



Autonomía universitaria, cultura de paz y procesos educativos en las universidades públicas

Coordinadores

Marco Antonio Delgadillo Guerrero

José Luis Cornejo Ortega

Karla Isabel Arceo Ayón

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Autonomía universitaria,
cultura de paz y
procesos educativos
en las universidades públicas

Universidad de Guadalajara

Ricardo Villanueva Lomelí *Rector General*

Héctor Raúl Solís Gadea *Vicerrector Ejecutivo*

Guillermo Arturo Gómez Mata *Secretario General*

Centro Universitario de la Costa

Jorge Téllez López *Rector*

José Luis Cornejo Ortega *Secretario Académico*

Mirza Liliana Lazareno Sotelo *Secretario Administrativo*

Autonomía universitaria,
cultura de paz y
procesos educativos
en las universidades públicas

Coordinadores

Marco Antonio Delgadillo Guerrero

José Luis Cornejo Ortega

Karla Isabel Arceo Ayón

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

2023

Para garantizar la calidad, pertinencia académica y científica de esta obra, el manuscrito fue sometido a un riguroso arbitraje por medio de dictaminado a doble ciego, emitido por académicos especialistas en la materia, avalados por el Comité Editorial del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, México.

Primera edición, 2023

D.R. © 2023, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de la Costa
Av. Universidad 203, delegación Ixtapa
48280, Puerto Vallarta, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-940-5 (digital PDF)

Editado en México / *Edited in Mexico*

Contenido

Prólogo	
<i>Marco Antonio Delgadillo Guerrero</i>	9
I. LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	
Radicalismos de Estado: desafíos para la autonomía universitaria	
<i>Magdiel Gómez Muñiz</i>	17
Autonomía, la lucha por el pensamiento crítico	
<i>César Antonio Barba Delgadillo</i>	
<i>Alfredo Rico Chávez</i>	
<i>Marco Antonio Delgadillo Guerrero</i>	33
La autonomía universitaria o la política incómoda	
<i>Camilo Patiño García</i>	
<i>Alicia Paola Partida Hernandez</i>	
<i>Gloria Angélica Hernández Obledo</i>	47
II. CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS PANDÉMICOS	
Hacia una cultura de la paz: ¿cómo integrar en la universidad una educación innovativa, inclusiva e integral?	
<i>Diana Guadalupe de la Luz Castillo</i>	
<i>María Guadalupe Talavera Curiel</i>	
<i>Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez</i>	65

Reflexiones sobre la incorporación de
la cultura de paz en el ámbito educativo
Fernando Falcón López
Ernesto Villanueva Lomelí
Víctor Katsumi Yamaguchi Llanes 77

Improbables futuros y el desafiante presente.
Tendencias globales para la educación hacia la gestión de
la incertidumbre, la innovación y la resiliencia
Paola Lyccette Corona Gutiérrez
Rafael Serrano González 97

Consideraciones evaluativas de infraestructura y
acciones universitarias a favor de la inclusión del
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
Jesús Cabral Araiza
Adolfo Espinosa de los Monteros Rodríguez
Esdras Alberto Hernández Martínez 111

Apoyo emocional durante la pandemia
Diego Ernesto Ruiz Navarro
César Antonio Barba Delgadillo 127

III. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LOS PROCESOS EDUCACIONALES

Diagnóstico didáctico-tecnológico de las y los
profesores en el contexto rural
Héctor Hugo Zepeda Peña
Hugo Isaac Galván Álvarez
Alejandro Guadalupe Rincón Castillo 145

Uso de redes sociales para favorecer la enseñanza y
el aprendizaje colaborativo en los universitarios
Lizabeth Bustos Camacho 161

Satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales: un análisis bibliométrico (2018-2022) <i>Carlos Vallín Gallardo</i> <i>Adrián Ricardo Pelayo Zavanza</i> <i>Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez</i>	179
Los programas de formación del docente universitario y los factores de integración de TIC en la práctica educativa. Estudio de caso: CUTTONALÁ <i>Gabriel Navarro Salcedo</i>	189
Docencia y perfiles del profesorado en CUCEA. Estrategias para la diversificación de actividades <i>Larisa Flores Valenzuela</i> <i>María Isabel Enciso Ávila</i>	213
Indicadores de calidad en la educación superior: implicaciones de la pandemia en el claustro docente del Centro Universitario de la Costa <i>Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez</i> <i>Quiané González Díaz</i>	229

Prólogo

Marco Antonio Delgadillo Guerrero

Este libro se constituye por catorce capítulos que reflexionan en torno a tres temáticas generales: la *autonomía de las universidades públicas*; la *cultura de paz en contextos pandémicos*; así como el uso de las *tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos*.

Es importante señalar que la primera versión de los trabajos aquí reunidos fue presentada en el 5to. Coloquio de Estudios Sociales y Económicos realizado en el Centro Universitario de la Costa durante el mes de octubre de 2022, en el que participaron profesores de diferentes centros universitarios de la Red de la Universidad de Guadalajara, así como de Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales.



La primera parte del libro reúne tres trabajos que reflexionan en torno a la autonomía de las universidades públicas mexicanas. En “Radicalismos de Estado: desafíos para la autonomía universitaria”, Magdiel Gómez Muñiz demuestra que la autonomía universitaria contribuye al desarrollo de ciudadanos críticos en los sistemas políticos *desdemocratizados*; sostiene que es la autonomía de las universidades la que posibilita la reflexión que proyecta plataformas libertarias en las sociedades complejas; y más allá; señala que esta autonomía universitaria es la que brinda espacios autopoieticos que contribuyen a la consolidación de la democracia, el pluralismo y liberalismo político. Es por ello, sostiene Gómez

Muñiz, que recurrentemente los gobiernos se ven atraídos por la idea de atentar contra la autonomía universitaria, lo que sin duda es un retroceso pues significa la prevalencia de la intolerancia y resistencia al libre pensamiento.

En “Autonomía, la lucha por el pensamiento crítico”, César Antonio Barba Delgadillo, Alfredo Rico Chávez y Marco Antonio Delgadillo Guerrero demuestran que en el siglo XXI las universidades públicas han dejado de ser una extensión del Estado, para convertirse en un ente incómodo para las clases dominantes y los grupos de poder que se mantienen en el gobierno, lo que les dota de un nuevo sentido y renovado papel en las sociedades, pues en ellas se fomenta el pensamiento crítico; lo que se garantiza únicamente con la conservación y defensa de la autonomía universitaria. Sus autores sostienen que el pensamiento crítico de las universidades sucede gracias a su autonomía, por ello es imprescindible hacer frente a los embates autoritarios y dogmáticos de quienes gobiernan.

Por su parte, en “La autonomía universitaria o la política incómoda”, Gloria Angélica Hernández Obledo, Camilo Patiño García y Alicia Paola Partida Hernández demuestran que la autonomía universitaria garantiza la concepción liberal de la libertad en las instituciones educativas, que pone límites al Estado, lo que es sumamente incómodo para los gobiernos.



En la segunda parte del libro se reúnen cinco trabajos que abordan a la *Cultura de paz en contextos pandémicos*. En “Hacia una cultura de la paz: ¿cómo integrar en la universidad una educación innovativa, inclusiva e integral?”, Diana Guadalupe de la Luz Castillo, María Guadalupe Talavera Curiel y Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez sostienen que la cultura de paz es el resultado de la necesidad de que en toda comunidad o congregación humana exista tolerancia ante las diferencias, la equidad e inclusión. Sostienen que las universidades tienen como principal tarea brindar oportunidades para que todas las personas con acceso a la misma participen y crezcan, por lo que las universidades deben ser inclusivas.

A su vez, en “Reflexiones sobre la incorporación de la cultura de paz en el ámbito educativo”, Fernando Falcón López, Ernesto Villanueva Lomelí y Víctor Katsumi Yamaguchi Llanes, presentan una recapitulación sobre los conceptos de cultura de paz y educación para la paz; enfatizan en torno a que estos términos deben ser parte del quehacer cotidiano de las organizaciones y de los

individuos; por lo que su incorporación de manera transversal, en las normas y políticas públicas en todos los niveles de gobierno, se vuelve trascendental. Así mismo sus autores, describen de manera general los esfuerzos que la Universidad de Guadalajara ha emprendido para impulsar una cultura que coadyuve en la formación integral de las personas y fomentar los valores de cooperación, solidaridad, paz social, empatía, tolerancia, sustentabilidad, responsabilidad, igualdad y originalidad.

Mientras que en “Improbables futuros y el desafiante presente. Tendencias globales para la educación hacia la gestión de la incertidumbre, la innovación y la resiliencia”, Paola Lycette Corona Gutiérrez y Rafael Serrano González reflexionan en torno a algunas de las tendencias educativas, en especial en el ámbito de nuevos modos de vida que permitan una nueva universidad: la universidad del futuro, en la que se reconoce y adoptan la incertidumbre como la única certeza, el ejercicio de la innovación desde las decisiones diarias, y la resiliencia ante los embates futuros.

En “Consideraciones evaluativas de infraestructura y acciones universitarias a favor de la inclusión del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara”, Jesús Cabral Araiza, Adolfo Espinosa de los Monteros Rodríguez y Esdras Alberto Hernández Martínez plantean una serie de reflexiones encaminadas a fortalecer la inclusión en el Centro Universitario de la Costa, para contribuir en la accesibilidad de los espacios para todos los individuos o facilitar su desarrollo como parte de la comunidad universitaria.

Por su parte en “Apoyo emocional durante la pandemia”, Diego Ernesto Ruiz Navarro y César Antonio Barba Delgadillo describen las primeras experiencias del programa de apoyo emocional: “Tu prepa te respalda” como una de las estrategias promovidas desde el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara para procurar el bienestar de las y los estudiantes y prevenir afectaciones a la salud mental de la comunidad durante la pandemia por COVID-19. Además de describir las bases y estructura de este programa, sus autores ofrecen los resultados del primer ciclo de funcionamiento, destacándose que además de brindar acompañamiento a personas con problemas como sintomatología depresiva o ansiedad, permitió atender y canalizar a alumnos y alumnas con riesgo de conducta suicida, por lo que afirman que “Tu prepa te respalda” ha salvado vidas.



En la tercera parte del libro *Tecnologías de la información y comunicación y los procesos educativos* se reúnen cinco trabajos que les une la reflexión y análisis de diversos procesos y momentos en los procesos educativos. En “Diagnóstico didáctico-tecnológico de las y los profesores en el contexto rural”, Héctor Hugo Zepeda Peña, Hugo Isaac Galván Álvarez y Alejandro Guadalupe Rincón Castillo demuestran cómo en el 2022 la educación rural ha sido marginada de las políticas públicas y relegada al discurso de los diferentes niveles de gobierno, lo que se refleja en el rezago en las competencias digitales entre las y los profesores de Escuelas Rurales, en específico del municipio de Puerto Vallarta, Jalisco. Los autores demuestran que la comunidad docente, de las escuelas rurales vallartenses, enfrentan problemas de acceso, de pobreza y bienestar social de la población; además de que la limitada infraestructura física y tecnológica, limita la práctica docente.

Lizbeth Bustos Camacho, en “Uso de redes sociales para favorecer la enseñanza y el aprendizaje colaborativo en los universitarios”, muestra cómo los procesos educativos y el trabajo colaborativo en el nivel superior se fortalecen con el empleo de las referidas herramientas de comunicación pues propician el intercambio de ideas y la construcción de conocimiento con la participación de todos los actores del ecosistema educativo.

Por su parte, Carlos Vallín Gallardo, Adrián Ricardo Pelayo Zavalza y Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez, en “Satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales: un análisis bibliométrico (2018-2022)”, analizan la satisfacción y usabilidad de los sistemas digitales o de sitios web en la biblioteca central del Centro Universitario de la Costa. Los autores describen la producción científica de la satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales del año 2018 a 2022 en función a: tipo de documento, categoría de análisis, editores, año de publicación, países e idiomas.

Gabriel Navarro Salcedo, en “Los programas de formación del docente universitario y los factores de integración de TIC en la práctica educativa. Estudio de caso: CUTTONALÁ”, reflexiona en torno a los programas de formación docente que se ofrecen por la Universidad de Guadalajara; parte de la afirmación de que los programas de capacitación deberían de tomar en cuenta las experiencias de las y los profesores, y analiza el impacto de los programas de formación docente de la udeg en particular los relacionados a las competencias digitales.

En “Docencia y perfiles del profesorado en CUCEA. Estrategias para la diversificación de actividades”, Larisa Flores Valenzuela y María Isabel Enciso Ávila identifican las estrategias que realiza la comunidad académica y concretamente los profesores de asignatura del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas en torno a la diversificación de actividades que son normativamente solicitadas por la institución y aquellas que ellos realizan de forma independiente con la finalidad de coadyuvar al logro de sus objetivos personales, que en cierta medida también se alinean con aquellos que son de carácter institucional.

Para cerrar este libro, Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez y Quiané González Díaz, en “Indicadores de calidad en la educación superior: implicaciones de la pandemia en el claustro docente del Centro Universitario de la Costa”, con base en los indicadores para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior; analizan la calidad de la planta docente de tiempo completo del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, así como el impacto y oportunidades que ha traído la pandemia de la COVID-19. Este estudio, posibilita el alcance de los indicadores de calidad por parte del claustro docente del cucosta, lo que seguramente resultará de utilidad para la construcción de políticas institucionales para la mejora de la calidad.

Finalmente, es importante señalar que los catorce trabajos que se reúnen en este libro, contribuyen a la difusión de resultados de investigaciones que se realizan en diferentes instancias de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, contribuyendo al debate académico y con futuras líneas de investigación; espero que al lector le sea del agrado y utilidad.

I

LA AUTONOMÍA DE
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Radicalismos de Estado: desafíos para la autonomía universitaria

Magdiel Gómez Muñiz

La universidad [...] puede definirse como un espacio de vida intelectual, de cultivo del conocimiento. Como una instancia o institución de naturaleza académica. El cultivo del saber forma parte de la función y razón de ser de la universidad, lo que implica preservar la cultura, enriquecerla y recrearla, transmitirla y difundirla.

Narro, Arredondo, Moctezuma, Aróstegui y González

Resumen

La autonomía universitaria es el escenario que contribuye al pleno desarrollo de masa crítica en sistemas políticos desdemocratizados. Sólo en esos ecosistemas de reflexión se puede trascender y proyectar plataformas libertarias en sociedades complejas. Como parte del Estado, las universidades nacen desde una posición libre de tensiones de poder, porque llevan implícito un gen descentralizado que las blinda de apetitos voraces de ideologías de partido o franquicias de dominación.

Desde esta autonomía universitaria es que se brindan espacios autopoiéticos en los que se unen nodos multidisciplinares para consolidar la democracia, el pluralismo y liberalismo político, pero para que esto se dé, se vuelve obligado que ese Estado a través del sistema de gobierno respete los proyectos educativos, la presupuestación financiera, la organización académica, la seguridad ontológica de las comunidades universitarias. Con lo anterior se vuelve funcional la educación como un bien público y no como parcela sexenal del gobierno en turno.

El riesgo de atentar contra la autonomía universitaria es tan grave como ingresar a un Estado de excepción, un Estado fallido, atentar contra la autonomía universitaria es un retroceso que se circunscribe en sistemas pretorianos de intolerancia y resistencia al libre pensamiento.

Los gobiernos deben garantizar el fortalecimiento para dotar a las nuevas generaciones de calidad de vida y elementos que tiendan al óptimo social. Para ello se propone un decálogo de reflexión para blindar a las instituciones de educación superior de visiones dictatoriales o cheriocraticas. Ser universitario es sinónimo de libre pensador que se reinterpreta permanentemente, bajo realidades concretas desarrollando competencias desde una ética cosmopolita en el abanico de la tolerancia, la transparencia y el pleno desarrollo de la personalidad del individuo.

Palabras clave: autonomía universitaria, educación, estado, gobierno, IES.

Introducción

Esta contribución académica gira alrededor de dos variables para realizar un análisis formal en la interacción entre Universidad y Estado. Es de interés epistémico, fincar la posibilidad futura para construir la relación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y los ejercicios de docencia, investigación y difusión como sinónimo de sustentabilidad y el rol determinante en la realización de metas y fines que supone niveles de congruencia, a partir de relaciones intergubernamentales con los gobiernos en turno. Esta investigación es producto de un trabajo de investigación que se desarrolla desde el 2021 en una de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Cuerpo Académico UDG-CA-562: Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional (Consolidado) y su propósito es el análisis documental de la autonomía universitaria y la tutela ministerial que ejerce el Estado cuando se extralimita en aras de un intervencionismo que resquebraja la gobernanza y la gobernabilidad a partir de las autonomías, retos y desafíos de los Organismos Autónomos Constitucionales. Nada, entonces, fuera del Estado de Derecho.

El artículo que se presenta constituye un enfoque interdisciplinar en los campos del Derecho, Sociología y Ciencia Política en el contexto del V Coloquio Académico de Estudios Sociales y Económicos (CADESE) del Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA) de la Máxima Casa de Estudios, celebrado en el mes de octubre 2022 y tuvo como marco de referencia el debate sobre la

promoción, reflexión y soluciones a problemáticas relacionadas con las complejidades sociales y económicas, tomando como referencia la autonomía universitaria, cultura de paz, educación, procesos jurídicos, cultura, identidad de ciudades, emprendimiento, determinantes ambientales, entre otros.

En tal sentido, se pretende aportar variables de información y análisis para contribuir al debate en aras del desarrollo institucional de las IES. Además, que se ha observado un problema en torno a las conflictivas relaciones entre gobiernos y universidades públicas.

Argumentación teórico-metodológica

El estatus preponderante de la autonomía universitaria es el reflejo de una política planificadora que gradualmente ha modificado el sistema educativo nacional y, en consecuencia, la estructura y funcionamiento orgánico interior de las instituciones. Bajo esa dinámica, se justifica como objeto de estudio la delimitación fronteriza entre autonomía e intervención del Estado, que tiende a ser difusa y compleja.

Las universidades son, por definición, centros de estudio e investigación. En ellos se recrean las distintas corrientes de pensamiento, se expresan las más diversas tendencias artísticas y conviven –en ocasiones tensionadas– la pluralidad de escuelas científicas. Requieren autonomía para gobernarse; definir, sin interferencias externas, sus planes y programas de estudio, investigación y extensión de la cultura. Esto es no sólo lo que no entiende, sino lo que no le gusta a nuestro presidente. Y da la impresión que quisiera integrar sus dogmas a los centros de educación superior. (Woldenberg, 2022, p. 23).

En este contexto, la pertinencia de esta investigación remite un campo teórico estructurado a partir de una desvinculación entre líneas de investigación y requisitos gubernamentales coherentes en la política, pero que resultan inútiles para la planificación, los contextos sociales y los elementos que propician una masa crítica en las comunidades universitarias.

A manera de reseña reconstructiva, el trabajo se compone por tres núcleos: 1. Reflexión en torno a la identificación de problemas de incongruencia entre la teoría y la práctica, las relaciones intergubernamentales Universidad-administración pública; 2. Las IES se vinculan a la sociedad desde su función académica

e investigativa que reconocen planos legales, Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), evaluaciones institucionales como soporte entre lo que se dice en los planes universitarios y lo que se realiza en la práctica docente y de investigación; con base en lo anterior, 3. Las intromisiones por parte del gobierno tienen como finalidad obstaculizar lo consolidado en los campos del saber y la contribución al desarrollo regional y del país.

Para nadie es ajeno que las universidades reúnen los requisitos académicos indispensables para desempeñar adecuadamente su función como eje de desarrollo nacional y de consolidación democrática; ningún burócrata de los gobiernos locales o federales, (particularmente los de representación popular) conocen los grandes retos y desafíos de educar, profesionalizar, actualizar y dotar con competencias y saberes significativos a las generaciones que se construyen en los distintos cohortes generacionales, lo que les impide conocer a profundidad la formalización de ejercicios docentes sociales, institucionales, profesionales, científicos, estudiantiles, financieros, que implica el espíritu universitario, son intrusos en un campo que exige una ética cosmopolita y una sólida construcción epistemológica de los que forman parte de la comunidad universitaria.

La educación es un asunto de todos y no solamente del ministro de Educación Nacional y de los sindicatos de docentes. Ya no se puede plantear ninguno de los problemas que se plantean tradicionalmente los sindicatos (desde la emigración hasta el mejoramiento de los salarios o de las condiciones de trabajo) sin tomar en cuenta centralmente el papel de la educación y del sistema de enseñanza. Los sindicatos deben tomar posición sobre las funciones de escuela, sobre la misión de los profesores, sobre el papel de los diplomas, sobre el papel del título escolar en la selección de los cuadros, sobre el contenido de la formación, etc. (Bourdieu, 2011, p. 74).

Pero, el sentido común impulsa a co-crear agendas con aquellos que conocen las necesidades de lo que es preparar clase para un grupo de 40 estudiantes, con un pago de 6 dólares por hora.

Este ámbito de autodeterminación para la salvaguardia de la libertad académica configura una autonomía que podríamos llamar “especial” para la universidad, que se distingue de la autonomía que, en general, es un derecho de los cuerpos intermedios de la sociedad ante el Estado (Bernasconi, 2014, p. 5).

Aquí nadie “debate” o se “entromete” sobre las mejoras sustantivas de las condiciones laborales de una comunidad que exige, se le reconozca, estimule, invierta, incremente su presupuesto y le permita actuar dentro del marco de la ley con plena autonomía, sabedores de la gran responsabilidad –de contribuir con evidencias– para hacer una comunidad más educada.

En México las tendencias de descentralización y federalización de la educación superior presentan, a pesar de los avances, importantes tensiones y algunos dilemas que reclaman solución. Entre los problemas más relevantes se identifica la ausencia de una coordinación y regulación del sistema con enfoque federalista. Aunque la autoridad gubernamental reconoce esa alternativa para el desarrollo del sistema, también es cierto que mantiene y tiende a incrementar atribuciones relevantes en materia de la orientación curricular de las entidades que coordina, particularmente los subsistemas de educación superior tecnológica y de formación de profesores (Rodríguez, 2015, p. 310).

Se trata de encontrar espacios para construir equipos y trabajar en lógicas que unan y no que dividan, que multipliquen y no resten y que reconozcan los logros de la investigación y aquellos núcleos epistemológicos que permitan elevar el debate de la vulgarización y la *opinología*, donde se mueven muchos de los demagogos que lastiman las autonomías universitarias. Sin duda, el 2030 será la agenda que facilite un trabajo de observación, de análisis crítico y de intervención teórico-práctica para que la ciencia complejice y resuelva las demandas de una comunidad que viaja a velocidad vertiginosa y que se le conoce desde una óptica baumaniana como “sociedad líquida” del siglo XXI.

Han tenido que transcurrir más de dos milenios desde aquellos tiempos en que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de *paideia*, para que la idea de la “educación durante toda la vida” cambiará, pasando de ser un oxímoron (una contradicción en sus términos a un pleonismo (algo parecido a “mantequilla mantecosa” o “hierro metálico”). Esta notable transformación ha ocurrido en tiempos bastante recientes, en las últimas décadas y es el resultado de los cambios, que se dan a un ritmo radicalmente acelerado, en el entorno social de quienes son los dos principales actores en la educación: los maestros y quienes aprenden (Bauman, 2017, p. 24).

Finalmente, los aprendizajes recuperados de exigir un respeto al invaluable ejercicio que tienen las universidades de contribuir con el desarrollo del país y del mundo, se traducen en la aportación más relevante de la sobrecarga ideológica que conlleva pelear hasta el último aliento contra quienes desconocen que la postura crítica y rigurosa de la investigación y la docencia soporten posturas burocráticas y acompañen dimensiones espacio-temporales de cursos de acción, comportamientos y métodos dotados de científicidad que permitan renunciar a la deriva del azar y salir de los límites de la intuición para enseñar un mejor futuro. Sí a las universidades, sí a las autonomías y sí al desarrollo de comunidades-mundo.

Gobernanza universitaria

La gobernanza institucional desde la perspectiva de Aguilar (2006) es *una forma de gestión, dirección, coordinación y cooperación entre distintos actores gubernamentales y no gubernamentales para alcanzar objetivos comunes* (Aguilar, 2006, por Acosta, 2022, p. 153).

El término gobernanza se centra en la acción y efecto de autogobernarse, en el cómo se decide, y su adopción en diversos ámbitos ocurre en el contexto de los cambios de la sociedad actual, esto en voz de Miriam Fonseca López (2020) en una introducción al libro *Teorías y usos de la gobernanza: contexto y globalización*. La relación que se teje de manera interinstitucional es el punto de partida para reconstruir la memoria histórica de las universidades en México, en la conciencia de que la comprensión de las autonomías implica a ir más allá de una historia puramente descriptiva de fechas, conceptos, teorías y autores y no de las condiciones sociales, políticas y culturales que deberían considerarse para recuperar modelos de reproducción simple y ampliada de las ventajas que lleva en el desarrollo del país contar con IES sanas y planificadas que incentiven la movilidad social y los esfuerzos de contribuir al mantenimiento de ecosistemas de paz, seguridad y colaboración sin fronteras. “La naturaleza y los límites de la autonomía universitaria y su consecuente libertad de cátedra es, para un sector de la academia, conceptos que se invocan de manera ilegítima y con relevantes matices de imprecisión” (Paule y Cernuda del Río, 2009, en Campos-Céspedes y Solano-Gutiérrez, 2020, p. 152). Desde su origen, las universidades prevén la

transferencia y el intercambio de conocimientos que le permiten regular proyectos de desarrollo y planear una educación que impacte a los proyectos regionales y los distintos programas de inversión educativa para garantizar justicia, derechos humanos, libertad y educación.

La defensa de la universidad pública autónoma, laica y gratuita, representa para los universitarios la defensa del Estado social, del respeto a las diferencias y a la cultura popular. Esto es, la lucha por preservar la autonomía universitaria exige además de enfrentar la lógica mercantil que hace cultura el lucro, el debate para confrontar los argumentos que promueven una universidad que atiende solamente a la educación de los jóvenes en función de la demanda del mercado, “propuesta no sólo irracional sino despiadada” (Ornelas, 2008, p. 33).

Al día de hoy no se puede permitir el intervencionismo del gobierno en las políticas de las IES bajo una óptica de chantaje en la asignación de recursos que no favorecería la masa crítica, convirtiendo el presupuesto en una herramienta utilizada para comprar lealtades y disminuir críticas al régimen, lo que sería de alta preocupación en el seno de un enfoque basado en mejoras progresivas en la formación de recursos humanos y la apertura de oportunidades de mejores estándares generales en educación superior, ciencia y tecnología, así como para normar su gobierno de cara a los retos del Estado. La autonomía es una potente esencia que por su naturaleza propicia las condiciones esenciales para generar mecanismos eficaces de participación como hecho indudable de racionalizar factores que sean congruentes para la solución de problemas poblacionales. Esta tendencia no se podría solventar sin los gastos presupuestales para la inversión educativa, de lo contrario dejaría de ser asertiva y con claras resistencias las discusiones permanentes en la asignación de recursos para una autonomía universitaria; preocupación compartida que, desde la conciencia crítica revolucionaria, las IES reacomoden las realidades para convertirse en variables dependientes de toda política gubernamental. Sin autonomía no hay gobernabilidad y el gran obstáculo para una vida institucional sana, adquiere vicios de racionalidad, destruyendo la base en modelos de funcionalidad técnica y científica de la educación.

Marco Antonio Fernández Martínez y Laura Noemí Herrera (2021) en su capítulo de libro *El espejo presupuestal de la reforma educativa* señalan que:

Con los ajustes presupuestales de 2019 se lograron reunir 23 mil 400 millones de pesos (7.6% del presupuesto educativo) y 11 mil 840 millones de pesos en 2021, para los programas Insignia del Gobierno Federal: las Becas Universales para la Educación Media Superior Benito Juárez, programa de Jóvenes Construyendo el Futuro, las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y el programa La Escuela es Nuestra. A partir de 2020, y en especial en el presupuesto 2021, estos programas se vieron fortalecidos con los ajustes dentro de la estructura programática (p. 266).

Sumado a lo anterior, en relación con la distribución presupuestal para invertir en las IES de México conlleva a señalar lo que los mismos Fernández y Herrera (2021) interpretan como “la complejidad de prometer gratuidad en la educación superior cuando no se destinan recursos para ello, pese a estar mandado en la propia reforma constitucional al Artículo 3° impulsada por el Gobierno del presidente López Obrador. Lo cierto es que al descuidar las instituciones que brindan estos servicios educativos, las becas difícilmente se transformarán en más oportunidades educativas para los jóvenes beneficiarios” (p. 269). Panorama complejo que se vuelve una disyuntiva cuando de invertir en las IES ya establecidas o invertir en las 100 universidades Benito Juárez “sin contar con algún estudio técnico que sustente su viabilidad”, ergo la dispersión presupuestal se compromete para perseguir objetivos difusos en los que poco se debate sobre: fortalecimiento para posgrados, estudios de ciencia frontera y de innovación con pertinencia social, creación de nuevas patentes desde colegios, cuerpos académicos consolidados y nodos de investigadores de alto rendimiento que sigan invirtiendo al desarrollo de la comunidad epistemológica en pro de la sociedad en general.

Para José Woldenberg Karakowsky (2022) los escenarios se comprometen en la medida que hay intromisiones en esferas donde el gobierno, por desconocimiento y oficio, no pueden emitir metodologías para mejorar las condiciones de un ecosistema educativo, lo que debe exigir resultados debido a su trascendencia y la comprensión de campos de estudio de la educación superior, a saber:

Los rasgos autoritarios de la presente administración se agravan y sólo quien no los quiera ver no los verá. Dos episodios expresivos –y no son los únicos– ilustran lo anterior.

La descalificación de la UNAM y otras universidades públicas y el llamado a estudiantes y profesores a “rebelarse” contra ellas, realizado por el presidente, no son sólo producto de un desconocimiento profundo de lo que sucede en esas casas de estudio, sino una muestra palmaria de sus pretensiones: alinear a la voluntad del Ejecutivo a las instituciones autónomas. (No realizó un diagnóstico, no llamó a discutir sus problemas. Fue una anulación sin sustento).

En este sentido, al menos en el Occidente mexicano, se recrudece la visión de intromisión en la autonomía universitaria (caso Universidad de Guadalajara 2022) cuando a partir de pugnas intestinas, y de diferencias ideológicas, los distintos gobiernos locales (estatal y municipales) imponen sesgos y políticas presupuestales poco claras para dotar de recursos a una de las universidades más pujantes como lo es la Benemérita Universidad de Guadalajara (udeg) que, desde el 2015 ha visto mermado su presupuesto asignado por alumno de 29 mil pesos y que hoy recibe 20 mil pesos a 2023¹ (Villanueva, 2022) pese a ser la segunda IES con mayor matrícula en México con 329,641 en el Ciclo Escolar 2021-2022² (Moreno, 2022), con un decrecimiento que compromete la calidad educativa, en voz del Rector General de la udeg en un comunicado de la red social signado el día 10 de noviembre de 2022, para lo cual, Acosta (2022), atinadamente comenta lo siguiente: “uno de los rasgos destacados de la historia de las universidades públicas contemporáneas es su sorprendente capacidad para adaptarse a contextos difíciles, conflictivos y desafiantes” (p. 151). Sin presupuesto lo demás es demagogia y sin presupuesto la educación simplemente naufraga al capricho de las bancadas legislativas. No puede haber certeza desde la incertidumbre de los recursos que se puedan inyectar en pro de la ciencia y la tecnología.

La gobernanza y la gobernabilidad derivadas de una autonomía universitaria, se sostienen cuando los resultados y evidencias se perciben en la calidad de vida de los que conviven de manera cotidiana en los espacios públicos. Una comunidad educada desde la neutralidad política genera dinámicas de tolerancia y produce condiciones de solidaridad integral con capacidad de reducción de

¹ https://twitter.com/rvillanueva/status/1590858571574833152?s=12&t=aR9InaH1enxb8W_XCOCzUA

² https://twitter.com/carlosivanmoren/status/1590863620035837952?s=12&t=aR9InaH1enxb8W_XCOCzUA

brechas de desigualdad; la educación es el catalizador que permite traducir la estridencia de la intolerancia política hacia el diálogo en mesas de negociación y debate. Por lo anterior, según Saura (2018) es importante la autonomía universitaria porque:

La autonomía universitaria y la libertad académica son principios, que, si son respetados en la estructura de gobernanza universitaria, también repercuten positivamente en el desarrollo del conocimiento: el desarrollo y uso del conocimiento debe ser independiente de otros intereses particulares, ya sea políticos, económicos, sociales o de otro tipo (p. 248).

Cabe señalar que los esfuerzos nacionales en materia de educación deben tener como propósito el de ampliar la capacidad autogestiva del sistema educativo en general y de un proyecto de expansión que permita poner atención a todos los niveles educativos, con el único objetivo de lograr una seguridad ontológica en el marco de las economías mundiales y el apoyo a las comunidades en desarrollo. Promover las reformas administrativas obligan a realizar ajustes a las políticas presupuestales que estimulen y fortalezcan las estrategias para elevar la calidad, incrementar la matrícula, descentralizar la educación, evitar la deserción y promover la eficiencia terminal. En conjunto, las universidades, entonces, se convierten en plataformas para garantizar la seguridad, la subsistencia, estructuración de principios y optimización de los recursos que faciliten elevar la calidad de vida, el bienestar social y los desafíos que surgen en los impulsos para definir el rumbo específico y avanzar en los objetivos políticos, económicos y sociales de los proyectos nacionales.

Desafíos para la autonomía universitaria

La democracia no es eficaz cuando se presenta un Estado de Derecho blando y cuando los cauces para resolver los principales problemas que aquejan a la comunidad universitaria, dependen de los incentivos económicos que otorgan los gobiernos locales en la inversión educativa. Todo lo anterior produce pírricos niveles de confianza en las instituciones gubernamentales, debido al déficit de legitimidad con el que se condiciona el funcionamiento de las IES.

Uno de los desafíos en las autonomías universitarias es elevar el debate de las ideas y hacerlo prevalecer a partir de capacidades institucionales legales, fi-

nancieras y de recursos humanos que impriman un valor añadido en las propuestas para el desarrollo de las comunidades. Por antonomasia las universidades metabolizan los resultados de las nuevas agendas urbanas y contribuyen a ser efectivos contrapesos al poder en turno, debido a que la voluntad ciudadana se expresa a través de procesos educativos donde prevalece el gobierno de las leyes, demostrando que el bienestar de la población se calcula con base en la inversión y financiamiento que se produce en los presupuestos educativos.

Sumado a que un gran porcentaje de jóvenes viven en un entorno distorsionado, ya que, las posibilidades para acceder a educación de calidad bajo criterios de pertinencia educativa y adquisición de competencias para la vida con aprendizajes significativos, ha demostrado tener pocos resultados para garantizar una canasta básica en el seno de la familia tradicional mexicana. Este fenómeno no sólo debe enfrentar el replantear la inversión a la educación superior, si no, en buscar los nodos que faciliten un encuentro entre autoridades gubernamentales y autoridades universitarias. Resulta fundamental que, a partir de una coordinación plena entre gobierno y universidad, se podrán enfrentar con éxito las problemáticas en relación con una comunidad que demanda más y mejores servicios. En consecuencia, el más grande desafío consiste en mantener la autonomía universitaria lejos del monopolio de los distintos órdenes de gobierno y ostentar una doble representación para que la comunidad universitaria y los ecosistemas sociales se vinculen para elevar la calidad de vida.

Por lo anterior, el Estado, se constituye por una estructura gubernamental (burocracia), que se norma desde la postura partidista que encabeza la administración en turno y que condicionan apoyo presupuestal y beneficios constitucionalmente adquiridos si se discrepa con el régimen en cuestión. Una contradicción natural para un Estado que esgrime el debate de las ideas y maneja la libertad como premisa que encontrará una caja de resonancia desde un sector (por su naturaleza) crítico que son los universitarios.

No se pueden condicionar “favores” a lo que está regulado por la Constitución, partiendo del supuesto que las IES deben jugar el rol de la genuflexión, vasallaje, subordinación, sometimiento e intimidación, para poder ser acreedores de caprichos autoritarios o berrinches ejecutivos.

La matriz relacional entre la estatalidad y las universidades se traduce en términos prácticos como una relación entre el financiamiento público estatal y la autonomía

institucional, como el factor causal explicativo que permite identificar las diferentes épicas autonómicas señaladas, como expresiones políticos-institucionales de tres grandes ciclos de transformaciones entre la retórica y las acciones, entre los imaginarios y las prácticas autonómicas universitarias (Acosta, 2020, p. 3).

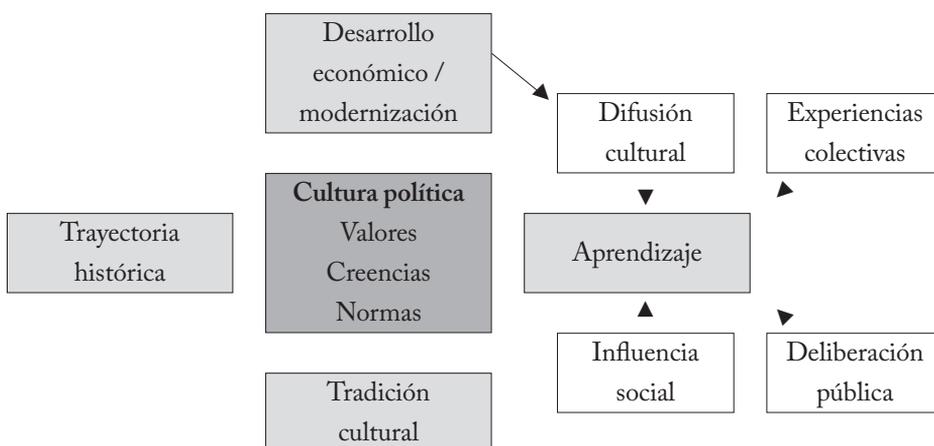
Tabla 1. Dicotomías entre el Estado y la Universidad

Estado	Universidad
Menos financiamiento público	Más autonomía institucional
Más retórica	Menos acciones
Debilitamiento de los imaginarios	Fortalecimiento de prácticas autonómicas

Fuente: elaboración propia con base en Acosta (2020, p. 3).

Asimismo, Almond y Verba (1970) postulan en sus reflexiones de ciencia política que, cuando se produce “un traslape” institucional se afecta de manera directa a la comunidad que atiende o solicita servicios de dicha institución, lo que debilita la gobernanza y los protocolos de acción encaminados a la eficacia de un sistema que dé origen es autopoiético y sus derivadas se potencian en medida de un buen diálogo intergubernamental y sanas relaciones. Siempre existe un perdedor o perdedores desde la teoría de juegos-dilema del prisionero (suma negativa).

Figura 1. Economía política cultural

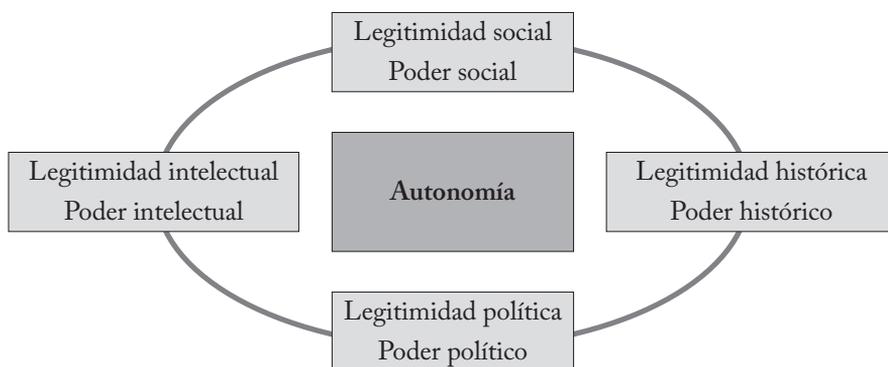


Fuente: elaboración propia con base en Cambio cultural (s. f.).

Produce dinámicas que afectan o benefician a las IES en relación con sus presupuestos, composición organizacional y cuerpo reglamentario, según sean las simpatías o acuerdos democratizadores bajo un mismo objetivo: la educación superior.

Según Acosta (2018), en las universidades latinoamericanas, hay ciclos a considerar como ejes rectores desde la autonomía; este foco es el del poder autónomo desde la legitimidad institucional, intelectual, social, histórica y política.

Figura 2. Poder autónomo de la Universidad



Fuente: elaboración propia con base en Acosta (2018, p. 80).

Dicho lo anterior y con una postura más crítica, cabe cuestionarse: ¿qué tipo de fundamentos teórico-metodológicos y epistemológicos se utiliza en la presupuestación de la educación superior en México?, ¿los componentes que se gestan al interior de las IES, están considerados en esta presupuestación? Además, ¿cuál es la relación coherente que existe en las políticas con los planes nacionales en materia de la educación?

Se puede identificar que el problema se circunscribe a un círculo vicioso creado desde modelos de planeación parcializada en oficinas gubernamentales con preocupantes omisiones de reflexiones formales en relación con aspectos epistemológicos de la educación superior.

Conclusiones

Así ha nacido la necesidad de fortalecer los procedimientos que normen las autonomías de los vaivenes políticos o de los liderazgos que desembocan en luchas

estériles ceñidas a condicionamiento de presupuestos para la gestión; escenario que hace que se agudicen los conflictos de intereses y se presente ingobernabilidad y falta de gobernanza afectando a la composición social y el desarrollo holístico de los diferentes ecosistemas que forman al Estado.

Un mejor futuro se debe construir con estudios prospectivos y una visión a largo plazo, donde se puedan revertir tendencias que por su naturaleza, sean contradictorias para lograr el objetivo de elevar la calidad de vida que se requiere para los próximos lustros y se pueda afianzar la naturaleza de vinculación armónica entre las funciones de docencia, investigación y difusión, de tal suerte que, el formar y actualizar profesionistas graduados y de más recursos humanos, fortalezca al desarrollo socioeconómico del Estado.

El dotar de soberanía y autonomía a las universidades es dar un paso para obtener diagnósticos acertados al momento de evaluar los aspectos internos y externos del desarrollo de una nación, una entidad federativa o una nación, lo que obliga a construir postulados de congruencia externa en relación con el modelo institucional y las necesidades del contexto social y su adecuada relación con los aspectos que fortalecen la calidad de vida en una comunidad y la congruencia interna que tiene que ver con la relación de insumos en los procesos y la toma de decisiones que hacen los gobernantes para impulsar planes y programas de desarrollo, pero que no pueden ir desvinculados con los científicos que se encargan de establecer objetivos y metas a través de metodologías y resultados bien definidos partiendo de las características y necesidades del entorno. Las Universidades deben dar cobertura a sus ejes rectores plasmados en los Planes de Desarrollo Institucional, y lo deben hacer con diligencia y firmeza para dar certidumbre a los procesos de educar en los nuevos escenarios del siglo XXI.

Fuentes

- Acosta, A. (2018). 100 años después. Autonomía y poder universitario en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 77-92. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/art7.pdf>
- . (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 1-23. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n193/0185-2760-resu-49-193-1.pdf>

- . (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, 44(178), 150-164. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60735/53079
- Almond, G. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica: estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Fundación Foessa.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2), 33-60. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200003&script=sci_abstract
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (2ª ed.). Siglo XXI.
- Cambio cultural. (s. f.). *Un modelo teórico integrado sobre cultura política y democracia*. Cambio cultural. <https://cambiocultural.org/cultura-politica/#jump1>
- Campos-Céspedes, J. y Solano-Gutiérrez, W. (2020). Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 151-169. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973>
- Fernández, M. A. y Herrera, L. N. (2021). El espejo presupuestal de la reforma educativa. En G. Guevara (coord.). *La regresión educativa: la hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.
- Fonseca, M. (2020). Introducción. En: M. Fonseca, y F. Rodríguez, F. (coords.). *Teorías y usos de la gobernanza. Contexto y globalización* (pp. 23-29). CLACSO-COMECOS-MAPorrúa.
- Moreno, C. [@carlosivanmoren]. (2022, 10 de noviembre). *Instituciones de educación superior con mayor matrícula en México*. Twitter. <https://twitter.com/carlosivanmoren/status/1590863620035837952/photo/2>
- Muñoz, H. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, 32, 95-107. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PerfilesEducativos_LaAutonomia.pdf
- Narro, J., Arredondo, M., Moctezuma, D., Aróstegui, J. y González, L. (2009). Perspectivas y retos actuales de la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 65-94. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n152/v38n152a5.pdf>
- Ornelas, J. (2008). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO. <https://>

www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-mar-del-plata/introduccion-a-la-psicologia/06-reflexiones-en-torno-a-la-autonomia-universitaria-delgado/15065057

- Rodríguez, R. (2015). Gobernabilidad, gobernanza y autonomía universitaria. En E. Bárzana, J. Martuscelli, y M. Morales (coords.). *La autonomía universitaria en México* (pp. 303-316). UNAM.
- Saura, N. (2018). La autonomía universitaria un análisis jurídico multinivel. En J. C. Gavara (Ed.). *La autonomía universitaria: Un reconocimiento constitucional entre la aplicación práctica y la configuración legislativa* (pp. 221-270). Bosch Editor.
- Villanueva, R. [@rvillanueval]. (2022, 10 de noviembre). *Presupuesto por alumno que asigna Jalisco a la UdeG*. Twitter. https://twitter.com/rvillanueval/status/1590858571574833152?s=12&t=aR9InaH1enxb8W_XCOCzUA
- Woldenberg, J. (2022). *La democracia en tinieblas*. Ediciones Cal y Arena.

Autonomía, la lucha por el pensamiento crítico

César Antonio Barba Delgadillo
Alfredo Rico Chávez
Marco Antonio Delgadillo Guerrero

Resumen

Las universidades pasaron de ser un brazo del Estado para convertirse en un ente incómodo para las clases dominantes y los grupos de poder que se mantienen en el gobierno, cobrando un sentido nuevo y jugando un papel distinto en la evolución de las sociedades, porque es ahí donde se fomenta una de las prácticas más relevantes para el avance de la humanidad: el pensamiento crítico. Y es justamente la lucha por la autonomía lo que permitió mantenerse y dar este paso sustantivo en la historia de las universidades públicas.

Hoy, en pleno siglo XXI, en la era digital y de las relaciones fugaces, la autonomía sigue jugando un papel central para detener todos los intentos autoritarios y dogmáticos que intentan devolver ese rol legitimador a las instituciones de educación superior con los grupos de poder en turno. Pero, precisamente por la autonomía, la libertad de cátedra y el pensamiento crítico, las universidades han resistido para mantenerse como un ente que cuestiona las desviaciones del Estado para cumplir con el propósito que le dio vida: preservar la armonía y la paz social.

En el caso de la Universidad pública mexicana hoy estamos viviendo un nuevo episodio que es digno de analizarse, especialmente porque a partir de 2018 arribaron al poder gobiernos que, en apariencia, eran aliados de la universidad pública y, sin embargo, se han convertido en sus principales detractores. Particularmente, analizaremos el caso de la Universidad de Guadalajara, que en los últimos meses ha vivido ataques desde el gobierno estatal y su comunidad

se ha visto obligada a emprender una lucha social y política en defensa de la institución.

Palabras clave: autonomía universitaria, libertad de cátedra, pensamiento crítico, legitimidad, universidad.

El pensamiento organizado: las Universidades y el comienzo de la historia

Las universidades son las herederas de una de las tradiciones más valiosas de la historia para la evolución de la humanidad: el desarrollo y transmisión del pensamiento en todas sus formas y áreas para el conocimiento de la realidad que nos rodea y que nos hace ser. Desde estos espacios han surgido las respuestas y soluciones más adecuadas a las dificultades que ha enfrentado el ser humano a lo largo de su historia.

Desde el desarrollo de la tecnología más elemental para facilitar las tareas de nuestra especie, en las ingenierías o la biología, por ejemplo; hasta las respuestas existenciales más profundas para comprender el origen y la condición humana, en la historia o la filosofía. Sería imposible imaginar la situación actual que vivimos o la manera como percibimos la realidad hoy sin la existencia de estas instituciones. Nuestro futuro sería impensable sin ellas.

¿Pero cuál es la virtud o el valor de las universidades? Más allá de su vocación de cuestionar las verdades ya dadas para profundizar en nuestra comprensión de la realidad y abrir nuevas puertas para explicarla, de seguir indagando sin descanso o de tener mecanismos rigurosos para generar conocimiento y transmitirlo, el principio fundacional de su tarea radica en la libertad creadora y la autonomía que ha construido con respecto a grupos o facciones de la sociedad que han pretendido limitar esa vocación de indagar más allá de las respuestas existentes, de asumir que el conocimiento es propiedad colectiva y se desarrolla para el bien común, en el sentido más amplio del término.

