlaciones con la matriz de coeficientes canónicos (Badii *et al.*, 2007).

La técnica de ACC está presente en software especializado y ha sido empleada en distintas áreas de conocimiento como la sociología, la química, la psicometría, la biología, las ciencias políticas, inteligencia artificial, investigaciones de educación, ciencias del conocimiento y de administración, por mencionar algunas (Badii *et al.*, 2007). Se ha seleccionado este método y no la regresión lineal, porque este último gene-

ralmente emplea una sola variable dependiente. Tampoco se empleó el método de componentes principales o análisis factorial, porque, aunque estos también manejan conjuntos de datos, se emplean más bien para fines taxonómicos.

Selección de variables

El Monitor Global de Emprendimiento es un consorcio de equipos de distintos países, asociados con importantes instituciones académicas, que realizan encuestas en materia de emprendimiento alrededor del mundo. Las encuestas son de dos tipos: una a expertos para analizar el contexto nacional y la otra a emprendedores y empresarios directamente.

Para fines de esta investigación se emplean la encuesta APS (*Adult Population Survey*) del 2019, que se realizó por equipos de investigación de 60 países de diferentes continentes, entre ellos México.

Las bases están integradas por más de 200 variables, por lo que se seleccionaron aquellas con mayor relación con el fenómeno de estudio. Quedando la siguiente selección:

Tabla 1.
Variables empleadas

Grupo	Nombre de Variable (renombrada)	Etiqueta
VARIABLES DE GRADOS DE INTERNACIONALIZACIÓN	EXP25	Porcentaje de empresas TEA cuyos ingresos por concepto de exportación abarcan del 1 al 25%
	EXP75	Porcentaje de empresas TEA cuyos ingresos por concepto de exportación abarcan del 25 al 75%
	EXP100	Porcentaje de empresas TEA cuyos ingresos por concepto de exportación abarcan del 75 al 100%

Continuación Tabla 1.

Grupo	Nombre de Variable (renombrada)	Etiqueta
VARIABLES DE NIVELES EDUCATIVOS	SSD	Porcentaje de población adulta (de 18 a 64 años) que cuenta con algún grado de educación secundaria -involucrados en TEA
	SD	Porcentaje de población adulta (de 18 a 64 años) que cuenta con educación secundaria terminada -involucrados en TEA
	PSD	Porcentaje de población adulta (de 18 a 64 años) que cuenta con grado posterior a la educación secundaria -involucrados en TEA
	GE	Porcentaje de población adulta (de 18 a 64 años) que cuenta con experiencia de posgrado -involucrados en TEA

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Resultados

Se procesaron las bases de datos reducidas; con tres variables de grados de internacionalización y cuatro de niveles educativos, conservando el total de observaciones en ambos casos; con el software estadístico “R”, obteniendo como resultado las correlaciones necesarias para el análisis comparado.

Primeramente, se obtuvo la correlación entre las variables del grupo de grados de internacionalización. La Gráfica I en el Anexo muestra la correlación entre dichas variables, su dispersión y distribución. La Tabla I en el Anexo especifica los coeficientes de las correlaciones entre las variables, así, por ejemplo, podemos ver que la variable EXP25

(Porcentaje de empresas TEA cuyos ingresos por concepto de exportación abarcan del 1 al 25%), tiene una correlación con la variable EXP75 (Porcentaje de empresas TEA cuyos ingresos por concepto de exportación abarcan del 25 al 75%) del 0.6166 en el 2019. Mismo procedimiento se realizó con el grupo de variables del nivel educativo gerencial, obteniendo las correlaciones que se muestran en la Gráfica II, así como en la Tabla II, en los Anexos.

Tabla 2.

Matriz de correlación entre las variables de ambos grupos 2019

	EXP25	EXP75	EXP100	SSD	SD	PSD	GE
EXP25	1.00000	0.61666	0.40684	-0.40040	-0.43814	-0.31084	-0.39933
EXP75	0.61666	1.00000	0.66546	-0.29658	-0.44596	-0.24871	-0.29890
EXP100	0.40684	0.66546	1.00000	-0.19523	-0.31782	-0.13348	-0.11172
SSD	-0.40040	-0.29658	-0.19523	1.00000	0.89501	0.79603	0.69004
SD	-0.43814	-0.44596	-0.31782	0.89501	1.00000	0.90193	0.83867
PSD	-0.31084	-0.24871	-0.13348	0.79603	0.90193	1.00000	0.85264
GE	-0.39933	-0.29890	-0.11172	0.69004	0.83867	0.85264	1.00000

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

En seguida se procedió a la estimación de las correlaciones entre las variables de ambos grupos que se resumen en la Tabla 2. Para posteriormente aplicar la correlación canónica, dando como resultado tres dimensiones, o tres maneras distintas en las que los conjuntos de variables se relacionan, observándose que la dimensión 1 es la que maximiza la correlación entre los conjuntos de variables, por lo que será la que se continúe analizando a profundidad:

Dimensión 1 = 0.7603934

Dimensión 2 = 0.3839735

Dimensión 3 = 0.1112498

Tabla 3.