Sobre esa base es que han podido crecer las universidades; sin embargo, no han estado exentas de ataques o de la tentación de censura por grupos de poder que se sienten agredidos o lastimados por estas instituciones; o simplemente, grupos que buscan tener control sobre ellas para legitimar ciertas versiones o visiones sobre la realidad. Esos ataques han ocurrido desde su origen y, a pesar de la evolución de la sociedad en el respeto a las diferencias, el debate civilizatorio y el propio desarrollo del conocimiento, todavía hoy –Siglo XXI– se enfrentan

a posturas intolerantes, autoritarias y dogmáticas, lo que impide avanzar en el propósito por el que nacieron las universidades.

Con estas premisas, en las siguientes líneas se presenta una reflexión sobre las razones que obligan a las universidades a vivir ataques, teniendo como base que es en ellas donde se fomenta el pensamiento crítico para cumplir sus funciones sustantivas (generación y transmisión del conocimiento) y planteando como un caso específico el que se vive en el estado de Jalisco, México, con su Universidad Pública, que sufre los embates de un gobierno autoritario, que ayuda a demostrar que aún prevalecen las tentaciones dogmáticas del pasado por parte de algunos grupos o facciones de la sociedad de nuestros días.

Universidades, pensamiento crítico y autonomía

De la oscuridad a la luz

La Ilustración y la emergencia del pensamiento ilustrado contra el oscurantismo, provocaron una revolución radical en la manera de acercarse para comprender la realidad y la existencia, no sin la resistencia de grupos de la sociedad que vieron amenazadas su visión de la realidad o sus posiciones privilegiadas de poder, control social, político y económico, quienes desde siglos atrás censuraron, ocultaron y castigaron, a quienes planteaba ideas que ponían en duda o contradecía las afirmaciones sobre las explicaciones de la realidad existentes hasta ese momento.

Desde el surgimiento de las universidades en los primeros siglos de la época medieval, comenzaron a florecer más planteamientos que ponían en duda el conocimiento existente, sin embargo, no eran socializados porque los grupos conservadores, ligados a la Iglesia Católica y la Realeza, no lo permitían. Casos como el de Baruch Spinoza, filósofo holandés, es un ejemplo de estas experiencias de censura. Pensar, en particular pensar críticamente, ha resultado peligroso para el poder y el orden establecido en cualquier época de la historia.

Después de esos siglos difíciles, junto con el desarrollo social, económico y político, el pensamiento pudo florecer y el viejo orden comenzó a desmoronarse. En una dinámica dual, las ideas contribuyeron al derrumbe del viejo orden y en la medida que este caía, las ideas florecían con más fuerza. Así, se hace evidente la potencia y la capacidad transformadora del conocimiento. Conocimiento también es poder.

Por esa razón, los templos de conocimiento, las universidades, comenzaron a ganar protagonismo y a ser objeto de deseo para todos los grupos y sectores de la sociedad que disputaban su control, ya fuera para impulsarlas, utilizarlas o callarlas para fines de legitimidad de sus visiones del mundo. Se convierten en epicentros de luz para el progreso de la humanidad y en aliados de los promotores de un nuevo orden; pero también en los enemigos número uno del viejo régimen o del orden establecido. Una premisa que aplica para cualquier etapa de la historia desde su origen, lo que inevitablemente genera una pregunta: ¿La historia de las universidades es la historia de la lucha contra el Estado?

Siglo xx: dos caras de la misma moneda

Pero el pensamiento avanzó más rápido que el sistema que comenzó a surgir desde el siglo XVIII, y las universidades pasaron de ser un brazo del Estado moderno, para convertirse en un ente incómodo para las clases dominantes y los grupos de poder que mantenían el poder social, económico y político, cobrando un sentido nuevo y jugando un papel distinto en la evolución de las sociedades, siempre progresista, siempre hacia adelante, siempre una luz contra la ignorancia y el dogmatismo.

Y es justamente ese papel luminoso, ese buscar y encontrar respuestas para comprender y resolver problemas colectivos e individuales, lo que colocó a las universidades por encima de los grupos de poder en turno, convirtiendo a la autonomía en una batalla medular para no perder su misión y su sentido colectivo. De ser impulsadas por la Iglesia y promovidas por el Estado moderno, se convierten en el hijo rebelde de la religión y del sistema político y económico porque revelaban también las contradicciones, los engaños y la simulación de la explicación sobre la realidad que hasta ese momento existía.

Es decir, de forma paradójica es desde las universidades donde surgen los planteamientos de echarían por tierras los pilares sobre los que se sostenía la comprensión de la humanidad (Hartmann, 2017): La tierra no es el centro del universo, no estamos hechos a imagen y semejanza de Dios, y detrás de la razón hay un lado oscuro (el inconsciente) que también guía nuestros actos. Desde las universidades de toda Europa (Escocia, Austria, Italia, etc.) el pensamiento replanteaba las certezas que le daban sentido a nuestra existencia y justificaban el orden de las cosas, obligando a buscar nuevas respuestas y certezas sobre las cuales caminar.

De esta manera, se lograron atender problemas de todo tipo, desde proyectos de ingeniería o medicina, pero también de relaciones humanas y formas de organización, en la medida que se reconocían derechos y se cuestionaban privilegios de los grupos dominantes. Y fueron estos últimos precisamente, los que lucharon por mantener el control o callar los resultados del trabajo que se producía en las universidades.

Pero quienes defendieron el avance del conocimiento no siempre fueron los mismos grupos. Mientras que, por un lado, grupos conservadores apelaban a la necesidad de seguir enseñando contenidos relacionados con la religión o cierta cosmovisión, con el argumento de preservar las conductas que permitían la convivencia armónica de la sociedad, grupos contrarios exigían la imposición de ciertas visiones o ideologías como la base del sistema educativo; y para esto, grupos de ambas posturas exigían la libertad de difundir sus ideas, al mismo tiempo que censuraban las opuestas.

Fueron las primeras décadas del Siglo xx donde justamente se presentaron movimientos en los que se disputaba el sentido y el papel que debían jugar las universidades; en ellos, la autonomía fue la bandera que se levantó para mantener el espíritu creador y transformador de la educación, tratando de colocarla por encima de las disputas, intereses y visiones de grupos de poder del momento, evitando su estancamiento y las limitaciones que provocaría generar conocimiento desde una sola perspectiva.

La autonomía, el antídoto contra el dogma y el autoritarismo

En el caso de México, la discusión entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano fue emblemática e ilustrativa en este sentido, pues lejos de suponer que sólo los grupos conservadores intentaban utilizar a las universidades como instrumentos propagandísticos, también grupos de izquierda asumieron esa postura dogmática e impositiva.

Durante la primera mitad del Siglo xx, Caso y Lombardo protagonizaron un debate en la Cámara de Diputados sobre el tipo de educación que habría de impartirse en el Estado Mexicano. Mientras Lombardo sostenía que debía ser socialista, Caso argumentaba la necesidad de aceptar la libertad de cátedra, aunque en el fondo tratando de impedir que la Iglesia perdiera la posibilidad de ofrecer educación con reconocimiento oficial. El resultado de este debate, ganado en la Cámara de Diputados por la postura de la izquierda autoritaria, llevó a

tener universidades públicas con inclinación socialista y el surgimiento de otras con contenidos religiosos, amparados en la autonomía y la libertad de cátedra, como la Universidad Autónoma de Guadalajara y otras universidades privadas.

Sin embargo, décadas después, son los grupos de izquierda, que en su momento impulsaron la educación socialista como oficial, los que apelaron al principio de la autonomía y la libertad de cátedra para impedir que desde el Estado se dictaran las directrices sobre los contenidos y las formas de enseñanza, que tenía una regresión hacia el conservadurismo y hacia posturas oficialistas que justificaban el orden existente. Las paradojas y las contradicciones de la historia.

El debate se ha mantenido por años y en un proceso de efecto bumerang, la autonomía y la libertad de cátedra, utilizadas por una y otra posturas políticas e ideológicas, terminan convirtiéndose en un escudo contra la imposición a los contenidos y las formas de enseñanza desde el poder y el dogma.

Sea como sea, al final de cuentas esa misma disputa generó una forma de asumir y comprender el papel de la educación como bien colectivo, estableciendo principios consensuados a favor de la libertad de cátedra, pero también del debate y la libre expresión de las ideas, el imperativo de la razón, el pensamiento lógico y el análisis crítico; al tiempo que se oponían al dogma y la imposición de ideas alejadas de la razón y la ciencia. Es así que las universidades se convirtieron en el espacio de todas las ideas y, por antonomasia, en un instrumento de resistencia contra de los sistemas autoritarios, retrogradas y dogmáticos, fuera cual fuera su postura política e ideológica.

La revolución popular como protagonista de la educación

Como se ha dicho, la conquista de los derechos humanos ha dejado como uno de sus legados más valiosos, el reconocimiento de la educación como un bien público, de acceso a todos los individuos sin importar su sexo, clase, raza, género, ideología, religión o cualquier otro signo de identidad. En el mismo sentido y para garantizar la formación de las personas como entes libres y con autodeterminación, la autonomía se convirtió en el escudo del conocimiento contra las tentaciones del poder.

Para esto, se establecieron cuatro principios que se han plasmado en las disposiciones legales de gobiernos nacionales y subnacionales, en buena parte del mundo; a saber:

- *El carácter público de la educación.* Como consecuencia de las luchas sociales que reivindicaban los derechos humanos que conducen a una vida mejor, que permitiera a la mayoría salir del atraso, la pobreza y la ignorancia, en prácticamente todo el mundo se reconoció que todas las personas tienen derecho a la educación y que el Estado tiene la obligación de garantizar este derecho. Este principio fue el que llevo particularmente desde la segunda mitad del Siglo xx a masificar las universidades, permitiendo a las clases populares acceder a ella.
- *Autogobierno.* En la medida que las universidades desarrollaron una dinámica propia, ligada al debate permanente de las ideas, sus comunidades entendieron la importancia de generar sus propios mecanismos de decisión, que los liberara del yugo, los intereses y las exigencias de los gobiernos en turno. Esto fue posible ya que la mayoría de los grupos de poder asumían ese derecho de las universidades, accediendo a establecer este principio en las disposiciones legales nacionales y subnacionales.
- *Independencia financiera.* El manejo de recursos propios fue la forma en la que se cristalizaba el derecho de las instituciones de educación superior a lograr la verdadera autonomía y la autodeterminación; de lo contrario, quedarían sujetas a la voluntad o a los condicionamientos del grupo de poder en turno. Aunque se han establecido algunos criterios para que sea de esa manera (como establecer un mínimo del PIB para la educación o delimitar un presupuesto irreductible), esa es quizá el arma más común que utilizan los gobiernos autoritarios para condicionar el actuar de las universidades, especialmente con respecto a su postura frente a los problemas que merman la legitimidad y la imagen del gobierno.
- *Libertad de cátedra.* Este principio es, sin duda, el de mayor relevancia respecto al desarrollo del conocimiento, pues es el que permite que cada institución y que cada comunidad, pueda establecer los contenidos y las formas de enseñanza, sin la obligación de sujetarse a determinada postura o visión sobre los fenómenos objeto de su análisis.

Aunque las universidades surgieron como un espacio para unos pocos y con el propósito de ampliar el conocimiento alrededor de la idea de Dios y todos sus preceptos, promovida por la Iglesia, con el tiempo se convirtieron en ese instrumento de emancipación social y en uno de los principales actores sociales que

impulsaron el desarrollo, el conocimiento de la realidad y el proceso civilizatorio, que se masificó y fue el semillero de las revoluciones sociales y políticas de los Siglos posteriores hasta nuestros días.

Pensamiento crítico, el arma contra la regresión

El último de los capítulos enumerados en los párrafos anteriores, el de la libertad de cátedra es, por su propia naturaleza, la llave que abre las puertas para seguir siendo la institución social que marca el camino para el desarrollo, crecimiento y evolución de las sociedades; es el principio que evita el estancamiento y permite seguir avanzando, salir de las tinieblas de la duda y la ignorancia, en un proceso de renovación y cambio permanente, cuyo único límite es la propia capacidad de pensar y crear del ser humano. Si bien el autogobierno y el patrimonio propios son los instrumentos que tienen a su alcance los gobiernos y los grupos de poder, esos tienen un límite, pues están sujetos al control y la hegemonía que cierto grupo pueda tener en los órganos de gobierno, con lo que intenta condicionar la labor de las universidades; una vez que pasa su periodo de control y pierde esa hegemonía, el impulso de sus posturas dogmáticas que sostenían, se ven canceladas y al final del camino sigue prevaleciendo la diversidad que yace en la esencia del pensamiento humano y su principal semillero: las instituciones educativas.

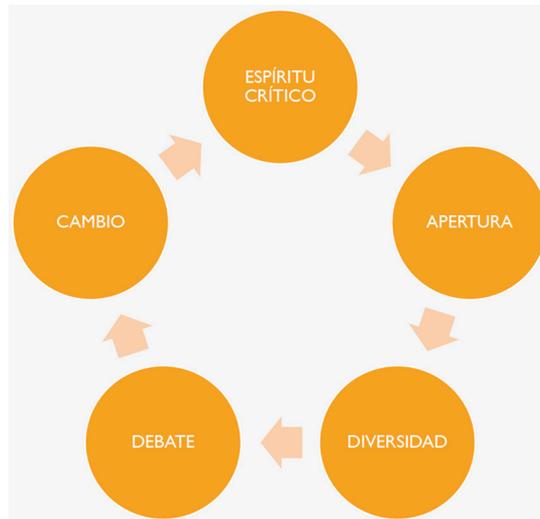
¿Pero qué es lo que da sustento a este principio, si de entrada encontramos una amplia diversidad de ideas que se mueven en los extremos del pensamiento, que se contradicen y chocan unas con otras? Es verdad, pero también es cierto que para una enorme cantidad de temas y objetos de estudios no encontramos respuestas únicas o universales, sino que por el contrario, los abordajes y las respuestas iniciales arrojan una gran cantidad de posibilidades, donde la mayoría dan luz y ayudan a abrir nuevas ventanas para comprender con mayor nitidez la realidad, de lo que somos y de lo que nos rodea.

Por eso, es la capacidad crítica, la apertura al debate y el establecimiento de reglas claras sobre los procedimientos para generar conocimiento, lo que ha permitido que los polos opuestos cohabiten en el mundo de las universidades y arrojen esa luz que nos permite sobrevivir en el mar de dudas que sigue siendo nuestra existencia. En pocas palabras, el pensamiento crítico, heredado de los primeros pensadores de la civilización, es la base para que las universidades se hayan convertido en el baluarte del conocimiento, pues su finalidad no es encontrar la verdad última, sino seguir generando preguntas que nos lleven a nuevas

respuestas y avanzar hasta el final de los tiempos descubriendo ese basto camino oscuro y tenebroso por el que avanza la humanidad.

Salvador Jara lo ha dicho de mejor manera y con gran lucidez, agregando el elemento de la medida y la autocrítica como uno de los ingredientes indispensables para avanzar en el mundo del conocimiento: “La apertura a la crítica derivada de la pluralidad también nos invita a ser prudentes y a contar con la humildad que se requiere para poner en duda nuestros conocimientos, valores y opiniones más arraigados” (Jara, 2020). Sin la prudencia, propia de las Universidades, las posibilidades de avanzar serían nulas y la generación del conocimiento sería un campo de batalla sangriento frente a la multiplicidad de posturas que existen en torno a la comprensión de la realidad y la solución de problemas. El siguiente es un esquema con los componentes del pensamiento crítico, que funcionan siguiendo la línea de un círculo y permiten el avance y desarrollo del conocimiento:

Figura 1. Componentes del pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, el círculo del pensamiento crítico se convierte en una ruta como la señalada por el líder zapatista en México, el Subcomandante Insurgente Marcos: “...inicia en cualquier punto, pero nunca termina”.

Un nuevo capítulo en Jalisco: la dulce tentación del autoritarismo

El dogma, un fantasma que se asoma al mundo de la ciencia

¿Por qué es importante hablar de todo lo anterior? Especialmente cuando, apariencia, la humanidad ha logrado un gran avance para superar épocas oscuras, en las que el dogma y la ignorancia han cobrado una factura muy alta de sangre y muerte contra aquellos que no aceptaban el estado de cosas, y todo parece haber quedado en el pasado para arribar a un mundo de luz y armonía.

Porque a pesar de que parecen tiempos lejanos, en la larga historia, sólo hemos avanzado unos pequeños pasos y, en muchos sentidos, estamos más cerca del medioevo de lo que quisiéramos creer. La tentación del poder por controlar y someter a las universidades (y con ellas, al pensamiento crítico) cual novela o película de ficción, sigue rondando entre nosotros hoy, en plena era digital, de la virtualidad, las relaciones líquidas y la globalización; una época que, paradójicamente, ha sido posible gracias al conocimiento desarrollado en las universidades.

Hoy, en pleno siglo XXI, en la era digital y de las relaciones fugaces, la autonomía sigue jugando un papel central para detener todos los intentos autoritarios y dogmáticos, para detener a quienes intentan utilizar a las instituciones de educación superior como un instrumento legitimador de los grupos de poder en turno. Pero, precisamente por la experiencia de libertad de pensamiento y acción, las comunidades universitarias han resistido estos embates para mantenerse como un ente crítico que cuestiona las desviaciones del Estado en el cumplimiento de los propósitos que le dan vida: preservar la armonía y la paz social, sobre la base de principios como la justicia, la libertad, la igualdad, la fraternidad y la solidaridad.

El dogma y sus diferentes formas que atentan contra el pensamiento crítico

Dentro del debate de las ideas y el pensamiento, encontramos posturas que, disfrazadas de banderas libertarias y de reivindicación de grupos sociales históricamente sometidos, ponen en riesgo el avance del conocimiento y la humanidad como un todo. Sin entrar en la justeza de sus demandas o la coincidencia de sus planteamientos políticos, la actitud que se asume desde las posturas referidas, se percibe una actitud dogmática y autoritaria que no da lugar al debate, las ideas distintas y no se tiene la apertura para escuchar otros argumentos, con lo que el círculo del pensamiento se cierra y se entra en el callejón sin salida, el mismo lu-

gar en el que las posturas del pasado han intentado someter a toda la humanidad para imponer una verdad universal e incuestionable o para justificar una realidad atroz y devastadora. A saber:

- *Pensamientos emergentes*: los argumentos venidos desde las nuevas religiones y la “filosofía” de la autoayuda, que pretenden asumirse como respuestas acabadas a los problemas humanos y la crisis existencial propia de nuestros tiempos; ideas y argumentos que se toman como innovadores, que en apariencia aportan nuevos elementos a la comprensión de nuestra realidad; pero en el fondo se trata de planteamientos retomados de otros pensadores, particularmente de la corriente idealista y microsociológica, presentados de forma distorsionada para construir una narrativa que sea aceptada y consumida por personas que perdieron la confianza en los referentes que en el pasado daban certeza a la existencia, como la propia religión, la política, la ideología, el amor, el matrimonio y otras instituciones sociales.
- *Lo políticamente correcto*: en tiempos en los que las fronteras políticas e ideológicas parecen diluirse, nuevas formas de interpretar la realidad comienzan a ganar un lugar en el debate del pensamiento, pero de una forma imperativa que cada día existe más miedo de plantear (e incluso pensar) ciertas ideas, pues resulta poco redituable e incluso repulsivos para los grupos que las promueven y se erigen como portadores de la verdad. Más allá de una convicción auténtica con las que algunos las retoman o de la consistencia de sus argumentos, detrás de las nuevas visiones y discursos de inclusión, se asoma una actitud autoritaria al intentar imponerse como verdades incuestionables. Pensemos, por ejemplo, en el lenguaje incluyente y la emergencia de movimientos sociales de grupos históricamente marginados, que son retomados de forma oportunista porque representan una ganancia en términos de legitimación o evita los ataques de grupos radicales que condenan con el dedo flamígero a quien los cuestiona, universalizando y dando como acabadas sus ideas y planteamientos (una paradoja, porque justo los estudios de género se ganaron un lugar en las ciencias sociales cuestionando la universalización determinista y patriarcal en la vida social y la condición humana).
- *Gobiernos autoritarios*: a pesar de los avances en las ideas y las formas de construcción política de nuestros tiempos, en los que se anteponen los derechos humanos y principios democráticos como el respeto, la tolerancia y el reconocimiento del otro, aún existen grupos y gobiernos que, pasando

por encima de estos principios, reproducen prácticas del pasado, al erigirse como salvadores de la sociedad y portadores de un halo redentor que los puso ahí para resolver los problemas colectivos, por lo que asumen una actitud de superioridad y no aceptan cuestionamientos ni críticas a su papel, mostrando intolerancia, actitudes autoritarias y prepotentes contra sus detractores y adversarios. A pesar de que estos gobiernos llegaron al poder por la vía democrática, muchas veces con altos niveles de legitimidad, hacen a un lado las formas democráticas y utilizan su poder para imponer su proyecto, utilizando todos los instrumentos a su disposición para lograrlo, incluso la aniquilación de quienes se les oponen, sea quien sea.

El autoritarismo se pinta de naranja

La universidad pública de Jalisco, la Universidad de Guadalajara, vive un nuevo episodio que refleja con nitidez esta amenaza de los gobiernos autoritarios contra la autonomía universitaria. A partir de 2018, cuando arribaron al poder gobiernos a nivel federal y estatal que en apariencia eran aliados de la universidad pública, al paso del tiempo se han convertido en uno de sus principales detractores; aunque utilizan argumentos de otra naturaleza, a final de cuentas lo hacen porque ven en ella una amenaza para la materialización de los proyectos e intereses que representan. Esto ha provocado un conflicto político que ha obligado a la comunidad universitaria a emprender una lucha en defensa de la institución, de su autonomía y de todo lo que ella significa.

El episodio que se ha vivido en los últimos meses, más allá de las anécdotas, de las acusaciones a la comunidad de ser manipulada o manejada por un grupo político, lo que en el fondo refleja es la disputa por el rol que juega la institución frente a la realidad que se vive en el estado, pues precisamente por su naturaleza y composición diversa, se convierte en una amenaza al ser la cuna de voces disidentes, que ponen en tela de juicio y evidencian los errores, los excesos y la falsedad en la promesa redentora del gobierno en turno.

Esas voces no responden o no son estimuladas por un grupo político: Es el resultado del trabajo en los espacios universitarios, no de ahora o de Jalisco, de siempre en todas las universidades. Son la consecuencia inevitable del ejercicio de pensar, discutir y generar conocimiento. Incluso, las voces son tan diversas que existen posturas que coinciden con el proyecto del gobierno estatal o del gobierno federal, lo mismo que otras que cuestionan a ambos o a la propia uni-

versidad; pero el propio rigor del trabajo académico hace más sólidas aquellas posturas que dan cuenta de la realidad que vivimos hoy en día (violenta, desigual e injusta), de la que el gobierno es el principal responsable. Así ha sido siempre, desde que la universidad se convirtió en el espacio donde florece el pensamiento crítico, que lejos de ocultar o justificar la realidad, la pone a la vista de todos para comprenderla y transformarla.

De esta manera, lo que en el fondo incomoda al Gobierno de Jalisco es que exista una voz que se interpone en su proyecto y sus propios fines como grupo de poder, cuestionando los resultados que ha tenido en la solución de problemas como la inseguridad, la pobreza, el caos urbano o la descomposición social. Al cuestionarlo, se deteriora la imagen y la legitimidad del gobierno, perdiendo uno de los principales activos que sostienen a los gobiernos de nuestros tiempos.

En respuesta, el gobierno de Jalisco recurre a todo tipo de prácticas, sin importar que estén fuera de las reglas democráticas, incluidas las amenazas, la manipulación de la opinión pública, la guerra sucia y el uso de los recursos públicos para presionar a la universidad, entrando en una disputa por la legitimidad ante la opinión pública.

La batalla por el conocimiento y el prestigio público, que mantiene la esencia de toda la historia, pasa necesariamente por la percepción en torno a la realidad y en la que las universidades tienen todavía el lugar de mayor reconocimiento, precisamente por su naturaleza de ser el espacio donde se desarrolla el pensamiento. No es un debate de los buenos contra los malos, como pretende hacer ver el gobierno, se trata de un debate en torno a la realidad que vivimos y en ese terreno; por esa razón, los términos del debate que plantea el gobierno tarde o temprano quedarán en el pasado, mientras que el debate del pensamiento crítico (ese que habita en las universidades) prevalecerá más allá de una administración.

La luz en el horizonte. A manera de conclusión

Son tiempos oscuros. A los problemas que tienen a la humanidad y al planeta al borde de la extinción, se suma la ceguera y la ambición humana, el lado miserable de la condición humana. Sin embargo, aún tenemos la capacidad de pensar y espacios donde se fomente el pensamiento que nos permita superar esta realidad y hacer posible una sociedad diferente, donde sea posible la justicia, la igualdad y la libertad, esa utopía que se ha buscado desde hace siglos. Una búsqueda que sería aún más complicada con universidades sin autonomía, tal como lo dice Jara:

No es difícil imaginar el terrible desenlace en un país en el que las universidades estuvieran controladas por alguna religión o ideología. En primer lugar, como ocurre en las dictaduras, se dejarían de lado todos los puntos de vista, y hasta los conocimientos, que fueran distintos a los aceptados por el poder y la crítica sería inaceptable. La creatividad y la producción de nuevas ideas se vería seriamente limitada. Quizá lo más importante, la probabilidad de equivocarse crecería enormemente. Con todo ello estaríamos también perdiendo la oportunidad de formar seres humanos diversos que pensarán de manera distinta a los grupos hegemónicos y abrieran las posibilidades a los cambios y a la innovación (2020).

Sin embargo, mantenemos la esperanza de que sea la razón lo que termine por imponerse en esta batalla, para que al final de este oscuro camino por el que se mueve la humanidad, lleno de calamidades y catástrofes, encontremos la luz de aquello que el paso del tiempo nos ha regalado y nos ha permitido llegar tan lejos: la luz del pensamiento crítico.

Por eso, nada será más lindo que esa luz se cultive y permanezca eternamente encendida aquí, dentro de su más grande representante: el pensamiento crítico que se cultiva en las universidades.

Fuentes

- Jara Guerreo, S. (2020, enero 29). Autonomía universitaria, diversidad y supervivencia. *Nexos*. México. <https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-universitaria-diversidad-y-supervivencia/>
- Hartmann, H. (2017). Comments on the Psychoanalytic Theory of the Ego. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 5(1), 74-96. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1950.11822886>
- Martínez Della Rocca, S. (2014). *La lucha por la autonomía universitaria: desde el movimiento de Córdoba, Argentina, de 1918 hasta el México de 1929 y sus repercusiones en América Latina*. Miguel Ángel Porrúa.
- Pavón Romero, A. y Ramírez, C. I. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1).
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E., y Alvarado Nando, M. (coords.) (2009). *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. Universidad de Guadalajara.

La autonomía universitaria o la política incómoda

Camilo Patiño García
Alicia Paola Partida Hernandez
Gloria Angélica Hernández Obledo

Resumen

El régimen autonómico mexicano concede, a las instituciones que ampara, la facultad de gobernarse a sí mismas, determinar sus planes y programas, la libertad de cátedra, investigación y discusión de las ideas, la administración de su patrimonio y la capacidad de fijar los términos laborales de su personal, así como otras facultades e imposiciones de obligación, todo parte del orden jurídico nacional. Estas facultades, que son complementarias entre sí, tienen la función de garantizar la concepción liberal de la libertad.

El presente trabajo es una reflexión desde la construcción de las facultades político jurídicas indivisibles de la autonomía universitaria, que ofrece un marco de trabajo libre de políticas de intervención en la capacidad de las instituciones educativas para definir sus fines, pero que limita e impone obligaciones a las instituciones de gobierno, los cuales deben decidir el ceder jurisdicción en busca del beneficio ciudadano o confrontar a las instituciones autónomas para adjudicarse el poder de la toma de decisión en estas.

Palabras clave: política, universidad, autonomía, estado, autogobierno.

Antecedentes

La autonomía universitaria es una garantía que quedó establecida en 1980 por el Decreto de adición de fracción VIII al artículo 3º en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Gobernación, 1980), entendida como la facultad y responsabilidad de las instituciones para

- Gobernarse a sí mismas;
- Realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios del artículo 3º Constitucional, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas;
- Determinar sus planes y programas;
- Fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y
- Administrar su patrimonio (p. 4).

En la exposición de motivos del Decreto en la que se plantean dos aspectos ideológicos y uno histórico que sustentan esta garantía; los primeros relacionados con el fin último del estado que es el desarrollo de sus ciudadanos; en este sentido se menciona que la autonomía universitaria está en conformidad con la vocación del estado de libertad, justicia y desarrollo equitativo, con carácter democrático que busca desarrollo económico, social y cultural; y enseguida se invoca a las amenazas al mismo desarrollo de sus ciudadanos de no contar con esta garantía, pues un sistema educativo cerrado a toda posibilidad dialéctica, en poder de fanatismos y prejuicios, cerrado al pensamiento universal, que no busca el interés general sino el particular va en contra de la filosofía educativa, por lo que no cumpliría sus objetivos sociales.

En cuanto al aspecto histórico, se menciona la autonomía universitaria como una posibilidad que ya tenían las instituciones desde hace 50 años, pues como se mencionó, la filosofía educativa por sí misma, guiada por los principios del artículo 3º constitucional, que garantiza la educación superior y es ofertada al alcance del pueblo, para lograr el desarrollo social no puede verse amenazada. Es importante establecer que esta referencia histórica va ligada a las distintas reformas al artículo 3º constitucional; la primera reforma de 1934 aún mencionaba en la fracción I que la formación de planes, así como de los programas y los métodos de enseñanza corresponde al Estado, sin embargo, el artículo ya establecía la exclusión de doctrinas fanatismo y prejuicios; para la reforma de 1946 ya instituía la visión humanista, de justicia, democrática como un sistema de vida, basado en los resultados del progreso científico que contribuya al desarrollo social (Cámara de Diputados, 2000).

El Decreto que consigna la Ley General de Educación de 2021 (Secretaría de Gobernación, 2021) fue más precisa en los términos en que se definen las

actividades de las instituciones de educación superior (IES) a las que se les otorga autonomía, estableciendo:

- Se rigen por sus respectivas leyes orgánicas, la normatividad que deriva de éstas y, en lo que resulte compatible, por las disposiciones de la Ley de Educación (p. 50).
- Ningún acto legislativo podrá contravenir lo establecido en la fracción VII¹ del artículo 3º constitucional. Cualquier iniciativa o reforma a las leyes orgánicas de las instituciones autónomas resultará de una consulta previa, libre e informada a su comunidad universitaria, a los órganos de gobierno competentes de la universidad... Y deberá contar con una respuesta explícita de su máximo órgano de gobierno colegiado (p. 51).
- Se debe respetar la autonomía que la ley otorga a dichas instituciones, así como a su régimen jurídico, autogobierno, libertad de cátedra e investigación, estructura administrativa, patrimonio, características y modelos educativos (p. 53).
- En materia de revalidación y movilidad están sujetas a las normas internas de sus autoridades escolares (p. 58).

Así mientras la autonomía universitaria otorga protección a las instituciones como un instrumento sustantivo para lograr la educación de calidad. Así, se observa como la evolución del tratamiento jurídico amplía las facultades de la autonomía; en la última reforma educativa, ante cualquier duda, se limita la posibilidad que los poderes ejecutivos y legislativos, tanto federales como estatales, modifiquen unilateralmente las leyes orgánicas de una Universidad Autónoma, como un principio para proteger las libertades académicas y administrativas, que aseguran la creatividad, innovación, pluralidad y diversidad en la ciencia y la cultura que promueve la civilidad en la sociedad.

A pesar del establecimiento jurídico de la autonomía, las instituciones en México han enfrentado en numerosas ocasiones el intento de violentar sus derechos sin que exista una denuncia o reclamo formal, otras son realizadas por medio de presiones que vulneran la sostenibilidad económica o de infraestructura, mientras que otras han requerido intervención de órganos legislativos estatales

1 Desde la reforma de 1993 la fracción VIII sobre autonomía universitaria del artículo 3º. se estableció como fracción VII.

o federales. De estas últimas tan sólo de 2017 a 2020 se registraron nueve casos (Aula Abierta, 2021), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Violación a la autonomía universitaria en México por parte de los Congresos Legislativos o Gobiernos Ejecutivos locales durante octubre de 2017 a marzo de 2020

Universidad afectada	Fecha	Autonomía violentada
Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)	31 de marzo de 2019	Gobierno
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	04 de abril de 2019	Gobierno, administración y financiera
Universidad de Colima (Udec)	21 de noviembre de 2019	Gobierno, administración, financiera, académica.
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)	29 de enero de 2020	Financiera
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	18 de febrero de 2020	Gobierno, académica
Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)	24 de octubre de 2019	Gobierno, financiera
Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	4 de enero de 2020	Gobierno, financiera
Universidad Nacional Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)	9 de octubre de 2017	Gobierno, financiera
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	17 de octubre del 2019	Gobierno

Fuente: elaboración propia con base en Aula Abierta (2021). Restricciones a la libertad académica y la autonomía universitaria por parte de autoridades del Poder Ejecutivo y Poder Legislativo en México, octubre de 2017 - marzo de 2020.

Las políticas públicas del gobierno federal en México durante los últimos sexenios han estado articuladas en tres ejes:

1. La expansión de la oferta de forma equitativa: busca brindar oportunidades a todos los sectores de la sociedad sin discriminación, a través de aumentar la matrícula estudiantil para garantizar el derecho que todas las personas tengan la posibilidad de acceder a la educación universitaria.
2. El mejoramiento de la calidad: se trata de elevar los estándares de la educación superior impartida, al crear modelos evaluables de los programas académicos, de la formación docente, la infraestructura universitaria y los recursos educativos disponibles.
3. Modernización de la gestión: se busca actualizar y eficientar los procesos administrativos y de gestión de las universidades, al implementar mejores prácticas de planeación, evaluación y procesos financieros, que permita aprovechar de manera óptima los recursos disponibles.

El antecedente de estas políticas se remonta a la administración de Salinas de Gortari (1988-1994), cuando se estableció el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) como el primer fondo de financiamiento extraordinario para mejorar la calidad de la educación superior. A partir de 2001, este fondo se integró con otros programas de financiamiento como una estrategia de presión de subsidios gubernamentales para impulsar el cambio en las universidades públicas estatales, siendo el encargado de su implementación la Subsecretaría de Educación Superior.

Si bien, existe una correspondencia natural entre las funciones y por ende las políticas entre universidades y la Secretaría de Educación Pública, como es el marco normativo de la educación superior en México (leyes, reglamentos, y disposiciones que guían la planeación, evaluación y gestión), las universidades se vieron atraídas a participar en estos programas de financiamiento debido a presiones políticas y sociales, incluyendo las estrategias internas por demostrar su trabajo y calidad, así como la necesidad de integrarse a las tendencias internacionales, dando como resultado que dichas políticas gubernamentales pronto se vieron reflejadas en los planes de desarrollo de las universidades. Lo anterior se refleja tanto a nivel individual como colectivo, en la participación de las universidades en organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), asociación mediante la cual las IES

tienen la oportunidad de promover en conjunto políticas educativas y trabajar en los desafíos comunes, y cuyos postulados y propuestas integran políticas educativas gubernamentales de calidad. Lo anterior no significa que las IES adoptaron el enfoque y prioridades de la SEP como propias, aunque hay una alineación general existen diferencias y matices en su implementación.

Un tema crucial con la implementación de estos programas fue que modificaron las capacidades de las universidades públicas en la política de financiamiento para garantizar su funcionamiento, calidad y desarrollo. Si bien las universidades tienen ingresos de diversas fuentes públicas y privadas, el ingreso público suele ser el principal, por medio de asignaciones presupuestarias directas que cubren desde gastos operativos, salarios, infraestructura, equipamiento hasta proyectos académicos y de investigación, y el acceso a este presupuesto se vio sujeto a cumplir con los objetivos y prioridades nacionales, en contra de lo que supondría el derecho de la autonomía universitaria.

Para que el concepto de autonomía normativa realmente sea aplicable, es importante que las políticas de financiamiento sean equitativas y promuevan la calidad y la accesibilidad en la educación superior. Esto implica garantizar que las universidades tengan suficiente financiamiento para cumplir sus funciones de formación, investigación y extensión. La forma en que las IES ejercen su presupuesto para realizar sus funciones puede ser objeto de debate y crítica, pero no significa que deban existir condicionamientos políticos al desarrollo educativo.

La autonomía como política

Las reformas que ha sufrido la normativa sobre autonomía universitaria parecen contemplar la necesidad de proteger a las IES para realizar su trabajo sin la intervención de intereses de clase, partidarios, entre otros. Sin embargo, como explica Serrano y González (2012) la autonomía que inicia como una concepción instrumentalista debe tomar en cuenta el carácter político de la universidad, y sobre todo la relación entre Estado y Universidad.

El logro de la autonomía no está dado sólo por movimientos de protestas al interior de las instituciones sobre la mejora en sus prácticas académicas, sino por la lucha sobre la estructura misma de la universidad, contra ideas religiosas y/o el autoritarismo de Estados opresores, como se muestra en la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918 y la autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1929, así como en los cambios del contexto económico

y social proclamaba un Estado con menor poder. Este contexto abre paso a los movimientos políticos universitarios y a la agenda política de la universidad, con la lucha que busca cambios sociales, no es un proceso sólo de académicos.

Ahora bien, si la construcción del proyecto universitario es una construcción política, existe la disyuntiva sobre su apego al proyecto del Estado. Se puede argumentar que la autonomía no se da en el marco del proyecto del Estado, pues la universidad pasó de ser un ente del Estado, lo que ocurría antes de la reforma en 1980 del artículo 3º constitucional, que carecía de operatividad propia, y que tras la reforma se constituye como un ente autónomo pero público, que no puede dejar de cumplir con toda aquella normatividad administrativa y de derecho del Estado y depende en gran medida de su presupuesto.

En este sentido podemos hacer una revisión de aquellos atentados a la autonomía universitaria que se muestran en la Tabla 1, para identificar la necesidad de la construcción del proyecto universitario como una construcción política, para protegerse de las ideas de grupos de poder en turno.

Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS); un ex docente y un alumno de la casa de estudios presentaron ante el Congreso Legislativo del Estado de Baja California, el 31 de marzo de 2019, una propuesta de modificación de la Ley Orgánica de la UABCS. La nueva normativa que planteó el documentó imponía la no reelección del Rector, así como modificar los requisitos que debían cumplir los universitarios para ser parte de las autoridades universitarias. Aunque es un intento por modificar las normas de la institución en lo que concierne a su autogobierno, en ningún caso se habla de representantes de grupos de la institución, ni que involucre una opción de cambio político o académico al interior.

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

El caso de la UAEM se da el 04 de abril de 2019 con la iniciativa de reforma presentada por representantes del partido político Movimiento Regeneración Nacional (Morena) que buscaba introducir cambios significativos en la elección del rector y en la estructura interna de la universidad. Entre las propuestas destacaban la eliminación de la reelección del rector, la prohibición de designar executores y la implementación de un proceso de elección del rector y los directores

de facultades y unidades académicas a través de un sufragio universal, personal, directo y secreto.

Esta propuesta planteaba la creación de un “Consejo Electoral Universitario” encargado de organizar el proceso electoral y un “Tribunal Universitario” para resolver asuntos internos de carácter administrativo y universitario. Sin embargo, una de las preocupaciones de la comunidad universitaria era la designación de un “Contralor Universitario” y un “Auditor Externo” por parte de la legislatura, lo cual podría comprometer la autonomía financiera de la universidad al someter el control de sus recursos a un órgano externo. Además, en los artículos transitorios se planteaba que, una vez transcurridos 30 días de la entrada en vigor de la reforma de la Ley, se convocaría a la elección del nuevo rector, lo que generaba una prisa y un cambio rápido en la dirección de la institución.

Estas propuestas generaron preocupación en la comunidad universitaria, ya que se percibían como una intromisión en la autonomía de la UAEM y un intento de control político sobre la institución. La autonomía universitaria se veía amenazada especialmente en lo que respecta a la elección del rector y la designación de órganos externos de control.

Universidad de Colima (udec)

La situación con la udec refleja nuevamente un intento de interferencia en la autonomía universitaria por parte del Grupo Parlamentario de Morena en el Congreso local. La propuesta de modificación a la Ley Orgánica de la Universidad proponía la creación de una Junta de Gobierno compuesta por miembros externos a la comunidad universitaria, quienes serían responsables de designar a las autoridades, incluyendo al rector. Además, se planteaba otorgar al Congreso del Estado el poder de nombrar a un Contralor encargado de evaluar, auditar y fiscalizar la universidad, así como aplicar sanciones por faltas administrativas.

Estas propuestas violan la autonomía académica de la institución al intervenir en la facultad de la universidad para regular el ingreso, la promoción y la permanencia de su personal académico, lo cual va en contra de lo establecido en el Artículo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

Además, la propuesta contemplaba la creación de una Comisión de Derechos Humanos con Perspectiva de Género, la instauración de la gratuidad de la educación y la creación de cinco academias con poder decisorio en el ámbito académico. Estas medidas también podrían afectar la autonomía al imponer es-

estructuras y procesos que podrían interferir en su autogobierno y en la toma de decisiones académicas.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)

La propuesta presentada por el diputado de Morena para cambiar la ley orgánica de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) generó controversia y preocupación en la institución. En dicha propuesta se sugería establecer un órgano de control interno universitario, designado y regido por el Congreso Legislativo local, cuya función sería hacer cumplir las normas del Sistema Estatal de Lucha contra la Corrupción. Este órgano tendría la responsabilidad de prevenir, investigar y sancionar las infracciones administrativas cometidas por los empleados de la UABJO.

Posteriormente, también se propuso eliminar las elecciones en la UABJO para elegir al rector y directores de sus facultades, escuelas e institutos. En lugar de ello, estas autoridades serían designadas por el Consejo Universitario, que además tendría atribuciones para reformar el Estatuto Universitario y otras regulaciones secundarias con el fin de establecer, modificar o suprimir la organización académica y administrativa que se requiera para el cumplimiento de los objetivos de la universidad. Esto convertiría al Consejo Universitario en el máximo órgano de gobierno de la UABJO.

La propuesta de eliminar el voto universal, libre y secreto para la elección de autoridades y otorgar un mayor poder al Consejo Universitario fue considerada improcedente por la UABJO, ya que no sólo era una decisión tomada fuera de los órganos de decisión universitarios, sino además significaba un cambio estructural en el cual existiría una concentración de decisiones en un solo órgano, que podría limitar la participación y representación de diferentes sectores de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. La institución expresó su desacuerdo y preocupación ante esta iniciativa de reforma de la Ley Orgánica, que estaba siendo analizada por el Congreso del Estado.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

El 18 de febrero de 2020 el diputado Miguel Ángel Jáuregui Montes de Oca, miembro de la bancada del partido político Morena, presentó una propuesta de reforma a la Ley Orgánica de la UNAM. El documento planteaba que los estudiantes y trabajadores de la UNAM eligieran tanto a los directores de facul-

tades, escuelas e institutos de investigación, así como al rector de la universidad. También proponía cambios en las atribuciones de la Junta de Gobierno y la conformación de una comisión designada por los consejeros universitarios como un órgano electoral de apoyo para supervisar los procesos electorales y emitir informes que validaran cada elección.

La publicación de la iniciativa causó sorpresa e indignación en la comunidad universitaria. El rector Enrique Graue expresó su rechazo absoluto a este intento de intromisión en la vida de la universidad, considerándolo un acto realizado a espaldas de los universitarios y con la intención de influir en su normatividad, la cual ha sido desarrollada por la comunidad a lo largo de muchos años.

A los días de presentada la propuesta el grupo parlamentario de Morena se desvinculó del acto y solicitó al legislador que la retirara de manera definitiva, señalando que la decisión se tomó en atención a las preocupaciones existentes en la comunidad universitaria y porque esta propuesta no forma parte de la agenda del partido.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)

En octubre de 2019, el diputado Guillermo Alanís de León del Partido Acción Nacional (PAN) presentó una iniciativa para reformar la Ley Orgánica de la UAA. La propuesta buscaba modificar la composición de la Junta de Gobierno y crear un Órgano de Control cuyos integrantes serían designados por el Poder Legislativo.

En relación con la Junta de Gobierno, la propuesta planteaba reducir su integración de nueve miembros a sólo tres maestros en activo de la UAA con un mínimo de 10 años de antigüedad. Los demás miembros podrían ser profesionistas o empresarios, pero no provenientes de la institución académica. Además, se proponía la creación de una Contraloría Universitaria como Órgano de Control, cuyo titular sería elegido o removido por el Congreso del Estado, con un período de cuatro años en el cargo.

La iniciativa buscaba intervenir en los procesos electorales de la universidad e imponer mecanismos de control político y financiero ajenos a la institución, motivados por intereses partidistas, además que desconocen la autoridad y composición actual de la Junta de Gobierno de la universidad, por ello la UAA hizo un llamado a la comunidad universitaria y a la población en general para defender su autonomía.

Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

El 30 de diciembre de 2019, el Titular del Ejecutivo del estado de Nayarit presentó una iniciativa al Congreso local para modificar la Ley Orgánica de la UAN, que fue aprobada el 4 de enero de 2020 con 20 votos a favor, 3 abstenciones y 1 voto en contra.

La reforma impulsada por el gobernador Antonio Echevarría García, del PAN, introduce cambios en el gobierno y la administración universitaria, que son aspectos centrales de la autonomía universitaria como es la creación de un “Consejo de Educación Media Superior” y un “Colegio de Elección Universitaria” encargados de elegir al Rector de la universidad. Esta selección estaría a cargo del Colegio de Elección Universitario, liderado por el presidente del Patronato Administrador del Impuesto Especial, quien sería elegido por el gobernador del Congreso. Además, se estableció que el 40% del presupuesto se destinaría a actividades académicas e infraestructura.

Universidad Nacional Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

En octubre de 2017 el Congreso del estado de Hidalgo reformó la Ley Orgánica de la UAEH, y estableció la existencia de un órgano interno de control en su estructura administrativa, que será designado por el propio Congreso. Dicha propuesta, aunque argumenta tener como objetivo fiscalizar los recursos de la UAEH, en realidad modifica la facultad de designar al titular del órgano interno de control, lo cual implicaría intervenir en las funciones de la institución de manera inadmisibles.

La UAEH rechazó de forma contundente la modificación, y dejó claro que está a favor de la transparencia y la rendición de cuentas en relación con los recursos que recibe de los gobiernos estatal y federal, pero no aceptará ninguna pretensión de violentar la autonomía universitaria.

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

El 17 de octubre del 2019 en el Congreso de Sinaloa se presentaron tres propuestas ciudadanas de reforma de la Ley Orgánica de la UAS, cuyo argumento mencionaba el recuperar el orden institucional de la universidad, ya que de acuerdo con estos ciudadanos en los últimos años las condiciones democráticas se han deteriorado y no existe la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. Se argumentó que los directivos de la institución han

utilizado mecanismos como la reelección para imponer la administración en beneficio propio, creando una estructura burocrática que controla los principales cargos y no existe rotación de personal, lo que ha provocado un ambiente de sumisión y complicidad donde la lealtad a causa personal, no institucional, condiciona la contratación y permanencia, por lo cual es necesario recuperar la participación de la comunidad y en especial la estudiantil a través de la Federación de Estudiantes en los órganos de cogobierno.

Conclusiones

La autonomía universitaria plantea que para existir la libertad se debe respetar la libertad académica, esto es libertad de cátedra, investigación, planes de estudio, expresión de las ideas, entre otros. He incluso en la Ley General de Educación (2021), en su artículo 8, fracción XVI, extiende estas libertades como un criterio para todo el sistema de educación superior, no sólo a las instituciones educativas autónomas:

El respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación, entendida como la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas, conforme a la normatividad de cada institución, sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia (p. 54).

Como se mencionó, la libertad académica es parte fundamental de la filosofía educativa que incluye los planteamientos pedagógicos, la investigación, el uso del avance tecnológico, así como el desarrollo integral, como la base del proceso educativo de calidad. En este sentido como menciona Jara (2020) la autonomía de enseñanza, expresión e investigación es fundamental para garantizar la ciencia y la cultura. La imposición de ideas evita la creación de nuevas ideas, de alternativas, que sean discutidas y examinadas, pero aun esta libertad sería trabada si las universidades no contaran con la facultad de organizarse y ejercer sus recursos, es decir sin su libertad administrativa y legislativa.

Si bien la autonomía universitaria es un concepto jurídico, también tiene implicaciones políticas significativas que definen como articula sus relaciones con el gobierno. La independencia de las instituciones educativas es crucial para preservar la libertad académica, promover la diversidad de pensamiento, proteger los derechos de los miembros de la comunidad universitaria y salvaguardar la integridad de la educación superior frente a influencias externas o presiones políticas. En resumen, la autonomía universitaria es una cuestión política y jurídica que le permite a la institución ejercer su misión educativa y de investigación de manera libre y responsable.