Matriz de coeficientes del grupo de variables de grados de internacionalización 2019

	[,1]	[,2]	[,3]
EXP25	-0.02578641	-0.19269024	-0.03385529
EXP75	0.19712582	0.09063107	0.19332586
EXP100	0.01260447	0.04739263	-0.28959303

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Tabla 4.

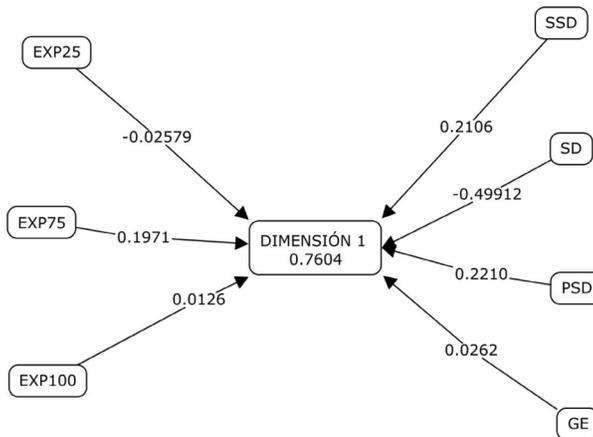
Matriz de coeficientes del grupo de variables de nivel educativo gerencial 2019

	[,1]	[,2]	[,3]
SSD	0.21064804	0.20145982	0.18586263
SD	-0.49916452	-0.18398087	-0.01573162
PSD	0.22100628	-0.01608017	-0.0121847
GE	0.02619875	0.0994732	-0.11727427

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019

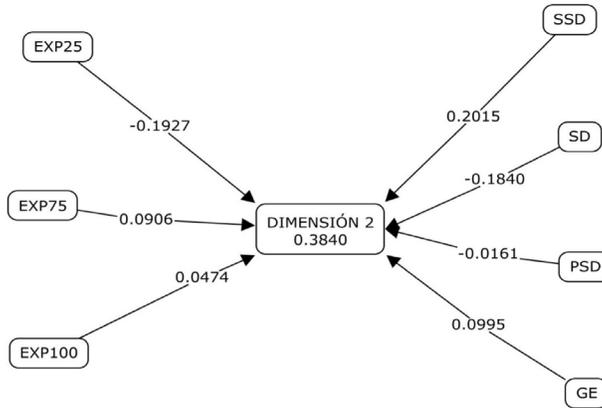
Diagrama 1.

Correlación canónica. Dimensión 1, base 2019



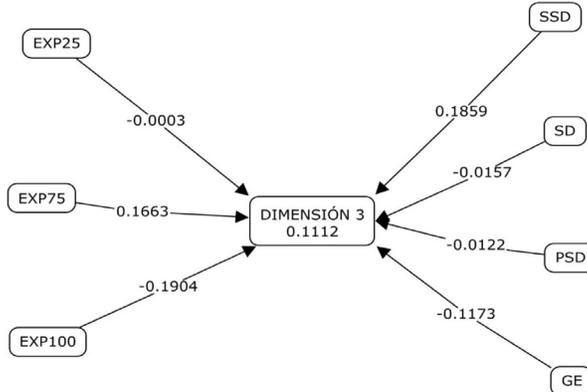
Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Diagrama 2.
Correlación canónica. Dimensión 2, base 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Diagrama 3.
Correlación canónica. Dimensión 3, base 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

El Diagrama 1 de la dimensión 1, muestra que existe un efecto positivo en la relación de las empresas de Actividad Empresarial Temprana (TEA) cuyas exportaciones representan más del 25% de sus ingresos con la población adulta con grados posteriores a la educación secun-

daria, pero también con población adulta con algún grado de educación secundaria (o secundaria no terminada), para el 2019. Por el contrario, existe un efecto negativo en la relación entre las empresas TEA con rango de exportaciones menor al 25%, en conjunto con la población adulta con educación secundaria terminada, exclusivamente.

En el caso del conjunto de las variables de grados de internacionalización, al incrementar un punto el porcentaje de TEA con exportaciones que representan entre el 25% y 75% de sus ingresos, la correlación aumentará 0.1971, mientras que para el grupo de empresas TEA que cuentan con exportaciones mayores al 75%, la correlación incrementara 0.0126.