Muchas universidades dependen en gran medida del subsidio gubernamental para su funcionamiento, lo que genera tensiones en términos de independencia académica y política. La necesidad de financiamiento puede dar lugar a una relación de dependencia entre la universidad y el Estado, lo que podría influir en las decisiones y políticas adoptadas por la institución. En este sentido, aunque la IES dependan del subsidio gubernamental, la autonomía les otorga un grado de libertad para definir sus prioridades académicas y salvaguardar su integridad, que no implica una completa separación del Estado, sino una relación de colaboración y respeto mutuo. Las universidades son responsables de utilizar los recursos públicos de manera eficiente y transparente, y el gobierno tiene la responsabilidad de garantizar un entorno propicio para el desarrollo académico y la calidad educativa.

En México las relaciones entre las universidades y el gobierno han experimentado tensiones y conflictos en relación con la autonomía universitaria, en los ejemplos mencionados se observa como los gobiernos han intentado restringir o limitar el ejercicio de la autonomía universitaria en diferentes formas, como es la imposición de políticas o regulaciones que limitan la libertad académica, la interferencia en los procesos de selección de autoridades universitarias, la reducción de presupuestos o la imposición de agendas políticas en la institución. Estas acciones suelen ser percibidas como una amenaza para la independencia y la integridad académica de las universidades, lo que ha llevado a protestas y defensa por parte de las universidades públicas.

De hecho, como se observó en el caso de la UAEM la discusión y las protestas generadas por la propuesta de reforma a la autonomía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), el presidente de la Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados expresó que la autonomía universitaria tras-

ciende los intereses partidistas y se considera uno de los pilares fundamentales del país, un valor fundamental en el sistema educativo de México. Estas declaraciones de apoyo a la autonomía universitaria no se limitan exclusivamente a la UAEM, sino que expresan un compromiso general con el respeto y la preservación de la autonomía en todas las instituciones de educación superior del país.

La defensa de la autonomía universitaria no implica que las universidades sean ajenas a la responsabilidad social y al diálogo con el gobierno. Las universidades también tienen la tarea de contribuir al desarrollo social y económico del país, y pueden colaborar con el gobierno en áreas de interés común, como la investigación científica, la innovación tecnológica o la formación de recursos humanos.

En resumen, las relaciones entre las universidades y el Estado han sido históricamente complejas, con intentos del gobierno para restringir la autonomía universitaria y la defensa de esta por parte de las universidades públicas. La autonomía universitaria es un elemento crucial para preservar la independencia académica y la integridad de las instituciones educativas, y su protección es fundamental para el desarrollo de una educación superior de calidad y para el avance del conocimiento en beneficio de la sociedad.

En las relaciones entre la universidad y el Estado, uno de los puntos centrales de disputa es la práctica de la autonomía debido a que permite a las instituciones desarrollar proyectos educativos y académicos propios que intervienen en las necesidades y características de la comunidad y su entorno, por ello, cuando no existe una política transversal en acuerdo con todos los actores del entorno se puede dar una situación de conflicto donde el gobierno puede intentar ejercer cierto grado de control sobre las decisiones y actividades de las universidades, ya sea a través de políticas educativas, regulaciones o intervenciones directas. Para el gobierno la autonomía se convierte en un tema de control mientras que para la universidad se convierte en un espacio de resistencia y defensa en la generación de educación y conocimiento.

Fuentes

Aula Abierta. (2021). *Informe Preliminar: Restricciones a la libertad académica y la autonomía universitaria por parte de autoridades del Poder Ejecutivo y Poder Legislativo en México, octubre de 2017 - marzo de 2020*. Observatorio Latinoamericano de Libertad Académica y Derechos Universitarios de Aula

Abierta Latinoamérica y de la Red Latinoamericana de Universitarios por la Libertad Académica. Obtenido de <https://derechosuniversitarios.org/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-VIOLACIONES-A-LA-AUTONOM%C3%8DA-UNIVERSITARIA-POR-PARTE-DE-AUTORIDADES-DEL-PODER-EJECUTIVO-Y-EL-PODER-LEGISLATIVO-EN-M%C3%89XICO-Paginas.pdf>

Cámara de Diputados. (septiembre de 2000). *V. Evolución Jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior*. Servicio de Investigación y Análisis. <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>

Jara, S. (2020). Autonomía universitaria, diversidad y supervivencia. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-universitaria-diversidad-y-supervivencia/>

Secretaría de Gobernación. (09 de junio de 1980). *Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.

—. (20 de abril de 2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para ña Coordinación de la Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación.

Serrano, J., y González, L. (2012). Debates y perspectivas sobre la autonomía universitaria. *Electrónica de Investigación Educativa*, 56-69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100004

II

CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS PANDÉMICOS

Hacia una cultura de la paz: ¿cómo integrar en la universidad una educación innovativa, inclusiva e integral?

Diana Guadalupe de la Luz Castillo
María Guadalupe Talavera Curiel
Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez

Resumen

La cultura de la paz nace a partir de que en toda comunidad o congregación humana exista tolerancia ante las diferencias y exista así misma igualdad de oportunidades y equidad en el trato. La escuela como una comunidad educativa tiene como principal tarea brindar oportunidades para que todas las personas con acceso a la misma participen y crezcan. Lo justo es dar acceso a todas las personas no importando su estado físico o mental, condición económica o social, lengua o cultura. Dar oportunidades de crecimiento para todos los que participan implica inclusividad. Ésta trata de dar opciones educativas ante tanta diversidad: al indígena, zurdo, sordo, pobre, rico, no importando sus preferencias, discapacidades, trastornos o condición de y para el aprendizaje, entre otros. Incluir es tomar en cuenta las decisiones de los estudiantes dentro del currículo. Los logros en el aprendizaje también se consideran en la educación inclusiva y corresponde a todos: familias, profesores, directivos, estudiantes y auxiliares docentes. Para lograrlo se debe echar mano de las tecnologías con las que se cuenta.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) tratan en sus documentos y apoyan la educación inclusiva en sus agendas hacia el 2030. El objetivo de este capítulo es explicar a través de la investigación documental que se requiere realizar para lograrlo desde el punto de vista de diferentes autores. La revisión teórica de concepciones inclusivas e integrales describen puntualmente aspectos de la comunidad y de derechos humanos, planeación, contextos

interculturales, valores, formación del profesorado, aprendizaje colaborativo y las comunidades de aprendizaje, entre otros. Dentro de las aulas, se proponen actividades culturales, en pareja, en equipo, juegos lúdicos, entre otros, promuévela formación de una cultura de la paz, valores, colaboración mutua e innovación.

Palabras clave: cultura de la paz, educación inclusiva, comunidad de aprendizaje, juegos lúdicos, aprendizaje colaborativo.

La escuela como una comunidad educativa tiene como principal obligación dar oportunidades de crecimiento para todos los que en ella participan. La inclusividad se trata de dar opciones educativas ante tanta diversidad: al indígena, zurdo, sordo, pobre, rico, no importando sus preferencias, discapacidades, trastornos o condición de y para el aprendizaje, entre otros. Incluir es tomar en cuenta las decisiones de los estudiantes dentro del currículo. Los logros en el aprendizaje también se consideran en la educación inclusiva y corresponde a todos: familias, profesores, directivos, estudiantes y auxiliares docentes. Para lograrlo se debe echar mano de las tecnologías con las que se cuenta. Desde la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que trata los objetivos del desarrollo sostenible, incluye la educación inclusiva.

Así mismo, el Foro Mundial sobre Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020) considera a la educación inclusiva. La educación inclusiva es un eje de transformación de la educación y del mundo. El fin es tratar a todas las personas de la misma manera no importando su condición de género, discapacidad, origen étnico u origen migratorio. Busca modificar las prácticas y discurso para que la integración de todos se logre. La educación de calidad debe ser alcanzable para todos con una visión global e integral. El objetivo del presente trabajo es el esbozar a través de una investigación lo que se requiere realizar para lograrlo desde el punto de vista de los autores.

Para ello se realizó la revisión teórica de varias concepciones inclusivas e integrales. Se abordarán en la presentación aspectos de la comunidad y de derechos humanos, planeación, contextos interculturales, valores, formación del profesorado, aprendizaje colaborativo y las comunidades de aprendizaje, entre otros. Se considera que proponer en las aulas actividades culturales, en pareja, en equipo, juegos lúdicos, entre otros promueve y coadyuva la formación de una cultura de la paz, valores, colaboración mutua e innovación.

La cultura de la paz

La cultura de la paz, en la actualidad, es pensar la inclusión como una característica necesaria en los sistemas educativos. Es resultado de una transformación y cambio en la forma de ser y actuar a nivel teórico, cultural, político y social, sobre el reconocimiento y respeto de personas y realidades diversas. Pensar en cultura de la paz es estar inmerso y trabajando hacia un cambio en la educación, sus valores o axiología. La cultura de paz está basada en los principios de la Carta de las Naciones Unidas respetando los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, el impulso del desarrollo, la educación para la paz, el libre tráfico de información y la mayor intervención de la mujer como orientación integral. Su objetivo es el de favorecer el desarrollo humano y la concientización de las personas y de la colectividad hacia la diversidad cultural. Lo que redundaría en entender la riqueza de lo diverso como garantía para finalmente promover criterios transculturales que cambien actitudes, valores y relaciones a favor de la interacción entre las personas y las culturas.

Relación entre educación, calidad y mejora continua

La educación centrada en innovación está basada precisamente en la cultura del cambio. Está abierta a probar nuevas estrategias y aprende de los errores, como lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2016). Además, como lo indica la UNESCO (2014), “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (p. 3). Tomando en cuenta este pensamiento, el aprendizaje tradicional donde los estudiantes solo escuchan cátedra de sus docentes queda en el pasado y demanda un papel más activo de los docentes. Implica que trabajen en equipos, en proyectos, que opinen, que se informen por otros medios y que dialoguen y discutan en clases alrededor de un tema, que resuelvan problemas y con ello se abran debates, se pregunten opiniones y se abra un espacio de diálogo y tolerancia. Demanda igualdad de oportunidades y respeto a todo tipo de diferencias que existan en ese intercambio de diálogos: diferencias étnicas, cognitivas, en preferencias sexuales, lingüísticas, entre otras. Lograr que los estudiantes tomen esa postura activa, crítica y altamente inno-

vadora lleva a la educación de calidad, en términos de la UNESCO, y a la mejora continua. La UNESCO, en resumen, busca promover 8 aspectos dentro de dicha cultura de la paz y la innovación educativa: promover la propia paz a través de la educación, los derechos humanos, la igualdad, la democracia, la comprensión, la solidaridad, promover el desarrollo sustentable, entre otros.

Innovación educativa: momentos, componentes y acciones

La innovación vista desde el campo educativo es una construcción humana que conlleva una reingeniería de las situaciones. En otras palabras, innovar es la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo cuantas veces sea necesario. Si la innovación se aplica al campo docente, entonces se le pedirá al mismo crear cada día formas nuevas en que los estudiantes puedan aprender e interactuar entre sí. ¿Qué implica innovar? Implica producir nuevos materiales y símbolos, nuevas formas de aprender, nuevas interacciones entre los estudiantes y nuevos resultados, donde los estudiantes sean capaces de ser no sólo productivos, sino seres con un sentido crítico, como lo establece Guárate (2022). Transformar al mundo implica participación activa de parte del docente y del docente, implica dejar la zona de confort e implica contribuir a tener cada día mejores prácticas docentes o prácticas de calidad.

En cuanto a la escuela de calidad, la UNESCO (2007) estableció que toda escuela de calidad debe cubrir aspectos como la educación para la igualdad y la equidad (social), relevancia, pertinencia, contextualización en el territorio, educación cultural y social (intercultural). Esto marca directrices exactas de los que los docentes deben realizar en el aula: educación inclusiva, educación equitativa en cuanto a las oportunidades, educación significativa y la promoción de aprendizajes significativos. Por lo tanto, la educación de calidad está expuesta, abierta y sujeta al cambio, a nuevas formas de aprender, a tener errores y aprender de ellos, al riesgo, a la inclusión, a la equidad, al aprendizaje significativo, al dinamismo grupal, a la creación de atmósferas docentes variadas o versátiles, entre otras.

Escuela inclusiva y la innovación educativa

Si la innovación educativa conlleva la aceptación del cambio y la cultura del cambio, la escuela inclusiva es un ejemplo de la educación innovadora y de la cultura de la paz. La paz entendida como un estado de armonía entre diferentes partes y un todo, debe ser promovida en grupos pequeños o grandes. Esto

conlleva la tolerancia y el bienestar del grupo, su tranquilidad y la seguridad. La escuela inclusiva es precisamente un espacio de bienestar y un espacio segura. La sociedad en general debe buscar precisamente la paz o el bienestar de la comunidad. La educación inclusiva es ante todo un asunto de justicia y de igualdad, ya que aspira a facilitar una educación de calidad para todos aquellos que se están en una situación de desventaja, vulnerabilidad o fragilidad. Este tipo de “educación para todos” implica igualdad de oportunidades, de participación y la no discriminación y respetar el derecho a la propia identidad. Parra (2010) describe el camino de la educación especial hacia la educación integrada para finalmente materializar a la escuela inclusiva. La educación inclusiva implica que “todos” los estudiantes de una comunidad aprendan juntos, no obstante, sus condiciones personales, sociales o culturales. Incluso, considera a aquellos que presentan cualquier tipo de trastorno, condición clínica, preferencia o discapacidad. Se trata de una escuela que no pide requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. El aula, implica la participación activa de todos y cada uno de los docentes, respetando su ritmo de trabajo, la opinión que den o la manera que tengan de expresar sus opiniones. En la escuela inclusiva todos se favorecen de una enseñanza adecuada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales.

En cuanto a las necesidades especiales, la escuela inclusiva está al alba de los cambios en la infraestructura que deben implementarse mejorando las instalaciones de las aulas, eliminando barreras arquitectónicas, construyendo nuevos pabellones y renovando espacios abierto. En lo que respecta a la docencia, la escuela inclusiva capacita a sus docentes, los forma en esta nueva manera de trabajar y sensibiliza a la comunidad en ello. La educación inclusiva significa que los educandos, no importando su edad, con o sin discapacidad aprenden juntos en las diferentes instituciones educativas regulares con los apoyos apropiados. La educación inclusiva supone una mejora en el modelo tradicional donde las necesidades de niños y niñas, jóvenes y adultos son consideradas, en especial en los casos donde puede existir un riesgo de exclusión

Planeación y contextos interculturales

Para Peiró y Merma (2012), la diversidad cultural que se refleja en las aulas es compleja. Tiene su fundamento la incorporación de estudiantes de diferentes et-

nias o culturas en un aula. Estos autores sugieren que se deben plantear modelos alternativos de integración para mejorar la integración o gestión de la interculturalidad. La interculturalidad está basada en valores como la no discriminación y la tolerancia. Los extremos radican en conductas vinculadas con el racismo y la xenofobia. La educación intercultural demanda ciertos requisitos, sobre todo para los miembros de la comunidad educativa. En cuanto a los contenidos, supone incluir temas como la ciudadanía. Para los estudiantes, implica que ellos realicen un análisis crítico de la realidad social y de los proyectos o acciones que promueven la desigualdad. Otro aspecto en la interculturalidad es propiciar el voto, las opiniones, los debates, la cultura democrática y no racistas. Los programas, temas y los materiales de enseñanza deben contener diversas perspectivas éticas, étnicas y culturales.

En cuanto a aspectos lingüísticos, se promueve la tolerancia, el pluralismo lingüístico y la diversidad de ideas, preferencias, formas de expresión o formas culturales de comunicación. Asimismo, es importante que se empleen maneras y estilos de motivación efectivos para que los estudiantes cooperen, trabajen en equipo, se entiendan y sean tolerantes con aquellos que difieren en su manera de ser, pensar, actuar, ver el mundo, entre otros. Es crucial que los docentes y docentes adquieran las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de discriminación y racismo con el fin de eliminar actitudes, comentarios o expresiones que promuevan fenómenos como el *bullying*, xenofobia, homofobia, entre otras. Con este modelo de educación intercultural, la escuela prepara a los estudiantes para vivir y convivir en una sociedad donde la variedad o diversidad cultural se reconoce como lo normal o legítimo. Como lo afirma Perió y Merma (2012), en el caso de las etnias, se considera “la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial” (p. 139). El pluralismo cultural es cien por ciento promovido entre los estudiantes para desarrollar el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad donde las discrepancias culturales se consideren un patrimonio común y no un componente o motivo de división.

Hablar de interculturalidad y educación es comprender la diversidad cultural de la sociedad del siglo XXI. Las tecnologías y la facilidad para realizar movilización de un país a otro permiten y exigen de la comunicación, comprensión, entendimiento y tolerancia entre culturas. Toda esta modernidad lleva consigo

un incremento en la interacción social física y virtual entre grupos culturalmente distintos. Por lo tanto, los docentes requieren estar preparados para enfrentar la diversidad, la equidad y la pluriculturalidad; mismas que piden la promoción de la cohesión social. Peiró y Merma (2012) indican que se debe favorecer la “cultura pública, común de convergencia” (p. 127). Entendiendo que los educadores trabajen a fondo conceptos como la ciudadanía, la ciudadanía mundial y la democracia. Esto dará mayor valor a la atención de estudiantes internacionales, a la equidad e igualdad de oportunidades para inmigrantes y minorías. En resumen, la interculturalidad también abre paso a la formación de valores éticos. Este tipo de educación se planea y se integra en la curricula de los planes de estudio en todos los niveles educativos considerando que son susceptibles de recibir a estudiantes inmigrantes, de minorías o extranjeros.

Formación docente

Formar a los docentes en la cultura de la paz y la cultura de la innovación conlleva entender que el desarrollo de la educación es indispensable para ser una sociedad vanguardista. Dicho desarrollo considera nuevas metodologías y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantener una actitud conformista no permite el cambio o la innovación. Por ello, es fundamental que los docentes se formen y aprendan a diseñar, poner en marcha, evaluar dichos proyectos y los incorporen a sus aulas y las instituciones no importando sus errores, sino lo que aprenderán de ellos. Las autoridades requieren de proporcionar líderes o guías para que los docentes puedan adquirir ese entrenamiento. ¿Qué elementos debe incluir una capacitación docente que pretenda innovar y tener éxito en la cultura de la tolerancia, paz y respeto? Los docentes deben estar expuestos a materiales que definan lo que significa un proyecto de innovación docente y de cultura de la paz. Los docentes deben conocer las características fundamentales que deben reunir para tener estudiantes más participativos, creativos, activos e innovadores.

De acuerdo con Martínez-Sanahuja (2022) es perentorio determinar aspectos específicos de lo que falta en la institución y falta en el aula para que cada docente contribuya en lo que le sea posible: implementar trabajo de equipo, abrir debates, hacer preguntas generadoras de reflexión y crítica, establecer problemas para que se resuelvan en equipo, promover actividades culturales para la comprensión de otras personas, lenguas, culturas, entre otros. Los docentes pueden

estar expuestos a modelos exitosos de educación innovadora y de centros educativos que han favorecido la cultura de la paz.

Algunas de las acciones que conlleva la capacitación docente es la de concientizar a los profesores de que educar en la no-violencia significa propiciar valores y fomentar los derechos humanos. Hablar y manejarse de manera asertiva es otra de las prácticas que los docentes deben llevar a cabo todos los días. Además, educar en la no violencia significa tolerancia y mejorar la convivencia en el sentido de resolver problemas, roces o alteraciones personales. Es entender la influencia de los colectivos en los cambios positivos de la sociedad. El docente es finalmente un motivador de colectivos.

El estudio de la motivación basada en la noción del éxito se debe al McClelland, cuyas ideas radican en tres conceptos: logro, poder y afiliación. Las personas aprenden cuando sienten que lo lograron, que pueden y que se llevan bien con los demás. Las personas que obtienen éxito son diferentes de los demás debido a su deseo de realizar mejor todo lo que se proponen, es decir, buscan escenarios por las que logren responsabilidad personal, ofrecer soluciones y consigan retroalimentación sobre su desempeño (Sanabria y Aquino, 2020). La motivación por prestigio o estatus es aquella relacionada con el poder. Es para el tipo de personas que les gusta que se les considere como “importantes”, tienen mentalidad política y aprecian que sus ideas predominen.

La motivación por afiliación se mide con el nivel de popularidad. Es aquella obtenida cuando se tiene reconocimiento social, por contacto con los demás, por trabajar en equipo o por ayudar a la gente. Esto lleva a tener en el aula, diferentes tipos de interacciones, de tal manera que el estudiante pueda sentirse exitoso, responsable, con problemas a resolver, con un estatus o reconocimiento social, trabajando en equipo y teniendo variedad en las interacciones del grupo. Es decir, el manejo del grupo debe tener variedad en las dinámicas con la finalidad que se logre el aprendizaje. Éste último entendido como significativo cuando existe un incremento de conocimiento, logro de metas, adquisición de información, habilidades, abstracción de significados, solución de tareas o problemas de manera individual o en equipo, solución de retos, obtención de nuevas experiencias que desarrollen nuevas habilidades. Es motivador ser parte de un grupo, ser bueno en las tareas, ser reconocido y no rechazado y mucho de ello lo hace el profesor al integrar a los grupos a los estudiantes.

Comunidades de aprendizaje

El objetivo del establecimiento de las comunidades de aprendizaje es el de transformar la sociedad en donde se encuentran. Autores como Valls (2000) explican que la escuela se transforma en comunidad de aprendizaje entendida como un proyecto de transformación social y cultural. El centro educativo abre las puertas al entrono para formar a la sociedad en sociedad de la información basada en el aprendizaje dialógico. Los adultos en clase participan junto con los estudiantes inscritos. Es decir, autoridades, tutores, padres de familia y docentes participan en esta comunidad anteriormente o tradicionalmente llamada aula. Flecha y Puigvert (2022) indican que las comunidades de aprendizaje apuestan por el aprendizaje por medio los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se cristaliza en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa entre los estudiantes. Paulo Freire (1921-1997) fue el pedagogo más importante de este siglo xx. Desarrollo desde su perspectiva dialógica la propuesta de comunidades de aprendizaje, entendidas como el espacio donde el diálogo entre profesorado, estudiantado familia, tutores, voluntariado, entre otros, es la base para que el educando aprenda. Por lo tanto, el aprendizaje se debe planificar conjuntamente. Vigotsky es otro de los teóricos que aporta al desarrollo de comunidades de aprendizaje declarando que el aprendizaje cambia en su relación con el entorno, como lo dice Elboj (2001).

El establecimiento de las comunidades de aprendizaje es todo un proceso que inicia con la sensibilización, la toma de decisiones (que implica reuniones con grupos, acuerdos y contextualización de los contenidos) y la selección de prioridades u objetivos. López (2009) aclara que la sensibilización es la fase inicial donde se conocen las líneas del proyecto de transformación de la institución. Se basa en el conocimiento del contexto social y se sistematiza documentación que posteriormente será compartida con la comunidad. Cuando se llega a la segunda etapa, toma de decisiones, se trata de sonar con el ideal deseado y de ver las limitaciones del contexto. Esa fase tiene momentos (reuniones en grupos, acuerdos del modelo y la contextualización de los contenidos básicos). En la última etapa, se seleccionan las prioridades y se da a conocer la realidad y los medios con los que se cuentan para planear a lo que se quiere llegar y hacerlo. Se planea con la comunidad y se organiza y construye el proyecto educativo entre niños, jóvenes y adulto basado cien por ciento en diagnóstico, carencia, áreas de oportunidad, entre otros. Como conclusión, se puede decir que una comunidad

de aprendizaje es un grupo de personas con diferentes “niveles de experiencia, conocimiento y pericia” que aprenden por medio de su interacción y su propia participación en actividades culturales construyendo un conocimiento colectivo cuyo fin es el de transformar la sociedad en donde viven; función necesaria en el actual contexto. Una comunidad de aprendizaje en y para la vida es un espacio donde los seres humanos comparten sus historia, aprendizajes, reflexiones y prácticas de vida, recreando todos los días diálogos que a su vez se van a transformar en saberes que son útiles para ser, pertenecer o estar dentro de una comunidad. Es fortalecer a la humanidad.

La neurodidáctica como promotora de innovación docente

La neurodidáctica es una disciplina especializada en la optimización del proceso de enseñanza a partir del desarrollo del funcionamiento cerebro. Como principal herramienta utilizan las emociones para que el aprendizaje sea efectivo La neurodidáctica pretende cambiar la relación del alumno con los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo donde los alumnos sean quienes dirigen su propio aprendizaje, reforzando habilidades como la atención, la motivación, las funciones ejecutivas y las operaciones mentales. La neurodidáctica promueve la educación del cerebro. Emocionar al cerebro es la principal finalidad. Emocionar al cerebro también implica sensibilizarlo y hacer actividades humanísticas que conlleven la integración de los otros, la integración de los excluidos, el trabajo en equipos y el trabajo en grupos y parejas. Esa educación que integre a otros conduce al ejercicio de las neuronas espejo, que desarrollan empatía entre los individuos. Por ello, promover la neurodidáctica es promover la educación de la emoción con toques morales, intelectuales, curiosos e innovativos, inclusivos, integradores, científicos, estéticos, físicos y cívicos. Es promotora de la inclusión.

Conclusión

No solo la planeación educativa, la interculturalidad, ni la capacitación docente pueden llegar por si solas al logro de una cultura de la paz. Es importante trabajar de otra forma; las comunidades de aprendizaje son un ejemplo. Es también necesario de conocer otras maneras de actuar en clases con técnicas más humanas y menos individualistas. Existen supuestos de que la sociedad debe posibilitar a todas las personas una educación integral basada en el diálogo. La neurodidáctica brinda técnicas para ello. El dialogo conduce al uso responsable

de la libertad y al descubrimiento del otro. Conduce también a la autonomía autorregulada. La empatía es otro de los elementos que crece con la neurodidáctica al tener siempre el factor de neuronas espejo, donde se imita, respeta o valora al otro. La neurodidáctica conduce en definitiva a convertirnos en unos ciudadanos con sentimientos, equilibraos y con responsabilidad social; justo lo que la cultura de la paz demanda.

Fuentes

- Elboj, C. (2001). *Comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Flecha García, R. y Puigvert, L. (2022). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. <https://www.ugr.es/~fjrijos/pce/media/4-4-c-FlechaPuigvertComunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Guárate, A. Y. (2022). Innovación Educativa en formación de un educador intelectual. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/innovacion-educativa-es-formacion-de-un-educador-intelectual-dra-ana-yelena-guarate/>
- López, N. B. (2009). La comunidad de aprendizaje. https://www.academia.edu/9253140/Comunidades_de_Aprendizaje
- Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84. <https://www.Dialnet-Educationinclusiva-ModelodeEduccion para todos-3777544.pdf>
- Peiró i Grègory, S. y Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria*, (13), 127-139. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>
- Sanabria Balbuena, L. y Aquino Noguera, A. (2020). Principales ventajas de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista Científica UNE*, 3(1). http://revistas.une.edu.py/index.php/revista_une/article/view/86
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

- . (2014). Innovación educativa. <https://gladyseduca.wordpress.com/2-la-innovacion-en-la-educacion/>
 - . (2016). Innovación Educativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005/PDF/247005spa.pdf.multi>
 - . (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos sin excepción. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Reflexiones sobre la incorporación de la cultura de paz en el ámbito educativo

Fernando Falcón López
Ernesto Villanueva Lomelí
Víctor Katsumi Yamaguchi Llanes

Resumen

Este trabajo inicia con una breve recapitulación sobre los conceptos de cultura de paz y educación para la paz. Se enfatiza que estos términos deben ser parte del quehacer cotidiano de las organizaciones y de los individuos. Un paso básico para lograrlo es su incorporación, de manera transversal, en las normas y políticas públicas en todos los niveles de gobierno. En este sentido, se presenta un recuento, a partir de la creación y funcionamiento de la ONU UNESCO, de los esfuerzos globales para la inserción de la paz en la vida cotidiana. Un punto importante es el énfasis en la formación sobre la resolución pacífica de conflictos. En el caso de México, se hace un recuento normativo en los ámbitos nacional y estatal sobre la incorporación de la cultura de paz desde la perspectiva de los derechos humanos.

Además, se describen de manera general los esfuerzos en la materia en la Universidad de Guadalajara. En particular, se expone la creación en esta institución de la asignatura de “Cultura de Paz”, con un enfoque transversal, dirigida a todas las carreras que se ofrezcan a nivel licenciatura. Busca impulsar una cultura que coadyuve en la formación integral de la persona, potencializar el uso de sus capacidades, fomentar valores como la cooperación, solidaridad, paz social, empatía, tolerancia, sustentabilidad, responsabilidad, igualdad y originalidad. Sin embargo, estas competencias y valores se deben crear y fortalecer también en todos los docentes. Además, son necesarias las “infraestructuras para la paz”, que proponen una perspectiva multidimensional para conocer las capacidades de las

sociedades para la construcción de paz. Como reflexión final, se describe la necesidad de la creación colectiva de estándares y certificaciones de calidad, sobre cultura de paz, que permita hacer una evaluación objetiva sobre la incorporación de este valor en una organización o sociedad.

Palabras clave: cultura de paz, educación para la paz, derechos humanos, valores, transversalidad.

Contexto internacional, nacional, estatal e institucional

Políticas internacionales

La Cultura de Paz es una “serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1999).

A su vez, esta cultura de paz ha de ser transmitida mediante la educación para la paz, que es el ejercicio de realizar un análisis del mundo en el que vivimos mediante reflexiones críticas emanadas de valores, en una cosmovisión pacifista, que convierta al individuo en un ente transformador, liberador de personas, obligado por la conciencia para cooperar en la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismo (Ochoa y Ochoa, 2017).

Desde 1945, después de la segunda guerra mundial, las naciones del mundo coinciden en que debe crearse un organismo internacional que busque y vigile el estado de paz, así que se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), una institución que promueve el derecho a la educación de calidad y los avances científicos aplicados al desarrollo de los conocimientos y capacidades requeridos para lograr el progreso económico y social y alcanzar la paz y el desarrollo sostenible.

Objetivos del Desarrollo Sostenible

La cultura de paz ha tenido a lo largo del tiempo diferentes expresiones que, traducidas en políticas internacionales, se han insertado en las políticas de los gobiernos locales, estatales y nacionales. Un ejemplo de lo anterior son los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU, que, en su objetivo 4: Garantizar

una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y cuya meta 4.7 de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Así mismo el objetivo 16 establece la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, y en su meta 16.1. Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo; y la meta 16.3 Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.).

Programa Mundial para la Educación en los Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (en curso desde 2005) con objeto de promover la ejecución de programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019) cuyos objetivos, aquí aplicables son:

- Promover el desarrollo de una cultura de derechos humanos.
- Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos y su armonización con las políticas nacionales.
- Dar prioridad a la educación en derechos humanos en los planos nacional, regional e internacional.
- Estudiar, evaluar y apoyar los programas de educación en derechos humanos y otros programas educativos que promueven los derechos humanos, poner de relieve las prácticas satisfactorias y dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para elaborar otras nuevas.
- Promover la aplicación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos.

Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN

Este programa se puso en marcha en 1992 por la UNESCO, y reúne en la actualidad a más de 850 instituciones en 117 países. El objetivo de las cátedras UNESCO es fomentar el intercambio de conocimientos y la colaboración en educación, ciencias naturales y sociales, la cultura y la comunicación. Mediante este programa las instituciones de enseñanza superior y de investigación aportan sus recursos humanos y materiales para hacer frente a los retos emergentes y contribuir al desarrollo de las sociedades. Permiten introducir nuevos programas de enseñanza, el surgimiento de nuevas ideas mediante la investigación y contribuyen al enriquecimiento de los programas universitarios existentes, a la vez que fomentan la diversidad cultural (UNESCO, s.f.).

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO

Vincula a más de 12,000 escuelas de 182 países, para lograr establecer elementos de paz en la mente de niñas, niños y jóvenes. Mediante acciones concretas, las escuelas asociadas promueven los ideales de la UNESCO que valorizan los derechos fundamentales y la dignidad humana, la igualdad de género, el progreso social, la libertad, la justicia y la democracia, el respeto por la diversidad y la solidaridad internacional. Opera a nivel internacional y nacional con tres ámbitos de prioridades bien definidos, 1) la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2) la Educación para la Ciudadanía Global, y 3) el aprendizaje intercultural y patrimonial (UNESCO, s.f.).

Educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Es una iniciativa educativa de la UNESCO que busca proporcionar a personas de todas las edades los conocimientos, las competencias, los valores y el poder de acción para superar los desafíos mundiales que están interconectados, entre otros, los conflictos de paz. La EDS se centra en cinco ámbitos de acción: 1) promoción de las políticas, 2) transformación de los entornos de aprendizaje, 3) fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores, 4) empoderamiento y movilización de la juventud, y 5) aceleración de las acciones a nivel local (UNESCO, s.f.).

Políticas nacionales

Ley General de educación (Reforma octubre-2019). Esta normativa contempla en el numeral 15 que, la educación que imparta el Estado, sus organismos descentrali-

zados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue, entre otros, los fines de formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

En el mismo sentido, el artículo 74 se alude que, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

Para cumplir con lo establecido en este artículo, se llevarán a cabo diversas acciones, entre las que destacan, el diseño y aplicación de estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz, para fortalecer la cohesión comunitaria y una convivencia democrática; además de incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionados con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos (Ley General de Educación, 2019).

Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024. Este programa contempla como estrategia prioritaria 2.1. Implementar medidas encaminadas a la construcción de paz y garantía de los derechos a la memoria, verdad, justicia, reparación y no repetición de violaciones graves de derechos humanos (Programa Nacional de Derechos Humanos, 2020).

Se establece como acción puntual, la 2.1.7. respecto de incorporar la formación en derechos humanos en todos los niveles del sistema educativo nacional para promover una cultura de paz y ambientes libres de riesgos y violencia (Programa Nacional de Derechos Humanos, 2020).

Proyecto de Ley General para la Cultura de la Paz y Reconciliación. En el año 2020 se presentó una Iniciativa de ley para expedir la Ley General para la Cultura de Paz y Reconciliación, que busca regular que se implementen, organicen y ejecuten, planes, programas y acciones, en cuanto a la promoción y fomento a

la cultura de la paz, desde la educación, en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y a nivel profesional.

La iniciativa presentada tiene como objetivo principal (Villareal y García, 2020) vigilar el correcto cumplimiento a los programas, planes y acciones tendientes a fomentar la cultura de la paz, con apoyo de todas y cada una de las secretarías, dependencias gubernamentales, de los tres niveles, organizaciones no gubernamentales, asociaciones de todo tipo y participación comunitaria.

Asimismo, las autoridades correspondientes, dentro de los programas educativos deberán implementar en sus currículos, la materia correspondiente a educación para la paz, y otras materias afines, que fomenten a través de la enseñanza, la cultura de la paz, como vehículo para romper el círculo de la violencia que genera la delincuencia.

Políticas estatales

Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo del Estado de Jalisco. Dentro del Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo del Estado de Jalisco, existen varias referencias y apartados en los que se integra a la cultura de paz, y se abordan en los siguientes puntos (Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo del Estado de Jalisco, 2019).

En el apartado estratégico en su punto 6.1 relativo a la seguridad, justicia y estado de derecho refiere consolidar el Estado de derecho y la cultura de paz a través de la prevención, la atención oportuna y eficaz de las demandas sociales en materia de seguridad y justicia.

En lo relativo al proyecto estratégico de desarrollo social, precisa la Cultura para la Paz, al referir que busca defender, respaldar y renovar el compromiso mundial hacia la diversidad, la tolerancia y el pluralismo a través de la ejecución de programas como cultura con enfoque en el proceso de pacificación del estado, fortaleciendo lazos comunitarios bajo la perspectiva de igualdad de género, derechos humanos, derechos lingüísticos y la atención prioritaria a pueblos originarios, con una visión de estratégica que motive a la corresponsabilidad, que fomente la participación ciudadana y la apropiación de espacios públicos comunes en vías de formar una cultura de paz.

En el capítulo de temática transversal, establece como objetivo, incorporar la cultura de paz imperfecta, conflictiva y compleja a los procesos y prácticas de la administración pública estatal e impulsarla en los ámbitos de la ciudadanía,

mediante la incorporación de instrumentos y mecanismos que visualicen y reconozcan el abordaje de los conflictos en perspectiva de paz.

En la temática de educación establece mejorar y aumentar la calidad y acceso educativo para consolidar las comunidades de aprendizaje para la vida, con el propósito de favorecer las condiciones de desarrollo individual y colectivo de la ciudadanía en correspondencia con las necesidades específicas de los grupos de personas en condiciones de desigualdad, vulnerabilidad y, por lo tanto, de atención prioritaria.

Ley de Cultura de Paz del Estado de Jalisco. Primera Ley del país en materia de Cultura de Paz (2019) en la que se establecen las responsabilidades de los entes públicos del Estado y los municipios en materia de cultura de paz, además del contenido y estructura del Programa Estatal de Cultura de Paz.

La ley tiene por objeto establecer los principios rectores en materia de Cultura de Paz para el Estado de Jalisco, que impulsen acciones coordinadas para la implementación de políticas, planes y programas en el Estado y en los municipios (Ley de Cultura de Paz del Estado de Jalisco, 2019).

Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco. En esta Ley se establecen en el Artículo 10, numeral 1, fracción X algunos de los contenidos educativos y orientaciones de la educación superior como política en el Estado (Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, 2021), a saber que, la educación superior se orientará conforme, entre otros, a los criterios de la cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos.

Políticas institucionales en la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara ha realizado, desde sus distintos espacios académicos e instancias formales, diversas actividades, que, aun cuando puedan verse como hechos aislados, lo cierto es que tienden a una lógica de actuar institucional generalizado y en ese sentido se han tenido actividades tales como jornadas, conferencias e incluso la implementación de diplomados, carreras, posgrados, etc. desde una perspectiva de cultura de paz. Acto seguido detallaremos algunas de estas instancias y/o acciones.

Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara
La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara es el órgano unipersonal con plena libertad de actuación y decisión, que depende del Consejo General Universitario y que es la responsable principal de contribuir a la cultura del respeto entre las personas, de promover los derechos humanos, de proteger los derechos universitarios en favor de quienes integran su comunidad, así como de coordinar las acciones de prevención y la atención en los casos en que se presenten actos de violencia (Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara, 2019).

Unidad para la Igualdad

En el año 2021, nuestra máxima y benemérita casa de estudios crea la Unidad para la Igualdad, ésta diseña y ejecuta políticas institucionales en materia de igualdad, prevención y cuidados y acompañamiento en el proceso en caso de violencia de género. Las atribuciones de la unidad, en lo que aquí concierne son:

Elaborar el Programa Institucional para la transversalización de la igualdad de género en las diversas áreas de la Institución y sus funciones sustantivas, así como el plan de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad (Universidad de Guadalajara, 2021).

Impulsar, articular y coordinar los procesos de incorporación de la perspectiva de género en la normatividad, las estrategias de planeación y programación en la Universidad de acuerdo con los criterios del Plan de Desarrollo Institucional.

Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria de la Universidad de Guadalajara

Aprobado por el H. Consejo General Universitario el 10 de junio del año 2021, y tiene como objetivo establecer las autoridades competentes, faltas, sanciones y procedimientos de responsabilidad, aplicables en la Universidad de Guadalajara, por faltas generales, faltas relacionadas con actos de violencia y faltas en materia académica y electoral, así como el mecanismo de atención a víctimas en casos de actos de violencia (H. Consejo General Universitario, 2021).

Cátedras UNESCO - Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara alberga, a saber, cinco cátedras UNESCO (2022):

- Cátedra de Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global (2022).

- Cátedra UNESCO de Innovación Social y Emprendimiento (2019).
- Cátedra UNESCO de Juventud (2013).
- Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad (2007).
- Cátedra UNESCO Alfabetización Mediática Informativa y Diálogo Intercultural (2015).

Contexto del estado de la juventud

Introducción

Las personas jóvenes concentran altos riesgos sociales y a su vez atraviesan importantes momentos vitales como la elección del estudio, el manejo de sus recursos económicos y su proyección personal que determinará una gran parte de su vida presente y futura. En las últimas décadas las tasas de pobreza, exclusión social, violencia y problemas salud mental en los países de Latinoamérica como México son mucho más elevadas en las y los jóvenes que en otros grupos de edad. Por otra parte, los jóvenes también viven en una época de cambios sociales que como situaciones adyacentes traen consigo movimientos de diversa índole, que en la esfera negativa son representados por conflictos armados, la delincuencia organizada y el desplazamiento forzado (migración).

Principales causas de muerte en Jóvenes (20-24 años)

México y Jalisco 2015-2019

En lo tocante a las 10 principales razones o causas por las que mueren los jóvenes en México de 20 a 24 años de ambos sexos, observamos que en los últimos cinco años, la violencia interpersonal, es la primera causa de muerte en jóvenes (en el mismo periodo), esta ha presentado un aumento en su tasa del 33.9%, pasando de una tasa en 2015 de 30.5 muertes por cada 100,000 personas de este grupo a una tasa de 40.9 en 2019 (véase Figura 1).

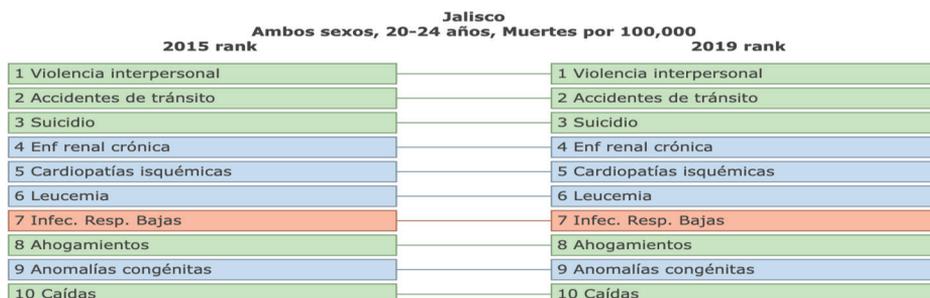
En el estado de Jalisco, la mortalidad en el mismo grupo de edad sigue una tendencia similar al panorama nacional, sin embargo, al comparar los cinco años previos, en Jalisco la tasa de mortalidad en jóvenes (20-24) por violencia han aumentado 43.5%, presentando una tasa en 2015 de 27.5 muertes por cada 100,000 personas y de 39.5 en 2019 (véase Figura 2).

Figura 1



Fuente: Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME). GBD Compare Data Visualization. Seattle, WA: IHME, University of Washington, 2020. <http://vizhub.healthdata.org/gbd-compare> (Accessed [20/09/22]).

Figura 2



Fuente: Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME). GBD Compare Data Visualization. Seattle, WA: IHME, University of Washington, 2020. <http://vizhub.healthdata.org/gbd-compare> (Accessed [20/09/22]).

Percepción sobre calidad de vida de jóvenes del área metropolitana de Guadalajara

La percepción de la seguridad en los jóvenes es de suma importancia, debido que modifica los patrones de conducta e impacta directamente en la calidad de vida y en su desarrollo personal.

Datos recientes de la Encuesta de Percepción sobre Calidad de Vida de Jóvenes del Área Metropolitana de Guadalajara realizada en 2021 por el ob-

servatorio ciudadano Jalisco Cómo Vamos, muestra que 34.4% de los jóvenes considera que vivir en su ciudad es poco seguro, 12.8% manifestó que es nada seguro, un 30.1% algo seguro y 17.1% ni seguros ni inseguros; sólo el 5.5% manifestó sentirse muy seguro en su ciudad.

Cuando se les preguntó a los jóvenes del AMG si habían dejado de hacer alguna actividad a causa de la inseguridad, el 29.3% respondió que sí y 70.7% que no. Cuando esta misma pregunta se separó de acuerdo al género, el 35.3% de las mujeres dejaron de hacer alguna actividad a causa de la inseguridad, frente al 23.3% de los hombres que lo hicieron, observándose una brecha entre los géneros muy importante.

Propuesta de Asignatura transversal de Cultura de Paz en la educación superior de la Universidad de Guadalajara

Justificación

Uno de los mayores problemas vigentes en las sociedades complejas de Latinoamérica como México es la Violencia generalizada, que, como elementos adyacentes se encuentran el crimen organizado, la baja cohesión social, el estado de Derecho y el estado de paz.

Como una de las respuestas a este fenómeno, organizaciones internacionales y gobiernos han impulsado mediante diversas políticas la Cultura de la Paz, en busca de transformar las violencias y generar entornos de paz óptimos para el pleno desarrollo de las personas. Una de las estrategias en las que se han puesto enormes esfuerzos es la Educación para la Paz, que de acuerdo con la UNESCO es aquella que propicia el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica, o lo que es lo mismo, vivir sin violencia. Este proceso lleva implícito la asimilación de valores como la justicia social, la igualdad, la cooperación, la solidaridad, el respeto y la autonomía.

En consecuencia, de lo anterior y como una responsabilidad compartida entre la ciudadanía y las instituciones, hemos de emprender acciones en materia de educación en cultura de paz en el ámbito académico en aras de que esta permee y se adopte como un estilo de vida en la sociedad de la que todas y todos formamos parte.

Transversalidad de la Asignatura de Cultura de Paz

Por todo lo precisado a lo largo del presente trabajo, se plantea como una propuesta de acción específica, la implementación de la asignatura “Cultura de Paz” para las carreras que se imparte en la Universidad de Guadalajara, tomando en cuenta que la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas (ej. educación ambiental, cultura de paz, igualdad de género) considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio (Fernández, 2003).

La transversalidad educativa contribuye a los aprendizajes significativos de los estudiantes desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su comunidad. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno al medio ambiente, a la cultura de paz, el autocuidado y la prevención, la convivencia democrática, la afectividad y sexualidad, son aprendizajes integrales que permiten el pleno desarrollo como personas individuales y sociales (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

La transversalidad de la asignatura Cultura de Paz en todos los programas de pregrado promoverá cultura de paz con base en los valores de justicia social, igualdad, cooperación, solidaridad, respeto y autonomía. Reconocemos un enorme reto en el tema del recurso humano (plantilla), que tendrá que contemplarse en las perspectivas de planeación del centro universitario, así como el tema en materia de capacitación de profesores, que más adelante se planteará.

En el planteamiento realizado se implementa la asignatura de Cultura de Paz, se pretende la adquisición de competencias, relacionadas con los siguientes campos: dominio y apropiación del concepto de cultura de paz, educación para la paz y sus conceptos relacionados.

Identificación de políticas y prácticas de educación para la paz

Conocimiento de los fundamentos de las herramientas, habilidades y técnicas para la solución de conflictos de manera alterna a la tradicional, privilegiando las soluciones no violentas y el acuerdo.

Dominio de los elementos relacionados con la promoción de la cultura de paz y la educación para la paz, en sus propios espacios de interacción, tanto físicos como virtuales, teniendo como premisa la construcción de ciudadanía y sociedad con valores.

Identificación y diferenciación entre los tipos y modalidades de violencia de género, teniendo como objetivo comprometerse en las luchas por la erradicación de las mismas y la aceptación de la igualdad como un principio rector y transformador de nuestras sociedades.

Reconocimiento del principio de la igualdad como un eje transformador de las sociedades y un principio rector de los derechos humanos de todas las personas.

Incorporación de la perspectiva de género como una visión transversal al desarrollo de proyectos y espacios de aprendizaje con la finalidad de aportar al principio de igualdad y no discriminación de las personas.

Además, con la implementación de la unidad de aprendizaje propuesta, se buscará fortalecer el perfil de egreso, al propiciar una formación académica integral que permita al alumnado adquirir elementos que lo lleven a un desarrollo profesional con valores, principios éticos y humanistas que fomenten la paz, con un alto grado de compromiso, liderazgo y responsabilidad social. Proporcionar así mismo, herramientas que le permiten la atención e incidencia en los diferentes tipos de conflictos a los que se enfrenta en sus ámbitos de competencia, a fin de prevenirlos y proponer soluciones privilegiando el uso de medios alternativos a los tradicionales.

La unidad que en este trabajo se plantea implementar de manera transversal a las distintas carreras en el nivel de pregrado, es apta para el desarrollo de diversas competencias genéricas, disciplinares y profesionales con respecto al alumnado, de las cuales se enuncian de manera inicial algunas de ellas:

Competencias genéricas:

- Piensa crítica y reflexivamente.
- Desarrolla una cultura de paz con base en los valores que promueve la Universidad de Guadalajara y trabaja para erradicar el conflicto, o resolverlo de una manera amigable.
- Participa con responsabilidad en la sociedad.
- Contribuye a la igualdad y a la equidad, así como al bienestar y desarrollo pacífico de la sociedad.
- Cuenta con elementos para la construcción de su propia ciudadanía con los valores promovidos por la institución.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.

Competencias disciplinares:

- Relaciones entre las dimensiones políticas, sociales y culturales de una situación.
- Analiza con visión disciplinar los conceptos de paz, educación, cultura, fundamentación, ciudadanía, derechos humanos.
- Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano, naturaleza y comunidad, ponderando siempre la paz.
- Identifica y aplica las generalidades normativas que apoyan al adecuado desarrollo, protección y ejercicio del profesional con valores.
- Identifica e incorpora el principio de igualdad y no discriminación como ejes de la igualdad y los derechos humanos de todas las personas.

Competencias profesionales:

- Identifica las necesidades de paz y aplica herramientas, técnicas o métodos para alcanzarla.
- Orienta en la formación profesional con educación para la paz.
- Aplica sus conocimientos desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión.
- Genera las condiciones básicas para una formación de ciudadanía y la (re) construcción del tejido social incorporando el enfoque de derechos humanos.
- Aplica los conocimientos disciplinares con valores individuales o colectivos, tales como la cooperación, solidaridad, paz social, empatía, tolerancia, sustentabilidad, etc.
- Identifica en las políticas públicas o instrumentos oficiales lo relativo a la práctica de la cultura y educación para la paz.
- El contenido temático inicialmente planteado se encuentra relacionado con áreas del conocimiento en materia de educación, derechos humanos, desarrollo disciplinar de la cultura de paz, contexto social, género, inclusión, construcción de ciudadanía, ética, herramientas para solucionar conflictos, entre otros.

Ejes de capacitación docente

Como consecuencia de esta propuesta y de manera concomitante, es imprescindible la formación y actualización integral del personal académico que impacte

de manera transversal las funciones sustantivas que realiza, así como integrar aquellos tópicos de formación y capacitación en congruencia con el entorno y los procesos de cambio social actuales.

La capacitación docente constituye un enorme desafío en materia logística, en recurso humano y factor temporal. Se propone implementar un programa de capacitación docente estructurado en tres ejes que esbozamos a continuación:

- Eje Disciplinar: Cultura de Paz, Derechos Humanos, Igualdad de género, Gestión de conflictos, Tutoría, educación para el desarrollo sostenible, entre otra temática.
- Eje Metodológico: Metodologías para el aprendizaje de la paz, derechos humanos e igualdad de género, pedagogía en la educación superior, diseño instruccional con perspectiva en cultura de paz, etc.
- Eje Integral: Enseñar con cultura de paz, asumir la paz como un estilo de vida, ética y valores, formación docente con esta perspectiva, construcción de ciudadanía, entre otros.

Condiciones espacio-temporales

Arquitectura y urbanismo para la paz

A propósito de las instalaciones espacio temporales, que por una parte pueden ser todas aquellas condiciones físicas de las infraestructuras educativas “adecuadas” para el desarrollo del aprendizaje, en las que se deben implementar acabados arquitectónicos y de diseño de interiores que promuevan la tranquilidad y la paz, así como mobiliario, colores y una fusión entre la naturaleza, las personas y los espacios.

Los procesos de transición asociados a conflictos armados en la historia de la humanidad han desencadenado corrientes artísticas, estéticas e industriales que condicionan inevitablemente la arquitectura. “En las dos grandes posguerras de los arquitectos de toda Europa buscaron nuevas soluciones a las necesidades de bienestar (viviendas, centros de salud, guarderías)” (Piquard y Swenarton, 2011).

Esta reflexión nos pone frente a la cuestión de un posible estilo o lenguaje arquitectónico emergente que corresponda al periodo de transición hacia la paz, como ha sucedido en algunos países como Colombia, donde se han construido museos, centros culturales, centros de conmemoración, esculturas etc. en torno a los movimientos de paz y conflictos vividos a lo largo de la historia.

Infraestructuras para la paz

En otro sentido, se encuentran las infraestructuras para la paz, que de acuerdo con Lederach son mecanismos que permiten conocer las capacidades de las sociedades para la construcción de paz mediante la comprensión de las dinámicas de interdependencia entre los distintos grupos sociales (Lederach, 1997).

Las infraestructuras para la paz incorporan tres dimensiones en sus actividades: el cambio social, el impulso de las acciones desarrolladas desde las localidades y, por último, la reconciliación de las relaciones sociales. De acuerdo con Van Tongeren las infraestructuras sociales más destacadas y establecidas en diferentes países son (Van Tongeren, 2012):

- *Plataforma nacional de foros para la construcción de paz.* Son espacios para la consulta y la cooperación de las principales partes interesadas, como los empresarios, asociaciones empresariales e inversores.
- *Unidad de apoyo para la construcción de paz.* Tiene como objetivo desarrollar e implementar las políticas gubernamentales de construcción de paz.
- *Comisiones de verdad.* Son espacios enfocados en la construcción de la memoria de los actores y víctimas de los conflictos.
- *Comités de Paz.* Integrados por personas con alto prestigio social y con la capacidad para vincular grupos con diferencias políticas. Además, poseen las competencias, el conocimiento y la experiencia en la transformación de conflictos. Su principal objetivo es la reducción de las violencias, promover el diálogo entre las partes del conflicto, así como contribuir a la reconciliación social.

Por lo que a la infraestructura física respecta, la actual propuesta plantea adicionalmente otras acciones que abonan en combinación con elementos temporales, entre los que se proponen:

Ubicación y distribución adecuada de espacios físicos

- Adecuación física de los espacios tales como el uso apropiado de colores, iluminación, convivencia con el entorno natural, etc.
- Ambientación que fomente la cultura de paz, mobiliario y espacios amigables, entorno sano, con elementos auditivos y/o visuales tranquilizantes, entre otros.
- Implementación de actividades o dinámicas que fomenten la cultura de paz.

Estándares de calidad

En la actualidad las certificaciones en cultura de paz en la educación superior mayoritariamente están enfocadas en la formación personal, que es traducida en ofertas académicas dispersas en diversas universidades y organismos como cursos, diplomados, maestrías o doctorados, enfocados en la formación de agentes de paz o personal docente en temas y perspectivas de la cultura de paz.

Se realizó una búsqueda en diversos portales web para identificar aquellas certificaciones o acreditaciones en materia de cultura de paz, cuyo enfoque fuera el plantel educativo y la infraestructura física. Como resultado reencontramos las iniciativas de las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN y la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, que fueron descritas con anterioridad. Es preciso resaltar que existe una necesidad de capacitación o certificación en este ámbito que involucre la infraestructura o arquitectura para la paz, que, al menos al momento, ha sido expresada sólo en el sentido de mensajes de conmemoración a víctimas de conflictos armados en varios países.

Es de suma importancia que las instituciones educativas unan esfuerzos en torno a un estándar de calidad cuyos componentes sean la arquitectura para la paz y la integración transversal de la cultura de paz en los planes de estudio de educación superior, ya que actualmente los criterios de certificación son diversos y de componentes variados, por lo que, integrarlos desde sola perspectiva integral contribuiría a los avances de la armonización de la cultura de paz.

Fuentes

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (29 de septiembre 2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Congreso del Estado de Jalisco. (2019). *Ley de Cultura de Paz del Estado de Jalisco*. <https://congresoweb.congresoajal.gob.mx/bibliotecavirtual/busquedasleyes/listado.cfm>
- . (2021). *Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco*. <https://congresoweb.congresoajal.gob.mx/bibliotecavirtual/busquedasleyes/listado.cfm>
- Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. (2019). *Misión*. Recuperado el 17 de septiembre del 2022 de, <https://ddu.udg.mx/mision>

- Fernández Batanero, J. M. (2003). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Facultad Ciencias de la Educación*. Universidad de Sevilla.
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2019). *Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo del Estado de Jalisco*. <http://degollado.gob.mx/wp-content/uploads/2020/03/Plan-Estatal-de-Gobernanza-y-Desarrollo-Jalisco-2018-2024.pdf>
- H. Consejo General Universitario. (29 de junio de 2021). *Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/RRVFNU%20%28Junio%202022%29.pdf
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (26 de julio de 2022). *Comunicado de prensa núm. 376/22*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/DH/DH2021.pdf>
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*. USIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). ¿Qué es la transversalidad educativa? Recuperado el 19 de septiembre de 2022 de, <https://www.ayudameduc.cl/ficha/que-es-la-transversalidad-educativa-5#:~:text=La%20transversalidad%20busca%20mirar%20toda,que%20forman%20parte%20de%20ella>
- Ochoa, E. L., y Ochoa, T. L. (2017). Un desafío para México: la cultura de la paz. *Misión Jurídica*, Revista de derecho y ciencias sociales, 10(13), 8.
- Observatorio Ciudadano Jalisco Cómo Vamos. (2022). *Encuesta de Percepción sobre Calidad de Vida de Jóvenes del Área Metropolitana de Guadalajara*, 2021.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (26 de septiembre de 2019). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: aprobación del plan de acción para la cuarta etapa*. <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase4>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos del desarrollo sostenible*. Recuperado el 20 de septiembre de 2022, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN*. Recuperado el 20 de septiembre de 2022, de <https://www.unesco.org/es/education/unitwin>

- . (s.f.). *Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Recuperado el 20 de septiembre de 2022, de <https://www.unesco.org/es/education/aspnet>
 - . (s.f.). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 20 de septiembre de 2022, de <https://www.unesco.org/es/education/sustainable-development/need-know>
 - . (s.f.). *Red de Cátedras UNESCO en México*. Recuperado el 19 de septiembre de 2022, de <https://www.uv.mx/unesco/catedras-unesco-en-mexico/>
- Piquard, B., y Swenarton, M. (2011). Learning from architecture and conflict. *The Journal of Architecture*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13602365.2011.557897>
- Secretaría de Gobernación. (10 de diciembre 2020). *Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5607366&fecha=10/12/2020#gsc.tab=0
- UNESCO. (1999). *La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz Resolución A/53/243*.
- Universidad de Guadalajara. (21 de febrero de 2021). *¿Quiénes somos? Unidad para la Igualdad*. <https://igualdad.udg.mx/quienes-somos/>
- Van Tongeren, P. (2012). Creating infrastructures for peace experiences at three continents. *Pensamiento Propio*, (36-37), 98-99.
- Villarreal, F. J. y García, U. (2020). *Iniciativa que expide la Ley General para la Cultura de Paz y Reconciliación*. <http://sil.gobernacion.gob.mx/portal/AsuntosLegislativos/busquedaCiudadana>

Improbables futuros y el desafiante presente. Tendencias globales para la educación hacia la gestión de la incertidumbre, la innovación y la resiliencia

Paola Lyccette Corona Gutiérrez
Rafael Serrano González

Resumen

Cambios rápidos y de repercusiones cada vez más dramáticas sacuden con frecuencia la frágil realidad actual de la educación, apuntando la discusión hacia horizontes en los que las universidades se han de adaptar a nuevos contextos asentados en la flexibilidad, la vinculación con el entorno local y en la formación de individuos más que de profesionistas. Por lo anterior, este trabajo pretende conformar un análisis de algunas de las tendencias que encuentra contundentes para el panorama educativo en el porvenir de corto y mediano plazos, abriendo para ello discusiones como la del carácter de consumidor que envuelve a las personas al tomar decisiones de futuro, o bien, la de inercias institucionales versus disrupciones que demandan respuestas estratégicas y maquinarias listas para echarse a andar en cualquier momento.

Con base en estos planteamientos es que se analizan algunos escenarios clave, o bien, “estados de ánimo” que están repercutiendo en el conducir de las personas y que, invariablemente, se encontrarán trastocando operativamente, tarde o temprano, también a las instituciones. Concluye con una serie de reflexiones que apuntan a la necesaria gestión, ya no institucional, sino de nuevos modos de vida que permitan una nueva universidad: la universidad del futuro, basada en el reconocimiento y adopción de la incertidumbre como la única certeza, el ejercicio de la innovación desde las decisiones diarias, y la resiliencia ante los embates del improbable futuro que, sin darnos cuenta, se convirtió en nuestro desafiante presente.

Palabras clave: educación, tendencias, futuro, universidades, gestión.

En un adelanto de tendencias de consumo para el 2024, la pronosticadora WGSN afirma que los consumidores de hoy no son los de ayer ni los de mañana. Sin duda, este marcaje inicial parece aplicable al público objetivo de las universidades, la generación de estudiantes que atravesó por la crisis global sanitaria más disruptiva de la que se tenga registro, empero, pareciera que las instituciones permanecen en lucha contra la estática natural de cualquier organización, es decir, contra sí mismas.

Si bien se puede sesgar la adopción de estos pronósticos a las decisiones de compra, se asume para este trabajo que toda decisión involucra un proceso psicológico de reconocimiento de la necesidad, por lo que implica la búsqueda de información, evaluar las alternativas, decidir la compra y atravesar por la experiencia posterior brindada por la marca o producto. En él, las personas volcamos nuestros intereses a través de impulsos y comportamientos, nada alejado del proceso de elección de carrera profesional, universidad, modalidad, cursos de formación, actividades extracurriculares, pasantías, etcétera.

En dicho reporte se habla de cuatro sentimientos generales que marcarán el rumbo de las personas al tomar decisiones de consumo: Shock del futuro, sobreestimulación, optimismo trágico, y fascinación. A manera general, todas describen un escenario de búsqueda de una necesaria reestabilización emocional, económica y social y, a pesar de que este trabajo busca alejarse de ser un balance de los procesos de enseñanza aprendizaje post-pandemia, se reconoce que este fenómeno se erige sólidamente como un antes y un después al que se seguirá haciendo referencia.

Durante la pandemia nuestras rutinas se transformaron, el aislamiento se trastocó en la difuminación de la vida familiar, laboral y escolar. En sesiones en línea hicimos las compras, festejos de cumpleaños, juntas laborales, reuniones de padres de familia, clases, graduaciones, talleres, consultas médicas. Ingresamos a algo así como un “zoom permanente”, como desde esta autoría concluimos llamarlo. De ahí el “shock del futuro” que nos amenaza con incertidumbre acechante, tomado del concepto acuñado en 1971 por los futuristas Alvin Toffler y Adelaide Farrell en su libro del mismo nombre y que se refiere a la parálisis social y emocional generadas por “estrés devastador y la desorientación” que nos impone la magnitud y velocidad de los eventos contemporáneos. Cincuenta años

después, el término parece más atemporal que cualquier otro. Atemporal. *Que está fuera del tiempo o lo trasciende*, de acuerdo con la Real Academia Española (2022). Es precisamente el tiempo el que matiza esta discusión, planteando que nuestra capacidad multitarea se llevó al límite al desplegar un abanico más amplio de actividades, de distinto orden y con distintas implicaciones y contexto, difuminando la noción de tiempo y espacio para comprimir la mayor cantidad de compromisos posibles en un solo momento. El estudio refiere a conclusiones hechas en el año 2021 por Microsoft, que aseguraron que las personas optamos por realizar múltiples tareas en sesiones de video largas y con muchos participantes, hábito que se incrementa en frecuencia cuando las reuniones son periódicas y no eventuales. La verdad sea dicha: no estamos siendo productivos, estamos en una acelerada sucesión de acciones individuales que incrementan las posibilidades de que cometamos errores, que obstaculizan o ralentizan el proceso mismo y, naturalmente, producen en nosotros círculos de estrés crónico.

Esta antesala de escenarios en los que nos desempeñamos intercambiable e intermitentemente en paralelo, supone lo que se prevé ya como la próxima gran evolución del internet, un “Internet de todo”, definida como la existencia circular en donde las fronteras entre el mundo físico y digital serán cada vez más difíciles de distinguir. ¿Veremos cómo se dispara nuestra búsqueda de aceptación en los entornos virtuales, como lo ha planteado el filósofo y ensayista Byung-Chul Han, o como se retrató en el conocido episodio “*Nosedive*” de la aclamada serie de ciencia ficción *Black Mirror*? Muy probablemente.

Ahora bien, dicen que los meses de octubre, noviembre y diciembre son el fin de semana del año. Sí, apenas ayer estábamos recibiendo el 2022 y viendo de lejos las vacaciones de verano, compromisos y metas. La percepción colectiva de que el tiempo pasa cada vez más aceleradamente no es una ilusión, se debe a la confluencia de realidades mixtas. El metaverso y las realidades virtuales han abierto la discusión acerca de cómo nos desempeñamos en razón de nuestra percepción del tiempo, la cual se encuentra sujeta a un efecto cognitivo llamado “compresión temporal”, en el que este corre más rápido de lo que uno piensa, distorsionando incluso la certeza de la duración de los eventos que estamos atendiendo día con día. No es casualidad que el desarrollo científico ya oriente su curiosidad hacia investigaciones que orbitan supuestos sólidos alrededor del tiempo y su rol en distintas realidades o multiversos, término popularizado en distintos ámbitos desde la década pasada. En el estudio se ilustra lo anterior con

la aportación de especialistas de la Universidad de Santa Cruz (California), que analizaron el tiempo de cinco minutos de realidad virtual frente a los juegos tradicionales, planteando la utilidad de la comprensión del tiempo real *vs.* el tiempo en la realidad virtual. Asimismo, recientemente el Premio Nobel de Física 2022, fue otorgado a tres científicos que plantearon que el universo no es físicamente real. Clauser, Aspect, Zeilinger partieron de los supuestos de lo “real” como las propiedades definidas que son independientes a la observación: “una manzana puede ser roja incluso cuando nadie está mirando” y lo “local”, que significa que los objetos sólo pueden ser influenciados por su entorno y que cualquier influencia no puede viajar más rápido que la luz, contraponiendo a años de supuestos establecidos a partir de la física cuántica.

Como se planteaba, se pueden encontrar en estos y otros nichos más posibilidades para repensar el mundo de las universidades y el entorno laboral al que se aventurarán los próximos egresados, o bien, en el que nos desempeñamos las personas tomadoras de estas decisiones. La construcción de un futuro educativo en el metaverso, habrá de abrazar una realidad que implique, por ejemplo, suponer sesiones de clase en tiempo comprimido, o bien, avatares que puedan suplirnos en reuniones laborales, apuntando a la eficacia y mejor rendimiento, sí, pero suponiendo que la comprensión temporal continua pueda provocar un incremento del estrés ocasionado por el shock del futuro, mayor ansiedad, comportamientos adictivos, o de manera más grave, una disociación con la realidad.

En el mismo tenor, la “sobrestimulación” a la que nos sometemos en las fuentes de información, canales audiovisuales, redes sociales y aparatos tecnológicos, nos habla de un perfil específico de personas que se encuentran “hiperconectadas” y que, presumiblemente, buscarán experiencias de “regulación sensorial” como antídoto contra esta aguda exposición, ya sea voluntaria o involuntaria. Observando a la generación “Z” o “centennial”, la primera nativa digital y que se encuentra ahora mismo en las aulas universitarias o por salir de ellas, se puede hablar del caso de Tik-tok, la red social predilecta de este segmento. Por una parte, esta ha desplazado a Facebook como la número uno y su ascenso parece no tener horizonte próximo, por la otra, las investigaciones confirman que las brechas en las capacidades de atención siguen ampliándose. Y es que la fórmula del éxito de Tik-tok está precisamente en la corta duración de sus videos. Las personas nos hemos acostumbrado a obtener información inmediata, por lo que contar con ella no debe demandarnos ni mucho tiempo ni plena concentración.

Abrumados por la demanda de ser multi dispositivo para atender las actividades de la vida diaria o de la disponibilidad 24/7 que supuso para muchos el confinamiento, se prevé que las personas busquemos mitigar la “sobrecarga sensorial” a través de comportamientos que identifiquen la sobreexposición a información y dispositivos para evitar situaciones abrumadoras. Sin duda, lo anterior supone posibilidades que no debemos de ignorar al replantear el currículum, los programas, la distribución de horarios, y los formatos de interacción presencial, virtual o híbrida al interior de los espacios educativos.

Como se advirtió anteriormente, imposible resulta voltear a ver todo lo que la pandemia detonada en 2020 derivó, así como la oportunidad de transformación que esta nos ha dejado. A la par, otras catástrofes sociales, climáticas, políticas y económicas agudizan en diversos conflictos y en el estado de ánimo colectivo. La inminente recesión económica, enfrentamientos bélicos por invasiones territoriales, el cambio climático acelerado por la acción e inacción humana, la amenaza de dogmas y ultra derechismos impuestos desde el poder político ante los más básicos derechos humanos, entre otros fenómenos, implican efectos en las personas cuya trayectoria por los espacios educativos será también definida por los mismos. Es en este encono de sucesos que se plantea el “optimismo trágico”, supuesto clave para la gestión de la incertidumbre. Se rescata íntegro del estudio mencionado un fragmento del artículo de 2021 escrito por Anna Gotlib, que sugiere que las personas nos reconozcamos en medio de nuestro propio trauma y abandonemos la búsqueda de narrativas de felicidad que puedan resultar falsas o forzadas. “Las investigaciones sugieren que las personas que afrontan mejor las crisis... no son las que se centran en encontrar o crear la felicidad, sino quienes cultivan una actitud de optimismo trágico” (Gotlib, 2021, en WGSN, 2022). De acuerdo con la autora, el optimismo trágico nace de la necesidad de replantear la narrativa de nuestras vidas y que la pandemia sacudió. Ante la compleja interconexión entre el aislamiento, el duelo y la desesperanza que hemos sufrido, el instinto de supervivencia nos ha llevado a una búsqueda de sentido en el día a día, olvidándonos tal vez de toda certeza que nos quiera demandar la empresa de un proyecto a largo o incluso corto plazo.

Podríamos, dice, aferrarnos a una “sobreabundancia de optimismo fácil, una negativa a reconocer la oscuridad sólo porque algún día, podría haber un poco de luz” (Gotlib, 2021) empero, invita a que, en la medida de lo posible, conectemos el trauma personal y colectivo con nuevas narrativas de creación de significado

a través de testimonios contruidos en lo colectivo que cimienten solidaridad y conexión interpersonal. Son cuantiosos los ejemplos de nuevas pedagogías que tratan ya, tal vez en un inesperado salto a la revolución de nuestras rutinas por dicho fenómeno global, de ofrecer a los estudiantes espacios de aprendizaje autónomo, cooperativo y emocional que refrescan el sentido que concebimos como esencial de la educación. Haciendo una mirada tradicional hacia los países vecinos del norte, destaca, del sistema educativo de California, un ejercicio entre estudiantes para llevar a cabo la grabación, reporte y proyección en tiempo real de los partidos de fútbol del equipo escolar, ejercicios que han demostrado a las autoridades escolares un alto sentido de cooperación y coordinación en los estudiantes participantes, pues se asume la memoria del grupo como un activo de alto valor que hay que rescatar a través del trabajo en equipo, alejándolos a su vez de los tradicionales proyectos escolares en solitario (Rincón-Gallardo, 2019). Asimismo, casos de aprendizaje con impacto social ampliamente visible en el entorno de actividades locales que han implicado una profunda transformación curricular en el Distrito Escolar de Ottawa, en Ontario, Canadá. Ahí, han sido implementados bloqueos extendidos de tiempo en los cuales los estudiantes, de nivel básico, navegan libremente en proyectos de su elección que, o bien surgen del diseño docente, o de la interacción y consenso entre docentes y estudiantes. Estos navegan entre la discusión de la belleza y el rescate de la misma en el contexto físico inmediato, entrevistas a alumnos de primer grado que culminan en el rescate de videos familiares para crear narrativas de identidad e historia personal, huertos escolares dirigidos con base en el acuerdo de qué se siembra y cultiva, tótems que los representan individualmente, o la retroalimentación de un diseñador profesional de videojuegos a las propuestas de juegos hechas por el grupo (Rincón-Gallardo, 2019).

Se insiste en mostrar estos dos ejemplos, pues, ya que de manera documentada sintetizan lo expuesto por Gotlib (2021) al respecto de resignificar el trauma emocional para reorientar la destrucción de la memoria, la coherencia y la auto-inteligibilidad, creando narraciones que otorguen sentido, coherencia, y la esperanza de una posible reparación a través de la escucha, habilidad ampliamente mermada no sólo en las generaciones que están ocupando las aulas gracias a la colisión de la era digital con la etapa pandémica, sino de todas las personas en general. El estudio de WGSN (2022) concuerda en las muchas formas en que el crecimiento postraumático puede suceder, separando el acontecimiento tra-

mático de este y centrando la evolución en cómo se procesó el suceso, aunque advierte riesgos en la “cultura de la superación” que ya sugería un estado considerable de abrumación antes, y que está por agudizar el sentimiento de aquellas personas que sienten miedo de volver a una normalidad que ya no se ajusta a sus aspiraciones. Este concepto pone de manifiesto la reacción mundial de la población al gris estado colectivo en el que nos encontramos, como lo muestran los alarmantes datos que arrojó en 2021 la Organización Mundial de la Salud: más de 200 millones de personas en India con algún tipo de trastorno mental y síntomas de depresión y ansiedad disparados en Brasil (tan sólo en Rio Grande do, estos se multiplicaron entre 6.6 y 7.4 veces respectivamente en junio y julio de 2020, comparándolo a antes de la pandemia de COVID-19) (WGSN, 2022).

Como se muestra, van acumulándose nuevos términos que obligadamente definirán el pensar y actuar de estudiantes y en los que, de actuar de manera alerta y anticipada, el sistema educativo enfilará los espacios, órdenes, y esquemas de enseñanza-aprendizaje hacia horizontes sensibles de los nuevos contextos asentados en la flexibilidad, la vinculación con el entorno local y en la formación de individuos más que de profesionistas. El análisis del optimismo trágico suma así el llamado “*FoNo*”, o miedo a la normalidad (*Fear of Normality*, en inglés), como otro concepto más a esa lista que necesariamente hay que atender. Habla de aquella renuencia constante a retroceder a cómo eran nuestras vidas antes de la crisis sanitaria. Parece que estamos convencidos de no volver hacia atrás. Su esencia se desplaza del sentimiento de búsqueda de lo previamente familiar o conocido y avanza hacia una revolución común que reacciona con miedo a que se mantengan los mecanismos de opresión salarial, de desigualdad de género, disparidad racial y falta de sostenibilidad. “La población tiene tanto miedo a los viejos sistemas que está creando otros nuevos” (WGSN, 2022). Se exponen datos arrojados por una encuesta de la consultora francesa IPSOS y el Foro Económico Mundial, en la que participaron más de 21,000 personas adultas de 27 países y cuyo 72% manifestó preferencia a que su vida cambiara significativamente antes que retrocediera a como era antes de la crisis de COVID-19 (WGSN, 2022).

Al respecto, pueden tomarse como frontera de actuación los tres filtros perceptuales e interpretativos para alejarse del individualismo del “¿por qué a mí?” que propuso Gotlib (2021) para no colocarnos en un papel centralista de generaciones desafortunadas y victimizadas por factores no controlables por nosotros mismos. Como base de la pirámide, está el privilegio del Norte Global. Nos

concebimos como un “nosotros” que en realidad es relativamente pequeño y de hecho ha sido muy privilegiado en comparación a la población que vive la enfermedad y la desesperación en formas tan profundas que nuestro aislamiento acompañado de series en *streaming*, consumismo en línea, recetas de repostería y cumpleaños por zoom nos debiera de parecer inverosímil. En segundo lugar, hay que añadir al privilegio del Norte Global el filtro de sesgos socioeconómicos y sexogenéricos a la pregunta “¿por qué nosotros?”. En tercer lugar, añadamos el filtro de la ignorancia histórica. El segmento de humanos relativamente privilegiados en el que se configura el Norte Global asumido como desafortunado es en realidad otra simple muesca en el cinturón de la historia de las pandemias que han tenido resultados desoladores en proporción a su contexto histórico.

Por último, la “fascinación”, el cuarto estado de navegación común para el futuro cercano. Esta sensación es precisamente un efecto positivamente colateral de la continua búsqueda del oasis de la certidumbre en la que nos hemos conducido. Estamos cansados. Necesitamos encantarnos, fascinarnos por el sobrecoimiento de lo que nos resulta nuevo y asombroso, y que nos impide incluso describir en palabras lo mucho que algo nos ha seducido a través de la impresión. Nuestra capacidad de impresionarnos está sedada pues no fue compatible con el deseo, o bien la necesidad, de perseguir la estabilidad, la certeza, y nuestra propia supervivencia. Grave, se asume, pues la incertidumbre requiere de un análisis profundo para su gestión, desde lo personal hasta la social. Como se expuso previamente, las estructuras sociales como las conocemos están haciendo implosión y algunas no sobrevivirán. Gestionar la incertidumbre demanda que lo inesperado no nos represente una anomalía (Chacón M., 2014), sino que sea una puerta al asombro de lo inesperado que despierte la curiosidad de tomar oportunidades, de ser divergentes ante los retos y que nos conduzca a herramientas para la toma de decisiones complejas en medio de entornos caracterizados por la falta de certeza (Brashers, 2001 en Universidad de Guadalajara, 2019).

El estudio menciona que, para la supervivencia de las comunidades del pasado, el asombro se ha asumido como un factor clave pues era imperativa la cooperación grupal para la continuidad de la sociedad, un atisbo al futuro en el que es improbable que la sorpresa pierda relevancia si ya nos resulta difícil vislumbrar una realidad menos compleja que la que ya atravesamos. En otras palabras, buscaremos asombrarnos, resplandecemos, empaparnos de asombro: porque queremos, porque lo necesitamos, porque nuestro instinto lo determina clave para la

supervivencia de la especie. WGSN apunta: “La fascinación acerca a las personas y les brinda inspiración. Como emoción colectiva, el asombro ayuda a que el yo se encoja y el mundo se expanda” (2022). Ese “yo” representa un encogimiento social al que algunos segmentos se encuentran sometidos por diversos factores que habría que analizar por separado. Por ejemplo, ya anteriormente la misma pronosticadora había dado un antecedente del ensimismamiento en el que se encontraba buena parte de la generación Z o *centennial*. Mientras una parte predominante de este segmento de la población está altamente documentado y se ha dejado llevar por la cultura de los seguidores y la exposición en redes sociales (*Gen Me*) otro grupo está haciendo buena contraparte, revolucionando las cosas, centrando sus esfuerzos en la justicia social y en el compromiso político con el cambio tangible en sus comunidades y el mundo (*Gen We*).

Destacan de este reporte las aportaciones a las preferencias de aprendizaje que contrastan entre ambos grupos. La *Gen Me* busca programas prácticos y enfocados en desarrollar las habilidades, poniendo en la balanza el dilema de qué tan necesario es adquirir una deuda de estudios universitarios. Buscan, en cambio, cursos acelerados centrados en el aprendizaje de destrezas y con bajos costes de matrícula, lo que ha dado paso a *start ups* que, en astuta observancia, como *MissionU* han ofrecido hasta antes de su cierre –atribuible a la insostenible promesa de seguridad en un mundo laboral inseguro–, programas de un año cuyo objetivo era colocar a los graduados en el campo profesional directamente en algunas de las marcas más populares del momento, llámese Spotify o Uber. Por su parte, la *Gen We* se empeña en que su formación les brinde herramientas para encontrar formas emprendedoras e ingeniosas de ganarse la vida, lo que genera escepticismo hacia la educación tradicional ofertada en las universidades, percibidas como corporaciones de fines lucrativos que se alimentan del estrés y la obediencia a la que se obliga a los estudiantes. Destaca el caso de Asia, en donde nuevamente se levantan hallazgos alrededor del estado de ánimo de los estudiantes, resaltando el aumento de las tasas de depresión y suicidio entre los adolescentes debido al alto nivel competitivo al que son orillados en los procesos de admisión a la universidad. Tan sólo en Hong Kong, un 51% de los adolescentes muestran señales de depresión y la tasa de suicidio adolescente subió a un 4.9% en 2017. El desafío no está siendo bien percibido y renunciar al ambiente educativo tóxico parece mejor que morir en el intento: “Tenía 13 años cuando conocí un amigo que quería suicidarse por los estudios. La educación que yo quería

era aprender cómo quererte a ti mismo, no cómo matarte. Aprender juntos, no competir unos con otros”, declaró un joven de 17 años de Corea del Sur, el día del respetado y temido *Suneung* (Examen de Aptitud Escolar Universitaria, en romanización del coreano) en el que el país se paraliza (WGSN, 2017). Prevalece en ellos una preocupación profundamente marcada por la colaboración para el bien común, la mitigación del impacto medio ambiental, la sostenibilidad y el cambio climático, alejándose de espacios que insisten en expandir brechas a través de la diferenciación, la meritocracia y la desigualdad.

Conclusiones

De acuerdo con la Real Academia Española, una tendencia expresa la propensión o inclinación de las personas o las cosas hacia determinados fines, y es conocida la afirmación de John Naisbitt, investigador experto en estudios del futuro de la Universidad de Harvard que “la forma más confiable de predecir el futuro es tratando de entender el presente”. Los antecedentes aquí expuestos son pues sólo una manera de comprender el escenario en el que nos encontremos para anticipar los que pueden sucederle. Nos encontramos con posibilidades que mutarán en razón de la volatilidad económica y laboral. Tan sólo en 2021, 69% de las compañías a nivel global reportaron escasez de talento, se ha anticipado que el 40% de las habilidades nucleares de las personas cambiarán y que para el 2025, a nivel global, 85 millones de empleos serán reemplazados por la automatización y que 149 millones de empleos serán creados con orientación a la tecnología. Asimismo, que el acelerado cambio climático no cederá. De los 9 límites planetarios habíamos sobrepasado 4: Cambio climático, Integridad de la biósfera, Cambio de uso de suelo y Flujos bioquímicos (ciclos de fósforo y nitrógeno), y al cierre de esta investigación en 2022 se confirmaba la transgresión de un quinto, Introducción de nuevas entidades en la biosfera. Nos encontramos orientándonos socialmente hacia la construcción de micro bosques urbanos para acercarnos a los espacios verdes que, irónicamente hemos consumido a través de la rapaz urbanización. Estamos ya encaminados hacia tecnologías para el aprovechamiento del carbono y/o dióxido de carbono como energía, para la elaboración de productos, para la purificación de gases de invernadero en espacios públicos y para la reorientación de la navegación GPS hacia rutas más eco eficientes y no sólo rutas más rápidas.

El escenario que describimos se percibe como una coyuntura, un revirar que reordene las consecuencias negativas a las que nos hemos sometido como sociedad y como instituciones que de manera natural replicamos el conducir de nuestros entornos. Una suerte de mímica que ahora nos enfrenta a transformar nuestros espacios educativos a entornos cuyas estructuras y procesos administrativos permitan una respuesta rápida, flexible y sensible a las múltiples realidades de aquellas personas a quienes nos comprometemos a servir, así como a usuarios no tradicionales, fuera de los segmentos de “demanda natural”. Procesos de reingeniería administrativa se perciben, pues, de carácter obligatorio para las instituciones decididas a trascender en el entorno local, nacional y global, adelgazando sus andamiajes y familiarizando entre todos sus actores los objetivos, estrategias e indicadores clave que, necesariamente, estarán enfocados en resultados y en la satisfacción de las necesidades del usuario, personalizando la experiencia educativa que hoy día se percibe más genérica que antes.

No se omite mencionar que, en correspondencia a la anticipación mencionada, las instituciones requieren ver hacia adelante lo más agudamente posible, pues estudios destacan ya que los nacidos entre 2010 y 2025, aquellos que ocuparán en un futuro no muy lejano las aulas, mantendrán la ética que la generación Z ha impreso en todos sus campos de desempeño. El compromiso de la escolarización debe mantenerse fiel al compromiso social, habilitando a los estudiantes a incidir en la salvaguarda de los derechos humanos, a velar por las libertades, construir democracias sólidas y contribuir a preservar la vida en el planeta. La agenda de género, de diversidad sexual, de discapacidades motoras o cognitivas y de neurodiversidad requerirán de personas, tecnologías, sistemas, espacios y programas preparados para cumplir las expectativas y demandas.

Se concluye pensando en una universidad del futuro, innovadora, resiliente y capaz de conducirse con certeza cuando no es posible obtener ninguna. Una universidad en red no sólo al interior, sino concatenada al exterior en un circuito abierto y personalizable. Una universidad en donde nadie se quede atrás porque la educación se convierte en una carrera de resistencia que culmina en el egreso de los más fuertes, sino una universidad para toda la vida, en la que el desarrollo continuo nos permite aprender, desaprender, reaprender, hacer, descubrir. Que nos permite la fascinación. Es un espacio que conduce el aprendizaje adaptativo, el desarrollo de mentalidades “*Mindset*”, y que otorga valor a la obtención de micro credenciales que validan las capacidades y el conocimiento obtenidos, sin

mantener la obtención del título como única meta. Así, se desprende del pensamiento del éxito académico del estudiante a través de la nota, evolucionando su trayectoria a una etapa de acompañamiento, relacionamiento e intervención en el mundo. La universidad del futuro mantiene a la interdisciplina y transdisciplina como la solución de los problemas complejos planteados en la Agenda 2030, pues no se encuentra ya ningún problema en la actualidad cuya complejidad permita que sea resuelto desde una sola disciplina. En ella se procura la investigación e innovación abierta y la transferencia tecnológica y del conocimiento, así como se tejen redes de emprendimiento, micro emprendimiento, elaboración artesanal y redes de colaboración para el desarrollo local. La universidad del futuro mantiene la cultura de paz para la coexistencia de sociedades curiosas y hambrientas de diversidad, alejándose del etnocentrismo y trastocando los perfiles demográficos tradicionales.

La universidad del futuro es aquella que abraza el porvenir como una probabilidad entre muchas improbables, y en esa probabilidad, su mayor encomienda no será negociable: fomentar el pensamiento sostenible, crítico, creativo, empático, afectivo, sensible y solidario. La universidad del futuro es la que está convencida de que el futuro ya sucedió.

Fuentes

- Brashers, D. E. (2001). Communication and Uncertainty Management. *Journal of Communication*, 21.
- Chacón M., L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Revista Omnia*, 20(2), 150-161.
- Coursera. (2022). *The Job Skills of 2022: The Fastest-Growing Job Skills for Institutions*. E-book: https://www.coursera.org/government/resources/ebooks/job-skills-of-2022/?utm_medium=website&utm_campaign=job-skills-of-2022&utm_content=header-banner
- Dooley, R. (2015). *Braninfluence*. Ed. Empresa Activa.
- Garisto, D. (6 de octubre de 2022). *The Universe Is Not Locally Real, and the Physics Nobel Prize Winners Proved It*. *Scientific American*: <https://www.scientificamerican.com/article/the-universe-is-not-locally-real-and-the-physics-nobel-prize-winners-proved-it/>

- Gotlib, A. (2021). Letting Go of Familiar Narratives as Tragic Optimism in the Era of COVID-19. *The Journal of medical humanities*, (42), 81-101. <https://doi.org/10.1007/s10912-021-09680-8>
- Hansen, T., Soares, L., Spires, M. y Tran, H. (2021). *The Education Blockchain Initiative. Final Report*. American Council on Education.
- Lederman, D. (22 de mayo, 2018). *Self-Proclaimed Alternative to College Closes After a Year*. Times Higher Education. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/05/23/missionu-self-styled-alternative-higher-education-closes-after>
- Marcet, X. (2021). Lead to Change “La universidad de la suma de inteligencias”. <https://youtu.be/9jX6uYLxjs4>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Thompson, W. (2022). The future 100. Trends and change to watch in 2022. <https://www.wundermanthompson.com/insight/the-future-100-2022>
- UNESCO. (2018). Digital skills critical for jobs and social inclusion. [pdf]
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 Visión 2030, “Tradición y Cambio”*. Universidad de Guadalajara: https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025_vision-2030_tradicioncambio_versionfinal_impression_completo.pdf
- WGSN (2017). *La Ecuación Z*. [pdf]
- . (2022). *El consumidor del futuro 2024*. [pdf]

Consideraciones evaluativas de infraestructura y acciones universitarias a favor de la inclusión del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara

Jesús Cabral Araiza
Adolfo Espinosa de los Monteros Rodríguez
Esdras Alberto Hernández Martínez

Resumen

En la universidad no es desconocido que hay integrantes con capacidades especiales, todos hemos visto por lo menos a alguien dentro de las instalaciones. Tampoco se puede afirmar que no exista infraestructura para tratar de hacer accesibles los espacios para todos los individuos o facilitar su desarrollo como parte de la comunidad universitaria.

Sin embargo, una necesidad apremiante es saber con exactitud: cuántas personas con capacidades diferentes hay dentro de la comunidad universitaria y qué capacidades especiales tienen estos integrantes.

Al desconocerse el número y las capacidades especiales, se hace difícil que se le pueda dar el trato adecuado a las personas y a las instalaciones. Lo que conlleva a una invisibilización de este sector universitario. Un ejemplo de ello es lo siguiente: cuando un alumno tiene que armar su horario (ya sea de nuevo ingreso o de semestres posteriores) le tocan clases tanto en los pisos inferiores como en los superiores. Si es un alumno con discapacidad motriz tendría que ir a solicitar a la coordinación de su carrera que se le asignen clases en aulas del piso inferior o en su caso que las clases que ya están asignadas al piso superior sean pasadas a un aula en el piso inferior. A simple vista, queda claro que falta infraestructura adecuada para satisfacer la demanda de atención integral como escuela inclusiva para todos.

Aunque este señalamiento es un ejemplo, hay otras necesidades similares, por ejemplo ¿qué pasa con un alumno que no tiene brazos? o, ¿con un alumno

con alguna condición neuro afectiva especial? Para esto no existe infraestructura ni protocolos de atención suficientes y adecuados. Aun cuando la intención institucional es ser inclusiva, falta mucha tarea. Es por ello que la presente investigación en proceso, presenta los avances, sobre aspectos diversos de una población demandante de servicios integrales en materia de inclusión.

El objeto de los derechos humanos es la “dignidad humana”. El objetivo final de esta investigación es, lograr integrar un programa de inclusión integral, que pueda satisfacer las necesidades de quienes demandan condiciones para que su desarrollo laboral o de formación escolar sea completo.

Con base en las nuevas políticas de inclusión de la Universidad de Guadalajara, con las que se pretende ser la Red Universitaria en donde todas las personas puedan tener acceso a las instalaciones y un libre desarrollo integral y fundamentados en los principios rectores de los derechos humanos: universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; pretendemos visibilizar las necesidades especiales de tal modo que no haya barrera alguna para el libre acceso a la educación integral.

Otro aspecto de la Inclusión es que busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, entendiéndose como presencia al lugar en el que son educados los alumnos y se refiere no al hecho de que los alumnos diferentes estén con los “normales” sino que todos los alumnos no importando sus condiciones económicas, creencia religiosa, discapacidad, origen, etc., estén en el mismo lugar.

Palabras clave: inclusión educativa, derechos humanos, dignidad, bioética.

Antecedentes y contexto

A lo largo del tiempo en el análisis y estudio de la discapacidad, esta, se ha presentado de diversas maneras, desde las más amables y sencillas, hasta las que pudiéramos considerar más polémicas. No sólo las instituciones o asociaciones civiles, igual los gobiernos con buena intención o no tanto, han procurado acercar el concepto a terrenos cada día de mayor inclusión y precisión, mismo hecho que permita trabajar y asir el concepto para fines benéficos de una población creciente en dicho sentido y por un principio básico de ética inclusiva. Al respecto señala Seoane (2011) “la discapacidad se ha presentado y concebido de formas diversas a lo largo de la historia, siendo tal vez la actitud de la sociedad y la posición de las personas con discapacidad en el contexto social el criterio

más apropiado para diferenciarlas. Esta evolución se puede enunciar también de modos diferentes (...) De una beneficencia paternalista al reconocimiento de la dignidad y los derechos de la persona con discapacidad como un ciudadano más. De un enfoque basado en la patología a un enfoque positivo e integral: reconocimiento de la discapacidad y promoción de la salud como capacidad básica para la vida en sociedad y el bienestar de todos los ciudadanos” (p. 144).

Las alteraciones a la curva estadística de la “normalidad o, a lo que habitualmente llamamos, “normal”, se desdibujan ante la nueva visualización de la diversidad de necesidades en materia de inclusión. Sin duda alguna para ello ha sido importante la sensibilización de muchos países y al interior de ellos diversidad de organismos públicos y privados, pero igual merece crédito la ONU a través de los organismos respectivos que trabajan el tema y que haremos referencia más adelante. No obstante, la evolución histórica necesita ser completada. De una parte, porque mucho antes del surgimiento de tales modelos ya existía la discapacidad, aunque concebida y tratada de forma radicalmente distinta. En la actualidad han surgido propuestas que van más allá de los modelos médico y social, enriqueciendo la caracterización de la discapacidad desde nuevas perspectivas (Barnes y Mercer, 2012).

La Organización Mundial de la Salud cuenta entre sus grupos de trabajo con uno dedicado a la “Clasificación, evaluación, encuestas y terminología” aplicables al campo de la salud. En el marco de las actividades de este grupo se ha gestado la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) publicada por la OMS, para ensayo, en 1980.

El objetivo planteado en la versión de 1980 de la CIDDM se centra en traspasar las barreras de la enfermedad, entendida en su concepción clásica. Se trata de ir más allá del proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que ésta deja en el individuo tanto en su propio cuerpo, como en su persona y en su relación con la sociedad. De este modo, se va más allá del esquema de la enfermedad como:

Etiología → Patología → Manifestación

Así, la OMS propone con la CIDDM un esquema nuevo:

Enfermedad → Deficiencia → Discapacidad → Minusvalía

En este nuevo esquema ha de entenderse que:

1. La enfermedad es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente. (...) (CIE).
2. La deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad (...) (incluidas las psicológicas).
3. La discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género,...).
4. La minusvalía es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio (Egea y Sarabia 2001).

Existe una versión actualizada, definitiva mejorada del año 2001, que da cuenta de igual manera de los avances, clasificaciones mejoradas y entendimiento de las alteraciones diversas (OMS, 2001).

En aras de proteger y garantizar los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna, entre ellos el derecho a la educación y el acceso a una vida digna, las nuevas políticas de inclusión de la Universidad de Guadalajara con las que se pretende ser la Red Universitaria en donde todas las personas puedan tener acceso a las instalaciones y un libre desarrollo integral fundamentado en los principios rectores de los derechos humanos: universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; pretendemos visibilizar las necesidades especiales de tal modo que no se haya barrera alguna para el libre acceso a la educación integral.

Veamos ahora la definición de los componentes de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). La CIF, que actualmente es coordinada por el equipo de la Clasificación, Terminología y Estándares (CTS) de la OMS, sirve como marco de referencia para toda la OMS. Fundamentalmente es de igual manera señalar que es el marco de referencia del equipo de Discapacidades y Rehabilitación (DAR), bajo la dirección del Departamento de Prevención de la Violencia, Daños y Discapacidad (Fernández-López *et al.*, 2009). La salud puede presentarse de forma negativa o positiva (el individuo padece o no una enfermedad o trastorno), pero está claro que, a efectos prácticos, la CIF es fundamentalmente útil para la valoración y descripción de

“estados de salud” y, por lo tanto, de la forma negativa de salud. Funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas):

1. Estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
2. Deficiencias son los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida.
3. Actividad es el desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
4. Limitaciones en la actividad son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.
5. Participación es el acto de involucrarse en una situación vital.
6. Restricciones en la participación son problemas que el individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
7. Factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida (Egea y Sarabia, 2001, pp. 9-10).

Para la Universidad de Guadalajara el principio de la inclusión educativa es un referente básico en el sistema de educación superior, principio que se vincula con la dignidad, igualdad y respeto a las preferencias sexuales de las personas como derechos inalienables y la gran meta de comprometer a la educación en la tarea de ayudar a superar la discriminación y contribuir a disminuir la desigualdad sociocultural (Universidad de Guadalajara, 2018).

En el marco de las directrices estratégicas del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara 2019-2025. Visión 2030 (<http://www.udg.mx/es/PDI>), se identifica a nuestra casa de estudios como una institución incluyente, equitativa e impulsora de la igualdad. A partir de ello, se propone fortalecer las estrategias institucionales de inclusión y equidad educativa a través de:

- A) Mejorar y ampliar los programas estratégicos para el desarrollo cultural de la institución, promoviendo y socializando la equidad de género, el respeto a la diversidad étnica y la inclusión. Impulsar un código de ética universitaria que incorpore los valores del respeto al ser humano y al medio ambiente, tolerancia, equidad, no discriminación y no acoso escolar, entre otros.
- B) Generar una política integral y transversal de equidad y fomento a la no discriminación, en todas sus manifestaciones, que equilibre las condiciones

y las oportunidades institucionales y el acceso libre a la infraestructura física para todos los universitarios.

- C) Generar políticas para asegurar que los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables tengan éxito en su trayecto escolar (Universidad de Guadalajara, 2018).