Con respecto a las variables de nivel educativo gerencial del 2015, se observa que por cada punto porcentual que aumente la población que cuenta con grado posterior a la educación secundaria sin posgrado, la correlación aumentará en 0.2210, mientras que al aumentar en un punto porcentual la población adulta con experiencia de posgrado, la correlación incrementará en 0.0262; habiendo encontrado un efecto positivo también en la población con educación secundaria trunca, donde al aumentar un punto porcentual en la cantidad de dicha población la correlación también incrementaría en 0.2106.

En esta comparación de niveles educativos de los gerentes que participaron en las encuestas, vemos que la correlación entre la capacidad cognitiva gerencial es positiva en el caso de la población que cuenta con grado posterior a la educación secundaria, pero también existe correlación positiva con la población que tiene algún grado de educación secundaria.

Adicionalmente, para evaluar el poder explicativo de las variables empleadas y las distintas dimensiones desde las que se puede estudiar un problema, se calcularon las cargas canónicas. En la Tabla 5 se resumen los resultados, clasificando las variables que obtuvieron cargas canónicas mayores a 0.25, 0.50 y 0.75. De esta forma es posible observar que 3 de 7 variables en la dimensión 1, 5 de 7 de la dimensión 2, y 2 de 7 de la

dimensión 3, tienen cargas canónicas mayores al 0.50 (como valor absoluto), que implica un poder explicativo medio.

Tabla 5.
Poder explicativo de las variables (cargas canónicas) para 2019

	EXP25	EXP75	EXP100	SSD	SD	PSD	GE
Dim.1	0.5077**	0.9905*	0.6917**	-0.1901	-0.4872***	-0.1514	-0.1453
Dim.2	-0.8535*	-0.1362	0.0342	0.7260**	0.5088**	0.5150**	0.7824*
Dim.3	-0.1176	0.0208	-0.7213**	0.4700***	0.2139	0.0472	-0.4281***

*C.c. >|0.75| ** C.c. >|0.5| *** C.c. >|0.25| Nota: C.c = carga canónica

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, para evaluar los modelos se empleó la Lambda de Wilks, cuyo resultado se comparó con el valor crítico al 1% de la distribución F, con 0.01 de nivel de significancia, 3 grados de libertad del numerador y 57 del denominador.

$$\Lambda = \frac{0.7604}{(0.5104+0.3840+0.1112)} = 23.4099 \quad \text{valor crítico} = 4.13$$

(0.01 nivel de significancia)

$$23.4099 > 4.13$$

Obteniendo que las 3 dimensiones son significativas, y con ello el modelo.

Finalmente, se concluye que la prueba empírica desarrollada con correlación canónica confirma la base teórica que en la Tabla 6 se sintetiza:

Tabla 6.
Contrastación de resultados y marco teórico

TEORÍA	AUTOR	AFIRMACIÓN
<i>Modelo de Internacionalización Born Global</i>	Baker, Gedajlovic y Lubatkin (2005)	Las diferencias cognitivas individuales son un elemento que favorece al descubrimiento de oportunidades de mercado
	Fong y Ocampo (2011)	Las BG cuentan con recursos estratégicos basados en el conocimiento del emprendedor
	Ocampo (2017)	Estas empresas basan sus capacidades en el conjunto de relaciones y conocimientos previos del empresario fundador
<i>Microfundamentos y Capacidad Cognitiva Gerencial</i>	Helfat y Peteraf (2015).	La capacidad cognitiva gerencial puede mejorar a través del entrenamiento y práctica.
<i>Microfundamentos de la internacionalización y la Capacidad Cognitiva Gerencial</i>	Andersson y Evers (2015)	El conocimiento previo del emprendedor funge como atributo relevante en el reconocimiento de las oportunidades de nuevas empresas internacionales.

Fuente: Elaboración propia fuentes varias.

Discusión

En el contexto globalizado en el que se desarrollan las unidades económicas, el proceso de internacionalización se ha acelerado, dando lugar a empresas que, desde su inicio o poco después de su establecimiento,

logran ingresar a mercados internacionales y obtener beneficios superiores.

En estas empresas, el papel del emprendedor es fundamental, y al incluir el análisis de los microfundamentos de la capacidad cognitiva gerencial como un componente clave, se ha encontrado un sólido respaldo teórico. En este sentido, la presente investigación proporciona evidencia empírica a través de un análisis de correlación canónica de la base de datos GEM 2019 reducida, cuyos resultados son favorables para respaldar la hipótesis.

Esto implica que la hipótesis se confirma y que realmente existe una estrecha relación entre la capacidad cognitiva del emprendedor y la eficiencia del proceso de internacionalización de las empresas *Born Global* o de internacionalización temprana.

Vale la pena destacar que el uso del nivel educativo de un individuo como una variable proxy de sus habilidades cognitivas en este estudio está justificado por el hecho de que la educación formal contribuye a mejorar la capacidad cognitiva del emprendedor, lo que conduce al reconocimiento de oportunidades internacionales y a la internacionalización temprana de la empresa que este genera.