En concordancia con las políticas, lineamientos y acciones que la Universidad ha emprendido, el objetivo de la inclusión y los temas aledaños a ello, puede gestionar y desarrollar los protocolos y acciones propias para el logro de objetivos en materia de inclusión. Gestionar la creación de la infraestructura adecuada para la consolidación de una universidad realmente inclusiva y el acceso a la formación integral de todas las personas, sin dejar de lado los aspectos bioéticos inherentes a su implementación.

Marco conceptual

Existen históricamente diversas posturas e informaciones respecto a lo que podemos considerar una discapacidad, veamos algunas de ellas.

El Dr. Robert L. Schalock (1999) propone una nueva manera de hablar y concebir la discapacidad:

1. Una nueva concepción de la discapacidad en la que la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.
2. Una visión transformada de lo que constituye las posibilidades de vida de las personas con discapacidades. Esta visión supone enfatizar en la autonomía (selfdetermination), la integración, la igualdad, y en las capacidades.
3. Un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo, y en la educación integrada.
4. Una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.
5. El desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos (pp. 1-2).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (oms), la Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (Gil, 2018).

Clasificación de la discapacidad de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (Egea y Sarabia, 2001).

1. *Discapacidad física*: es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes como secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.
2. *Discapacidad sensorial*: comprende a las personas con deficiencias visuales y auditivas; y a quienes presentan problemas en la comunicación y en el lenguaje.
3. *Discapacidad intelectual*: se caracteriza por una disminución de las funciones mentales. Considera la enfermedad mental o psicosocial y varios tipos de enfermedad crónica. Disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje o aprendizaje), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el Síndrome de Down y la parálisis cerebral.
4. *Discapacidad psíquica*: se presenta en personas que sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales. Según la CNDH el término discapacitado se usa para definir una deficiencia física o mental, como la discapacidad sensorial, cognitiva o intelectual, la enfermedad mental o varios tipos de enfermedades crónicas. Las personas con discapacidad, la “minoría más amplia del mundo”, suelen tener menos oportunidades económicas, peor acceso a la educación y tasas de pobreza más altas.

Barreras y discapacidad

Las personas con discapacidad a menudo enfrentan barreras que limitan su participación y les impiden disfrutar la igualdad de oportunidades. En el entendido de que las discapacidades son constructos sociales que se generan ante la existencia de barreras que imposibilitan o limitan la participación de personas con capacidades diferentes al resto de los individuos se puede decir que al eliminar

las barreras se elimina también la discapacidad. Por ello, vale la pena mencionar algunas de dichas barreras a fin de ir planteando un trabajo frontal hacia la superación de las mismas. Entre dichas barreras tenemos:

1. *De actitud.* En el entendido que la actitud es una disposición o predisposición hacia personas, relaciones, ideologías o algún otro aspecto que el sujeto percibe que le afecta o atañe, ya podremos entender que no siempre encontramos la mejor actitud hacia quien requiere integrarse plenamente a su entorno. Y ya sea por estereotipos o prejuicios, puede ser lo más básico, pero lo más determinante en la integración e inclusión de las personas con alguna discapacidad.
2. *De comunicación.* Por cualquier discapacidad que afecte el sentido del habla o la adecuada expresión de códigos de comunicación por el medio que sea, las personas pueden sufrir algún tipo de exclusión, al constituir ese hecho una barrera importante en su desarrollo e integración.
3. *Físicas.* Todas aquellas que sean un impedimento físico para el libre tránsito o desarrollo de las personas, principalmente en aspectos motrices, pero no son los únicos, pues igual aplica en el caso de los invidentes que tienen que sortear diversas barreras y mayormente cuando no han hecho un “mapa mental” de su entorno.
4. *Políticas.* Generalmente son aspectos ligados a la falta de concientización, voluntad o igual a la falta de actualización en materia legislativa que hace que los reglamentos o leyes sean obsoletos y una barrera en sí mismos.
5. *Programáticas.* Consideradas aquellas que limitan a la persona con alguna discapacidad por horarios impuestos, rutinas establecidas, falta de equipos adecuados, falta de comunicación y que esta sea suficiente y por los canales adecuados, además de una actitud adecuada para quien lo requiere.
6. *Sociales.* Estas se vinculan a los aspectos socioculturales del entorno donde ha nacido y sigue desarrollándose la persona, o bien a donde ha llegado y se le considera derivado culturalmente, pudiendo pasar un tiempo considerable para su plena integración al entorno social en el mejor de los casos.
7. *De transporte/movilidad.* Lo constituye la falta de transporte adaptado y adecuado a las necesidades del usuario con alguna discapacidad, ya sean rampas de acceso al transporte, mecanismos para bajar o solicitar bajar del mismo, entre otros.

Otro aspecto no menos relevante es que muchas veces los estudios, los enfoques y hasta las actitudes de quienes estudian o teorizan sobre el tema de la discapacidad, se aleja de la realidad misma del discapacitado. Algunas reflexiones al respecto las podemos encontrar en Barton (2009) quien señala:

- Los estudios sobre discapacidad han desprovisto al cuerpo de toda consideración.
- Estos estudios fallan a la hora de representar la diversidad o diferencia y son una anti-medicina.

Por otra parte, se debe ser claro y directo, no siempre la necesidad va acompañada del apoyo de las instituciones para el desarrollo de aspectos legales, materiales, normativos, organizacionales o incluso de sensibilización sobre las necesidades de inclusión de personas con alguna discapacidad. Justamente por ello la urgencia de realizar trabajos que pongan en primer plano esta apremiante urgencia de que no sólo la población abierta sea sensible al tema de la inclusión y discapacidad, pensamos que igual los académicos diversos deberán hacer trabajos vinculados a dichas tareas.

Resulta igualmente lamentable que eventualmente surgen conflictos entre sectores sociales poco sensibles o que, desde la ignorancia de la necesidad de inclusión hacia la discapacidad, les cierran las puertas u obstaculicen su libre desarrollo como personas. Como hemos señalado más arriba sobre las barreras hacia la discapacidad.

Un modelo de desarrollo social, sea cual sea, invariablemente deberá contemplar entre sus programas de acción, estrategias y presupuesto, las necesidades integrales en materia de inclusión que tienen las personas que son parte de nuestra sociedad. El caso de las comunidades universitarias no son la excepción.

Finalmente, se trata de una forma y estrategia a través de la cual se puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva e integrada de la discapacidad en el mundo de los no discapacitados. Por lo tanto, tiene una función educativa muy importante.

Por otra parte, los derechos humanos identifican, enuncian y garantizan las condiciones básicas de una vida digna en forma de pretensiones justificadas y exigibles, a través de su triple dimensión. 1) Son una categoría moral, que expresa las capacidades y los bienes más valiosos para el conjunto de la sociedad, en este caso en materia de discapacidad. 2) Son una categoría jurídica, incluida en

las disposiciones jurídicas estatales de mayor rango, las Constituciones, y en las más relevantes disposiciones internacionales, como la Convención, siendo normas jurídicas aplicables y vinculantes para los poderes públicos y los ciudadanos. 3) Finalmente, son una categoría política, en su condición de normas objetivas o institucionales: articulan la estructura del orden jurídico y de la comunidad política, orientan y delimitan la actuación de los poderes públicos, y representan el principal criterio de legitimidad en el ejercicio del poder (Seoane, 2011, p. 151).

Alguna numeralia universitaria

Se buscó entre los 6,130 integrantes de la comunidad universitaria, administrativos y alumnos a quienes se encuentran con alguna condición de necesidades especiales.

Se utilizó la investigación mixta cuantitativa y cualitativa, para estudiar la información adquirida en los estudios de casos que se realizaron mediante un instrumento; con esta información se buscó identificar a las personas con discapacidades y la gestión de los espacios adecuados para dichos miembros de la comunidad universitaria.

El enfoque metodológico que se trabajó fue explicativo, el cual permite conocer las causas principales de las limitaciones en la infraestructura e inclusión educativa, en donde se establece que poca información puede contribuir a distintos factores, provocar problemas, socio-emocionales o que atentan con la integridad y su dignidad, entre otras causas que afectan directamente a la organización.

Instrumento de medición

Se elaboró un instrumento que se difundió a toda la comunidad del Centro Universitario de la Costa para poder determinar, con precisión, cuántas personas con capacidades especiales hay dentro de la comunidad, así como el tipo y grado de discapacidad. El instrumento se aplicó, a través de las coordinaciones de cada carrera, a todos los alumnos del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara (*vid. Anexo A*).

Posterior a la aplicación del instrumento, se trabaja en una base de datos que nos permita:

1. Conocer el número de integrantes del Centro Universitario con capacidades diferentes.

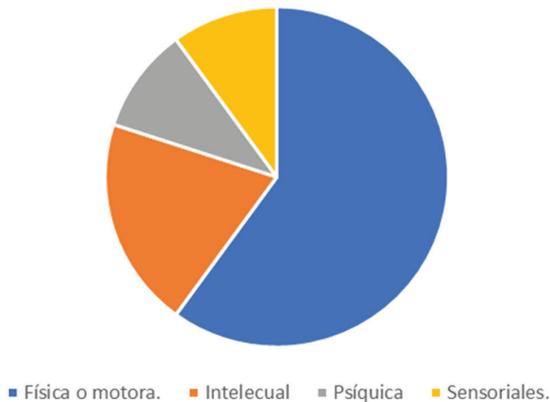
2. El porcentaje correspondiente a cada necesidad.
3. Proponer los posibles cambios a la infraestructura.
4. Proponer la creación de protocolos de acción en casos específicos.

El construir un programa de acción basado en los puntos mencionados anteriormente nos ayudará a crear una universidad inclusiva, atribuida al respeto a los derechos humanos, en donde se pueda visibilizar la presencia y participación de todos y cada uno de los grupos vulnerables.

Análisis de resultados

En esta Figura 1 se puede interpretar que algunas de las personas encuestadas presentan los cuatro tipos de discapacidad, lo cual, con base en sus respuestas, se puede proponer infraestructura, como cuestiones que derivan en la salud mental.

Figura 1. Tipos de discapacidades



Fuente: elaboración propia.

Propuestas

1. Adecuación curricular (problemas de aprendizaje, autismo, ansiedad, depresión TDAH, etc.).
2. Capacitación permanente de la planta docente de las diversas carreras.
3. Inclusión de materias afines al tema de la inclusión y la discapacidad.
4. Consultorio psicopedagógico.
5. Consultorio psiquiátrico.

6. O, en su defecto consultorio multidisciplinar.
7. Modificaciones a la infraestructura para la adecuada integración de personas con discapacidades sensoriales y físicas.
8. Creación de un comité de inclusión por carrera y uno general.
9. Elaboración de una base de datos que nos permita identificar a las personas con discapacidad con el objetivo de brindar el apoyo necesario.
10. Creación de la normativa adecuada o la modificación de la vigente en temas de inclusión.
11. Creación de un evento semestral de sensibilización sobre temas de inclusión.
12. Suscripción de convenios nacionales o internacionales para el trabajo integral en materia de inclusión.
13. Adecuación de las normativas vigentes para flexibilizar fechas acordes a los ritmos educativos de los educandos con necesidades especiales.
14. Convenios con otras universidades nacionales e internacionales que permita intercambio de experiencias y avance significativo en materia de inclusión.
15. Búsqueda de apoyos diversos (materiales, económicos y profesionales) a fin de mejorar o enriquecer las propias acciones de inclusión.
16. Crear un grupo de padres o tutores de personas con necesidades de inclusión para orientarlos directamente.

Fuentes

- Barnes, C. y Mercer, G. (2012). Exploring Disability: A Sociological Introduction. *Sage Journals. International Sociology*, 27(2), 207-210. <https://doi.org/10.1177/0268580911427996c>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74538/00820093000073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos-México. (2018). *Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. Consultado el 10 de octubre de 2022. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad>
- Gobierno de México. (1 de agosto de 2021). Hablemos de Discapacidad. Consultado el 10 de octubre de 2022. <https://www.gob.mx/issste/es/articulos/hablemos-de-discapacidad?idiom=es>

- Egea García, C. y Sarabia Sánchez, A. (2001). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_modelos.pdf
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000600002
- Universidad de Guadalajara. (2018). Estrategia institucional para la inclusión. https://cgipv.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/protocolo_de_inclusion-udg.pdf#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20de%20inclusi%C3%B3n%20de,atenci%C3%B3n%20a%20las%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%2C
- OMS. (2001). CIDDM-2 Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. (Borrador final). Versión realizada para la 54 Asamblea Mundial de la Salud. <http://sid.usal.es/idocs/F9/9.1-1227/9.1-1227.pdf>
- Gil, I. (2018). ¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora, Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/7386/pg_144-163_agora30_1.pdf
- Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. 18-20 de marzo de 1999. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART5006/hacia_una_nueva_concepcion.pdf

Anexo A

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

Cuestionario Genérico para Detección de Necesidades de Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Comunidad Universitaria del CUCosta

Sexo: M () F () Otro ()

1. ¿Tienes alguna condición especial que dificulte tu movilidad y/o interacción con tu entorno? sí () NO ()

- a) Física o motora (entendiéndose a esto como aquella que limite tu movilidad o desplazamiento).
- b) Sensorial (entendiéndose a esto como aquellas que afecten los sentidos: visual, auditiva etc.).
- c) Intelectual (entendiéndose a esto como aquellas que dificultan el aprendizaje, tales como: Síndrome de Down, Autismo de Kanner, Síndrome Epiléptico).
- d) Psíquica (entendiéndose a esto como aquellas que dificultan el desarrollo social, tales como: esquizofrenia, trastornos bipolares, psicosis afectivas).
- e) Otras: _____

2. ¿Cuentas con el diagnóstico? sí () NO ()

3. ¿Requieres de adaptaciones (físicas, infraestructura), accesibilidad (recursos electrónicos auditivos o visuales) para realizar tus actividades regulares? sí () NO ()

- a) adaptaciones en la infraestructura.
- b) Accesibilidad por medio de recursos electrónicos auditivos y/o visuales.
- c) Formación en lenguaje de señas para los maestros y personal administrativo.
- d) Formación en inclusión y diversidad de condiciones para los integrantes de la comunidad universitaria.
- e) Otro: _____

4. El hecho de no contar con las adaptaciones adecuadas en la universidad ¿dificulta tu aprovechamiento escolar?

- a) Nada.

- b) Poco.
- c) Medio.
- d) Mucho.

5. ¿Utilizas algún implemento físico o electrónico para desarrollar tus actividades cotidianas? sí () NO ()

¿Cuál?

- a) Silla de ruedas.
- b) Bastones.
- c) Adiamientos.
- d) Aparatos auditivos.
- e) Otro: _____

6. ¿Requieres apoyo especial y específico para poder tomar tus clases con regularidad? sí () NO ()

7. ¿La Universidad te lo proporciona? sí () NO ()

8. ¿La Universidad te ofreció apoyo de inclusión? sí () NO ()

A través de:

- a) Coordinación
- b) Defensoría de los Derechos Universitarios.
- c) Unidad de Becas.
- d) Maestros.
- e) Otros: _____

9. ¿Crees que el Centro Universitario de la Costa y en general la Universidad de Guadalajara apoya a los estudiantes en la eliminación de barreras para el libre y completo desarrollo de todos los miembros de la comunidad? sí () NO ()

10. ¿Has sentido discriminación o rechazo por parte de los integrantes de la comunidad universitaria? sí () NO ()

11. ¿De qué forma?

R: _____

12. De ser así, ¿Interpusiste la queja ante las instancias correspondientes? sí () NO ()
¿Cómo se resolvió?

- a) Se sancionó a las personas responsables.
- b) No procedió la queja.
- c) No pasó nada.

13. ¿Tienes sugerencias que puedan ser útiles para este Centro Universitario o tu carrera particular, para que se puedan eliminar las barreras que no permiten el desarrollo integral de todos los miembros?

- a) Creación de espacios inclusivos.
- b) Creación e implementación de protocolos de acción.
- c) Mas infraestructura para personas con discapacidad.
- d) Capacitación docente en temas de inclusión.
- e) Creación de un comité por carrera en temas de inclusión.
- f) Otra: _____

Apoyo emocional durante la pandemia

Diego Ernesto Ruiz Navarro
César Antonio Barba Delgadillo

Resumen

El presente trabajo, aborda la descripción y primeras experiencias del programa de apoyo emocional: “Tu prepa te respalda” como una de las medidas de protección que se llevaron a cabo por parte del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, con la intención de cuidar el bienestar y prevenir afectaciones a la salud mental de su comunidad durante la pandemia por COVID-19.

En este trabajo, se describe las bases y estructura de este programa así como los resultados de su primer ciclo de funcionamiento, a través de una línea telefónica, operada por personal de servicio social de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, capacitado en un modelo de apoyo psicosocial basado en recomendaciones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, y tomando en cuenta experiencias de pandemias anteriores, así como estudios realizados sobre las afectaciones producidas por medidas de protección como el confinamiento y el estrés generado por la adaptación a la educación en línea, el programa “Tu prepa te respalda” se convirtió en un recurso de apoyo para la comunidad del SEMS, desarrollado sólo con recursos propios y adaptando un espacio físico en el edificio administrativo del SEMS, esta estrategia no sólo ayudó a brindar acompañamiento a personas con problemas como sintomatología depresiva o ansiedad, sino que permitió atender y canalizar a alumnos y alumnas con riesgo de conducta suicida, por lo que podemos afirmar que “Tu prepa te respalda” ha salvado vidas.

Palabras clave: salud mental, pandemia, psicología, emociones.

Introducción

Mucho se ha escrito sobre los efectos de la pandemia en nuestras vidas cotidianas y en cómo las afectó, a tal grado de marcar un hito en nuestra historia. Al grado de considerarse el gran evento de nuestros tiempos, del que seguimos resintiendo y que hace falta mucho por comprender, asimilar, aprender.

Nada más necesario que la distancia en el tiempo para ubicarnos en el horizonte, para ver el pasado como un hecho que, en efecto, nos ha marcado; pero a una distancia que nos dé otra perspectiva, para que ese horizonte, con sombras y amaneceres, nos muestre el panorama de lo que hemos recorrido. Para saber qué nos pasó, qué hicimos, qué dejamos de hacer, pero tal vez y sobre todo, aquello que ya existía y afloró gracias a esta compleja experiencia, como lo fueron los problemas de salud mental.

La Universidad de Guadalajara, como el resto de la humanidad, no estuvo ajena a nada de esto, no sólo por el impacto, por la influencia y la participación, sino por la urgencia de rescatar eso que llamamos normalidad y que hoy comprendemos que no era tan normal como quisiéramos; era más bien una situación normalizada, aceptada ciegamente, oculta.

Debemos ser claros y autocríticos: la salud mental de nuestros estudiantes y, en general, de nuestra comunidad de trabajadores y docentes, estaba deteriorada aún antes de la emergencia sanitaria y ahora enfrentamos un problema más agudo, al grado que hoy se habla de la “otra pandemia”, lo que nos obliga a reconocer vemos que sigue haciendo falta mucho por hacer.

A partir de este reconocimiento, resulta urgente y necesario emprender medidas que ayuden a revertir los efectos de la pandemia en nuestra comunidad, comenzando por comprender la nueva realidad que enfrentamos, su impacto, sus repercusiones y las posibles salidas para enfrentarla. En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito abonar algunas ideas y aportar en el análisis y comprensión de los efectos de la pandemia, así como para dar cuenta de algunas de las acciones que ya se han emprendido para atender el problema de salud mental que enfrentamos.

¿Cómo hacerlo en estas situaciones adversas en que la esperanza parece diluirse? Es una pregunta que nos planteamos y cuya respuesta encontramos en la mayor de las fortalezas de nuestra universidad, en nosotros mismos, en nuestra

comunidad. En este artículo daremos testimonio de uno de los principales esfuerzos que, en plena pandemia, instrumentamos para ayudar a los universitarios a afrontar momentos difíciles.

El programa “Tu prepa te respalda” nació ante la urgencia de atender el estado de la salud mental que nuestros propios compañeros sentían por el aislamiento, por el desfase de la vida diaria, por la angustia que genera la incertidumbre, la falta de control de nosotros mismos y de nuestro entorno. Por sentirnos mal y a veces no aceptar que algo normal y necesario para ubicarnos en un momento crucial de nuestras vidas, para encontrar, dentro de nosotros mismos y siempre con la ayuda de los demás, las respuestas que necesitamos para seguir, no a pesar de todo, sino gracias a todo lo que hace que nuestras vidas sean, en efecto, nuestras.

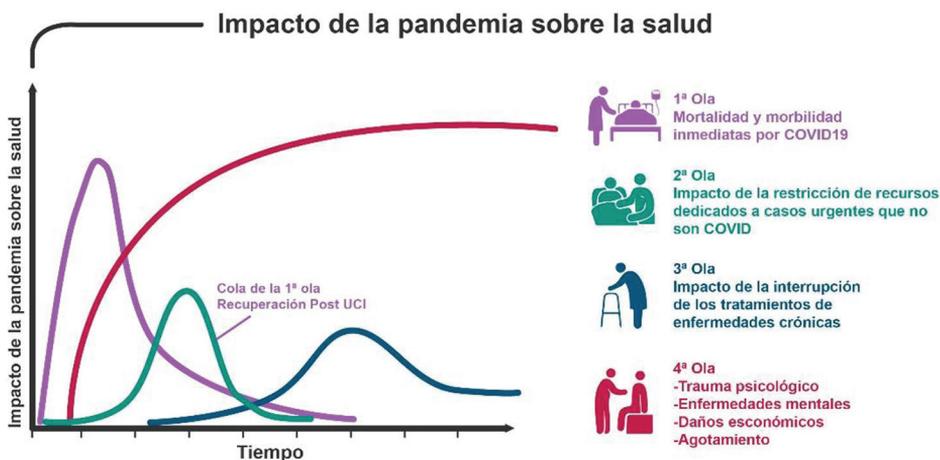
La pandemia y sus efectos en la salud mental

Los antecedentes de pandemias de otros tiempos, arrojan evidencias que revelan qué medidas de protección como el distanciamiento social, efectivas para reducir los efectos fisiológicos y de contagios, también producen efectos psicológicos desagradables en la población, los cuales se vinculan con el temor que precede al contagio de la enfermedad, el miedo al virus, y al efecto del encierro obligatorio (Bao *et al.*, 2020).

En la propuesta del Dr. Tseng de la Universidad de Colorado (Kohli y Virani, 2020), se alertaba sobre los diferentes impactos de la pandemia COVID-19, con una primera afectación sobre los pacientes urgentes; una más en la restricción de recursos para pacientes de otras enfermedades y no COVID-19; otra sobre la atención sanitaria interrumpida a pacientes con enfermedades crónicas; y la última asociada a las afectaciones a la salud mental, la cual crece continua y constantemente hasta superar las olas anteriores, alargando sus efectos aun posterior al COVID; es decir, las secuelas emocionales, efectos físicos y problemas psicosociales se manifestarán en las personas, incluso en quienes no padecían patologías previas (véase Figura 1).

Esta situación vinculada con la pandemia representaba un estresor que incide en la calidad de vida de toda la población, en mayor o menor medida, de una u otra manera, pero nos afecta a todas y todos. La pandemia genera estados de ansiedad, el elevado nivel de incertidumbre presente en esta situación dispara y mantiene un estado de alerta ansioso a manera de preparación frente a una amenaza nueva y desconocida.

Figura 1. Evolución de la COVID-19



Fuente: Tseng en Kohli y Virani (2020).

Aun antes de la pandemia las condiciones de salud mental no eran favorables, situación que se ha complicado después de estos dos largos años de confinamiento. Los datos que se han destacado hasta hoy, son demoledores:

- Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada 8 personas en el mundo padecerá por lo menos un trastorno mental en su vida.
- En 2020, los casos aumentaron considerablemente debido a la pandemia de COVID-19.
- Las estimaciones muestran un aumento de la ansiedad y los trastornos depresivos graves entre 26 y 28% en tan sólo un año.
- Datos de la Red de Mentes Saludables y la Asociación Americana de Salud Universitaria, muestran que los problemas de salud mental y bienestar en los campus universitarios están aumentando. En tan sólo seis años, la ansiedad de estudiantes en centros de enseñanza superior pasó del 17% al 31%.
- Durante 2020, estudiantes universitarios informaron de un rápido aumento de la ansiedad y la depresión, y el 60% de los estudiantes dijeron que la pandemia había dificultado el acceso a la atención de salud mental.
- La organización *Salesforce* encuestó a estudiantes y personal de la enseñanza superior en 10 países. El 76% de los estudiantes encuestados afirmó tener dificultades para mantener su bienestar, al igual que el 73% del personal.

- En el caso de Jalisco, el número de llamadas por ansiedad y depresión aumentó 500% a partir del inicio de la pandemia.
- En México, durante la pandemia los suicidios aumentaron 43% en jóvenes de entre 15 y 29 años.

Es de resaltar que los temas de salud mental que están emergiendo pueden evolucionar a problemas de salud más agudos a mediano y largo plazo, lo que se convierte en un reto más para la labor educativa que tenemos hoy, y para lo cual hasta el momento tampoco existe una estrategia clara que lo pueda enfrentar, prevenir y, eventualmente, resolverlo.

Lo anterior muestra que el problema no es una situación aislada, irregular o mucho menos pasajera, sino que la sensación de malestar es más común de lo que parece, y sus efectos en la población estudiantil no sólo pueden dañar su rendimiento académico o el aprovechamiento de sus conocimientos, sino que puede ser una generación marcada y estigmatizada, que necesita sanar para poder seguir adelante.

Para dimensionar el problema y sus graves consecuencias, podemos hablar de uno de los problemas más dramáticos que han aumentado en los últimos años: el suicidio en adolescentes y jóvenes. La conducta suicida constituye un problema de salud pública global en el que se ven implicados factores de diversa naturaleza, y su prevención en personas jóvenes sigue siendo una asignatura pendiente.

Si se tiene en cuenta, por un lado, que la conducta suicida se encuentra entre las principales causas de muerte entre personas de 15 y 19 años a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud, oms, 2021) y, por otro, que la adolescencia es una etapa esencial del desarrollo humano donde se asientan las raíces de la posterior adultez, así como las bases de la sociedad presente y futura, las características propias de esta etapa y los cambios presentes en ella, representan otro factor de vulnerabilidad en esta población, tema que no debe ignorarse, y más cuando la investigación demuestra que las muertes por suicidio se pueden prevenir con intervenciones oportunas, basadas en evidencia y, a menudo son de bajo costo (p. ej., Mann *et al.*, 2021; Phillips *et al.*, 2014; Walsh *et al.*, 2022; Zalsman *et al.*, 2016).

A este respecto, cabe destacar que el tercero de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) para 2030, hace referencia a “garantizar una vida sana y pro-

mover el bienestar de todos a todas las edades”, siendo uno de sus indicadores reducir la tasa de mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento, y promover la salud mental y el bienestar (Naciones Unidas, 2018).

Según una encuesta de Healthy Minds, los estudiantes que tienen problemas de salud mental tienen el doble de probabilidades de abandonar los estudios. Las investigaciones sugieren que la actual crisis de salud mental probablemente afecte las tasas de retención de los estudiantes y provoque un descenso de su compromiso. Para hacer frente a esto, las instituciones educativas tienen que mostrar una verdadera cultura de la atención.

Obviamente, para que las respuestas sean eficaces, se necesita una estrategia integral y multisectorial de prevención del suicidio (Platt *et al.*, 2019). En niños y adolescentes la restricción de acceso a medios letales, los programas de formación de habilidades socioemocionales, e intervenciones realizadas en entornos clínicos y comunitarios han demostrado su eficacia en la prevención de la conducta suicida (Wasserman *et al.*, 2021), sin embargo, desde las instituciones educativas se pueden diseñar programas para la prevención de la conducta suicida (Reifels *et al.*, 2022). Como ya se mencionó, la evidencia empírica pone de relieve que el suicidio puede evitarse, existen medidas de intervención y recursos eficaces para su prevención (p. ej., Mann *et al.*, 2021; Riblet *et al.*, 2017; Phillips *et al.*, 2014; Zalsman *et al.*, 2016).

Ante esto es necesario, que tanto los gobiernos e instituciones públicas, hagan esfuerzos para desarrollar estrategias para la prevención de problemas de salud mental, especialmente del suicidio, a través de un manejo preciso y anticipado de los signos y síntomas que ya se detectan, con la finalidad de reducir el impacto sobre la salud mental de la población. Una integración temprana de servicios de salud mental es clave para potenciar la prevención eficaz de crisis psicológicas, estableciendo un modelo de gestión con un enfoque sociocultural o comunitario, que brinde principalmente apoyo psicosocial.

La prevención se puede realizar desde la comunidad, los centros educativos, los centros sanitarios, etc. En términos generales, y sabiendo que las estrategias para intervenir son heterogéneas, es decir, existen diferentes formas de prevención que han demostrado su eficacia y utilidad (Mann *et al.*, 2021; Riblet *et al.*, 2017; Zalsman *et al.*, 2016).

Por estos motivos, en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara tomamos muy en serio las palabras y lo que significan, y también creemos que darle un significado propio nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y crear un camino para cumplir nuestras responsabilidades. Y nuestra responsabilidad va más allá de la formación académica de miles de jóvenes y sus familias, que confían en nuestra institución para regresarlos como mujeres y hombres aptos para enfrentar un mundo competitivo y a veces, salvaje, un mundo que pondera la productividad y la individualidad antes que el sentido de comunidad y el valor de la solidaridad.

Lo que los padres de familia y los propios alumnos nos dan bajo nuestra responsabilidad viene en el nombre común de los planteles, es la responsabilidad que los preparemos para lo que viene, darles las herramientas para que hagan su propio camino, formar seres humanos, en toda la extensión de la palabra.

Las estrategias de atención a la salud mental y emocional

Algunas de las estrategias que se han planteado para la atención de situaciones de trastorno emocional, que han funcionado en otros momentos, son las que plantean la asistencia psicológica a distancia o de líneas telefónicas atendidas por especialistas en salud mental, que permiten desarrollar pautas, técnicas y programas de capacitación, iniciar servicios de consulta y entrenamientos en gestión adecuada del estrés, solución de crisis, entre otras.

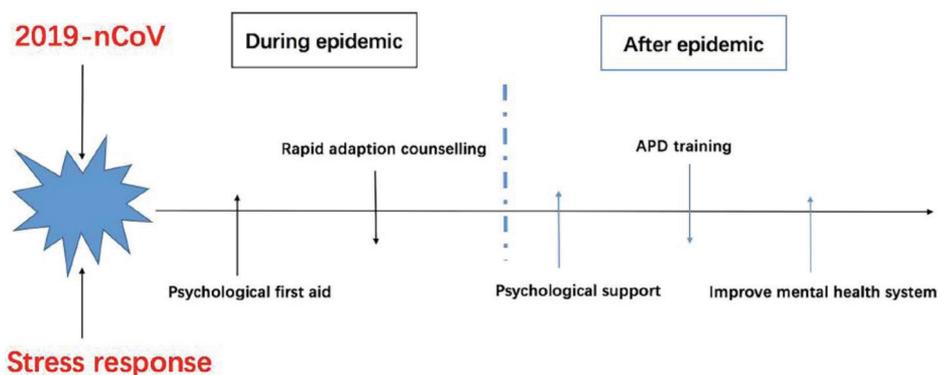
Los equipos de ayuda psicológica pueden llevar a cabo orientación o intervención en crisis, así como brindar educación y capacitación en salud mental durante todo el proceso, permitiéndoles identificar rápidamente los problemas emocionales y de estrés de las personas, que son una parte importante en la intervención psicológica. Examinando el estado de salud mental de las personas, mediante el uso de cuestionarios (p. ej., Cuestionario de ansiedad GAD7, instrumentos de sintomatología depresiva, entre otros).

El apoyo social y la intervención psicológica son brindados principalmente para garantizar la continuidad del trabajo, las actividades cotidianas y su efectividad, se debe monitorear su estado de salud mental y se debe poner a disposición un continuo de intervenciones oportunas para apoyar a quien lo requiera.

Teniendo como base experiencias pasadas, el West China Hospital desarrolló un modelo de intervención psicológica, el programa de riesgo y resiliencia de los respondedores anticipados, planificados y disuadidos (APD) (véase Figura 2)

en dos etapas. La idea central es integrar la tecnología de todo el proceso de intervención, y combinar la intervención temprana con intervención posterior en caso de ser necesario. Con el fin de ayudar no sólo a los pacientes sino a la población en general en la pandemia de COVID-19, para ayudar a aliviar las repercusiones psicológicas de la emergencia pública. Este método demostró ser eficaz para comprender y gestionar los impactos psicológicos, incluida la gestión del riesgo total y la resiliencia en el estrés.

Figura 2. The two-stage model of psychological intervention for epidemics



Fuente: Jun *et al.* (2020).

¿Qué hicimos en la Universidad de Guadalajara y, en particular en el Sistema de Educación Media Superior? Usar todo el talento y conocimiento que nuestra comunidad universitaria tiene y seguir, como siempre, poniéndolo a disposición de los nuestros. Si el mundo se desboca en una carrera hacia ningún lado, los universitarios tenemos la obligación de llamar a la prudencia, de actuar con mesura, de poner en práctica lo que aprendemos y enseñamos, de hacer que el conocimiento sea útil a la sociedad y de aprovechar el potencial y sentido de responsabilidad de quienes formamos parte de esta institución, para ayudarnos a nosotros mismos, pero sobre todo, para aceptar que las cosas no están bien, y que dependerá justo de nosotros mismos, emprender acciones para mejorarlas.

¿Qué es la línea de apoyo emocional “Tu prepa te respalda”?

En el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), con el fin de ayudar a los miembros de su comunidad, a reducir afectaciones emocionales, de salud mental y restablecer su cotidianidad tan rápido como sea posible, era importante contar con personal formado en el acompañamiento y atención psicológica que actúe frente el impacto de esta pandemia, ya que las personas se verán afectadas de distintas maneras, dado que la forma de afrontar el evento y su impacto depende de una variedad de factores.



Fuente: elaboración propia.

Si bien la mayoría de las personas que se enfrentan a un evento estresante o de alta carga emocional se recuperan de manera normal con el paso del tiempo, existen personas que requerirán de un primer apoyo emocional inmediatamente durante o posterior al evento, debido a su efectividad, la primera ayuda psicológica se convirtió en la herramienta de acompañamiento para nuestra comunidad.

“Tu prepa te respalda” es un programa de apoyo psicosocial a través de una línea telefónica, que brinda apoyo y acompañamiento psicológico ante las afectaciones a la salud mental y emocional provocadas por los cambios obligados por la pandemia como el confinamiento. Un servicio brindado con la finalidad de proteger y favorecer la salud mental y el bienestar de la comunidad universitaria de Prepas udeg.

Por medio de una línea telefónica, donde el usuario es atendido por prestadores de servicio social de la Licenciatura en Psicología con capacitación específica, se brinda contención, orientación y de ser necesario primeros auxilios psicológicos y/o derivación de manera inmediata.

Al ser una atención proporcionada vía telefónica, se considera la necesidad intrínseca de la intervención a ser dinámica y flexible, con el fin de poder adap-

tarse a circunstancias específicas de los usuarios y en este caso de la pandemia. Sin embargo, cuenta con principios de intervención fundados en la evidencia, cuyos alcances pueden ser: preventivos o de soporte, que se recomiendan en los esfuerzos preventivos y de intervención en eventos altamente desafiantes como esta pandemia. Parte del objeto de este programa es facilitar unas pautas generales que ayuden a apoyar a personas en riesgo o con altos niveles de malestar emocional.

¿Cómo se brindará la primera ayuda psicológica?

Contrario a la atención psicológica tradicional o psicoterapia, esta aproximación no tiene un lugar establecido o con condiciones específicas. Se puede brindar en la vía pública, en un aula, en espacios comunitarios, y o en este caso vía telefónica, manteniendo la privacidad, sobre todo en personas afectadas, ya que es esencial para cuidar la confidencialidad y el respeto a la dignidad de la persona.

Siguiendo las recomendaciones internacionales el desarrollo de este programa busca propiciar:

- Sensación de seguridad,
- Calma,
- Sensación de autoeficacia,
- Vinculación, y
- Esperanza (Hobfoll, 2007).

¿A quién se dirige la primera ayuda psicológica?

La primera ayuda psicológica o primer auxilio psicológico, es para toda persona que recientemente haya pasado o se encuentre pasando por una situación demandante o altamente estresante. Está dirigida a personas afectadas por un acontecimiento crítico durante el transcurso del mismo o en las horas posteriores a dicho evento, aunque, en ocasiones, podría ser días o semanas después.

¿Quiénes pueden recibir el servicio de atención?

Todos los miembros de la comunidad universitaria y no sólo del Sistema de Educación Media Superior, que al presentar malestar emocional o problemas psicológicos lo soliciten y lo deseen. Sin embargo, con forme se avanzó en el programa, se recibieron llamadas de personas ajenas a la Universidad de Guadalajara, mismas a las cuales se les proporcionó atención.

¿Quiénes proporcionan el servicio?

Prestadores de servicio social de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, que preferentemente contaran con formación en psicología clínica. Si bien no se trata de un proceso terapéutico, las herramientas clínicas, pueden representar un mayor número de recursos de ayuda por parte del orientador. También es importante mencionar que este modelo de atención no requiere que el respondiente sea un profesional de la salud mental con título o cédula profesional.

Previo a la atención, los orientadores recibieron capacitación en:

- Protocolo de atención telefónica “Tu Prepa te respalda”,
- Atención psicológica de primer contacto,
- Estrategias de empatía y escucha activa,
- Gestión del estrés y las emociones,
- Entrevista motivacional, y
- Intervención en crisis.

Vinculación orientación educativa

Al ser un programa de ayuda psicosocial que brinda apoyo telefónico, está restringido a ser una atención breve (máximo dos sesiones), es muy probable que puedan existir casos que requieran mayor atención, por lo cual los operadores de la línea de apoyo emocional, remitirán a los usuarios que requieran este tipo de apoyo a los respectivos orientadores educativos de sus escuelas; además, los datos obtenidos durante el funcionamiento de la línea de apoyo emocional se convertirán en un insumo para futuros trabajos por parte del programa de orientación educativa.

Durante los cambios de turno se establecerá un corte con los datos de las llamadas atendidas, la coordinación de este programa estará en estrecha vinculación con la Coordinación de Apoyos Académicos del SEMS para compartir la información significativa y establecer mecanismos de colaboración al canalizar a los o las alumnas que requieran apoyo de orientación educativa de su plantel.

Funcionamiento:

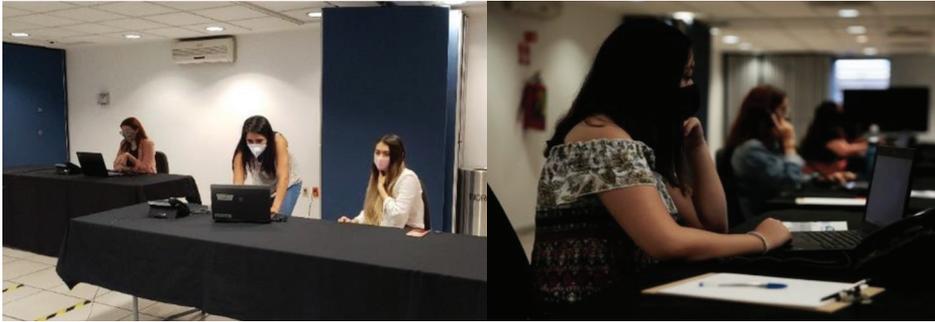
- Se habilitará una línea de apoyo psicológico directa, con cuatro equipos de atención simultánea, con un horario de atención de las 9:00 a las 20:00 horas, de lunes a viernes.

- El programa funcionaría desde las instalaciones del Edificio Valentín Gómez Farías, en un inicio, se empleó uno de los espacios laterales del auditorio del edificio donde se montó el mobiliario y los equipos para brindar el servicio, ya que con el cese las actividades presenciales, se podía disponer de ese espacio.
- Actualmente se destinó un espacio específico para el programa, en dicho espacio se adquirió mobiliario y para el funcionamiento del programa de manera permanente e ininterrumpida.

La infraestructura:

- Se cuenta con cuatro equipos telefónicos, y un equipo de cómputo, para cada uno de los orientadores.
- Se creó una base de datos para capturar datos generales, motivos de consulta y alguna otra información significativa del usuario, antes y después de presentar la problemática por la cual hicieron el contacto con la línea; es un sistema propio y también se hace uso del sistema de confidencialidad de la Universidad de Guadalajara.
- Durante el primer periodo este servicio se instrumentó con 11 prestadoras de servicio social de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.





PS SEMS DEIGO ERNESTO ROCHA

Inicio

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Campaña de Salud

2019-2021 CCEI Unidad de Desarrollo y Bases de Datos Web Master / Aviso de confidencialidad

PS SEMS DEIGO ERNESTO ROCHA ALLEJO (296441)

07 de Enero de 2021

Registro Ansiedad

Datos a Solicitar

Código Limpie registro

Datos Generales

Nombre Apellido paterno Apellido materno

Número telefónico Correo electrónico Edad

Lugar de residencia

Personas con las que vive

Nombre del Padre o tutor

Teléfono del padre o tutor

2019-2021 CCEI Unidad de Desarrollo y Bases de Datos Web Master / Aviso de confidencialidad

Fuente: elaboración propia.

Primeros resultados de “Tu prepa te respalda”

- A partir de su inicio de operaciones en agosto del 2020, durante su primer periodo brindó atención a 175 usuarios, sin contar las llamadas para trámites administrativos que se equivocaron de número telefónico.
- Los usuarios fueron principalmente miembros de la comunidad universitaria, la mayoría alumnos de bachillerato, todos del Área Metropolitana de Guadalajara.

- También se recibieron llamadas tanto de profesores como de padres de familia, estos se han comunicado buscando recomendaciones o servicios donde puedan derivar a sus hijos a tomar terapia psicológica.
- También se recibieron llamadas de alumnos de diversos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara y algunas del público en general.

Principales motivos de atención

- Alteraciones mentales, tristeza o estados depresivos, algunos de ellos por rompimientos de pareja, muchas llamadas por estrés y ansiedad por las clases en línea, el no entender y no poder realizar ciertas actividades.
- Algunos por temor a reprobación, ha habido llamadas también por intento de suicidio, algunas de ellas ya con intentos previos.
- Se atendieron también a personas que ya tenían algunos padecimientos mentales, entre ellos depresión diagnosticada, una alumna también con trastorno límite de la personalidad.

Conclusiones y recomendaciones

Sin duda, el programa “Tu Prepa te respalda” ha resultado de gran ayuda para la comunidad universitaria, no sólo del SEMS, sino de toda la Universidad de Guadalajara, existe intención de ampliarlo a través de más líneas activas, sin embargo, uno de los grandes retos es la difusión del programa ya que las redes sociales y página oficial del SEMS no son muy frecuentadas por los estudiantes, si bien durante la pandemia, mientras las clases se llevaban a cabo en línea los estudiantes estaban más pendientes de la comunicación digital, esto ha disminuido al regresar a la presencialidad, lo cual hemos constatado con una disminución en las llamadas y al estar presentes en diversas escuelas a través de conferencias y otras actividades presenciales, nos hemos dado cuenta que una gran parte de los estudiantes no están enterados de la existencia de la línea, por lo cual se plantea llevar a cabo la creación de materiales publicitarios como carteles o lonas para los planteles, otra de las intenciones es complementar el servicio de apoyo emocional con dos herramientas una app la cual ya tiene un trabajo avanzado, la otra es la creación de un micrositio en el que existan recursos para promover la salud mental, técnicas de relajación, herramientas de gestión emocional, así como estrategias de autocuidado y organización para reducir el estrés académico y mejorar del rendimiento escolar.

Sin duda hace falta mucho para poder mejorar las condiciones de la salud mental en la comunidad universitaria, lo cual como ya se mencionó ya era un problema aun antes de la pandemia, pero “Tu prepa te respalda”, el micrositio y la app Tu PrepApp te respalda se convierten en herramientas útiles para solventar, parte de las necesidades urgentes e inmediatas con respecto al malestar emocional y la prevención del suicidio de nuestra comunidad, sin embargo es necesario que desde los gobiernos se dé mayor atención a la salud mental, con compromiso, incremento de presupuestos y el desarrollo de estrategias integrales y no sólo con un enfoque clínico o especializado sino con un enfoque social y comunitario que transforme los espacios fomentando el combate al estigma existente con respecto a la salud y los trastornos mentales, fortaleciendo la atención y volviéndola más accesible a todas las personas.

Fuentes

- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., y Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *Lancet*, 395(10224), e37-e38.
- Fonseca Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., y Al-Halabí, S. (2022). Conducta suicida en adolescentes a revisión: creando esperanza a través de la acción. *Papeles del Psicólogo*, 43(3), 173-184. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/3000.pdf>
- Healthy Minds Network. (2020). The Healthy Minds Study. Fall 2020 Data Report. <https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2021/02/HMS-Fall-2020-National-Data-Report.pdf>
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman M. J. *et al.* (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283-315. doi: 10.1521/psyc.2007.70.4.283
- Jun, Z., Weili, X., Xin, Z., y Wei, Z. (2020). Recommended psychological crisis intervention response to the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in China: a model of West China Hospital. *Precision Clinical Medicine*, 3(1), 3-8. doi: 10.1093/pcmedi/pbaa006
- Kohli, P. y Virani, S.S. (2020). Surfing the Waves of the COVID-19 Pandemic as a Cardiovascular Clinician. *Circulation*, 142(2), 98-100.
- Naciones Unidas. (2018). Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>

- Organización Mundial de la Salud, oms. (17 de junio de 2021). Una de cada 100 muertes es por suicidio. <https://www.who.int/es/news/item/17-06-2021-one-in-100-deaths-is-by-suicide>
- Platt, S., Arensman, E., y Rezaeian, M. (2019). National Suicide Prevention Strategies - Progress and Challenges. *Crisis*, 40(2), 75-82. <https://doi.org.10.1027/0227-5910/a000587>
- Sales Force. (2021). Connected Student Report. Insights into Global Higher Education Trends from over 2,000 Students and Staff. Second edition. <https://www.salesforce.org/wp-content/uploads/2021/06/connected-student-report-second-edition-06-23-21.pdf>
- World Economic Forum. (15 de marzo de 2022). How universities can support student mental health and wellbeing. <https://www.weforum.org/agenda/2022/03/education-institutions-and-fostering-a-true-culture-of-care/>

III

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LOS PROCESOS EDUCACIONALES

Diagnóstico didáctico-tecnológico de las y los profesores en el contexto rural

Héctor Hugo Zepeda Peña
Hugo Isaac Galván Álvarez
Alejandro Guadalupe Rincón Castillo

Resumen

La educación rural en México se estableció a finales de la revolución con la intención de mejorar las condiciones de vida de la población, contribuyendo al progreso del país. Fue la espina dorsal del sistema educativo mexicano. En 2022, la educación rural ha sido marginada de las políticas públicas y relegada al discurso de los diferentes niveles de gobierno. Por otra parte, los actores educativos que intervienen en la escuela rural se enfrentan a dificultades, problemas, adversidades y enormes oportunidades de mejora.

El propósito de la investigación fue elaborar un diagnóstico situacional de las competencias digitales que poseen las y los profesores de Escuelas Rurales en el Municipio de Puerto Vallarta, Jalisco. A través de un análisis y evaluación de las destrezas digitales necesarias para la vida personal, profesional y para participar en la sociedad digital. La metodología utilizada fue de carácter mixto, con un enfoque exploratorio y descriptivo. Se contó con la participación de una muestra representativa de profesores.

Los resultados destacan la realidad de una comunidad docente, que enfrentan problemas de acceso, de pobreza y bienestar social de la población. La práctica docente rural se ve limitada en su infraestructura física y tecnológica, ocasionando un decremento en los estándares de calidad, además de un ciclo de desigualdades. De las y los profesores rurales a pesar de ser los impulsores de la educación básica en México, se enfrentan a una serie de desafíos en los aspectos didácticos, tecnológico, de administración y gestión escolar. Sin embargo, se des-

taca el compromiso y aceptación por parte de las comunidades, a pesar de carecer de oportunidades de capacitación en competencias digitales y mejoras salariales. Se concluye que es imprescindible tomar en cuenta las particularidades de las y los profesores multigrado y/o rurales para generar bienestar y desarrollo en la educación rural.

Palabras clave: educación rural, competencia digital, profesor rural.