Este conocimiento puede contribuir a la toma de decisiones de las instituciones de educación media y superior que cuentan con programas académicos relacionados con el emprendimiento internacional, así como a los gobiernos en la formulación de políticas públicas que promuevan el desarrollo y mejora de estos programas e instituciones.

Como parte de las limitaciones de este estudio, vale la pena mencionar que la información obtenida abarca la situación de 60 países diferentes, cada uno con contextos sociales, políticos y económicos distintos. Por lo tanto, para investigaciones futuras, puede ser recomendable basarse exclusivamente en encuestas realizadas en el país de origen.

Asimismo, las variables utilizadas para representar la capacidad cognitiva gerencial fueron variables proxy imperfectas, donde solo se

abordó el nivel educativo. Esto deja abierta la posibilidad de incluir otros elementos relevantes del conocimiento emprendedor para investigaciones futuras, utilizando diferentes bases de datos y metodologías apropiadas.

Referencias

- Andersson, S. y Wictor, I. (2003). Innovative internationalization in new firms: born globals - The Swedish case. *Journal of International Entrepreneurship*, 1(3), 249-275.
- Andersson, S. y Evers, N (2015) International opportunity recognition in international new ventures--a dynamic managerial capabilities perspective. *Journal of International Entrepreneurship*, 13(3), 260-276.
- Azorín, J. F. M. (2016). La dinámica empresarial desde la integración de los microfundamentos y las capacidades dinámicas de la dirección estratégica. *Economía Industrial*, (399), 33-41.
- Badii, M., Castillo, J., Cortez, K., Wong, A. y Villalpando, P. (2007). Análisis de correlación canónica (ACC) e investigación científica. *Innovaciones de Negocios*, 4(2), 405-422.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. y Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 217-254. <https://doi.org/10.1111/etap.12095>
- Baker, T. Gedajlovic, E. y Lubatkin, M. (2005). A Framework for Comparing Entrepreneurship Processes across Nations. *Journal of International Business Studies* (36), 492-504.
- Barney, J. y Felin, T. (2013). What are microfoundations? The Academy of Management Perspectives, 27(2), 138-155.
- Cardozo, P., Chavarro, A. y Ramírez, C. (2007). Teorías de la Internacionalización. *Panorama*, 3, pp. 4-23.
- Comisión Europea (2020). Entrepreneurship education: A road to success. https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success_en

- Escandon-Barbosa, D., Rialp-Criado, J., Fuerst, S., Rodriguez-Orejuela, A. y Castro-Aristizabal, G. (2019). Born global: The influence of international orientation on export performance. *Heliyon*, 5(11). Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02688>
- Fairlie, R. W. y Woodruff, C. (2010). Mexican-American entrepreneurship. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 10(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2479>
- Fallon-Byrne, L. y Harney, B. (2017). Microfoundations of dynamic capabilities for innovation: A review and research agenda. *The Irish Journal of Management*, 36(1), 21-31.
- Felin, T., Foss, N. J., Heimeriks, K. H. y Madsen, T. L. (2012). Microfoundations of routines and capabilities: Individuals, processes, and structure. *Journal of Management Studies*, 49(8), 1351-1374.
- Fernhaber, S. Gilbert, B. y McDougall, P (2008) Entrepreneurship and Geographic Location: An Empirical Examination of New Venture Internationalization. *Journal of International Business Studies* (39), 267-290.
- Fong, C. y Ocampo, L (2011). La pyme en México, modelos de creación de empresas exitosas: el caso de las nacidas globales, las gacelas y las spin-off. Red Internacional de Investigadores en Competitividad, Recuperado de <http://www.riico.org/memoria/quinto/RIICO-12304.pdf>
- Furrer, O., Thomas, H. y Goussevskaia, A. (2008). The structure and evolution of the strategic management field: A content analysis of 26 years of strategic management research. *International Journal of Management Reviews*, 10: 1-23. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00217.x
- García-Navas, B., Donate-Manzanares, M. y Guadamillas-Gómez, F. (2017). Absorptive Capacity: Critical Review and Proposition of a Theoretical Model. *Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 5(2), 24. 20-03-19, De ProQuest Base de datos.
- Galvão, A., Marques, C. y Ferreira, J. J. (2020). Entrepreneurship education and training research: A bibliometric study in the period 2008-2019. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(6), 1-16.

- GEM (2024). Entrepreneurial Behaviour and Attitudes. febrero 23, 2024, de Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Sitio web: <https://www.gemconsortium.org/data/sets?id=aps>
- _____. (2022). Reporte Nacional de Monitoreo de la Actividad Emprendedora en México 2021/2022. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-mexico-national-report-2022>
- _____. (2019). MISSION. octubre 31, 2019, de Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Sitio web: <https://gemconsortium.org/about/gem/5>
- Guerrero, M., Urbano, D. y Fayolle, A. (2016). Entrepreneurial activity and regional competitiveness: Evidence from European entrepreneurial universities. *The Journal of Technology Transfer*, 41(1), 105-131. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9377-4>
- Helfat, C. E. y Peteraf, M. A. (2015). Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, 36(6), 831.
- Hennart, J.-F., Majocchi, A. y Hagen, B. (2021). What's so special about born globals, their entrepreneurs or their business model? *Journal of International Business Studies*, 52(9), 1-30. <https://doi.org/10.1057/S41267-021-00427-0>
- Heubeck, T. y Meckl, R. (2023). Microfoundations of innovation: A dynamic CEO capabilities perspective. *Managerial and Decision Economics*. <https://doi.org/10.1002/mde.3866>
- INEGI (2019). *Perfil de las Empresas Manufactureras de Exportación*. abril 21, 2020, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Sitio web: <https://www.inegi.org.mx/programas/peme/default.html#Tabulados>
- Knight, G. A. y Cavusgil, S. T. (1996). The born global firm: A challenge to traditional internationalization theory. *Advance in International Marketing*, 8: 11-26.
- Luzzi, G. F. y Vela Vargas, R. (2016). Factores determinantes del emprendimiento internacional: Un análisis de las empresas mexicanas. *Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, 10(3), 100-118. <https://doi.org/10.3232/GCG.2016.V10.N3.05>

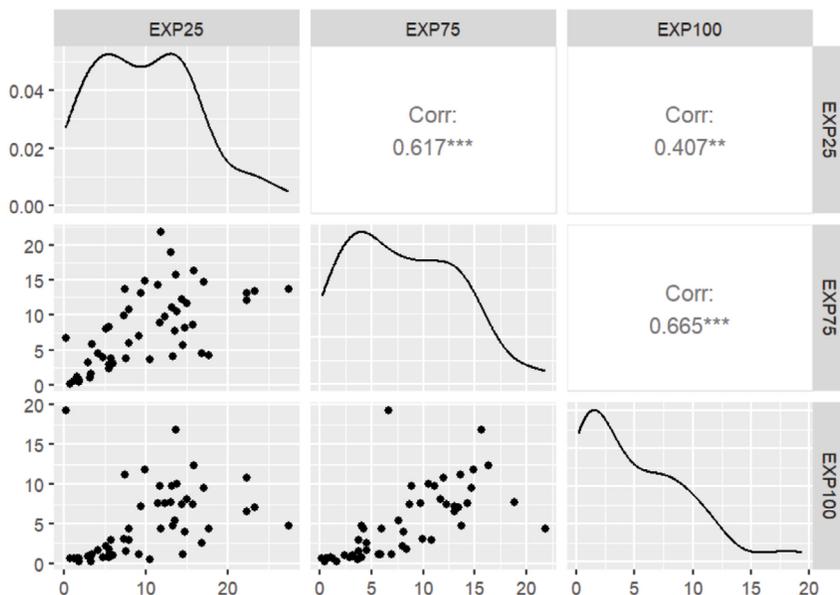
- Mahringer, C. A. y Renzl, B. (2018). Entrepreneurial initiatives as a microfoundation of dynamic capabilities. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 14(1), 61-79.
- Newbert, S. (2007). Empirical Research on the Resource-Based view of the Firm: an Assessment and Suggestions for Future Research. *Strategic Management Journal*, 28: 121-146. DOI 10.1002/smj.573
- Ocampo, L. (2017). Capítulo: Internacionalización y ventaja competitiva de la pyme, en Fong, C (2017). Competitividad e internacionalización de la pyme en México, México, Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/administra/publicaciones/portadas/pdf/Competitividad-e-internacionalizacion-EBOOK.pdf>
- Oviatt, B. M. y McDougall, P. P. (1994). Toward a theory of international new ventures. *Journal of International Business Studies*, 25(1), 45-64.
- Paunović, Z. y Prebežac, D. (2010). Internationalization of Small and Medium-Sized Enterprise. *Pregledni rad Review*, 22(1), 57-76.
- Rialp, A., Rialp, J. y Knight, G. (2010). La vocación global de los nuevos modelos de pymes. El caso de las empresas born globals. *Economía industrial* (375): 171-190.
- Sánchez, R., Contreras, R. y López, A. (2018). Las Mipymes y su competitividad sustentable: retos ante un nuevo ordenamiento económico mundial, México, Asociación Internacional de Investigadores sobre Emprendimiento y Mipymes AC. Recuperado de cathi.uacj.mx/.../Las%20Mipymes%20y%20su%20Competitividad%20Sustentable%3AE...
- Stephan, U. y Lorraine, M. (2010). Performance-based vs socially supportive culture: A cross-national study of descriptive norms and entrepreneurship, *Journal of International Business Studies*, (41), 1347-1364.
- Steverson H. y Jarrillo, J. C. (1990). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal* (11), 17-27.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28(13), 1319-1350.