Introducción

El manuscrito expone la situación de las escuelas rurales en México, intenta observar los retos y desafíos a los que afrontan al contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes. Las escuelas rurales en México y en específico en el estado de Jalisco, exhiben atmósferas con numerosas problemáticas que limitan en distintos grados el garantizar el derecho a la educación de las niñas y niños, o el lograr la calidad educativa con equidad, igualdad y acceso. En el caso particular del municipio de Puerto Vallarta, las escuelas rurales han enfrentado un retroceso y altos niveles de deserción causados por la nueva normalidad atribuida por periodo post-pandemia de COVID-19. Estas realidades la comparten múltiples escuelas en México y a su vez tienen influencia en los procesos educativos de las instituciones.

El presente diagnóstico expone una serie de desafíos en los aspectos didácticos, tecnológico, de administración pública, de gestión escolar y de la participación familiar. Consiste en un estudio de corte mixto de tipo descriptivo no experimental. Metodológicamente se retomaron datos recabados de una revisión sistemática de literatura especializada en el tema y de datos derivados de distintos informantes de la comunidad escolar y su contexto social.

Los datos emergen basados en la observación y entrevistas semiestructuradas con relación a la situación del contexto escolar. Dichos testimonios se trabajaron con el análisis del discurso y su posterior categorización acorde a los lineamientos estructurales de la investigación. La información se aborda en los siguientes cinco apartados que reflejan algunas de las necesidades y retos que presenta la escuela, la comunidad y las y los profesores: El primero de ellos, respecto a la comunidad rural, objeto de estudio, algunas de sus características demográficas y socioculturales. El segundo aborda el contexto familiar de los habitantes de la propia comunidad centrado en la concepción del núcleo social y su relación con la escuela. El Tercero, alude a la escuela en su contexto rural, abordando las

problemáticas y necesidades. El cuarto se orienta en las necesidades, oportunidades y desempeño escolar de las y los profesores que conviven y participan en la comunidad. Por último, se exteriorizan las posibilidades didácticas y tecnológicas que podrían beneficiar a los actores participantes en el diagnóstico, con el propósito de fortalecer los procesos educativos y el bienestar socio-familiar.

La comunidad rural

La definición oficial de comunidad rural en México, corresponde a la descrita por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en el criterio para definir las zonas urbanas y rurales en México se considera la dimensión de tamaño poblacional. Derivado de lo anterior, se denominan localidades rurales, aquellas con una población inferior a 2,500 habitantes y sus características económicas, sociales y culturales, se encuentran establecidas y ligadas al sector agropecuario. Las zonas rurales, son parte trascendental en la economía de México, es el sector que provee alimentos e insumos naturales en corto y largo plazo, para la subsistencia de las grandes urbes.

El Zancudo, es una comunidad rural ubicada a 20 kilómetros al suroeste del municipio de Puerto Vallarta en el estado de Jalisco. El número de habitantes de la comunidad de acuerdo al último censo de población (INEGI, 2020) fue de 725 personas en 180 viviendas habitadas. En su mayoría (51%) son mujeres. El 67% son mayores de 14 años y el 32% son niños. Además, el grado de escolaridad de la comunidad es de 7.81, lo que equivale a estudios de segundo de secundaria.

Algunas de las características la localidad en cuanto a sus viviendas son las siguientes: (a) El 91% cuenta con servicios básicos de luz eléctrica, alcantarillado y agua potable; (b) El 85% de las viviendas cuenta con electrodomésticos básicos incluido el televisor; (c) El 93% tiene un dispositivo móvil en su familia, principalmente un celular inteligente o Smartphone; (d) Sólo el 20% de las viviendas tiene conexión a Internet, lo que refleja un bajo nivel de acceso a la información; y (e) El 11% de las familias cuenta con una computadora de escritorio o laptop.

Diagnóstico del contexto familiar de la comunidad rural

En América Latina las familias afrontan complicadas etapas de transformación. Al mismo tiempo según Soloaga *et al.* (2020), buscan apropiarse a la modernización, a las presiones, tensiones y orientaciones sociales, anhelan conservar los valores de la sociedad tradicional que ha predominado por años. Por su parte

Román y Padrón (2010), mencionan que México llega al siglo XXI, con una multiplicidad de familias producto de sus condiciones históricas, sociales, económicas y culturales. Los mismos autores señalan que la complejidad de las familias en México ha sido una prueba no sólo de la diversidad étnica y social existente, sino también de los cambios demográficos, las transformaciones de los procesos productivos, la organización social, y los constantes movimientos migratorios de carácter nacional e internacional.

En la comunidad rural, la familia es el pilar de la sociedad y núcleo básico de la convivencia y participación social. La familia y la escuela son escenarios esenciales en el desarrollo de las niñas y niños, por ello, es relevante tener en cuenta académicamente la relación entre familia y calidad de la educación. Para efectos del diagnóstico, se consideraron las características del entorno familiar, la estructura de la familia, los aprendizajes esperados, la relación con las pautas educativas y las dificultades que presentan. Se empleó una metodología a través de encuestas y entrevistas *in situ*. Se logró una muestra de participación con 32 familias.

La estructura familiar del Zancudo, Jalisco, acorde al INEGI (2020) está conformada en un 84% de manera nuclear, las cuales están integradas por ambos padres y los hijos. En su mayoría (84%) la integran entre cuatro y seis miembros. Los ingresos apenas superan los cinco mil pesos mensuales, la situación económica que vive y enfrentan las familias son resultado del desempleo, la falta de oportunidades laborales y escasez de servicios turísticos agravados por la pandemia de COVID-19.

La interacción de los padres y madres de familia con el contexto escolar, se considera una de las vías más importantes para fortalecer la calidad educativa y reducir los sesgos de desigualdad e inclusión que sufren las comunidades rurales en nuestro país (Ortega y Cárcamo, 2018). En este sentido la cooperación de la familia en las actividades escolares, la consideran buena y excelente en áreas como el cuidado físico de los niños y niñas, la atención o cumplimientos de las tareas escolares, y el apoyo emocional-afectivo para el desarrollo integral y académico.

Por otro lado, la percepción del rendimiento académico de los hijos muestra, que el 67% de las familias lo consideran como bueno, y el 21% que es acorde a lo esperado. Así mismo consideran que el desempeño profesional de las profesoras y los profesores es el esperado con un 84% de percepción.

El uso, acceso e inclusión de las tecnologías digitales en el contexto escolar, sobrepone una discusión, gestión y establecimiento de políticas educativas para

atender el derecho de los niños y niñas al uso de la tecnología en beneficio de su aprendizaje y formación académica (Sunkel y Trucco, 2012). Una de esas gestiones, está referida a dotar a las instituciones de educación básica de la infraestructura mínima, necesaria, adecuada y pertinente para el cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia y extensión. En este rubro, el 86% de las familias consideran que la calidad de las instalaciones escolares como aulas, patios y jardines es la adecuada.

Una buena práctica de tecnologías en educación, acorde con Prado y Chávez (2020), es aquella que demuestra ser efectiva para el logro de determinados objetivos educacionales y atienden a tres objetivos principales: (1) Lograr mejores y/o nuevos aprendizajes; (2) Generar un cambio (o innovación) pedagógica; y (3) Producir un cambio organizacional. Con base en lo anterior el 50% de las familias consideran que el uso de las tecnologías digitales por parte de sus hijos es regular. Por otra parte, la calidad de la infraestructura tecnológica con la que dispone la escuela, el 84% de las familias la consideran como regular.

Para concluir este apartado, algunas de las necesidades detectadas en relación con: (1) Mejorar los servicios e infraestructura escolar; (2) Mejorar los materiales y recursos tecnológicos; (3) Mejorar el desempeño de las y los profesores; (4) Acceso a becas escolares para los hijos; y (5) Mejorar la toma de decisiones por autoridades educativas.

Diagnóstico del contexto escolar y/o institucional de la escuela primaria rural

La escuela rural en México, de acuerdo con Civera (2013), se fundó al término de la revolución, con el objetivo de transformar la mentalidad de los campesinos, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol, impedían el progreso del país. Fue José Vasconcelos quien impulsó la educación rural y promovió la creación de escuelas e incorporación de profesores en lo que considero la espina dorsal del sistema educativo mexicano (Martínez, 2013). Hoy en día la educación rural ha sido marginada de las políticas públicas y relegada al discurso de los diferentes niveles de gobierno en el país.

La escuela primaria rural, Agustín de Iturbide, con clave escolar 14DPR4153E, se ubica en la calle Josefa Ortiz de Domínguez S/N en la comunidad rural de El Zancudo, municipio de Puerto Vallarta, en el estado de Jalisco. Es una institución con financiamiento público-estatal, sin embargo, el presu-

puesto para su funcionamiento es limitado y escaso. El tipo de organización escolar es multigrado tetra-docente, es decir que existen cuatro profesores que atienden los seis grados escolares, para un total de 102 alumnos. La modalidad educativa que atiende la escuela es escolarizada, la cual maneja un horario de jornada escolar matutina.

La infraestructura de la institución es limitada, no obstante, tiene tres edificios delimitados con paredes de bloque y concreto, cuyo techo está colado en cemento, estos albergan cinco aulas de clase, una oficina administrativa, jardineras y un patio escolar de cemento. Cuenta con servicios básicos de luz eléctrica, agua potable y alcantarillado. Las aulas tienen su mobiliario en condiciones regulares, presentan buena ventilación e iluminación, sin embargo, no dispone de aparatos eléctricos como aires acondicionados, sólo un par de ventiladores de techo y pedestal, sin equipo de proyección o computadoras. La escuela, posee contratado un servicio de telefonía con internet incluido, sólo tiene dos computadoras para uso del personal directivo y docente, una copiadora pequeña y un par de bocinas para cubrir sus eventos y actividades internas.

Con base en las entrevistas a directivos, profesores y padres de familia, las necesidades y problemáticas detectadas fueron: (1) Aulas y espacios escolares con falta de mantenimiento; (2) La infraestructura tecnológica es nula; (3) Falta delimitar espacios para cada actividad escolar; (4) El acceso a materiales de apoyo y recursos didácticos para las clases es limitado; (5) El mobiliario no se encuentra en óptimas condiciones; (6) El horario escolar es insuficiente para atender la demanda de alumnos; (7) La toma de decisiones está centralizada en la supervisión escolar de zona; (8) Falta completar la plantilla docente; (9) Falta de presupuesto para el funcionamiento adecuado de la escuela; (10) La capacitación y actualización de las y los profesores no es prioridad; (11) El desempeño de las y los profesores está en constante evaluación; (12) El salario de las y los profesores es bajo comparado con la zona geográfica de Puerto Vallarta; y (13) Fortalecer la relación efectiva familia-comunidad-escuela.

Diagnóstico de las y los profesores de la escuela rural

Agustín de Iturbide

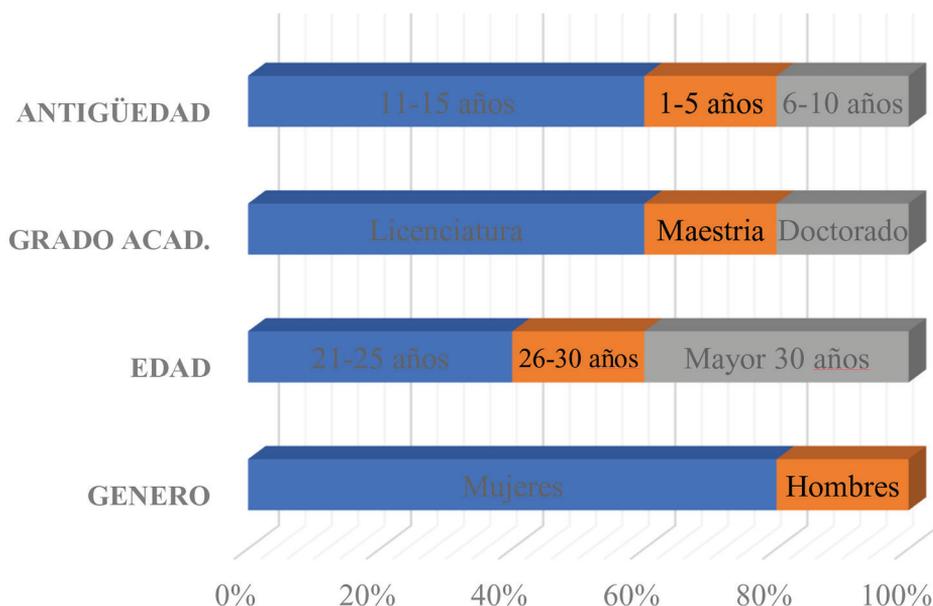
Las y los profesores rurales son los impulsores del inicio de la educación pública en México, puesto que han llevado los conocimientos a los pueblos más alejados de todo el país. Según Vita (2019), los docentes rurales asumen tres grandes re-

tos: (1) enseñar a los niños, (2) enseñar a los adultos, y (3) convertirse en líderes de sus comunidades. Esto implicaba para las y los profesores un trabajo de tiempo completo en los poblados, a cambio de un bajo sueldo, pero con el respeto y aceptación de la comunidad. Para efectos del diagnóstico, se consideraron las características del entorno personal, como datos sociodemográficos, personales y profesionales, conocimiento sobre modalidades educativas, evaluación de las competencias digitales docentes y el uso de tecnologías digitales, así como examinar las dificultades que presentan en su práctica docente. Los resultados principales son los que a continuación se presentan.

Datos sociodemográficos de las y los profesores de la escuela rural

En la escuela rural, predomina el género femenino con un 80%, la mayoría tiene estudios de licenciatura (60%) y una antigüedad como docente mayor a 6 años (80%). Cabe resaltar que el 60% de ellos tiene menos de 30 años de edad, tal como lo muestra la Ilustración 1.

Ilustración 1. Datos sociodemográficos de las y los profesores rurales

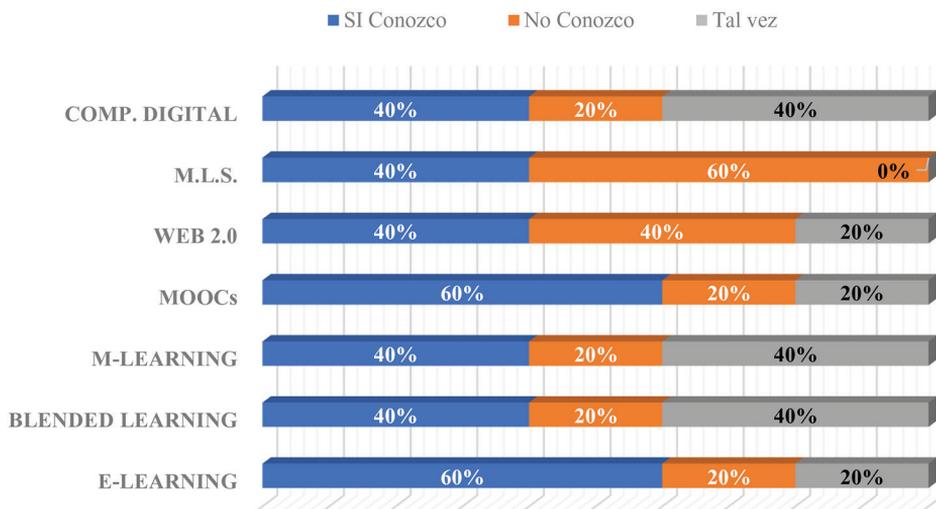


Fuente: elaboración propia.

Conocimientos sobre las modalidades educativas y su dominio

El 100% de las y los profesores consideran muy importante la inclusión de las tecnologías digitales en la educación y su práctica docente. Y el 80% considera muy importante el acceso a las tecnologías digitales en la educación (véase Ilustración 2).

Ilustración 2. Conocimiento y dominio de las modalidades educativas



Fuente: elaboración propia.

El 80% de las y los profesores no han recibido capacitación o actualización sobre modalidades educativas o uso de las tecnologías digitales, predomina el conocimiento sobre la modalidad de E-Learning y los Cursos Masivos online o moocs (modalidades utilizadas durante la pandemia de COVID-19 para su capacitación docente). Sin embargo, las y los profesores manifiestan desconocer el uso de los Manager Learning Systems (como Classroom, Moodle o Edmodo) y por ende su implementación en sus actividades de enseñanza. Así como las bondades del Blended Learning que involucra una actividad mixta de enseñanza mediada con recursos tecnológicos.

En su mayoría las y los profesores conocen y utilizan las redes sociales (como Facebook) para compartir mensajes y recibir tareas de sus alumnos durante el confinamiento por la pandemia y el uso intensivo del WhatsApp para una comu-

nicación directa con los padres y madres de familia. Evidenciando con ello el uso de las estrategias y metodologías del M-Learning, caracterizada por involucrar a los dispositivos móviles como Smartphone y Tabletas que permitan mediar el logro de los aprendizajes esperados, muy a pesar de que las y los profesores entrevistados declararon en su mayoría no conocer la modalidad. Por último, un 60% de los profesores manifiesta conocer lo referido a sus competencias digitales como docentes, así como su apropiación y reforzamiento a través de estudios formales o educación continua. Declaran que el apoyo o información recibida por parte de las autoridades educativas es muy escasa y confirman perderse de oportunidades de actualización y capacitación en el área de las tecnologías y modalidades educativas.

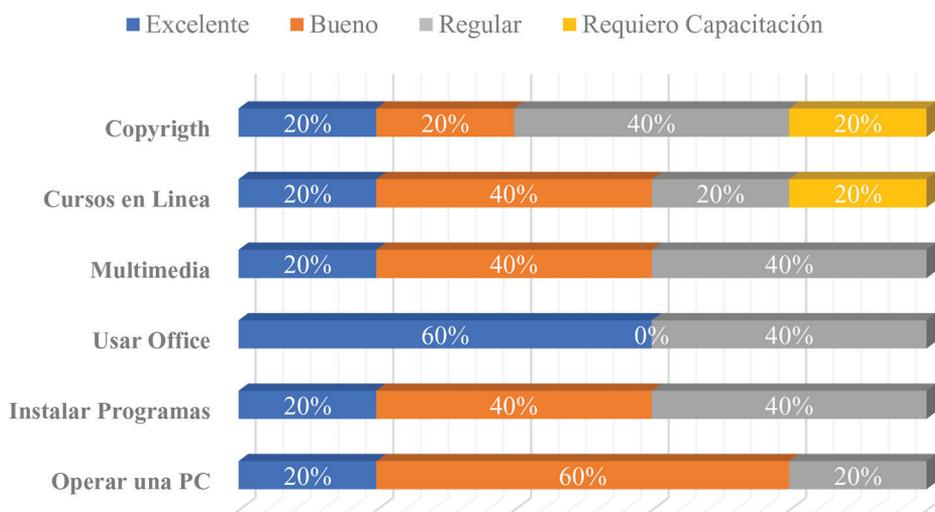
Diagnóstico de las competencias digitales docentes

Al igual que el resto de los ciudadanos, las y los profesores deben adquirir las destrezas digitales necesarias para la vida personal, profesional y para participar en la sociedad digital. Ser digitalmente competentes y capaces de usar las tecnologías digitales de forma segura, crítica y responsable es vital para que los docentes puedan servir de guías en las próximas generaciones de estudiantes (Redecker y Punie, 2017).

Las y los profesores necesitan adquirir y desarrollar un conjunto de competencias específicas que les permitan aprovechar al máximo las tecnologías digitales para transformar su práctica educativa, mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar nuevas modalidades de evaluación, implementar nuevas formas de comunicación y colaboración con los actores de la educación, pero sobre todo utilizar contenidos y recursos innovadores (INEE, 2019). Por ello, Hoyos (2014), define a la competencia digital docente, como aquella concerniente a los conocimientos, habilidades y destrezas que los docentes deben dominar para ejercer como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, haciendo uso eficaz de las tecnologías digitales, tanto como recurso educativo, como contenido didáctico.

En promedio, un 60% de las y los profesores declaran contar con buenas y excelentes competencias digitales docentes, para el 33% de ellos, sus competencias son regulares y sólo el 7% manifiesta requerir de capacitación y apoyo para usar las tecnologías digitales. Tal como lo muestra la Ilustración 3. Diagnóstico de competencias digitales docentes.

Ilustración 3. Diagnóstico de competencias digitales docentes



Fuente: elaboración propia.

Entre las competencias digitales docentes que las y los profesores de la escuela Agustín de Iturbide, manifiestan poseer, el 80% tiene habilidad para operar y utilizar los programas básicos de una computadora personal o laptop (encender, apagar, crear documentos, navegar internamente por sus aplicaciones y utilizar sus periféricos como impresora o escáner). Así mismo un 60% tiene conocimiento y dominio en la instalación de programas o *software* para su uso personal y académico. Conjuntamente, el 100% declara utilizar la paquetería de office o *software* para crear documentos de texto, hoja de cálculo, base de datos y diseñar presentaciones.

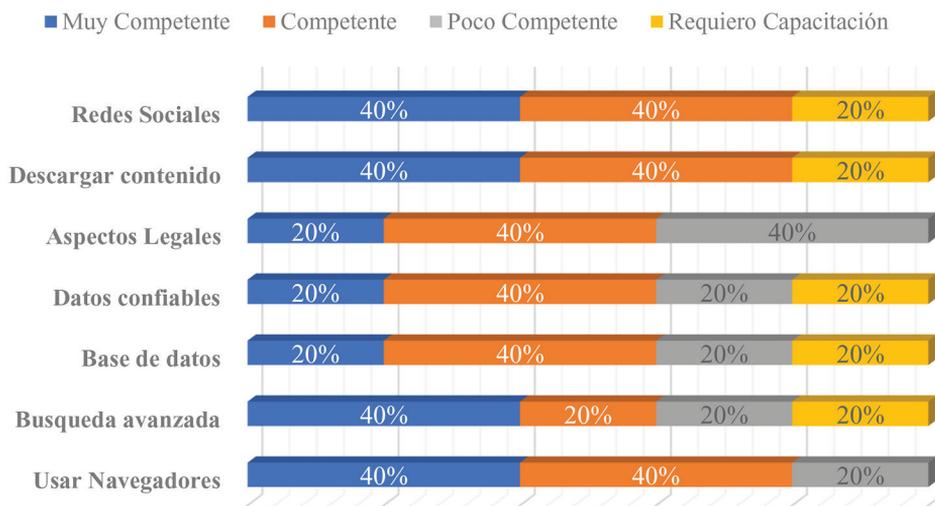
Un 60% de las y los profesores, confirma que posee conocimientos para utilizar *software* especializado para la creación, edición y publicación de gráficos, imagen, audio y video. Sin embargo, un 40% expone requerir capacitación para lograrlo. Por otra parte, sólo un 20% menciona tener la habilidad de desarrollar cursos en línea para sus alumnos, utilizando plataformas educativas como Classroom, Moodle o Edmodo. El 80% requiere capacitación o ayuda para alcanzar esta habilidad. Por último, sólo el 40% exteriorizan comprender las implicaciones legales y éticas del uso de *software* privativo y *software* libre para compartirlos con sus estudiantes.

Diagnóstico de la competencia digital en el uso de internet de las y los profesores

La competencia digital, de acuerdo con Callejas *et al.* (2016), se refieren al uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Es relevante exponer que autores como Rangel (2015) señalan que la competencia digital hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, necesarios para buscar, apropiarse y tratar información, así como utilizarla de forma crítica, eficiente y sistemáticamente en cualquier contexto. Así mismo la alfabetización informacional, de acuerdo con el INTEF (2017) se refiere a la capacidad para identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes desarrollada en tres competencias básicas: (1) Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital; (2) Evaluación de información, datos y contenido digital; y (3) Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.

En promedio, un 60% de las y los profesores se declaran competentes en el uso de internet y el resto se expresan como poco competentes o requieren capacitación para lograr un dominio aceptable (véase Ilustración 4).

Ilustración 4. Competencias digitales en el uso de internet



Fuente: elaboración propia.

En los resultados, predominan aspectos como el uso de las redes sociales como medio de comunicación, para compartir información y contenidos educativos entre la comunidad académica en el 80%. Mismo porcentaje de dominio representa la descarga de contenido multimedia útil para su labor académica, como lo son imágenes, videos, música y programas, así como la búsqueda de información por internet con diferentes navegadores.

Con un 60% de dominio se acentúan aquellas competencias a la búsqueda avanzada de información en páginas y sitios web confiables, así como realizar búsquedas en bases de datos especializadas e indexadas disponibles en internet y evaluar la autoría o fiabilidad de los datos encontrados. Por último, el 40% confirmó que requiere de capacitación para el uso de los aspectos legales asociados a la información digital, tales como la privacidad, la propiedad intelectual y la ciberseguridad de datos.

Para concluir este apartado se identificaron algunas de las necesidades que exponen las y los profesores rurales en las siguientes categorías.

Tabla 1. Necesidades de las y los profesores;
Escuela Agustín de Iturbide, El Zancudo, Jalisco

Infraestructura escolar	Calidad educativa	Desempeño docente
Aulas y espacios escolares les falta mantenimiento.	Las modalidades de clases en línea no cuentan con formalidad.	La capacitación en tecnologías no es prioridad.
No están incorporados tecnologías como proyectores, televisiones o bocinas en las aulas.	Los profesores no son suficientes para atender a la cantidad de alumnos en todos los grados.	La mayoría de los profesores son foráneos y dedican tiempo a su traslado.
Las aulas no tienen el mantenimiento adecuado y periódico (fachada, pintura).	Horario escolar es insuficiente para atender la demanda de alumnos.	El salario de los profesores bajo comparado con la zona de Vallarta.
En su mayoría el mobiliario es viejo y deteriorado.	Comunicación poco eficiente con autoridades educativas.	Los profesores tienen plaza temporal por semestre o por año.

Fuente: elaboración propia.

Posibilidades didácticas y tecnológicas

La problemática expuesta en el diagnóstico refleja que las políticas públicas y gestiones educativas establecidas por los diversos órdenes de Gobiernos en México para generar bienestar y desarrollo en las zonas rurales, se encuentran en primera instancia desarticuladas. La pobreza, y falta de oportunidades (acceso a las tecnologías) en zonas rurales es una realidad invisible y se convierte en un reto para contribuir en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes.

En el caso particular del contexto rural y educativo de la comunidad de El Zancudo, Jalisco, se han propuesto algunas posibilidades didácticas y tecnológicas para afrontar los retos y desafíos expuestos en el documento. Estas estrategias son las siguientes:

1. Alfabetización tecnológica a los alumnos de la escuela primaria a través del laboratorio itinerante de la RED Temática las TIC en la Educación.
2. Incorporar contenidos multimedia de Escuelas Linux, en los grados de 5to y 6to de primaria, la cual cuenta con mayor capacidad de individualización y personalización de la enseñanza que beneficia al alumnado.
3. En una escuela multigrado, el docente tiene la posibilidad de conocer varios niveles y grados, por lo tanto, la preparación es fundamental, las y los profesores y las familias están motivados en buscar las mejores estrategias para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Escuelas Linux y materiales multimedia pueden atender esa inquietud.
4. Las y los profesores destacan una excelente disposición del alumnado a las nuevas didácticas que se incorporan en el aula, llevar de manera gradual las tecnologías digitales beneficia esta tarea, por ejemplo, la inclusión de pizarras digitales, equipos de cómputo móvil, internet satelital, por mencionar algunos.
5. Establecer convenios con la Universidad de Guadalajara para que se integre a los programas de servicio social y prácticas profesionales de los diferentes programas educativos.
6. Ofrecer a las y los profesores de la institución cursos de capacitación y actualización en enfoque en competencias digitales docentes. Entre estos cursos los siguientes: (a) Creación y/o uso de contenidos digitales: Referido al uso de *software* educativo y herramientas de autor para la creación de contenidos digitales, con el propósito de mejorar el diseño de presentaciones de clase con enfoque en multimedia, diseño de materiales audiovisuales

aprovechando las bondades de Escuelas Linux; (b) Aplicaciones y ambientes de aprendizaje para el trabajo docente: Enfocado a la identificación de las plataformas educativas disponibles para llevar a cabo el trabajo en E-Learning, Móvil-Learning y B-Learning. Además de apropiarse de los recursos y herramientas que cada plataforma emplea para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (c) Recursos y herramientas digitales para el trabajo colaborativo y en red: Encauzado a identificar las aplicaciones digitales que favorecen los procesos de comunicación y mejorar las actividades del trabajo a distancia.

Finalmente, se hace necesario continuar con la creación de líneas de investigación en zonas rurales en el estado de Jalisco, que proporcionar información sobre la realidad del contexto, con el propósito de identificar necesidades estructurales, pero sobre todo áreas de oportunidades y desarrollo de las escuelas rurales y sus actores educativos.

Fuentes

- Callejas, A. I., Salido, J. V., y Jerez, O. (2016). *Competencia digital y tratamiento de la información. Aprender en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Chávez, R. y Padro, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 1-32. Consultado el 14 de febrero del sitio web <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184011/html/>
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Hoyos, L. (2014). Competencia Digital Docente. p. 3. Marpadal Interative Media S.L.
- INEE. (2019). La educación obligatoria en México. Consultado el 14 de febrero de 2022 del sitio web https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_01.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2020). Población rural y urbana. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P

- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. Recuperado el 14 de febrero de 2019 de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco-ComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Martínez, L. (2013). Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México. *Historia educativa*, (32), 381-397. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/.../1/Rafael_Ramirez_Castaneda_y_los_grandes_p.pdf
- Ortega, M. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. doi: 10.18800/educacion.201801.006
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248.
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Joint Research Centre of European Commission.
- Román, P. y Padrón, M. (2010). Hogares y familias rurales en México frente a las políticas públicas. Primeras aproximaciones. *Revista Latinoamérica de Estudios de Familia*, 2, 137-152.
- Soloaga, I., Plassot, T., y Reyes, M. (2020). Caracterización de los espacios rurales en México a partir de estadísticas nacionales. Recuperado el 11 de febrero de 2022 del sitio web <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46350-caracterizacion-espacios-rurales-mexico-partir-estadisticas-nacionales>
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado el 14 de febrero de 2022 del sitio web https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35386/S2012809_es.pdf
- Vita, A. E. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 185-208. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.37>

Uso de redes sociales para favorecer la enseñanza y el aprendizaje colaborativo en los universitarios

Lizabeth Bustos Camacho

Resumen

La investigación tuvo por objetivo exponer la forma en que las redes sociales pueden fomentar la enseñanza y el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios y docentes. La técnica utilizada fue mediante grupos de discusión. Dicha aplicación se dio en la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana. Así, mostró utilidad metodológica al abordar el fenómeno social del uso de las redes sociales como marco de aprendizaje colaborativo en el proceso de formación universitaria y como herramienta donde se plasmen contenidos referentes a la innovación educativa. De acuerdo con la metodología, se utilizó la fenomenología como marco interpretativo de la investigación. Así mismo, Ospina y Betancourt (2018) interpretan que el realizar el estudio bajo los parámetros establecidos por la fenomenología permite, entablar diálogos críticos que se enlazan con las experiencias reales que son vividas por las personas. Por último, se realizó un análisis de categorías tanto para docentes como para estudiantes con el fin de determinar la manera de utilizar las redes. Así, se señalan los siguientes resultados: 1. La utilización de herramientas digitales se detonó a raíz de la pandemia por la COVID-19. 2. Las redes sociales actúan como herramientas de enseñanza para los estudiantes, pero no se les ha brindado la difusión. 3. Los docentes, a las redes sociales las utilizan para comunicar información relacionada a la clase. A partir de los resultados, se propone que se redirija el papel que se les ha brindado a las redes sociales, tomándolas como herramientas que construyan el proceso de formación universitaria.

Palabras clave: redes sociales; aprendizaje colaborativo; enseñanza, aprendizaje y fenomenología.

Introducción

La educación superior en México ha sido un factor vinculado al progreso de la sociedad, abonando conocimientos, saberes y aprendizajes de manera significativa, pero además busca mantener un currículo en donde se visualice un sentido crítico, autónomo y singular con el objetivo de erradicar problemas (León, 2012). En este sentido, crear espacios en donde la educación se visualice como el fenómeno que tenga la particularidad de ser un espacio de control y de transformación social es uno de los retos más próximos a perseguir (Guzmán, 2011).

De esta manera, la educación ha tenido que ser parte de una transformación que se enmarca como alternativa de cambio para obtener aprendizajes significativos, a tal modo de generar conocimiento y habilidades competentes para adaptarlos a las exigencias que requiere el nuevo mundo educativo. No es de extrañar que el nuevo modelo exija a los estudiantes que sean responsables de su propio conocimiento y que comprendan, al mismo tiempo, procesos de colaboración con otros iguales (Severin, 2017).

Se encuentra la parte de innovación como principal fuente de desarrollo ya que ha sido fundamental para fomentar creatividad y que los que se encuentran interactuando con ella no sean seguidores de contenidos y conocimiento, si no que sean creadores y generadores de ese conocimiento y además capaces de generar nuevo. Al respecto, esa innovación y autoexploración busca en los estudiantes soluciones alternativas, aportándole sentido de pertinencia profunda (Severin, 2017).

Ahora bien, frente a las exigencias mismas que propone la innovación y haciendo énfasis en las circunstancias anteriormente descritas, como es, la de capacitar a los estudiantes y docentes para que coadyube a mejorar la calidad del aprendizaje, surgen como consecuencia de ello, las redes sociales que actúan como metodologías activas del aprendizaje, logrando un soporte fundamental para la enseñanza, a fin de que planteen la posibilidad de aplicar recursos educativos que faciliten el intercambio de información, por ejemplo, donde se estimule la generación de conocimientos realizados de forma individual y colectiva (Islas y Carranza, 2011).

De este modo, el aprendizaje colaborativo, como una metodología activa del aprendizaje, coadyuba a desarrollar en los integrantes una influencia recíproca entre el equipo. Es así como se tiende a ser un proceso gradual en donde cada uno de los miembros se comprometen con el aprendizaje de los demás; lo anterior no implica una competencia, al contrario, genera un proceso de intercambio de conocimiento e intercambio de ideas.

Este aprendizaje tiene como finalidad la obtención de capacidades intelectuales importantes, por ejemplo, cuando se realizan trabajos grupales cada uno de los participantes asumen roles donde se refleja el sentido de individualidad, aportando y comprendiendo que cada uno otorga lo que más cree conveniente para lograr con ello un resultado de unión (Revelo-Sánchez *et al.*, 2018). A partir de esta necesidad de contribuir al crecimiento personal, estas redes fueron en aumento considerablemente al grado de obtener actualmente plataformas digitales que ayuden a que el proceso de comunicación pudiera ser más próximo y menos tardado.

Las redes sociales son una herramienta que gestiona el aprendizaje de manera esencial y que, además, en la actualidad, las personas realizan prácticas de difusión continua en distintos temas al interior del internet, donde las redes sociales funcionan como herramienta fundamental para llegar a este fin. Aunado a ello, podemos decir que se convierte en una forma más de enseñar y aprender, siendo al mismo tiempo, materiales estratégicos de enseñanza que permiten que tanto alumnos como profesores aprovechen los recursos que ofrecen las nuevas formas de comunicación para poder así comprender las nuevas necesidades que la sociedad demanda (Muñoz *et al.*, 2013).

Dadas las circunstancias anteriores, este trabajo de investigación pretende abordar de qué manera las redes sociales se utilizan en la enseñanza para fomentar el aprendizaje colaborativo en la universidad, tanto en el caso de los estudiantes como de los docentes. A continuación, se muestran algunos antecedentes de relevancia.

Como primer punto se debe citar a Vázquez *et al.* en su estudio “Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria” realizado en el año 2015, quienes muestran cómo las prácticas docentes son influidas por las TIC y cómo estas prácticas posibilitan o impiden el aprendizaje colaborativo en el aula.

Relativamente en el estudio de Flores *et al.* (2017) titulado “La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios” quiénes categorizan qué tanto absorben los estudiantes al inmiscuirse en el uso de las redes sociales, así mismo se plasma una idea referente a saber si estas favorecen o destruyen su relación con las personas que se encuentran a su alrededor.

Por ello, López y Jasso (2019) en el estudio titulado “Interacción entre el uso y la adicción a las redes sociales y teléfonos móviles entre estudiantes universitarios” realizan una segmentación entre hombres y mujeres analizando los principales usos que le brindan a las redes sociales, según las horas diarias impuestas a esa actividad y si existiese algún comportamiento adictivo con la ayuda de cuestionarios de adicción aplicado a 466 participantes.

Metodología

El marco interpretativo bajo el cual se llevó a cabo esta investigación corresponde a la fenomenología, llevada bajo un enfoque metodológico cualitativo de tipo transversal, que busca aproximarse a las dimensiones experienciales en la vida del ser humano. De esta forma, la experiencia debe pasar algo sustancial en la persona, en la forma de actuar, de emocionarse o de reaccionar ante las situaciones diversas que se le presenten (Ospina y Betancourt, 2018).

Además, según Álvarez-Gayou (2003) la fenomenología ayuda a centrarse en las experiencias personales, en vez de perspectivas grupales, donde se busque una estructura invariable del significado de la experiencia. De esta forma cuenta con la ventaja de ser una disciplina multidisciplinaria donde se utiliza para analizar los datos a manera de lectura.

Como se sabe el uso de las redes sociales ha impactado tenazmente en distintos ámbitos de la vida cotidiana, donde el principal gremio donde ha impactado es a nivel educativo ya que funciona como herramienta que brinda la posibilidad de intercambiar, comunicar e interpretar información. Precisamente en este sentido la fenomenología buscar otorgar recursos en la aplicación de la enseñanza, es decir, a los docentes para que puedan comprender la labor que realizan (Costa, 2018).

Las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. Con objeto de tener acceso a otras experiencias, los fenomenólogos exploran antecedentes y recogen intensivas y ex-

haustivas descripciones de sus interlocutores. Estas descripciones se someten a un proceso de cuestionamiento del que emergen nuevos temas (Buendía *et al.*, 1998).

Es importante mencionar que la pretensión de utilizar a la fenomenología en dicho trabajo de investigación es dilucidar ¿cómo se dan los procesos de intercambio de información, por medio del uso de las redes sociales en los universitarios? Y para responder cuestionamientos como el anterior, la fenomenología se introduce en el campo de estudio, al permitir establecer vínculos que apoyen a la realidad subjetiva que se intenta abordar.

De esta forma, la técnica de recolección de datos seleccionada fue los grupos de discusión que son considerados, siguiendo las palabras de (Cataño *et al.*, 2017) un diálogo en dónde da como resultado un discurso. De esta forma, es una entrevista que se desarrolla de manera grupal, esta caracterización es utilizada cuando se quiere conocer el posicionamiento de un grupo social hacia un tema determinado.

Resultados

De acuerdo con lo señalado en el grupo de discusión realizado, los docentes utilizan las redes sociales como medio para intercambiar información con sus alumnos, más que como medio para la obtención de aprendizajes, esto porque no han tenido una formación directa que los vincule con ello ni la preparación académica. Lo que si señalan es que se han valido de algunas plataformas digitales como herramientas para lograr los aprendizajes esperados, por ejemplo, en el trabajo colaborativo. Por ejemplo, utilizan herramientas como: Classroom, Zoom, el pizarrón electrónico de Meet, Wix.

Así mismo, argumentan que la colaboración entre los estudiantes se ha dado porque todos mantienen un contacto directo con el docente, es decir, se encuentran en comunicación constante y directa, lo que hace que las redes sociales se conviertan en un medio para la obtención de enseñanzas y aprendizajes. Por otro lado, el aspecto generacional ha sido un factor importante para el desarrollo de herramientas ya que, en reiteradas ocasiones la edad o el no tener contacto con herramientas de este tipo ocasiona que no exista diversidad de enseñanzas en el aula, es decir, que los docentes a partir de cierta edad desconocen o niegan haber utilizado medios digitales porque “se les complica utilizarlos”.

Ante lo anterior, no dejan de aclarar que, si bien las redes sociales son herramientas que están fomentando el aprendizaje en los estudiantes, correspon-

den también a mecanismos que simplifican el abordaje de temas, por ejemplo, cuando realizan trabajos en equipo, es decir, son bastantes útiles porque generan acercamientos y puntos de contacto sobre el tema y sobre todo porque se enseñan a adjudicar y crear un pensamiento crítico, una cuestión tan relevante en el nivel universitario. Ya que los docentes a quien se les preguntaron fueron de distinto nivel etario, es decir, uno se encontraba entre los 50 a 55 años, otro entre los 35-40 años y los demás 30, 31 y 32 años se pudo observar una considerable diferencia de opiniones respecto al uso de las redes sociales para fomentar el aprendizaje colaborativo.

Es también conveniente asegurar que a raíz de la pandemia por COVID-19, los docentes se vieron obligados a utilizar este tipo de comunicación, no les resultaba dentro de los límites de “lo normal” utilizarlas ya que como estaban acostumbrados a un ritmo de trabajo, por ejemplo, el de brindar clases únicamente presenciales y solamente utilizando materiales como: dictado, técnicas de memorización de cuestionarios, copiar y pegar información relevante. Señalaban que antes, durante y después de la pandemia las técnicas fueron otras y que tuvieron que implementar otras estrategias de aprendizaje en sus estudiantes y se vieron obligados a ello. Aunque hay que aclarar, que como se dijo, son buenas herramientas, pero difíciles y complicadas de llevarlas a cabo.

Por lo tanto, a raíz de la pandemia, el aprendizaje colaborativo a distancia fue la opción que resultó ante el desbalance de aprendizajes, por lo que estando en clases virtuales tuvieron que improvisar ciertos elementos para que los estudiantes captaran la atención, por ejemplo, un docente apuntaba que él utilizaba la técnica de la ruleta para que sus estudiantes participaran y logaran intercambiar información. Por otro lado, debido a que el grupo de discusión de docentes fue variado en cuanto la edad, un docente de aproximadamente 53 años decía que él no tenía redes sociales; ni Facebook o WhatsApp ya que atentaba contra la individualidad, la privacidad y la cercanía que había con sus estudiantes, por lo cual, la única razón por lo que tuvo que exponerse a utilizarla fue por una cuestión estrictamente académica y obligada, pero que en cuanto pudiera nuevamente se desaparecería de ello, pues señalaba que las redes no aportaban académicamente un conocimiento como tal en los estudiantes, al contrario, lograban confundirlos más.

Como se puede concluir, las redes sociales desde las perspectiva de los docentes, tienden a ser una cuestión más de comunicación de anuncios y avisos

hacia sus estudiantes, más que una técnica de ayuda para el aprendizaje, esto porque como ya se dijo, no han contado con una formación académica que responda a estas necesidades, así mismo, si ellos llegan a necesitar de estas herramientas, las únicas personas que lo utilizan son aquellas que se encuentran entre un rango de edad de 25-40 años quienes tienen una mayor facilidad al momento de referirse a las redes sociales tanto en la enseñanza como el aprendizaje. El aprendizaje colaborativo se puede lograr siempre y cuando se encuentren en lugares físicos no virtuales ya que eso es lo que distrae o desconcentra al estudiante del tema que se esté tratando.

Tabla 1. Categorías de los docentes

Docentes	
Categoría	Subcategoría
Redes sociales	Uso o no las redes sociales Opinión de las redes sociales Redes sociales utilizadas ¿Cómo se utilizan las redes sociales?
Percepción del aprendizaje colaborativo dentro del aula	Hacen uso o no de un Aprendizaje colaborativo Ocasiones en donde se ha expuesto el aprendizaje colaborativo ¿Existe un aprendizaje colaborativo en el aula?
La línea generacional de las redes sociales	Formación distinta entre los docentes La perspectiva de redes sociales ha cambiado Brechas distintas para el estudio de redes sociales Infraestructura para desarrollar las redes sociales
Las redes sociales y la pandemia por COVID-19	Cambios relevantes en cuanto a las formas de trabajo Utilizar dispositivos para interactuar Interacción aula-profesor La ruleta como técnica de aprendizaje a distancia y utilizado como red social
El aprendizaje colaborativo a distancia	Medios de utilidad Técnicas de aprendizaje La pandemia: ¿una manera nueva de aprender? La colaboración representa un aprendizaje con los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categorías de los estudiantes

Estudiantes	
Categoría	Subcategoría
Redes sociales	No se han atrevido a utilizarlas Redes sociales utilizadas ¿en qué situaciones se utilizan? Formas de utilizar redes sociales
Limitación de las redes sociales	Cuentas privadas o institucionales Una nula programación de las redes sociales en sus temas de clases
Técnicas de aprendizaje colaborativo utilizadas por los docentes	Memes Videos realizados en Tik Tok Wix: como herramienta digital y utilizada como red social de aprendizaje Las redes sociales: ¿una manera informal de aprendizaje?
La edad y el uso de redes sociales para fomentar un aprendizaje colaborativo	Dinamicidad en las clases Muy pocos la utilizan como herramienta para incrementar aprendizajes No existe una pedagogía adecuada para enseñar en las clases No cuentan con pedagogía
Cuestión generacional	La utilidad de las redes sociales para fomentar aprendizajes en los estudiantes No cuentan con la experiencia de aplicación de redes sociales como ayuda en los temas Aprender colaborativamente es leer treinta libros en sincronía con el grupo

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo que interpretan los participantes en el estudio, las redes sociales funcionan como herramientas que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas maneras, por ejemplo, como técnica de afianzamiento de conocimientos por parte de los docentes y como herramienta para llegar a los aprendizajes requeridos. Sin embargo, en muchas de las ocasiones, reportan los

docentes, que es difícil llevar a cabo estrategias donde se involucre un aprendizaje colaborativo ya que tienen poco o nulo conocimiento sobre esos temas.

Además, argumentan que haber nacido en otras épocas que no son las digitales, los exime un poco más del tema y ocasiona que no las manejen. En ese mismo sentido, señalan que lo jóvenes docentes podrían tener mayor ventaja sobre estos temas ya que son más propensos, por la edad, a mantener un acercamiento mayor a las redes sociales y lo que amerita su uso.

Así mismo, es importante señalar que, en el lugar de los estudiantes, las redes sociales han significado un importante apoyo para mantener aprendizajes con plataformas como: Tik Tok, Instagram, WhatsApp, Classroom, aunque la mayoría de las veces han sido ellos mismos quienes se hacen cargo de utilizarlas, por el mismo desconocimiento de los docentes. Señalan que un aprendizaje colaborativo siempre es un trabajo que debe hacerse en conjunto, en otras palabras, donde se involucre tanto el docente como el estudiante (un 50% cada una de las partes) y que al compenetrarse estos lleguen al aprendizaje que es el fruto esperado. Al respecto, señalan que juntarse en grupos le ha ayudado a mejorar tanto la convivencia interna como la comprensión de los temas, ya que a interactuarlo se vuelve más comprensible y digerible.

El uso de dispositivos electrónicos está trayendo a la sociedad cambios importantes en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, en el sentido de servirse como herramientas de apoyo para lograr aprendizajes tanto del lado docente como del estudiante. Es importante que se categorice y se implementen las estrategias adecuadas para que esto sea un verdadero cambio que genere resultados y que no sea solamente una cuestión que se viralizó por los tiempos tan complicados vividos y por moda. Por ello, resulta conveniente enterar a las personas encargadas de impartir conocimiento que las redes sociales tienen distintos usos y uno de ellos puede ser el académico si este se lleva a cabo por el rumbo ideal. Siempre teniendo en cuenta a la educación y la digitalización como principal herramienta.

Por lo tanto, es importante promover aprendizajes colaborativos en los estudiantes universitarios ya que desarrolla capacidades como: individualidad, sentido crítico, pensamiento eficaz o mayor sentido de la comunicación e interacción. Así mismo, redireccionar el papel de las redes sociales como medios de aprendizaje colaborativo es un referente para formar una educación innovadora, ya que cada vez la sociedad demanda un cambio en los tipos de enseñanza y de aprendizaje que desarrolla en las instituciones educativas.

Por lo tanto:

1. Los estudiantes han utilizado las redes sociales como forma de aprendizaje.
2. Los estudiantes dejan entrever que los docentes no cuentan con las destrezas para manejar tipos de redes sociales.
3. Los estudiantes señalan que los docentes no realizan, en muchas de las ocasiones, actividades de aprendizaje colaborativo puesto que es más sencillo que cada uno trabaje y presente sus tareas o trabajos de manera individual.
4. Los estudiantes proponen que los docentes tomen cursos especializados en donde se les brinden herramientas pedagógicas y digitales para el logro de los aprendizajes.
5. Los estudiantes establecen que el factor generacional es importante para el desarrollo de aprendizajes colaborativos ya que argumentan que docentes que se encuentran entre los 25-35 años son más propensos a utilizar herramientas digitales o redes sociales de diversa índole.
6. Los docentes argumentan que las únicas redes de contacto social que han tenido con los estudiantes son: WhatsApp, Telegram, Classroom, Drive, el pizarrón electrónico, dados electrónicos o digitales o Zoom y esto porque se vieron obligados a utilizarlo como medio de difusión. Todo esto con el fin de propiciar en los alumnos participación y generar acercamientos colaborativos.
7. Los docentes señalan que para fomentar el aprendizaje colaborativo dentro del aula han tenido que recurrir a técnicas como organización de grupos, es decir, que los estudiantes se encuentren trabajando un tema con otras personas para que puedan intercambiar opiniones.
8. Los docentes reconocen que no habían utilizado redes sociales en sus clases porque era una cuestión que no dominaban y que fue por causa de la pandemia que tuvieron que verse en la necesidad de recurrir a ellas. Un docente que oscilaba entre los 50-52 años decía que mientras más alejado estuviera de estas técnicas, sus clases le parecían más humanas y menos digitalizadas.
9. Los docentes comentaban que para lograr aprendizajes colaborativos lo hacían por medio de los mismos estudiantes, es decir, uno de ellos que era el jefe de grupo el mismo docente intentaba enviarle toda la información para que él se encargara de darle difusión y que de esta manera lograra llegar a todos. Otro argumentaba que:
10. Los docentes argumentan que más por cuestiones de utilizar las redes sociales como medio de la fijación de aprendizajes, lo utilizan más como medio

de comunicación con sus estudiantes o por alguna otra cuestión de especificación general.