- Wadeson, N. (2020). Internationalisation theory and born globals. *The Multinational Business Review*, 28(4), 447-461. <https://doi.org/10.1108/MBR-10-2019-0123>
- Zhou, L. Barnes, B. y Lu, Y. (2010). Entrepreneurial proclivity, capability upgrading and performance advantage of newness among international new ventures. *Journal of International Business Studies*, (41), 882-905.

Anexos

Gráfica I.

Variables de grados de internacionalización GEM 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

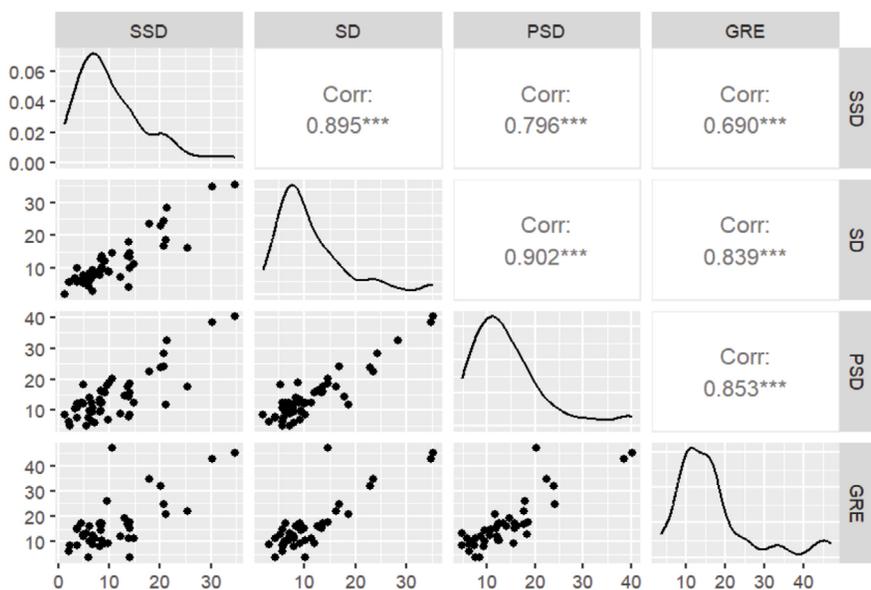
Tabla I.

Matriz de correlación del grupo de variables de grados de internacionalización GEM 2019

	EXP25	EXP75	EXP100
EXP25	1.000000	0.616659	0.406844
EXP75	0.616659	1.000000	0.665461
EXP100	0.406844	0.665461	1.000000

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Gráfica II.
Variables de nivel educativo gerencial GEM 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Tabla II.
Matriz de correlación del grupo de variables de nivel educativo gerencial GEM 2019

	SSD	SD	PSD	GE
SSD	1.000000	0.895007	0.796027	0.690041
SD	0.895007	1.000000	0.901931	0.838672
PSD	0.796027	0.901931	1.000000	0.852645
GE	0.690041	0.838672	0.852645	1.000000

Fuente: Elaboración propia con datos de GEM 2019.

Conclusiones

ANTONIO RUÍZ PORRAS
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA
ERIKA OCHOA ROSAS

Los capítulos de *Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un Enfoque Interdisciplinario* evidencian la importancia, los alcances y los límites de las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo. Particularmente, los estudios incluidos en este libro permiten identificar algunos retos y desafíos alrededor de dichas relaciones. Sin embargo, también permiten identificar sinergias que podrían ser aprovechadas para proponer soluciones a dichos retos y desafíos. En este contexto, aquí se destacan algunas conclusiones generales relativas a las tres partes que integran *Avances en Economía, Educación y Desarrollo*. Asimismo, se plantean algunas lecciones académicas e implicaciones de políticas asociadas a dichas conclusiones.

Economía y Educación

En la primera parte del libro, *Economía y Educación*, los capítulos estudian las relaciones entre la economía y la educación considerando distintos objetivos y ámbitos. Un tema recurrente en los capítulos es la necesidad de transformar el sistema educativo. Esta transformación, se argumenta, es necesaria para que dicho sistema sea incluyente, equitativo y alineado con las necesidades del mercado laboral. Así, los capítulos destacan que la formación de capacidades, la alfabetización financiera, la educación para la justicia alternativa y la inclusión son fundamentales

para el desarrollo. Otro tema recurrente refiere a la utilidad de analizar las relaciones entre la economía y la educación con base en las teorías del crecimiento y del desarrollo económicos.

En varios de los capítulos de esta obra, las relaciones entre la economía y la educación se justifican con base en la teoría de las capacidades de Amartya Sen. Esta teoría plantea el desarrollo en términos de libertades (tales como las oportunidades de educación y salud). Particularmente, la teoría resalta la importancia de una educación que permita a los individuos desarrollar sus capacidades para participar en la economía y la sociedad. Las implicaciones de la teoría justifican la mejora de los programas educativos y la inclusión de los individuos de grupos marginados. Si las mismas se promueven, habrá mayores oportunidades económicas para los individuos y los países. Más aun, habrá condiciones que faciliten la existencia de una sociedad más justa y un crecimiento económico sostenible.

Economía y Desarrollo

En la segunda parte del libro, *Economía y Desarrollo*, los capítulos han referido a las relaciones entre los problemas del desarrollo y las políticas públicas. Un tema recurrente en los capítulos es que siempre existen problemas sociales, políticos e institucionales. Sin embargo, los capítulos también reivindican el papel de las políticas públicas para resolver dichos problemas. Así, en esta parte se plantea que la deserción y el acoso escolar o la corrupción, podrían enfrentarse mediante políticas públicas. Particularmente, los capítulos proponen que las políticas incluyentes y orientadas a la retención estudiantil podrían reducir la deserción escolar. Asimismo, proponen que las políticas estatales y la coordinación intergubernamental podrían reducir la corrupción.

Los capítulos mencionados sugieren que hay algunas lecciones para enfrentar y resolver los problemas del desarrollo económico y social. La primera lección es que ni los individuos ni los países pueden avanzar sin la existencia de políticas públicas robustas y coherentes. La segunda

es que los problemas del desarrollo requieren del trabajo interdisciplinario para su análisis y resolución. La tercera es que las estrategias para promover el desarrollo deben estar acompañadas de políticas educativas que promuevan la equidad y la permanencia en el sistema educativo. La última lección es que las políticas públicas, las instituciones y la sociedad son esenciales para explicar y, eventualmente, mejorar las perspectivas de desarrollo económico en el largo plazo.

Educación y Desarrollo

En la tercera parte del libro, *Educación y Desarrollo*, los capítulos sugieren que existen relaciones causales bidireccionales entre la educación y el desarrollo económico y social. En este contexto, los capítulos muestran que es necesario fortalecer los vínculos entre la educación, el sector productivo y el mercado laboral para mejorar las expectativas de desarrollo económico. Particularmente, los vínculos entre la educación y el sector productivo resultan útiles para mejorar el capital humano y las condiciones de vida de las personas. Los vínculos entre la educación y el sector productivo, por su parte, son necesarios para promover la profesionalización, la innovación y el emprendimiento en los países. Las experiencias de México y Cuba se plantean como ilustrativas de dichos vínculos.

Los capítulos también muestran que la educación, cuando está alineada con las necesidades de desarrollo económico y social, puede coadyuvar a la transformación y el crecimiento de las economías y los individuos. Las políticas públicas orientadas a mejorar la educación usualmente se justifican con base en esta consideración. En este contexto, los capítulos sugieren que las medidas educativas debieran centrarse en mejorar el capital humano de aquellas áreas que fueran consideradas como prioritarias. Particularmente, en los países latinoamericanos, dichas medidas podrían referirse a la capacitación de técnicos en urgencias médicas, la formación de emprendedores y la provisión de infraestructura adecuada para las instituciones educativas y de salud.

Implicaciones de las Conclusiones Generales

Los capítulos de *Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un Enfoque Interdisciplinario* sugieren que las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo constituyen un espacio para la formulación de políticas públicas. Este espacio se sustenta en la existencia de sinergias entre los procesos económicos, educativos y de desarrollo. Los hallazgos sugieren que las políticas educativas que fomentan la alfabetización financiera, la justicia social y el acceso equitativo a la educación pueden mejorar el capital humano. Estas políticas, combinadas con medidas de desarrollo económico orientadas a reducir la deserción escolar y a combatir la corrupción, tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de las personas y el crecimiento económico de los países.

Los capítulos también sugieren que las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo son importantes para la formación de capital humano, la formulación de políticas públicas y la inclusión de grupos marginados. Particularmente, los capítulos muestran que la pertinencia del capital humano depende de la flexibilidad de la educación ante los cambios en el mercado laboral. También muestran que la vinculación entre los sectores académico y productivo puede ser facilitada mediante políticas públicas adecuadas. Además, los capítulos sugieren que el desarrollo equitativo puede promoverse mediante la inclusión educativa y laboral de las personas pertenecientes a grupos marginados. Estas conclusiones son consistentes con los planteamientos de Amartya Sen.