Discusión

En los resultados del trabajo se pudo apreciar que las redes sociales contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entendido de que son metodologías activas que ayudan a incrementar el desarrollo del conocimiento. En este sentido, es posible identificar que existe coincidencia con investigaciones que fueron realizadas, como es el caso de González *et al.* (2016) ya que, si bien no cuenta con el mismo contexto de aplicación, cuentan con el marco teórico y metodológico para implementar la investigación. Por su parte, en otros estudios como Sobrino (2014) y Silva y Maturana (2017) se implementa el enfoque cuantitativo como marco metodológico de estudio, pero respetando el uso de redes sociales como alternativa de mejora en los procesos de autocomprensión, autoconocimiento y autodeterminación. En esta dirección, dichos trabajos concuerdan en gran medida con el trabajo que se expone aquí.

La investigación también concluyó que el factor de las redes sociales incide en la manera en que tanto estudiantes como docentes se apropian del conocimiento, logrando resultados de alta contribución, también es preciso señalar que en los estudios de Hernández y Martín (2017) y de Marín-Juarros *et al.* (2014) tienen una aplicación relacionada al ámbito de educación primaria, no enfocada a espacios de educación superior.

Los resultados encontrados en este estudio en cuanto a uso de redes sociales para fomentar el aprendizaje colaborativo en universitarios muestran que, por un lado, los docentes han aplicado técnicas de aprendizaje colaborativo en el aula, sin embargo, no es un hecho que se realice consecuentemente pues argumentan que no cuentan con una capacitación previa que ayude a generar este aspecto. Por otro lado, los estudiantes señalan que los docentes realizan lo mismo en todas las sesiones, es decir, no cuentan con innovación al momento de impartir clases. Estos resultados por una parte coinciden con la literatura de García (2014), la cual señala que los grupos virtuales favorecen la participación y puede haber aprendizaje significativo y, por lo tanto, aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la terminología usada en los grupos de discusión no recae de la misma manera, es decir, los estudiantes interpretan la información de acuerdo con sus experiencias personales y no tanto

de lo que opinan respecto al tema. Esto no quiere decir que no reconozcan la pregunta, sino que ellos le dan otro sentido; es por eso por lo que se involucran más en la pregunta. Por otro lado, los docentes al tener un mayor conocimiento y experiencia acerca del lenguaje cotidiano tienden a interpretar la información con agilidad, sin tanto titubeo.

En segundo lugar, los estudiantes perciben que los docentes conocen muy poco de redes sociales y de aprendizaje colaborativo, argumentan que son pocos quienes han utilizado herramientas que se relacionen a ello, esto por las siguientes razones. En primer lugar, la edad juega un papel importante ya que, al no estar interactuando con las redes sociales, ni conocer sobre ellas, los campos de movimiento son menos y tienden a adoptar técnicas antiguas. En segundo lugar, se encuentra, la institución que no ha puesto cuidado en brindar cursos o actualizaciones en donde se tome en cuenta el aspecto pedagógico o incluso donde se les pregunte acerca del perfil de estudios y que tan compatible es con la carrera misma.

En tercer lugar, los docentes caen en cuenta que no han tenido acercamiento hacia las redes, sólo conocen muy pocas y estas en el sentido de comunicación, es decir, para brindar anuncios o tareas. No en el sentido de ser mediadoras de conocimiento, por lo que utilizarlas es un trabajo sumamente exhaustivo. Además, las redes sociales han quitado humanidad y han traído egocentricidad. A continuación, se profundiza en cada uno de los resultados antes expuestos.

El análisis de contenido temático de esta investigación ha puesto de relieve que los estudiantes y los docentes tienen poco conocimiento acerca del uso de las redes sociales para fomentar el aprendizaje colaborativo, porque como cada grupo argumenta de acuerdo con el nivel de experiencia, son plataformas complicadas que llegan a ser escandalosas y vulnerables para los estudiantes.

Por ello, esta investigación ha permitido dar un paso más en el estudio relacionado al uso de las redes sociales como herramienta que favorece el aprendizaje colaborativo realizado en entornos universitarios, para fomentar el aprendizaje colaborativo. Es importante señalar que como cada grupo argumenta de acuerdo con el nivel de experiencia, estas son plataformas complicadas que llegan a ser escandalosas y vulnerables para los estudiantes (en el caso de los docentes).

Contrario a lo expresado por los estudiantes en este estudio, diversos autores han afirmado que existe un notable uso de las redes sociales en el ámbito educativo (Laurencio *et al.*, 2018; Oliva, 2017), también existen aquellos en los que el

aprendizaje colaborativo juega un papel importante en el desarrollo (Martínez, 2018; Díaz *et al.*, 2022; Rivera *et al.*, 2022; Limas-Suárez y Vargas-Soracá, 2022).

Además, los estudiantes señalan que en reiteradas ocasiones los docentes utilizan técnicas obsoletas para interpretar la información, de hecho, argumentan que los docentes utilizan los mismos cuestionarios de hace más de 10 años. Es importante destacar que los estudiantes y docentes de la Facultad coincidieron en señalar que no se les ha dado la difusión necesaria a las redes sociales en las clases, ni mucho menos lo tratan en junta con los demás docentes, esto porque las autoridades institucionales no lo han visto relevante.

Así, la realidad del uso de las redes sociales, según lo expresado, tanto por estudiantes como por docentes pone de relieve la escases de determinadas plataformas al implementar el aprendizaje colaborativo en el aula, por lo que aseguran que la Facultad misma no está preparada para enfrentar los cambios que está ameritando la sociedad. Estas opiniones se sitúan en la línea de investigaciones como, por ejemplo, Sobrino (2014) y Ovalles (2014) donde se plantea que las instituciones de educación superior pública no cuentan con los aditamentos necesarios para el acceso a internet, y, por lo tanto, acceso a las plataformas digitales o redes sociales como cuestiones informativas.

Por lo tanto, estos resultados guardan relación con la evidencia de carencias imprescindibles para el desarrollo del aprendizaje en el ámbito docente y estudiantil, así mismo, los resultados indican que el aprendizaje se traduce en una red de conocimientos compartidos y en donde todos los sentidos del estudiante se ven expuestos. De esta forma, la Universidad y la Facultad en particular deben proporcionar a los docentes y a los estudiantes las herramientas necesarias para que el aprendizaje llegue a buen término y pueda ser provechoso en la vida diaria. Es por eso relevante tener en cuenta que uno de los principales promotores para que se dé un aprendizaje de calidad es que debe existir la disposición tanto del lado del que aprende como del que enseña.

Fuentes

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*, 19(1), 1-16.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGrawHill.
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. del C., y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, (51), 1-23. doi:http://dx.doi.org/10.6018/red/51/1
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme s.a.u.
- Castaño, M. de los Á., Carrillo, C., Martínez, M. E., Arnaud, J., Ríos, M. I., y Nicolás, M. D. (2017). *Guía práctica de Grupos de discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I., y Muñoz Carril, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28. doi:http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041
- Díaz, D. M., Crespo, J. D., y Contreras, M. J. (2022). Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-6. doi:https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.10
- Fernández Bayo, I., Menéndez, O., y Fuertes, J. (2019). *La comunidad científica ante las redes sociales guía de actuación para divulgar ciencia a través de ellas*. Universidad Complutense.
- Fernández de la Iglesia, J. del C., Casal, L., Fernández-Morante, C., y Cabreiro, B. (2020). Actitudes y uso de internet y redes sociales en estudiantes universitarios/as de Galicia: implicaciones personales y sociales. *Revista Prisma Social*, (28), 145-160. https://revistaprismasocial.es/article/view/3372/4085
- Flores, A., Chancusing, J. C., Cadena, J. A., Guaypatín, O. A., y Montaluisa, R. H. (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Revista Redipe*, 56-65. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/224/221
- Fuentes, C. N. (2020). *Aprendizaje colaborativo: experiencia en aulas*. Tesis de maestría. Facultad de Educación. Universidad Academia Humanismo Cristiano. Chile.

- García Tamarit, C. (2014). *Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales*. Tesis doctoral. Universidad Abierta de Catalunya (uoc).
- González Martínez, J., LleixÀ Fortuño, M., y Espuny Vidal, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales. De nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(2), 21-38. <https://doi.org/10.14201/eks20161722138>
- Granados, J. F., Vargas, C. V., y Vargas, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: CECC-AECI.
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: la educación como fenómeno social. *Foro Educacional*, (19), 109-120.
- Hernández Martín, A., y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1), 185-208. doi: 10.5944/educXX1.14473
- Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91(2), 121-128. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>
- Islas Torres, C., y Carranza Alcántar, M. del R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2).
- Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 281-302. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5624>
- Laurencio, K., Pardo, M. E., y Izquierdo, J. M. (2018). Reflexión acerca del empleo de las redes sociales, con fines educativos, en la educación superior. *Opuntia Brava*, 10(3). <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntia-brava/article/view/557/550>
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>
- Limas-Suárez, S. J. y Vargas-Soracá, G. (2022). Las redes sociales y su uso en la educación superior: una visión desde el estudiantado universitario. *Educación y Humanismo*, 24(42), 212-231. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.24.42.4927>

- López Fernández, M. C. (2015). Situación actual de las redes sociales y su uso educativo de la universidad. https://www.researchgate.net/publication/283422002_SITUACION_ACTUAL_DE_LAS_REDES_SOCIALES_Y_SU_USO_EDUCATIVO_EN_LA_UNIVERSIDAD
- López Rosales, F. y Jasso Medrano, J. L. (2019). Interacción entre el uso y la adición a las redes sociales y teléfonos móviles entre estudiantes universitarios. *Revista RITI*, 7(14), 76-88. doi:<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.007>
- López Sánchez, P. (2011). *Aprendizaje colaborativo para la gestión de conocimiento en redes educativas en la Web 2.0*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Marín-Juarros, V., Negre-Bennasar, y Pérez-Garcías, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*.
- Martínez Guerrero, C. A. (2018). Uso de redes sociales en las revistas científicas de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *e-Ciencias de la Información*, 8(1), 1-22. doi:<https://doi.org/10.15517/eci.v8i1.28104>
- Muñoz, M. del M., Fragueiro, M. S., y Ayuso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, (16), 91-104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4425349>
- Oliva, A. (2017). Redes sociales como componentes educativos en los entornos digitales de aprendizaje. *Realidad y Reflexión*, 17(46), 34-53. doi:<http://dx.doi.org/10.5377/ryr.v0i46.5506>
- Ospina, V. L., y Betancourt, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y Humanismo*, 20(34), 294-311. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>
- Ovalles, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC*, 4(7), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4966244.pdf>
- Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 173-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151010>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendiza-

- je de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Rivera, D., Calle, R., y González, L. (2022). El uso de redes sociales en el aprendizaje. *Sapienza*, 3(1), 1087-1104. doi:<https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.287>
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2018). *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: experiencias y reflexiones de la RIE 360*. RIE360.
- SEP-CGUTP. (1991). *Libro Azul - Universidad Tecnológica. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Severin, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Innovación Educativa*, 1-7.
- Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73).
- Sobrinó Morrás, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, (42), 39-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>
- Tecnológico de Monterrey. (2020). *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado el 10 de 02 de 2020, de <https://observatorio.tec.mx/eventos/retos-de-un-profesor-en-el-modelo-de-educacion-basada-en-competencias>
- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D., y Valdecasa, E. (2011). *Las Redes Sociales en Internet*. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI). https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3614_d_redes_sociales-documento_0
- Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas. (2018). Subproceso de Plan de Evaluación. Bahía de Banderas: UTBB.
- . (2020). *Universidad Tecnológica de Nayarit*. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://utnay.edu.mx/files/archivostransparencia/FRACCION%201/REGLAMENTO%20DE%20EVALUACION%20Y%20ACREDITACION.pdf>
- Van Manen, M. (2017). But Is It Phenomenology?. *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779. doi:<https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Vázquez, M. G., Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Educación Inclusiva*, 171-187. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/97/94>

Satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales: un análisis bibliométrico (2018-2022)

Carlos Vallín Gallardo
Adrián Ricardo Pelayo Zavalza
Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

Resumen

Si se trata de la satisfacción y usabilidad de los sistemas digitales o de sitios web dentro de las bibliotecas universitarias, habrá que diseñarse cuidadosamente en función de la diversidad existente de los usuarios (alumnado, profesorado, investigadores, etc.), ya que estos constituyen una comunidad con diferentes necesidades y demandas. Además, la satisfacción y el uso de la tecnología a través de la biblioteca digital puede contribuir a que aumente la consulta de los recursos digitales, así como mejorar la calidad y uso de estos. Objetivo: describir la producción científica de la satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales del año 2018 a 2022 en función a: tipo de documento, categoría de análisis, editores, año de publicación, países e idiomas. Método: se realizó un análisis bibliométrico en la base de datos de Web of Science, con la sintaxis de búsqueda en inglés “users satisfaction” + “digital libraries” en todos los campos del año 2018 a agosto de 2022. Resultados: se encontraron 13 recursos, de los cuales son principalmente artículos (12) y revisión de literatura (1). Estos se categorizaron en Web of Science principalmente en Ciencias de la información y Biblioteca (9), Ciencias de la computación y sistemas de información (2). Los principales editores son: Emerald Group Publishing y Elsevier; y los mayores años de producción científica son: 2019 (4), 2021 (3) y 2018, 2020 y 2022 (2). Son China, Australia, India, Pakistán y Estados Unidos los principales países productores. Es el idioma inglés el predominante en estas publicaciones. Conclusiones: En los últimos años, la producción científica en esta área ha sido oscilante y baja, por lo que

se considera necesario incrementar la producción en revistas de alto impacto a nivel internacional y nacional. Cabe señalar que no se encontró ningún artículo relacionado con México o América Latina.

Palabras clave: estudiantes, profesorado, uso de biblioteca digital, tecnologías para el aprendizaje, bibliometría.

Introducción

El estudio que se presenta forma parte del proyecto de investigación Políticas y gestión de la educación superior, suscrito por integrantes de los cuerpos académicos UDG-CA-1076, UDG-CA-1107 y UDG-CA-905, éste, se realiza con la intención de analizar las políticas públicas e institucionales sobre la educación superior, indicadores de calidad, programas y acciones; particularmente los asociados al desarrollo docente; la calidad de la enseñanza y la formación integral.

En la evaluación de calidad de los servicios digitales dentro de las bibliotecas universitarias es importante tomar en cuenta sus funciones principales, así como considerar su estatus como centros de recursos para el aprendizaje. Si se trata de garantizar la usabilidad de sistemas digitales o sitios web dentro de las bibliotecas universitarias, habrá que diseñar cuidadosamente, en función de la diversidad de usuarios, sus necesidades y demandas, puesto que en ellas confluyen estudiantes, docentes e investigadores. Así pues, el uso de la tecnología en la consulta de recursos bibliohemorrográficos, puede en primera instancia, incrementar el volumen de consulta de dichos recursos, pero también, puede impactar positivamente en la calidad de los documentos y en el desarrollo tecnológico aplicado (Mirghafoori *et al.*, 2020; Xu y Du, 2019).

Al observar los servicios bibliotecarios que se brindan dentro de las universidades y a partir del uso de las herramientas digitales disponibles y actuales, se fortalecen las funciones sustantivas de investigación y docencia, a partir del acceso a recursos informativos, bases de datos, colecciones especiales, acervos generales, así como publicaciones electrónicas en red, ofertadas en las bibliotecas universitarias para formación y desarrollo en la educación superior, con esta visión, la tecnología se centra en el proceso de aprendizaje y en la generación de conocimiento, lo que contribuye al desarrollo profesional, a la formación de calidad y al incremento de los indicadores institucionales de calidad (Mirghafoori *et al.*, 2020).

Con base en las teorías del éxito de los sistemas de información, el modelo de aceptación de la tecnología (TAM), es desde donde se examinó las diferencias y similitudes entre la satisfacción y aceptación de los usuarios de grado y de posgrado con las bibliotecas digitales, situación que resulta útil para los servicios bibliotecarios universitarios, los bibliotecarios y los proveedores de servicios, éstos, deberían observar los análisis entre la satisfacción de las comunidades estudiantiles con las bibliotecas digitales, con la intención de mejorar el sistema, la información y la calidad del servicio de las bibliotecas físicas y digitales para mejorar la facilidad percibida de uso, la utilidad y el cumplimiento de la afinidad de las bibliotecas digitales (Xu y Du, 2018; Yue, 2022). Por otro lado, se observa que, en comparación con los estudiantes de grado, los de posgrado resultan por lo general, más satisfechos respecto al funcionamiento de los sistemas, calidad de información y de servicios bibliotecarios digitales (Mehta, 2021; Xu y Du, 2019).

Por lo anterior, se consideró necesario llevar a cabo un estudio que permita analizar en la literatura existente y de actualidad, la satisfacción de las comunidades estudiantiles con respecto a las bibliotecas digitales. El objetivo del estudio que se presenta es analizar la producción científica (2018-2022) relacionada con la satisfacción de los usuarios de las bibliotecas digitales, a partir de las herramientas disponibles en Web of Science con énfasis en tipos de documentos, categoría de Web of Science, principales editores, producción por año, producción por países e idiomas.

Dimensión de contexto

En el ámbito universitario se observa que la consulta de libros y revistas electrónicas se ubica por debajo de las expectativas de las instituciones de educación superior. Por un lado, existe la necesidad de realizar lectura durante más tiempo, y por otro, se ubica la usabilidad y el diseño de interfaces, aun cuando las tecnologías han enriquecido nuestro entorno haciendo imprescindibles estas herramientas informáticas para el aprendizaje y la investigación, además de facilitar el acceso a ellas, no se ha logrado incrementar de manera suficiente la consulta de estas fuentes de información (Dalbehera, 2020; Mehta, 2021).

Por otro lado, se abren nuevos panoramas de la información y comunicación, además usos de tecnologías informáticas digitales enfocadas al aprendizaje y al desarrollo profesional, por ello se deben desarrollar competencias o habilidades

(skills) para el uso y manejo de estas herramientas digitales para la consulta y recuperación de publicaciones de producción científica con recursos y servicios bibliotecarios disponibles que se ofrecen dentro de las bibliotecas universitarias, en este mismo sentido, éstas, resultan de apoyo para que los usuarios de las bibliotecas digitales tengan una mejor comprensión de las instrucciones en los contextos de nuevos sistemas de información que potencian el desarrollo académico y la investigación (Abdul Rahman y Mohezar, 2020; Khan *et al.*, 2022).

Al igual que se hace más notoria la búsqueda de información a través de la comunidad de las preguntas y respuestas [por sus siglas en inglés (CQA)], así como nuevos modelos de aprendizaje en la búsqueda de recursos digitales, se abre una puerta al cambio o redefinición de la enseñanza en la educación superior (Alzahrani *et al.*, 2019; Le *et al.*, 2019). Esta situación permite el uso de nuevos modelos en la enseñanza con creatividad para innovación, por lo que las competencias digitales toman un papel protagónico en los modelos contemporáneos de enseñanza (Johnston y Ferguson, 2020), por lo que las bibliotecas y servicios bibliotecarios digitales deben dar respuesta a este nuevo contexto de la educación superior y satisfacer las necesidades y requerimientos de la comunidad académica.

Asimismo, los diseños de los sistemas de información y nuevos programas de *software* van en crecimiento y desarrollo, esto garantiza la entrega oportuna de productos y servicios a bajo costo dentro de las bibliotecas digitales. Con el avance de las tecnologías de la información que han potenciado la búsqueda, el desarrollo de navegadores y otros motores de revisión de la literatura académica, han generado en el nivel de educación superior retos nunca antes vistos para las bibliotecas universitarias, el personal especializado y los servicios que se prestan (Kolstad, 2017; Zhang *et al.*, 2021).

Dimensión del estado actual del tema

Para conocer el estado actual de la producción científica sobre la satisfacción de los usuarios de bibliotecas digitales en el contexto de la educación superior, se realizó un análisis de la literatura de tipo bibliométrico de alcance descriptivo, realizado a través de la plataforma digital Web of Science (wos), en el que se analizó la producción científica más reciente (de los últimos 5 años). wos, es la colección de bases de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas que recogen información del año 1,900 a la actualidad, está compuesta por la

colección básica Core Collection que abarca los índices de Ciencias, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades, además de los Proceedings tanto de Ciencias como de Ciencias Sociales y Humanidades junto con las herramientas para análisis y evaluación, como son el Journal Citation Report y Essential Science Indicators.

La fecha de corte de la búsqueda fue el 6 de septiembre de 2022, la clave de búsqueda fue a partir de las palabras en inglés *users satisfaction* y *digital libraries* (satisfacción de usuarios y bibliotecas digitales) la búsqueda fue exclusivamente en el título, el reporte incluye exclusivamente las publicaciones realizadas durante el periodo del 1 enero de 2018 al 30 de agosto de 2022.

Los indicadores bibliométricos de la actividad científica se clasificaron de acuerdo con las herramientas disponibles en wos, como lo son: tipos de documento, categoría wos, editores, así como, producción científica por año, producción por país o región e idiomas de las publicaciones.

Resultados

Del análisis realizado, se encontraron 13 publicaciones, 12 de ellos artículos originales, así como un artículo de revisión (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de documento

Tipo de documento	Número de publicaciones	%
Artículos	12	92.3
Artículo de revisión	1	7.6

Fuente: elaboración propia.

También se describe que estas publicaciones se ubican en las categorías de análisis de wos: *Ciencias de la Información y Biblioteconomía* (9), *Informática Sistemas de Información* (2), *Ingeniería Eléctrica Electrónica* (1), así como *Ciencias Ambientales y Estudios Ambientales* (1) (véase Tabla 2).

Tabla 2. Categoría de Web of Science

Categoría	Número de publicaciones	%
Ciencias de la Información Biblioteconomía	9	69.2
Informática Sistemas de Información	2	15.3
Ingeniería Eléctrica Electrónica	1	7.6
Ciencias Ambientales y Estudios Ambientales	1	7.6

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, entre los principales editores de contenido se encontraron a *Emerald Group Publishing* (5), *Elsevier* (3), *IEEE* (1), *Mdpi* (1), *Springer and Nature* (1), *Taylor and Francis*, (1) y *Univ Sistan & Baluchestan* (1) (Tabla 3).

Tabla 3. Editores

Editores	Número de publicaciones	%
Emerald Group Publishing	5	38.4
Elsevier	3	23.0
IEEE	1	7.6
Mdpi	1	7.6
Springer and Nature	1	7.6
Taylor and Francis	1	7.6
Univ Sistan & Baluchestan	1	7.6

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el año 2019 refleja mayor producción científica de la búsqueda (4), así en 2018 con (2) resultados, en 2019 con (4) resultados, en 2020 con (2) resultados, en 2021 (3) resultados, y en 2022 (2), (Tabla 4). Respecto a los países con mayor producción científica en este tema, encontramos que China es el principal país (8), seguido de Australia (3), y Estados Unidos (2) (Tabla 4). Así mismo, el idioma predominante es el inglés (véase Tabla 4).

Tabla 4. Año, países de origen e idiomas de las publicaciones

Año de las publicaciones	Número de publicaciones	%
2022	2	15.3
2021	3	23.0
2020	2	15.3
2019	4	30.7
2018	2	15.3
Países de origen de las publicaciones		
China	8	61.5
Australia	3	23.0
Estados Unidos	2	15.3
Idioma de las publicaciones		
Inglés	13	100

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Con vista en los resultados de este análisis, en el que se describe la producción científica relacionada con la consulta de recursos digitales en las bibliotecas universitarias, así como el uso de tecnologías de la información y la comunicación, se observa bajo rendimiento con respecto al número de las publicaciones sobre la satisfacción de usuarios de bibliotecas digitales, esto particularmente en la plataforma WoS, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios al respecto con la intención de incrementar el conocimiento en el área, particularmente en el contexto mexicano donde no se encontraron investigaciones relacionadas con el tema.

El estudio que se presenta, marca el inicio de una línea de generación y aplicación innovadora del conocimiento enfocada al estudio de los servicios bibliotecarios, la calidad y la satisfacción de los usuarios, con la intención de incrementar el conocimiento en el área, situación que permitirá el desarrollo de políticas institucionales y programas que den respuesta a las necesidades de la comunidad académica con respecto a los servicios bibliotecarios tanto físicos como digitales.

Fuentes

- Abdul Rahman, A. R., y Mohezar, S. (2020). Ensuring continued use of a digital library: a qualitative approach. *The Electronic Library*, 38(3), 513-530. doi.org/10.1108/EL-12-2019-0294
- Alzahrani, A. I., Mahmud, I., Ramayah, T., Alfarraj, O., y Alalwan, N. (2019). Modelling digital library success using the DeLone and McLean information system success model. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 291-306. <https://doi.org/10.1177/0961000617726123>
- Dalbehera, S. (2020). Measuring Service Quality in Digital Library Services by The Research Scholars of soa University of Odisha Using E-S-QUAL Model. *Emerald Insight Electronic Library*, 26, 111-126.
- Johnston, N. y Ferguson, N. (2020). University Students' Engagement with Textbooks in Print and E-book Formats. *Taylor & Francis On-Line*, 37(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/07317131.2019.1691760>
- Khan, A., Rafi, M., Zhang, Z., y Khan, A. (2022). Determining the impact of technological modernization and management capabilities on user satisfaction and trust in library services. *Global Knowledge, Memory and Communication*. Early Access.
- Kolstad, A. K. (2017). Students' learning outcomes from cross-collaborative supervision in information seeking processes during work placements. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 9(1). <https://doi.org/10.15845/noril.v9i1.231>
- Le, L., Shah, C., y Choi, E. (2019). Assessing the quality of answers autonomously in community question-answering. *International Journal on Digital Librarian*, (20), 351-367. <https://doi.org/10.1007/s00799-019-00272-5>
- Mehta, R. (2021). Digital library service model for predictive analysis of user satisfaction based on multivariate fuzzy logic. *Digital Library Perspectives*, 37(1), 36-53.
- Mirghafoori, S. H., Sayyadi Tooranloo, H., y Saghafi, S. (2020). Diagnosing and routing electronic service quality improvement of academic libraries with the FMEA approach in an intuitionistic fuzzy environment. *Electronic Library*, 38(3), 597-631. doi.org/10.1108/EL-09-2019-0218
- Xu, F., y Du, J. T. (2018). Factors influencing users' satisfaction and loyalty to digital libraries in Chinese universities. *Computers in Human Behavior*, 83, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.029>

- Xu, F., y Du, J. T. (2019). Examining differences and similarities between graduate and undergraduate students' user satisfaction with digital libraries. *Journal of Academic Librarianship*, 45(6). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102072>
- Yue, C. (2022). A symbol-based fuzzy decision-making approach to evaluate the user satisfaction on services in academic digital libraries. *Iranian Journal of Fuzzy Systems*, 16(2), 73-86. Doi 10.22111/IJFS.2019.4543
- Zhang, K., Qian, Y., He, J., y Cao, F. (2021). Construction and analysis of the user satisfaction evaluation system for Baidu Scholar. *Journal of Academic Librarianship*, 47(5). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102435>

Los programas de formación del docente universitario y los factores de integración de TIC en la práctica educativa.

Estudio de caso: CUTTONALÁ

Gabriel Navarro Salcedo

Resumen

Los programas de formación de la universidad deben reflexionar sobre las propias experiencias de los maestros dentro y fuera del aula. Esta reflexión puede realizarse de cuatro maneras: autoaprendizaje, con ayuda de familiares o amigos, con ayuda de los compañero/as o con ayuda de la institución.

Convertirse en un docente universitario no es el resultado automático de cierta formación, sino que es un proceso social que implica complicadas relaciones entre las concepciones construidas en su historia, otras que fueron desarrolladas por sus estudios profesionales y programas de formación y las vivencias en las instituciones educativas en las que realiza sus prácticas de enseñanza. Como resultado del contexto anterior, el objetivo de este trabajo consiste en analizar los efectos de los programas de formación docente de la Universidad de Guadalajara a partir de la adquisición de competencias digitales que se requieren para su práctica educativa.

Para conseguir este objetivo se opta por un diseño de investigación de tipo descriptivo con un enfoque metodológico mixto, en el que se parte de un análisis cualitativo sobre la operación de los programas de formación, para contrastar con el nivel de competencias digitales de los docentes, su vía de adquisición y su opinión al respecto del uso de la tecnología en el aula tras el impacto de COVID-19 obligado de estas herramientas. Se concluye en que es importante pensar y establecer los patrones que hacen que los programas en la formación

del docente dentro de las organizaciones educativas sean considerados en todos sus ejes el contexto tecnológico.

Palabras clave: programas de formación, docente, TIC, competencias digitales.

Introducción

La formación del docente universitario en el presente es considerada uno de los principales retos relacionados a la calidad de cualquier sistema educativo, puesto que serán los docentes los que formen profesionistas capaces de competir con el contexto actual en esta globalización digitalizada. Esta formación cuenta con al menos tres elementos básicos: saberes pedagógicos que por lo regular lo proporcionan las Instituciones de Educación Superior (IES), el disciplinar proporcionado por el agente docente y su experiencia profesional y las competencias de innovación que regularmente requieren de la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la práctica educativa que se debería implementar dentro de cualquier asignatura a través de los programas de formación que en la actualidad son necesarios por el componente circunstancial COVID-19.

En este marco las TIC en la práctica educativa del docente supone un avance en la educación superior, que implica una transformación en sus habilidades, llamadas también competencias digitales, haciendo profundos cambios en la gestión, procesos y funciones, que requieren profesores universitarios capaces de usar y manejar las TIC, para hacer el conocimiento mucho más accesible, apegado a la manera de aprender de los estudiantes actuales y conectarlos con una cultura global y digital.

Se eligió a la Universidad de Guadalajara, que en las últimas décadas ha generado programas de formación docente (PICASA, PROFACAD, PROINNOVA) donde incluyen ejes que relacionan lo pedagógico y lo disciplinar y en algunos casos las TIC, aun dentro de la misma universidad se tienen diferentes medios en la infraestructura tecnológica y conectividad a internet a nivel institucional, los docentes y alumnos desconocen la mayoría de estos medios digitales y que con una gestión pertinente en la formación docente por parte de la Institución se puede potencializar el aprendizaje de los alumnos (Coordinación General de Servicios Administrativos e Infraestructura Tecnológica (CGTI), 2013). Además, dentro de la problemática podemos encontrar la actitud insegura que asumen algunos docentes a la hora de utilizar herramientas tecnológicas para sus clases presenciales o virtuales (Román, 2020). Esta situación es causada por el bajo ni-

vel de desarrollo de competencias digitales y escaso conocimiento sobre el uso de ambientes de aprendizaje educativos y con ello el desconocimiento del impacto que tiene hacia el alumno en su vida profesional (Picón *et al.*, 2020).

A esta problemática, se le suma la falta de empoderamiento, recursos digitales y actualización de los maestros sobre el uso de las tecnologías con un sentido pedagógico, disciplinar y tecnológico. Es importante, que los maestros reconozcan y aprovechen las bondades que ofrecen las TIC en la educación. Por esta razón, se hace necesario retomar uno de los objetivos que establece, el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara (2007): “Uso de tecnologías para la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, diversificados, flexibles” (p. 90). Cuando los docentes se capacitan y se hacen conscientes de los cambios a nivel educativo que las TIC pueden generar, sienten la necesidad de incluir y aprovechar el potencial pedagógico y didáctico que estas brindan dentro y fuera del aula (Universidad de Guadalajara, 2007).

Este texto se centra en determinar cómo operan los programas de formación docente en la Universidad de Guadalajara (udeg), específicamente en el Centro Universitario de Tonalá (cutonalá) para responder a la pregunta ¿En qué grado los programas de Formación Docente en cutonalá han logrado promover las competencias digitales que se requieren para la práctica educativa del Docente? y ¿cómo las circunstancias de trabajo a distancia o remoto por el que han transitado a través de los efectos de la pandemia COVID-19 han influido?

Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto de Formación Universitaria

En la última década, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han introducido en el contexto del entorno educativo como una herramienta de gestión estratégica, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el desarrollo profesional del profesor es el factor más importante para mejorar no sólo la calidad de la educación, sino que también la innovación sumergida en el impacto centrado en la actualización permanente de éste y adoptando los cambios actuales del sistema educativo universitario. Más allá de un manejo entre competencias instrumentales e informacionales (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2018) de las TIC, se espera desde la gestión educativa que el docente prospere y perfeccione las

oportunidades de aprender a enseñar a los estudiantes, a través del empleo de las herramientas digitales (Carneiro *et al.*, 2009).

Según esta perspectiva, el docente no sólo es un agente indispensable dentro de la educación, sino que también es un agente de cambio, que no sólo debe tener conocimientos básicos en el uso de las tecnologías, también debe saber incorporarlas en su práctica educativa, con el objetivo de promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes y estos puedan aplicarlo tanto en su vida profesional como personal. Sin embargo, existe una serie de factores que impiden la incorporación de las tecnologías digitales en la práctica educativa y que evidencian las dificultades principales que el docente tiene para emplearlas en el contexto en el que se desenvuelve (Salcedo, 2018).

Por otra parte, la UNESCO hace referencia a las tecnologías en sus diferentes documentos (Gacel-Ávila, 2017; González, 2016) y a las políticas educativas del siglo XXI que permiten apoyar el desarrollo social y económico, se sugieren algunos lineamientos en relación con los perfiles docentes: (1) Los docentes deben elaborar un conjunto de directrices para utilizar, preparar o evaluar material de aprendizaje utilizando las TIC. (2) Armonizar las diferentes ideas y el vocabulario relativo a los usos de las TIC en la formación docente. (3) Tener en cuenta que las TIC son motores del crecimiento e instrumentos para el desarrollo de las capacidades y la autonomía de las personas que hacen que la educación evolucione y mejore positivamente. (4) Los docentes se deben capacitar para usar equipos más robustos y productivos, y así proporcionar un trabajo de mayor calidad, una mano de obra con más conocimientos e innovación tecnológica para utilizar los nuevos conocimientos.

Por esta razón la UNESCO (2019) establece un marco de competencias digitales para los docentes, estas pretenden apoyar al sector económico dentro de la globalización actual las cuales se visualizan en la Tabla 1.

En el perfil propuesto de acuerdo con UNESCO (2019) y lo visto en la Tabla 1 se mencionan las habilidades digitales y cómo los docentes deben ser capaces de utilizar las TIC de manera responsable y poder utilizar estas habilidades para resolver problemas, producir materiales y comunicarse hacia los estudiantes (Amavizca Montaña *et al.*, 2017; EMAGISTER Servicios de formación, 2021; Regil, 2014). Vislumbrando el apartado anterior se construye el concepto de competencias digitales docentes como un conjunto de habilidades, destrezas y reflexiones que permiten identificar las necesidades tecnológicas en la práctica

Tabla 1. Marco de competencias digitales

Marco de Competencias Digitales	Adquisición de conocimientos	Profundización de conocimientos	Creación de conocimientos
Comprensión del papel de las TIC en educación	Conocimiento de las políticas	Aplicación de las políticas	Innovación política
Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de los conocimientos	Competencias de la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potencializada por las TIC	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organización del aprendizaje
Aprendizaje profesional de los docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como innovador

Fuente: UNESCO (2019).

educativa que benefician a la educación superior, para implementarlas de manera disciplinaria y pedagógica aplicando conocimientos de gestión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los modelos de formación en las IES.

En la actualidad los docentes de las IES y específicamente los de la Universidad de Guadalajara tienen el compromiso de utilizar tecnologías emergentes en sus programas de capacitación para la formación en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación para la práctica educativa (Marúm Espinosa y Rosario Muñoz, 2015; PROINNOVA, 2020a, 2020b), así como sus diferentes aplicaciones tecnológicas para centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y sobre todo los docentes generen competencias digitales que les ayude en su vida diaria y profesional.

Programas de formación de la udeg

Hasta el momento los esfuerzos de formación no son suficientes para garantizar que los maestros puedan configurar sus propios objetivos y cambiar el entorno educativo para lograr el efecto de aprendizaje deseado. Por ello, la capacitación para afrontar este cambio continuo es necesaria para brindar a los docentes una oportuna y permanente formación docente institucional, dotarlos de recursos y motivarlos a mejorar el desempeño de sus funciones básicas.

A manera de síntesis, se exponen a continuación los programas de la Red Universitaria en la formación de los académicos (Tabla 2).

Tabla 2. Histórico: Programas de la Universidad de Guadalajara

Etapa	Nombre del programa	Ejes de formación
1999-2013	Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA)	Modelo académico y currículo Normatividad universitaria Procesos, practicas pedagógico-didácticas Crecimiento personal Innovación de ambientes de aprendizaje Lenguas extranjeras Desarrollo de habilidades informativas Disciplinar o por demanda
2014-2015	Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFAD)	Pedagógico Disciplinar
2016-2019	Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD)	Área didáctica pedagógica Actualización disciplinar y generación de conocimiento por área específica con tecnologías Educación integral Cultura general y universitaria Emprendimiento, vinculación, innovación y creatividad

2020-presente	Programa de Formación para la Innovación Docente (PROINNOVA)	Didáctico pedagógicas Disciplinar Formación integral Epistémico Curricular Innovación Tutorías Tecnologías para el aprendizaje
---------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

De manera general se observa un mayor dinamismo en el programa PROINNOVA en relación con los anteriores, y un énfasis tanto en la ampliación de temas tecnológicos e indicadores que podrán generar evolución en la formación de los docentes en el uso y aplicación de las TIC.

Modelo de formación y el uso de las TIC

El modelo que se ha utilizado para dar marco interpretativo a este texto, es el “*Technological Pedagogical Content Knowledge* - Conocimiento Tecnológico, Pedagógico de contenido o disciplinario” (ТРАСК) elaborado por Koehler y Mishra (2006), permite responder a la pregunta ¿qué debería hacer y saber un docente para integrar de manera adecuada las TIC?, este modelo tiene sus bases en las investigaciones de Shulman de 1986 en las cuales diferenciaba al pedagogo del especialista respecto a un conocimiento como actualmente es la proliferación de internet que surge un nuevo conocimiento el tecnológico (Koehler y Mishra, 2006), para los autores se muestra que este saber incluyen nuevas intersecciones formando el modelo ТРАСК el cual consta de los conocimientos que todo docente debe tener para incorporar las TIC en los escenarios formativos (Almenara y Gimeno, 2019; Koehler y Mishra, 2006): (1) Conocimientos sobre el contenido de la materia (СК), Teorías, conceptos y todo conocimiento de un campo en específico. (2) Conocimiento pedagógico (РК), se refiere a los conocimientos, prácticas y todos aquellos métodos de enseñanza-aprendizaje, valores y objetivos educativos, así como el desarrollo de competencias por parte del estudiante. (3) Conocimiento Tecnológico (ТК), se trata de los conocimientos y competencias que los docentes deben tener en el campo de las TIC y cómo estas pueden apoyar a la práctica educativa.

Como se puede apreciar los autores nos brindan estas tres vertientes de cómo se debe formar al docente, pero también se nos dice que estos elementos del conocimiento no deben estar aislados y por ello Koehler y Mishra (2006) nos dicen que debe existir un cuarto conocimiento a través de la unificación de los tres anteriores: el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK), es decir, el conocimiento profundo del contenido y la mejor forma de enseñarlo utilizando las herramientas tecnológicas en la práctica educativa para lograr los objetivos de aprendizaje.

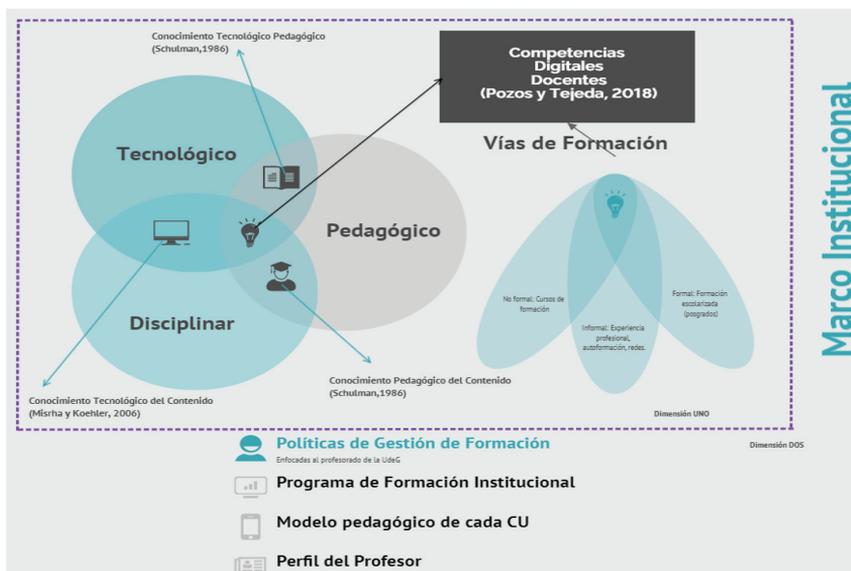
Al combinar entre sí los tres elementos del modelo TPACK, se obtienen estos conocimientos específicos (Chávez, 2019; UNIR, 2020): (1) Conocimiento pedagógico del contenido (PCK): la comprensión de las representaciones sobre temas específicos en una disciplina determinada y el conocimiento de la pedagogía y la didáctica propia de cada saber. (2) Conocimiento tecnológico del contenido (TCK): el conocimiento de forma general que un profesor puede realizar utilizando las diferentes tecnologías y el conocimiento de cómo las TIC pueden usarse en la enseñanza y cómo este uso puede cambiar la forma de educar y organizar el ambiente de enseñanza e involucrar a los estudiantes en estas actividades. (3) Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK): este conocimiento alude a cómo hacer representaciones de conceptos con la tecnología dichas representaciones sean independientemente del conocimiento acerca de su uso en un contexto educativo hace alusión a los *softwares* especializados para cada área del conocimiento.

Esta investigación se desarrolló con base en dos dimensiones dentro de los programas de formación docente de la Universidad de Guadalajara (Figura 1): (1) Analizar el proceso de formación de los docentes universitarios mediante la identificación de competencias digitales y sus vías de adquisición a través del perfil del profesor. (2) Indagar en los modelos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos en el que trabaja cada Centro Universitario y cómo estos han modificado su práctica educativa haciendo uso de las TIC.

Descripción del estudio y presentación de resultados

En esta investigación se opta por un diseño de investigación de tipo descriptivo con un enfoque metodológico mixto, en el que se parte de un análisis cualitativo inicial para luego proceder a analizar, comparar e interpretar los datos cuantitativamente, con un estudio longitudinal: 2016 a 2021. El análisis estadístico llevado a cabo comprende un cuestionario para saber las habilidades digitales

Figura 1. Esquema explicativo



Fuente: elaboración propia.

que tienen los docentes, las vías de adquisición y su opinión al respecto del uso de la tecnología en el aula y el impacto de COVID-19 haciendo uso obligado de estas herramientas.

Es descriptivo porque la operacionalización de las variables se realiza sobre realidades de hecho su alcance es concreto permitiendo utilizar técnicas para el recojo de información, por ejemplo, una encuesta (Cook y Reichardt, 1986).

Además se busca la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad (Rubio *et al.*, 1999). Ésta fundamentalmente se basa en los hallazgos tecnológicos de la investigación básica, ocupándose del proceso de enlace entre la teoría y el producto por estas dimensiones se aplicó una prueba de entrada y salida para cuantificar la formación del docente a través de una encuesta sobre los programas de formación y el uso de las TIC.

Población y muestra

La población en el presente estudio son 579 docentes de todos los programas de estudio del Centro Universitario de Tonalá, los datos se obtuvieron de los registros almacenados en el Departamento de Innovación Docente.

La obtención de la muestra se calculó el parámetro estadístico con el número de docentes que contestaron la encuesta de la siguiente forma: para una población de 579 profesores, los cálculos realizados para precisar el tamaño mínimo de la muestra, a un nivel de confianza del 95%, se situó en un mínimo de 120 encuestados.

Elaboración e implementación del instrumento

Para elaborar el instrumento se extrajo toda la información necesaria de dos procesos de investigaciones anteriores (Agreda *et al.*, 2016; Salas-Rueda, 2018), en los que se utilizó información de sus instrumentos de evaluación, además de entrevistas personales realizadas a los encargados de los programas de formación docente de la Universidad de Guadalajara. Esta investigación cuenta con dos instrumentos con preguntas semiabiertas, y de opciones que se trataron con los *softwares* cualitativos Atlas.ti y Xmind para la creación de mapas conceptuales y nodos. Para minimizar la subjetividad, a la hora de elaborar la encuesta y su redacción, se seleccionó por un lado los nodos más frecuentes y se re-transformaron las preguntas, y por otro lado, los nodos que podían ser útiles dado el valor de las respuestas se respetó su significado literal.

Se elaboró una primera encuesta estructurada para los encargados de los programas de formación esta cuenta con cuatro dimensiones: 1. Políticas para la incorporación de TIC, 2. Programas de capacitación institucionales, 3. Plan de capacitación del centro, 4. Participación de profesores y facilitadores), con cuatro ítems cada uno. Se subió el documento a Google Drive, en la que a cada ítem se le asignaron dos indicadores, uno de claridad y otro de representatividad, además de un apartado de sugerencias de redacción alternativa.

Con las preguntas se buscó obtener información acerca de cuatro aspectos: 1. El proceso de incorporación de políticas vinculadas a la formación del docente y el uso de TIC de los profesores al Centro Universitario. 2. La formación de los profesores instructores y personal de coordinación de los programas de capacitación institucional. 3. La vinculación entre docencia y TIC, como parte de los procesos formativos del profesorado y su plan de acción. 4. Las necesidades de formación percibidas por los encargados de los programas de formación, así como sus propuestas para la formación en el contexto Pandemia por COVID-19.

Posteriormente, con las recomendaciones de los encargados y sus respuestas se elaboró la segunda encuesta exclusivamente para el docente se tomó en cuen-

ta desde la medición del perfil de formación docente en habilidades TIC según los estándares de la UNESCO (2019) y el modelo ТРАСK elaborado por Koehler y Mishra (2006). De esta manera el cuestionario quedó configurado por un total de 53 ítems, divididos en cuatro dimensiones que se establecieron a partir de las necesidades del objeto de estudio las cuales son: 1. Uso y alfabetización tecnológica, 2. Metodología Educativa a través de las TIC en el Aula, 3. Formación del profesorado universitario y su aplicación en TIC, y 4. Actitud ante las TIC en la Educación Superior.

Después del diseño del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto o pretest durante el mes de febrero de 2022 a través de la herramienta digital de Google Formularios. El objetivo principal de este ensayo será demostrar la aceptación y comprensión de cada uno de los reactivos en el estudio de caso.

Debido a que el instrumento fue diseñado utilizando una escala de medición que permitiera tener una puntuación fue necesario un proceso de validación para asegurar que el instrumento de medida sea fiable. La fiabilidad se refiere al grado en que un instrumento mide con precisión y sin error, es decir, que tan capaz es de ofrecer resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Para la validación se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (Oviedo y Campo-Arias, 2005), para este estudio se realizó un vaciado de los datos obtenidos en la prueba piloto en el programa de IBM SPSS Statistics, con la fórmula anterior. Con lo anterior se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0.93 con 53 ítems en escala nominal, considerándolo como un instrumento aceptable y con ello ofrecer consistencia en los resultados (Martínez, 2006). Se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Desconozco; 5=Totalmente) para las dimensiones 1, 2 y 4, con la que se pretendía contrastar cuantitativamente los resultados del proceso a la hora de categorizar el conocimiento de las competencias tecnológicas en el docente. Mientras que para la dimensión 3, se utilizó la variable de tipo cualitativa que emplea un rango con múltiples respuestas haciendo uso de la escala de Likert para categorizar el conocimiento de las competencias pedagógicas en el uso de las TIC haciendo referencia a la formación del docente y cómo este adquirió la competencia.