Finalmente, debe enfatizarse que *Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un Enfoque Interdisciplinario* ha presentado resultados de investigación que validan la pertinencia de realizar estudios posteriores. Estos estudios probablemente mantendrán un enfoque interdisciplinario y seguirán utilizando la teoría de las capacidades de Sen como referente analítico. Asimismo, volverán a analizar algunos de los temas planteados aquí (v.g. las políticas públicas, el capital humano, los problemas sociales, la corrupción, la internacionalización, la inclusión y

la equidad). Sin duda, dichos estudios mejorarán nuestro conocimiento sobre las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo. Más aun, podrían ser indispensables para formular políticas públicas encaminadas a promover un desarrollo equitativo y sostenible en el largo plazo.

Semblanzas de los autores

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez

Profesora-investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Ignacio de Agramonte, Camagüey, Cuba.

José Luis Árias López

Profesor-Investigador y Director de la Universidad Pedagógica Nacional en Tlaquepaque, México. Doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México.

Dulce María Cabrera Hernández

Profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Mario Antonio Córdova Ruvalcaba

Especialista en Neuropsicología del Desarrollo Infantil. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Evangelina Cruz Barba

Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México.

Irma Leticia Cortés Rodríguez

Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctora en Psicología Clínica por la Universidad España de Durango, México.

Dulce María Flores Olvera

Profesora-Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctora en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú, Rusia. Asimismo, tiene un Posdoctorado por la Universidad de Toronto, Canadá.

Nancy García Vázquez

Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Investigación en Ciencias Sociales (Especialidad en Ciencia Política) por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, México.

Evelio Gerónimo Bautista

Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en Tlaquepaque, México. Doctor en Gestión de Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México.

María Guadalupe Hernández Martínez

Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México. Maestra en Educación por la Universidad TecMilenio y en Negocios y Estudios Económicos por la Universidad de Guadalajara, México.

Elia Marúm Espinosa

Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Luis Ernesto Ocampo Figueroa

Profesor-Investigador y Coordinador de la Maestría en Negocios y Estudios Económicos de la Universidad de Guadalajara, México. Doctor en Ciencias Económico Administrativas por la Universidad de Guadalajara, México.

Erika Ochoa Rosas

Posdoctorante *CONAHCYT*, México. Doctora en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Ana María Pesci Gaitán

Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctora en Gestión Educativa, por el Centro de Investigación para la Administración Educativa, San Luis Potosí, México.

Laura Pinto Araújo

Profesora-Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Lourdes Nayeli Quevedo Huerta

Profesora-Investigadora y Coordinadora del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México.

Bertha Yolanda Quintero Maciel

Profesora de Tiempo Completo y Coordinadora de Investigación en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara, México. Estudios de Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

María Lucila Robles Ramos

Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México.

Antonio Rodríguez Sánchez

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

David Ruiz Limilla

Estudiante del Doctorado en Estudios Socioterritoriales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Maestro en Ciencias Políticas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Antonio Ruíz Porras

Profesor-Investigador y Coordinador del Doctorado en Estudios Económicos de la Universidad de Guadalajara, México. Doctor en Economía por la Universidad de Nottingham, Reino Unido.

Iliana Ruvalcaba Gaona

Posdoctorante CONAHCYT, México. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Juan Antonio Tarango Rodríguez

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, México.

Albano Torres Gómez

Posdoctorante CONAHCYT, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Alma Gabriela Zum Rojas

Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México. Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación por el Instituto Politécnico Nacional, México.



Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un enfoque interdisciplinario

Se terminó de imprimir en octubre de 2024
con un tiraje de 50 ejemplares
en los talleres gráficos de Trauco Editorial
Prolongación Colón 155. Int. 115. Las Pomas
Teléfono: (33) 32.71.33.33
Tlaquepaque, Jalisco

En el siglo XXI, ha habido un renovado interés por estudiar las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo. Hoy se reconoce que las mencionadas relaciones son esenciales para promover el progreso sostenible y el bienestar social. Particularmente, la educación es fundamental para formar capital humano, incrementar la productividad y promover el crecimiento económico de largo plazo. El acceso y la calidad de la educación, por su parte, dependen en buena medida de las condiciones de desarrollo económico.

En “Avances en Economía, Educación y Desarrollo: Un enfoque interdisciplinario” se incluyen trece estudios relativos a las relaciones mencionadas. Los estudios, cabe señalar, hacen contribuciones teóricas, metodológicas y empíricas. Asimismo, evidencian el “estado del arte” en la literatura especializada. Más aún, hacen propuestas para mejorar las políticas públicas, generar sinergias y promover el bienestar social y el crecimiento sostenible.

Esperamos que los estudios aquí incluidos sean de interés de académicos, estudiantes, hacedores de políticas e interesados en las relaciones entre la economía, la educación y el desarrollo.



Posgrados
CUCEA
El mejor lugar para el talento

C.I.T.E.C

Centro de Investigación de Teoría Económica

DGES

DOCTORADO EN
GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

DEEC

DOCTORADO EN
ESTUDIOS
ECONÓMICOS

ISBN 978 607581377-6



9 786075 813776