Se utilizó, el muestreo aleatorio, con los correos electrónicos de los docentes, se envió un acceso personal a cada uno al cuestionario online. En concreto, el tipo de configuración elegida fue de acceso restringido medio, es decir, el enlace de acceso directo es exclusivo para cada docente. No fue necesario generar un

código de acceso, ya que sólo se puede acceder a ella mientras el administrador del cuestionario lo permite. Además, la universidad garantiza el anonimato de los participantes y el acceso privado al documento, respetando así mismo la Ley Orgánica de Protección de Datos de la Universidad de Guadalajara. Tras el cumplimiento de la muestra se exportaron los datos al paquete informático de Microsoft Excel y SPSS 21.0.

Resultados

Se describen las principales escalas empleadas en la medición de las dimensiones propuestas, mediante gráficos y tabulaciones simples, además de tablas de contingencia donde describiremos las variables de interés pero añadiendo riqueza informativa de la relación con otras variables (López-Roldán y Fachelli, 2017), según los objetivos planteados. Se continúa con la presentación de estadística inferencial haciendo uso del Chi Cuadrado con el fin de determinar la incorporación y la significancia estadística entre los dos nombramientos de los profesores y sus características.

La Tabla 3 que se muestra a continuación nos revela las características generales de nuestro estudio y le dan un sustento aplicativo mencionado con anterioridad.

Tabla 3. Características generales de los encuestados

Variable		Total muestra N=120	Total muestra 100%
Sexo		Frecuencia	%
	Masculino	57	47.5
	Femenino	63	52.5
Edad			
1	Menos o igual de 34 años	19	15.8
2	de 35 a 40 años	38	31.7
3	de 41 a 45 años	27	22.5
4	de 46 a 50 años	15	12.5
5	de 51 a 55 años	12	10.0
6	de 56 a 60 años	7	5.8
7	Más de 61 años	2	1.7

Nombramiento			
1	Profesor de tiempo completo	56	46.7
2	Profesor de asignatura	64	53.3
Nivel de Estudios			
1	Licenciatura	4	3.3
2	Maestría	61	50.8
3	Doctorado	54	45.0
4	Postdoctorado	1	0.8
Antigüedad			
1	Menor o igual a 10 años	71	59.2
2	Mayor a 10 años	49	40.8

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 3, el mayor porcentaje de docentes está entre los 35 y los 40 años. La distribución de la muestra por nombramiento refleja la aleatorización, precisamente ramificada, dadas las cifras (profesor de tiempo completo con un 46.7%, profesor de asignatura con un 53.3%). La categoría nivel de estudios la que más acumula docentes es la de maestría, seguido de doctorado y licenciatura/posdoctorado. Es resaltable que más de la mitad de los profesores, un 59.2%, tenga una antigüedad menor o igual a 10 años en la docencia universitaria dentro del centro.

En cuanto al análisis en el uso de las tablas de contingencia o tablas cruzadas a partir del nombramiento de los docentes dentro de la institución, es decir, esto genera el ver cómo están las condiciones de los docentes de tiempo completo y los docentes de asignatura y cuáles de los ítems influye en la distribución de su nivel de conocimiento de competencias tecnológicas y de contenido pedagógico.

En el análisis del cruce de las categorías de Uso y Alfabetización Tecnológica *versus* nombramiento de los docentes de CUTONALÁ, en esta podemos comprobar que la mayoría de las respuestas junto con sus porcentajes se encuentran en la categoría Alto, que equivale a un 23.2% para los profesores de tiempo completo respectivamente. Mientras que los profesores de asignatura al igual que los docentes de tiempo completo se encuentran en la categoría de Alto con un 19.2%, eso nos da como sumatoria un 42.4% en conjunto, con ello se puede concluir que al igual que el análisis anterior el uso de las TIC es suficiente para obtener un conocimiento tecnológico de contenido según el modelo propuesto.

Para el cruce de las categorías Metodología Educativa a través de las TIC en el Aula *versus* nombramiento de los docentes de CUTONALÁ, se puede argumentar que la mayoría de las respuestas junto con sus porcentajes se encuentran en la categoría Alto, que equivale a un 19.7% para los profesores de tiempo completo, mientras que los profesores de asignatura al igual que los docentes de tiempo completo se encuentran en la categoría de Alto con un 20.3%, eso nos da como sumatoria un 39.9% en conjunto, con ello se puede concluir que al igual que el análisis anterior las metodologías educativas dentro del aula utilizando TIC es suficiente para obtener conocimiento pedagógico de contenido según el modelo de formación propuesto por el centro universitario.

Dicho lo anterior, se llevó a cabo una nueva categorización para establecer el nivel de competencias digitales en el docente. La razón de esta nueva categorización radica en el interés de analizar a fondo sus conocimientos tecnológicos y pedagógicos de contenido de los docentes (competencias digitales), se utiliza un análisis de Clúster de K-medias para saber el nivel de conocimiento de estas competencias. A continuación, se presenta la equivalencia de rangos:

Tabla 4. Equivalencia de rangos

Dimensiones	Categoría	Escala con Rangos 1 a 5	Equivalencia	Definición
Uso y Alfabetización Tecnológica. Metodología Educativa a Través de las TIC en el Aula.	Desconocimiento	1	24 a 70	Competencias Bajas
	Conocimiento Bajo	2		
	Conocimiento Medio	3	70 a 98	Competencias Medias
	Conocimiento Alto	4	99 a 120	Competencias Altas
	Conocimiento Muy Alto	5		

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de Clúster de K-medias, se especifica las equivalencias entre las escalas que son utilizadas para el análisis integrado en el clúster donde se

Tabla 5. Frecuencia sobre el nivel de competencias de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Competencias	Competencias Altas	26	21.7
	Competencias Medias	85	70.8
	Competencias Bajas	9	7.5
	Total	120	100.0

Fuente: elaboración propia.

puede apreciar a través del puntaje el total del rango de cada una de las preguntas hacia los docentes.

Ante esta situación se presenta una tabla de frecuencia (Tabla 5) donde se observa que la mayoría de los docentes tiene competencias medias con un 70.8%, mientras que competencias altas con un 27.7%, y sólo el 7.5% de los docentes cuentan con competencias bajas.

A continuación, se presenta un análisis de tablas cruzadas, donde en términos generales hace referencia al contraste y/o relación de variables como el género, la edad, el nivel estudios y la antigüedad de los docentes encuestados. Para esto se utiliza después de presentar los resultados con las tablas cruzadas por cada variable, el estadístico chi cuadrado, que sirve en términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas (López-Roldán y Fachelli, 2015).

Para establecer si hay diferencias entre la percepción en las competencias digitales según el tipo género, antigüedad, edad y nivel de estudios de los profesores dentro de CUTONALÁ, se empleó la prueba de chi-cuadrada, asumiendo una p crítica de 0,05, en la Tabla 6 se puede apreciar los resultado de la misma; donde las variables independientes son las antes mencionadas y como dependiente la percepción en relación de las competencias digitales; planteándose una $H_0 = \text{No existen diferencias entre la percepción de las diferentes descripciones de competencias digitales según sea el tipo género, antigüedad, edad y nivel de estudios.}$ En la Tabla 6 se muestran los resultados. Este cuadro de resultados permite concluir que ocurre una diferencia significativa en lo relativo a la formación para el dominio de las herramientas digitales y que los profesores según su antigüedad tienen mejores competencias en TIC, es decir, el uso de las tecnologías es utilizado con mayor frecuencia en los que tienen menor antigüedad que los que tienen

Tabla 6. Tabla cruzada de competencias digitales con género, antigüedad, edad y nivel de estudios

Tabla cruzada	Nivel de competencia digital	Resultado de la prueba chi-cuadrada
1. Competencias digitales con género	Competencia media	0.631, No Significativa
2. Competencias digitales con tipo de antigüedad	Competencia media	0.003, Significativa
3. Competencias digitales con edad	Competencia media	0.057, No Significativa
4. Competencias digitales con nivel de estudios	Competencia media	0.541, No Significativa

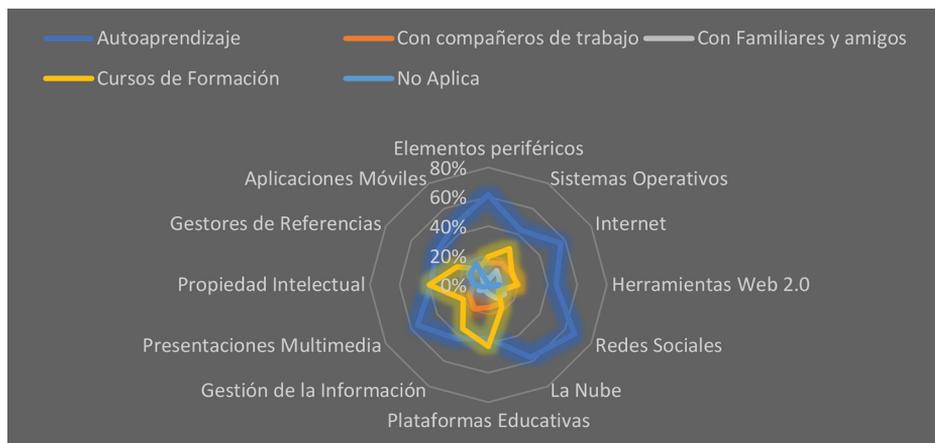
Fuente: elaboración propia.

una mayor antigüedad dentro de la institución. Las demás comparaciones no resultaron tener diferencias estadísticamente significativas.

Para conocer sobre el conocimiento de las competencias pedagógicas en el uso de las TIC haciendo referencia a la formación del docente y cómo este adquirió la competencia: mediado por un autoaprendizaje, a través de compañeros de trabajo, con familiares o amigos, si lo hizo por la institución (cursos de formación) o también tenía la opción de seleccionar si el o los ítems no aplicaban en su caso particular.

Como se puede apreciar en la Figura 2, nos encontramos que las repuestas de los docentes en la formación del uso de los docentes predomina el autoaprendizaje (49% del total, véase Figura 3) con lo siguiente: (1) Utilizar elementos periféricos como impresoras, USB o pizarras digitales con el 61%. (2) Formarse en el uso de sistemas operativos y manejo de ofimática, con un 43%. (3) A utilizar el Internet (correo electrónico, navegadores, motores de búsqueda y herramientas de intercambio de archivos), con un 56%. (4) A utilizar herramientas de las Web 2.0 como blogs, podcast, con un 46%. (5) Formación de las redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras), con un 67%. (6) A utilizar elementos de la Nube Google Drive, Dropbox, iCloud, OneDrive, entre otros, con un 57%. (7) A saber usar la gestión del conocimiento como las bibliotecas digitales y revistas online, con un 42%. (8) A utilizar presentaciones multimedia, videos, podcast, etc.,

Figura 2. Formación del profesorado y cómo se forma en el uso de las TIC



Fuente: elaboración propia.

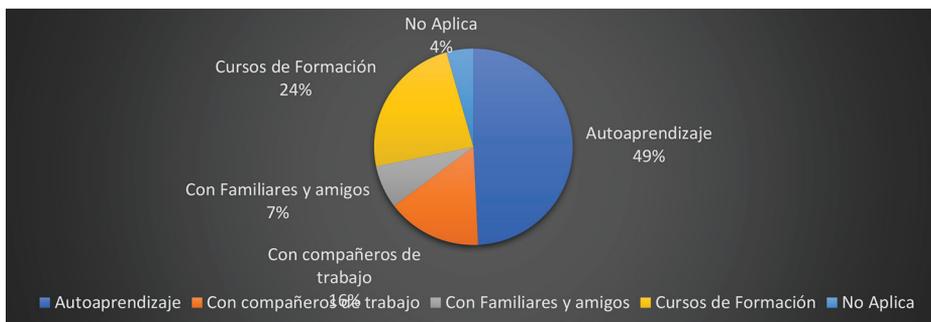
con un 55%. (9) A utilizar Zotero, Mendeley, Refworks, entre otros gestores de referencia con un 41%. (10) Y, por último, a formarse en el uso de aplicaciones móviles como Picassa, Pinterest, Flickr, SlideShare. entre otras con un 47%.

Mientras que la opción de los cursos de formación (24% del total, véase Figura 3) que da la institución sólo sobresalen los siguientes elementos: (1) Con un 42%, el uso de plataformas virtuales como Moodle, Blackboard, Classroom, entre otras. (2) Con un 40%, a registrar derechos de autor y uso correcto de propiedad intelectual.

A su vez podemos darnos cuenta de que los demás rubros son los menos utilizados por el docente y sus vías de adquisición donde de manera general podemos apreciar que la adquisición por compañeros de trabajo sólo es de un 16%, con familiares y amigos un 7% y el no aplica ninguna de las opciones propuestas con sólo el 4% (véase Figura 3).

Por último para conocer el conocimiento de las competencias en habilidades de tecnología, de contenido y pedagógicas a partir de la dimensión Actitud ante las TIC en la Educación Superior, donde se planifican y evalúan el uso de la tecnología para representar disciplinas, y para representar contenido a la hora de mejorar el aprendizaje de los docentes, e integrar lo anterior con sus métodos de enseñanza, que culmina en un proyecto que incorpora reflexiones críticas sobre la integración de tecnología antes y durante la pandemia de COVID-19. Todos

Figura 3. Formación del profesorado en TIC y sus vías de adquisición



Fuente: elaboración propia.

estos hacen referencia al perfil ideal de los profesores dentro de la institución y su relación con la formación.

A continuación, se presenta una recategorización para fines prácticos sobre lo mencionado anteriormente. Se establece tres categorías nuevas que se ubican dentro la dimensión, esta categorización se llevó a cabo para simplificar los datos proporcionados por los encuestados el significado de cada uno de ellos radica en el interés de saber el mayor porcentaje de respuesta de acuerdo con la selección del docente según la escala de Likert de la encuesta (Tabla 7).

Tabla 7. Recategorización Actitud del docente ante las TIC en la Educación Superior

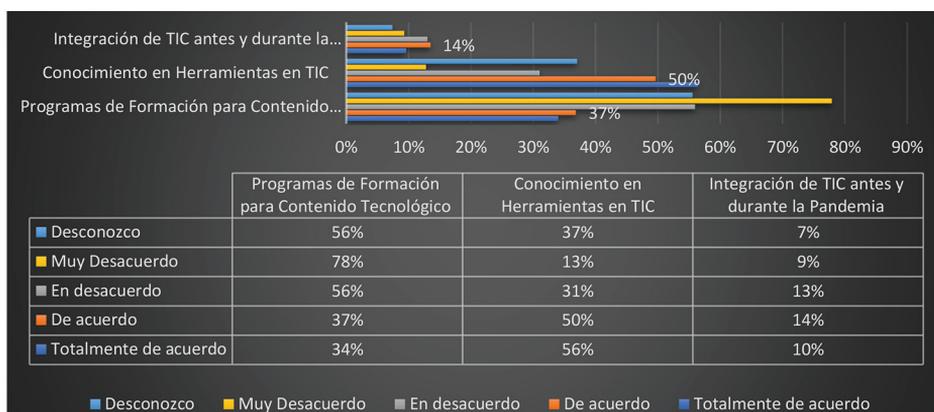
Categoría	Conocimiento en TIC en la Labor Docente	Formación en Contenido Tecnológico	Integración de TIC antes y durante la pandemia
Características	Estos son los ítems que van enfocados al uso y aplicación de herramientas TIC y como estas apoyan en la práctica educativa.	Enfocadas a características únicas del programa institucional de formación, pero haciendo distintiva la pedagogía de contenido digital.	ítems focalizados a los cursos de formación antes y durante la pandemia.

Ejemplos	Las TIC presentan dificultad técnica en su uso para mi formación como docente; Las TIC permiten fomentar la innovación en la labor docente.	La formación ofertada a nivel disciplinar es suficiente para mi desarrollo profesional; La formación pedagógica es suficiente para mi desarrollo profesional.	Los programas de formación antes de la pandemia ayudaron a sobrellevar tu proceso de enseñanza.
----------	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 4 podemos apreciar que el conocimiento en TIC en la labor docente tiene un mayor grado de aceptación y aplicación por parte del docente, donde el totalmente de acuerdo con su totalidad con un 56%, a su vez podemos ver que los ítems sobre los programas de formación dentro de la institución se encuentran divididos ya que a diferencia de las otras dos categorías presenta un mayor porcentaje en desacuerdo y muy desacuerdo con un 56% y 78% respectivamente en su totalidad, lo que significa que los docentes consideran que la formación ofertada no es suficiente para el uso de contenido tecnológico en sus prácticas educativas. Mientras que la integración de las TIC durante la pandemia mejoro en un 24% en comparación a antes del COVID-19.

Figura 4. Presentación del % sobre el conocimiento de las competencias en habilidades de tecnología, de contenido y pedagógicas en términos de la actitud del docente ante las TIC en la Educación Superior



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Ante esta situación se puede decir que los resultados del análisis anterior se observa que: (1) La formación genérica de los profesores respecto al uso y alfabetización y contenido de las TIC se considera suficiente, ya que los valores tienen un rango de 70 a 98, es decir los docentes de CUTONALÁ tienen competencias medias; al contrastar entre lo que usa y lo que aplica en el aula hay una importante diferencia en gran medida al triangular los resultados queda claro que los docentes quedan en un nivel medio. (2) El uso de herramientas muy específicas como lo son aplicaciones móviles, gestores bibliográficos, plataformas educativas, entre otras; se califica como muy bueno en términos generales, que estas herramientas funcionan para mejorar la comprensión de la disciplina haciendo uso de las TIC. Además, se puede visualizar que los programas de formación dentro de la Institución no están funcionando de manera proactiva ya que la mayoría de los docentes aprende de estas competencias a partir de su autoaprendizaje y no por los programas de formación que ofrece la universidad.

A partir de los hallazgos anteriores, de las experiencias en otros contextos, las referencias teóricas y las reflexiones sobre los casos estudiados y las respectivas entrevistas, proponemos la definición urgente de una política de formación para los profesores de CUTONALÁ, la cual puede fundamentarse en las siguientes premisas y abarcar varias estrategias: (1) Los programas deben ser flexibles y abiertos, de tal manera que permitan aprovechar las ofertas y recursos relacionados con las TIC. (2) Los docentes han de participar activa, pero voluntariamente en la planificación, desarrollo y evaluación del programa actual de formación. (3) Los encargados de los programas docentes deberán sensibilizar y responsabilizar al profesorado de la importancia de su propia formación. La oferta de actividades debe ser variada con el fin de que cada profesor pueda encontrar, de algún modo, sus necesidades de formación atendidas esto para el desarrollo de competencias y habilidades en un contexto tecnológico.

La pandemia del COVID-19, detonó de manera cambiante el proceso de formar a los docentes. Por ello la incorporación de estrategias pedagógicas haciendo de las TIC en su práctica educativa permite una mirada más profunda y desarrollada del docente desde su salón de clases sea físico o virtual. Por ello, es indispensable que todas las personas inmiscuidas con la educación superior (directivos, administrativos, profesores y alumnos) incorporen en su actividad herramientas tecnológicas, puesto que la incorporación de estos medios y la

adecuada capacitación de estos suponen mejoras metodológicas en la práctica educativa para el desempeño competitivo del docente.

Fuentes

- Agreda, M., Hinojo, M., y Sola, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de competencia digital docente. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 39-46. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381018.html>
- Almenara, J. C., y Gimeno, A. M. (2019). Information and Communication Technologies and initial teacher training. Digital models and competences. *Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Amavizca Montaña, S., Alvarez-Flores, E. P., Guerrero de la Llata, P. del C., y Hernández y Hernández, D. (2017). Formación lectora en la universidad: una mirada a su integración en el currículo / Reading Training at University: A look at their integration in the curriculum. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1395>
- Beneyto-Seoane, M. y Collet-Sabé, J. (2018). Analysis of current teachers training on ICTs' skills. Proposing a new perspective based on teachers' previous competences, experiences and skills. *Profesorado*, 22(4), 91-110. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
- Carneiro, R., Toscano, J. C., y Díaz Zapata, T. A. (2009). *TIC: los desafíos de las TIC para el cambio educativo*.
- Chávez, L. M. M. (2019). La incorporación de las TIC en la capacitación docente. Estudio de caso: Universidad Autónoma Chapingo. The incorporation of ICTs in teacher training. Case study: Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 6(11). <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/697/816>
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. *Educational Researcher*, 10(7), 29. <https://doi.org/10.2307/1174260>
- Coordinación General de Servicios Administrativos e Infraestructura Tecnológica, CGTI. (2013). *Crece capacidad de internet en la UdeG | Coordinación General de Servicios Administrativos e Infraestructura Tecnológica*. <https://www.cgti.udg.mx/noticias/2018/crece-capacidad-internet-udeg>

- EMAGISTER Servicios de formación. (2021, mayo 5). La importancia de las TICs en Educación. *Guía Emagister*. <https://www.emagister.com/blog/la-importancia-las-tics-educacion/>
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategia de internacionalización superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.
- González, M. (2016). Formación docente en competencias TIC para la mediación de aprendizajes en el Proyecto Canaima Educativo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(3), 492-507.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge PUNYA MISHRA. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). [Manual misc] Recursos para la investigación social. En *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. <https://pagines.uab.cat/plopez/content/manual-misc>
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2017). Metodología de la investigación. En *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. <https://acortar.link/2f5xu>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20(20), 165-193. <https://www.redalyc.org/html/646/64602005/>
- Marúm Espinosa, E., y Rosario Muñoz, V. M. (2015). La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 98-100.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfade Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Picón, G., González, G., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. Universidad Privada María Serrana, Asunción, 1-16.
- PROINNOVA. (2020a). Ejes Curriculares. Coordinación General Académica y de Innovación. <http://cgai.udg.mx/?q=proinnova/ejes-curriculares>
- . (2020b). Presentación. Coordinación General Académica y de Innovación. <http://www.cga.udg.mx/?q=proinnova>
- Regil, L. (2014). Habilidades digitales académicas en educación superior. <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/46.pdf>

- Román, J. A. (2 de noviembre de 2020). Limitado uso de herramientas digitales en educación, según encuesta. *Sociedad y Justicia - La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/11/02/limitado-uso-de-herramientas-digitales-en-educacion-encuesta-4686.html>
- Rubio, C., Pérez, E., y Escandell, O. (1999). Nuevos modelos educativos basados en tecnologías. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(21), 527-534. <https://riunet.upv.es:443/handle/10251/76450%0Ahttp://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Salas-Rueda, R. A. (2018). Uso del modelo ТРАСK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.689>
- Salcedo, A. (2018). *Uso de las TIC para la enseñanza en docentes universitarios*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13578/Salcedo_Frisancho_Uso_TIC_enseñanza1.pdf
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias docentes en materia de TIC UNESCO Versión 3*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024/PDF/371024spa.pdf.multi>
- UNIR. (2020, diciembre 17). ТРАСK: en qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es/>
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo educativo siglo 21*. Rectoría General.

Docencia y perfiles del profesorado en CUCEA. Estrategias para la diversificación de actividades

Larisa Flores Valenzuela
María Isabel Enciso Ávila

Resumen

Las instituciones de educación superior, como bien es sabido se enfocan en realizar las actividades de carácter sustantivo que les permitan tener presencia a nivel nacional e internacional, realizando a través de los miembros de la comunidad académica acciones de docencia, investigación y gestión.

Para el caso de la Universidad de Guadalajara, y específicamente del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas reconocido por sus siglas cucea, no es la excepción, sin embargo el trabajo realizado mediante esta investigación versa en identificar las estrategias que realiza la comunidad académica y concretamente los profesores de asignatura para la diversificación de actividades que son normativamente solicitadas por la institución y aquellas que ellos realizan de forma independiente con la finalidad de coadyuvar al logro de sus objetivos personales, que en cierta medida también se alinean con aquellos que son de carácter institucional.

Aunado a las estrategias que este perfil del profesorado realiza, también fue posible identificar una cierta tipología estructurada con base en las estrategias y la toma de decisiones que llevan a los académicos priorizar ciertas actividades a través de una toma de decisiones que versa en función de las aspiraciones personales que cada uno de ellos posee, cumpliendo no sólo con las actividades que le son requeridas por la institución, sino que también conjugan aquellas que consideran les serán de utilidad a corto, mediano o largo plazos principalmente para formalizar su relación laboral con la universidad.

Palabras clave: profesores, estrategias, preferencias.

Caracterización de los profesores de asignatura

Es importante tener en consideración que el contexto de este Centro Universitario en particular fue seleccionado para realizar la investigación, debido a la paridad existente entre la bolsa de horas que es otorgada para ser ejercida entre los profesores de asignatura y de tiempo completo.

Los profesores de asignatura se incorporan a la institución ante la necesidad de cubrir horas de docencia en cualquiera de los programas educativos de la institución (udeg, 1992), la propuesta de estos profesores la realizan en los centros universitarios los jefes de Departamento, en las escuelas de educación media superior los directores de escuela y en posgrado los coordinadores de programa. Por lo regular en un Centro Universitario las contrataciones como profesor de asignatura son para el nivel de licenciatura.

Las obligaciones de los profesores de asignatura se restringen a docencia en la proporción de horas para las que fueron contratados, pero pueden también participar en actividades de manera voluntaria como la participación en academias y tutoría académica.

Estos profesores pasan por un proceso de evaluación para establecer su categoría (udeg, 1995), por la comisión de ingreso del personal académico que se tiene en cada centro; deben demostrar su último grado y experiencia en docencia como resultado se otorga un dictamen en el que se establece su categoría. La verificación del perfil acorde al curso que se imparte lo realiza el Jefe de Departamento quien hace la propuesta para categorización.

Los profesores de asignatura pueden ser contratados para impartir docencia acorde a su área de experiencia en distintos departamentos en toda la Red Universitaria (udeg, 2019), es por eso que en ocasiones tienen más de un contrato en un centro o en distintas dependencias de la universidad.

En este sentido es importante dar cuenta de que en ocasiones los profesores de asignatura diversifican no sólo sus actividades, sino también las sedes en las que imparten docencia con la finalidad de obtener mejores ingresos económicos.

Revisión teórica para la conformación de las preferencias y las estrategias que influyen la toma de decisiones del profesorado

La forma en la que se toman decisiones sólo considerando la elección entre opciones posibles, “si las personas tienden a adaptar sus aspiraciones a sus propias posibilidades, es decir, hacen uso de las preferencias adaptativas o cambio de preferencias” (Elster, 1988, p. 162). Con el fin de no verse ante la frustración de no lograr lo que se quería o a lo que se aspiraba de forma individual.

- *Contra-adaptativas*: se refiere a considerarlo como el dulce fruto prohibido, es decir, no estar de acuerdo con la opción elegida, y preferir la opción que no se tiene.
- *A través de aprendizaje*: la elección depende de experiencias pasadas, lo que hace que entre las opciones deje en último lugar o descarte las no probadas. Estas son conocidas como preferencias informadas.
- *Pre-compromiso*: elegir la alternativa preferida, conformación deliberada de las opciones viables.
- *Manipulación*: contentarse con lo poco que se puede obtener, ejemplos como la religión y el estado, enajenan. La influencia que puede ejercer una autoridad para decidir por los individuos.
- *Planificación del carácter*: modelar los propios deseos, de tal manera que no difieran óptimamente con las propias posibilidades, permite elevar las opciones accesibles.
- *Cambio previo de atributivos*: una vez hecha la elección se da mayor importancia que las otras opciones. Es decir, se justifica la relevancia de la elección haciendo énfasis en sus ventajas o bondades.
- *Adición*: porque las personas prefieren ciertos bienes, son inducidas por la situación de elección, se puede cambiar o dejar fuera de las alternativas, pero las consecuencias son físicas.
- *Dependientes del estado*: importa la situación o estado que guarda la elección como el costo, o las otras alternativas.

Para ello describe algunas de las estrategias que se utilizan para orientar sus preferencias, es decir para armar el abanico de opciones posibles:

Para determinar cómo se da peso a una u otras preferencias, “los actores basan sus decisiones en preferencias informadas, si analizan las situaciones basadas en experiencia y no metareferencias” (Elster, 1988, p. 165). Por otro lado,

la sumisión a la autoridad, hace que los actores limiten sus preferencias o las reorienten, para conformarse con lo poco que pueden obtener.

Los profesores conocen sus preferencias, mismas que realizan de forma informada, en donde cada rango de profesores, dependiendo de su nombramiento y experiencia analizan las situaciones, para decidir sus estrategias y obtener de la mejor forma sus intereses, o de ser necesario reorientan sus preferencias con la finalidad de no lidiar con la frustración al no obtener aquello por lo que pensaron que podrían alcanzar a través del trabajo desarrollado mediante el rol docente.

Sin embargo, para los profesores esto implica hacer algo, considerando dos opciones en las preferencias adaptativas en el sentido que es posible buscar el logro que más se adapte a lo que pretendemos, o considerar la adición a las propuestas dadas por el exterior, ambas considerando la situación en concreto en la que se decide.

Otra de las razones por las que las decisiones no son racionales, es debido a que las preferencias cambian a menudo, son ambiguas y en algunas ocasiones los agentes pueden incluso tener preferencias inconsistentes. Además, las preferencias no son exógenas al proceso de tomar una decisión: en ocasiones los profesores no tienen claro lo que quieren y durante el proceso mismo de tomar una decisión aclaran y establecen sus preferencias. Lo que da lugar a afirmar que, en lugar de sujetos bien informados y claros con respecto a sus objetivos, tenemos más bien sujetos en este tenor, profesores mal informados, inseguros con respecto a sus intereses e incluso vacilantes entre dos objetivos contradictorios.

Los actores actúan dentro de un sistema organizado a través de lo que se denomina “los constructos de acción colectiva” en sus diferentes modalidades constituyen la solución. Mediante ellos, se redefinen los problemas, y los campos de interacción se acondicionan o se organizan de tal manera que los actores, en la búsqueda de sus intereses específicos, no ponen en peligro los resultados de la empresa colectiva; incluso los mejoran. En resumen, organizan los modos de integración que afianzan “la cooperación necesaria entre actores sin suprimir sus libertades, es decir, sus posibilidades de perseguir objetivos contradictorios” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 19).

En una organización no se puede hablar de objetivos comunes, si no de objetivos compartidos ya que la propia estructura de la división del trabajo y la función que corresponde a cada actor hace que cada miembro tenga una visión particular, y es a través del contrato que se logra tratar esta restricción. Desde

la perspectiva del problema visto desde el actor, no puede ejercer poder sobre otros y manipularlos para su provecho más que dejándose manipular y dejando que ejerzan poder sobre él, es decir como dice el refrán “dando y dando”. Las reglas formales o informales limitan la libertad, pero al mismo tiempo brindan protección. Se trata de explicar el funcionamiento de la organización a partir de las estrategias de sus miembros, como sistema de acción organizada.

De acuerdo con Crozier y Friedberg (1990), el actor tratará en todo momento de aprovechar su margen de libertad para negociar su participación para que le reditúe. Utilizando dos tipos de estrategias:

- Estrategia ofensiva: limitar a otros miembros de la organización para satisfacer sus propias exigencias.
- Estrategia defensiva: escapar de las limitaciones que ellos le impongan mediante la protección de su margen de libertad.

“La estrategia, es entonces una serie de decisiones que determina el comportamiento a lo largo de un periodo de tiempo” (Simon, 1964, p. 65). El análisis de una conducta estratégica, será un análisis social que pone en suspenso instituciones socialmente producidas; y que atiende al modo en que, los actores hacen registro reflexivo de su obrar y recursos en la constitución de una interacción (Giddens, 1995).

El profesor elabora estrategias, acordes con su libertad e información limitada, para elegir de manera secuencial la primera opción que le dé un mínimo de satisfacción, se consideran características de una estrategia (Crozier y Friedberg, 1990, pp. 46-48) las siguientes:

El actor rara vez tiene objetivos claros, cambiará a mitad del camino y rechazará algunos, descubrirá otros sobre la marcha, reconsiderando su posición. De ahí se deduce que el actor no puede calcular sus movimientos con los objetivos fijados desde el principio, será una actuación contingente.

Sin embargo, su comportamiento es activo. A pesar de ser restringido y limitado, no es determinado; incluso, de alguna manera, la pasividad es el resultado de una elección.

Es un comportamiento que siempre tiene un sentido; lo que lo hace racional con relación a las oportunidades, el contexto y el comportamiento de los otros actores.

Un comportamiento que siempre presenta dos aspectos: uno ofensivo, que es aprovechar las oportunidades con miras a mejorar su situación, y otro defensivo que consiste en mantener y ampliar su margen de libertad y por ende su capacidad de actuar. La reflexión sobre el actor es que su comportamiento no puede concebirse fuera del contexto en que, como hemos visto, elabora su racionalidad.

El poder y la organización (Crozier y Friedberg, 1990, p. 65): “en este nivel es cuando intervienen las características estructurales de una organización, éstas delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que estos pueden negociar entre sí, son las restricciones que se imponen a todos los participantes, cuando se persiguen objetivos colectivos”.

Resumimos; es posible afirmar que cuando un profesor se integra a la universidad, desempeñando un rol docente (udeg, 2020), es porque comparte con la institución un objetivo, en este caso, la formación de recurso humano. Este vínculo de un objetivo en común con la institución u organización, es lo que permitirá la interacción de cooperación entre ambos para lograrlo. Para explicar esta relación se toma la teoría del nuevo institucionalismo desde la corriente sociológica contemporánea y la teoría de racionalidad limitada como modelo de toma de decisiones, ya que involucra comportamientos ante recursos y capacidades limitadas de ambos, tanto de la organización, como del actor.

A manera de cierre, una de las tareas de la organización escolar consiste en situar a sus miembros en un medio ambiente que adapte sus decisiones a los objetivos de la Universidad y que les proporcione información necesaria, que permita tomar estas decisiones correctamente de acuerdo con su rol (Simon, 1964). Es debido a esto que la investigación busca identificar cómo toman las decisiones los profesores, en cuanto a su rol docente, y en función de qué elementos e indicadores se basan estas decisiones.

Por otra parte, es necesario comprender que las estrategias deberán ser entendidas como: “una serie de decisiones que determina el comportamiento a lo largo de un periodo de tiempo” (Simon, 1964, p. 65), y son precisamente éstas, las que marcan la pauta del actuar de los profesores del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, considerando cuáles son sus estrategias de vida y que buscan formar un trayecto académico, en donde en un lapso de tiempo se desenvuelven de forma que les permita alcanzar sus objetivos profesionales en el contexto y entorno académico.

Un papel importante juega el conocimiento de la institución, que establece reglas y tradiciones que facilitan la estabilidad (March y Olsen, 1997), dando puntos de referencia a partir de los cuales los profesores deciden su comportamiento. La Universidad de Guadalajara como institución de educación superior, destaca sus reglas a través de la Ley Orgánica, el Estatuto General, el Estatuto del Personal Académico, mismos que dictan las pautas de comportamiento y de actuar de los actores, en este caso, los profesores del CUCEA, que se adhieren a las normas y a través de la experiencia buscan establecer mecanismos estratégicos que coadyuvan a sus intereses personales y profesionales, en todo caso, se vinculan de manera directa o indirecta con los objetivos e intereses de esta organización.

Los reglamentos, acuerdos, circulares se establecen para propiciar un orden y estabilidad jurídica a la institución, todos en su conjunto permean las actividades de la Universidad, y marcar las pautas para el comportamiento de los miembros de la comunidad académica, sin embargo, también existen normas y reglas de carácter consuetudinario que establece de forma intrínseca ordenamientos de conducta, que coadyuvan a lograr los objetivos individuales y las aspiraciones de los profesores.

Las estrategias que el profesor utiliza para el logro de objetivos personales e institucionales, son producto de su aprendizaje sobre la organización, por lo que para los recién llegados serán menos efectivas que para los que ya tienen un tiempo interactuando con ella y, por otro lado, es necesario reconocer que el objetivo de su actividad docente cambia de acuerdo con las circunstancias del momento por las normas o reglas imperantes.

Si se conocen las estrategias y restricciones a las que están sometidos los profesores podremos descubrir los juegos que condicionan sus comportamientos. Es decir, “el sistema de acción concreto, que coordina las acciones de sus participantes mediante mecanismos de juego relativamente estables y que mantiene su estructura. La estabilidad de sus juegos y las relaciones que existen entre éstos, mediante mecanismos de regulación que a su vez constituyen juegos” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 236). Para el caso de los profesores de la Universidad de Guadalajara, estos juegos aunque se consideran estables, se ven permeados por una serie de elementos que propician cambio en las reglas del juego, por lo que para quienes no cuentan con el fogueo de la experiencia en la institución, es complicado encontrar mecanismos estratégicos que realmente les ayuden a mejorar sus condiciones laborales de trabajo, principalmente para quienes desempeñan

un rol de profesor de asignatura, en donde las reglas del juego al pasar de los años se han visto trascender hacia una complejidad que tiende hacia la inestabilidad profesional, toda vez que se encuentran sujetos a permanecer en la organización a través de contratos temporales, que semestre a semestre son renovados, si es que la organización cuenta con los recursos financieros para mantenerlos; mientras que por otro lado, los profesores de tiempo completo encuentran con mayor dificultad el poder escalar hacia la obtención de un nombramiento académico que les permita mejorar sus ingresos salariales, sin embargo a diferencia de los de asignatura, los segundos cuentan con el beneficio de tener estabilidad laboral y poder acceder a incentivos económicos a través de otras bolsas de financiamiento que si bien, no son parte de su salario íntegro, a través de la realización de la diversificación de actividades pueden acceder a ellas y mejorar sus percepciones salariales.

Aspectos metodológicos de la investigación

En este apartado se dará cuenta de los elementos de carácter metodológico que brindaron un soporte cualitativo, para encontrar una lógica en la toma de decisiones y las estrategias que los profesores de asignatura ejecutan en pos de una concordancia entre los objetivos institucionales y los individuales que permean las preferencias de los académicos coadyuvando a realizar actividades normativamente designadas por la legislación universitaria así como aquellas que surgen de manera intrínseca por parte de los actores.

Se realiza un diseño de investigación basado en dos diferentes niveles de percepción de la realidad, que se complementan y permitirán una descripción más completa (Ortí, 1995), del fenómeno estudiado. Al mismo tiempo, orientan las decisiones metodológicas, bajo el criterio de triangulación (multi-método), que otorgan fiabilidad y validez a la interpretación:

- *El primer nivel fáctico*: es percibido a través de hechos, es decir la evidencia de registro de datos primordialmente numéricos, que al ser analizados nos permiten una descripción de la situación que guardan los profesores en el cucea.
- *El segundo nivel de significación*: los discursos, implicando lo que se dice, que dependerá de la cultura e ideología y darán sentido a las acciones, a la toma de decisiones con base en los mecanismos estratégicos que los actores implementan para la consecución de sus objetivos.

- *Discurso oficial*: la intención es recuperar las perspectivas de la organización desde la voz oficial. Con el apoyo del análisis de contenido, se analizarán los documentos normativos con el fin de identificar las condiciones generales de los profesores. Entre los documentos analizados se encuentran, normatividad general, normatividad específica de cucea, que permitan dar sentido a las narrativas de los profesores. En lo micro: se rescatan las explicaciones, que los profesores dan sobre el funcionamiento de la organización en la que se encuentran inmersos.

El cruce entre las dos perspectivas (ideal y real), ayudará a describir los procesos estructurales, ubicando las acciones en un contexto que den significado a las estrategias utilizadas por los profesores.

Para la aplicación del trabajo de campo, el primer acercamiento con los profesores del cucea, se realizó a través de sus cuentas institucionales de correo electrónico, explicando la solicitud para su colaboración en una entrevista de carácter semiestructurado, que guarda completa y total confidencialidad, se surgió que la misma podría llevarse a cabo a través de video llamada, vía telefónica o presencial, el resguardo de la información se elaboró de manera digital. El periodo de aplicación del trabajo de campo consideró los meses de agosto a noviembre del 2020.

A continuación, se presenta la guía de entrevista se divide en cinco ejes temáticos, y cuenta con una serie de categorías: presentación; conciliación de actividades; designación de carga horaria; actividades de apoyo a la docencia; actividades externas a la universidad y, expectativas de desarrollo profesional.

Resultados obtenidos del trabajo de campo

La edad de los profesores de asignatura se encuentra en un rango entre los 32 y 50 años, cuentan con una antigüedad en la institución entre los 5 y los 26 años laborando, de las recategorizaciones de los profesores, mencionan, los que cuentan con menor antigüedad, no han tenido ninguna, mientras que algunos, han pasado de asignatura “A” a ser asignatura “B”, esta diferenciación les permite a los segundos tener la oportunidad de impartir clases en el posgrado.

Para los profesores de asignatura, la normatividad de forma explícita, menciona que la función primordial es la docencia, sin embargo dentro de los resultados de este eje, se encuentra que estos profesores dedican tiempo a las reuniones

de academia, donde algunos de ellos tienen funciones que van más allá de sólo ser miembros, sino que, como estrategia, se han involucrado en actividades como: modificación y actualización de planes y programas de estudio, además de actividades de formación académica continua a través de los cursos de capacitación impartidos por parte de la Universidad de Guadalajara.

Los profesores por asignatura tienen como función principal tener una carga de docencia frente a grupo, sin embargo, hay quienes se han encontrado con la posibilidad de vincular la parte académica con otros proyectos que les son pagados de manera externa, aunque se desarrollan dentro de la misma institución.

Aunque el perfil del profesor de asignatura, tiene como esencia formar alumnos profesionistas a través de la vinculación de los conocimientos teóricos, con los prácticos que pueda compartir el profesor, en la realidad se encuentra que muchos de los profesores de asignatura se encuentran con la cantidad máxima de materias por impartir, por lo que, aunque el nombramiento es de asignatura, se desenvuelven como un profesor de tiempo completo.

Las oportunidades para los profesores con este perfil, se vuelven escasas, toda vez que no existen convocatorias recurrentes, para el crecimiento y movilidad laboral, dentro de la institución; en la práctica cotidiana del Centro Universitario, así como de la Red de la Universidad de Guadalajara, se encuentra que hay perfiles de trabajadores que vinculan la docencia con las actividades de carácter administrativo dentro de la institución, permitiendo vincular ambos nombramientos.

Dentro de la Red Universitaria, específicamente en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, también se configura el perfil de directivos que conjugan dicho nombramiento con la docencia, a través de un contrato de profesor de asignatura.

En este perfil de profesores de asignatura, existen quienes complementan sus ingresos mediante contratos por honorarios y combinan las actividades de docencia con aquellas de carácter administrativo, además de que, quienes no gozan de este tipo de contrato invierten tiempo a la participación en la investigación y el trabajo a través de redes del conocimiento, la realización de publicaciones académicas, el trabajo interinstitucional en colaboración con otras instituciones, realizando actividades de gestión entre ambas entidades, existen quienes se encuentran en la disposición de mejorar su grado académico e invierten tiempo, dinero y esfuerzo en la realización de un posgrado, esto como estrategia que en

algún punto les permita acceder a la formalización del vínculo laboral con la institución.

En este sentido es importante identificar que el personal de la Universidad de Guadalajara, muestra una disposición a la diversificación de actividades dentro de la institución, persiguiendo objetivos que se alinean tanto a los de carácter institucional, como de carácter personal y de desarrollo profesionalizante.

Conclusiones

Dentro de este apartado se desarrollan las conclusiones que versan en la caracterización de perfiles o tipología que ostentan los profesores de asignatura y que permiten identificar la clasificación de estrategias que utilizan para la ejecución de la toma de decisiones que los acerquen a sus objetivos individuales, yendo más allá de las exigencias que por normativa corresponden a su perfil.

Quienes sostienen la base piramidal de las actividades relativas a la docencia, son sin duda los profesores de asignatura, a quienes se les ha denominado dentro de esta caracterización como “la tropa”, pues en ellos reside principalmente esta función, sin embargo a pesar de contar con el nombramiento de asignatura, en la realidad bajo la que opera el Centro Universitario, se muestra la diversificación de actividades que van más allá de las funciones normativas que les exige la legislación universitaria, por lo que se hace hincapié en la conjugación de más de un nombramiento, lo que demuestra que sus estrategias de diversificación permean distintas aristas dentro de las actividades de la vida universitaria, teniendo como objetivo primordialmente mejorar su posición al interior de la institución.

La denominación para los profesores de asignatura, fue “la tropa”, sin embargo, dentro de esta caracterización, bajo las lógicas de trabajo de los profesores con este perfil, se generan una serie de subdivisiones que conjugan diversas actividades y nombramientos, a través de los mecanismos institucionales que les permiten generar estrategias que coadyuven a la toma de decisiones en búsqueda de un crecimiento profesional.

Dentro de la categorización de “la tropa”, se arribó a que los profesores de asignatura, se encuentran en la posibilidad de conjugar distintos nombramientos; en una primera instancia, encontramos a los “géminis” o también identificados como los de “apuesta por dos frentes”, que son profesores con un nombramiento de asignatura que además convergen con un nombramiento de directivo dentro de la institución.

En una segunda instancia se catalogaron a los “soldados rasos”, quienes son profesores de asignatura que no cuentan con otro nombramiento y en la mayoría de los casos su principal fuente de ingresos económicos es la docencia que imparten en la institución.

La tercera instancia de “la tropa”, corresponde a los “salvavidas”, quienes se desempeñan como personal administrativo al interior del cucea, y además coadyuvan sus percepciones económicas a través de un contrato como profesor de asignatura.

Finalmente se identificó a “los camaleones”, que son personal con un nombramiento de técnicoacadémico, que estratégicamente también tomo la decisión de impartir docencia. En cada uno de estos perfiles el punto de coincidencia versa en la docencia, que les permite, aspirar a una mejor situación dentro de la institución además de mejorar sus percepciones salariales.

Conociendo a la tropa

Apuesta por dos frentes - géminis

Para el caso de los profesores “géminis” sus estrategias de trabajo versan en ser de carácter ofensivo, toda vez que al contar con dos contratos, uno como asignatura y otro como directivo, no sólo mejoran la situación de sus percepciones económicas, sino que también buscan mejorar su posicionamiento de reconocimiento entre altas jerarquías de la institución, la toma de decisiones va enfocada a priorizar las actividades como directivo, y por la jerarquía con la que cuentan, la negociación de los horarios para sus materias de asignatura con las jefaturas departamentales se vuelve altamente factible y flexible.

“La estrategia es una serie de decisiones que determina un comportamiento a lo largo de un periodo de tiempo” (Simon, 1964, p. 65), lo que implica que la toma de decisiones que estos profesores realizaron se vio estructurada a lo largo de un periodo considerable de su trayectoria profesional al interior de la institución, toda vez que el poder acceder a un nombramiento de carácter directivo, requiere una toma de decisiones ofensivas que le permitan generar las conexiones y ejecutar las acciones adecuadas para alcanzar estas esferas directivas.

Soldados rasos

La figura de este perfil surge de la necesidad de vincular los saberes teóricos con los prácticos mediante la experiencia profesional, buscando fortalecer la formación académica del estudiantado, sin embargo para el caso del CUCEA, estos profesores vuelcan su toma de decisiones a través de estrategias de carácter ofensivo, toda vez que, a través de sus trayectorias académicas trascienden hacia la práctica docente, al momento de ingresar, permanecer o egresar de un posgrado, lo que en ocasiones socava la vinculación de estos saberes teóricos y prácticos en el desempeño docente.

Para los “soldados rasos” que encuentran su principal fuente de ingreso en la docencia, se manifestó la diversificación de actividades, como la participación activa en el trabajo colegiado a través de las academias, el seguimiento de tutores, la realización de actividades de investigación y publicación de artículos, la colaboración en redes de conocimiento, así como su interés por involucrarse en funciones de gestión y titulación, sin embargo normativamente la legislación universitaria exclusivamente les solicita la actividad de la docencia, su interés por trascender hacia un nombramiento de tiempo completo, les obliga de manera indirecta a realizar actividades que van más allá de la docencia; existen “soldados rasos” que cuentan hasta con 48 horas de clase frente a grupo, lo que implica una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por cumplir con el resto de las actividades, que no les son en lo absoluto remuneradas.

Hay quienes cuentan con el mínimo de horas frente a grupo, y son profesores de asignatura que tienen su principal fuente de ingresos de forma externa a la Universidad, para ellos la toma de decisiones versa en estrategias de supervivencia, lo que significa que desean seguir siendo parte de la comunidad académica por prestigio y retribución a la Universidad, pero no buscan un crecimiento profesional al interior de la misma, buscan integración y cooperación dentro de la organización pero sin suprimir las libertades a las que tienen acceso a través de otras actividades externas a la institución, que a su vez les permitan la consecución de objetivos distintos a los académicos (Crozier y Friedberg, 1990).

Salvavidas

Son miembros de la comunidad académica que priorizan las actividades de carácter administrativo y conjugan la actividad de la docencia a través de la negociación con sus jefes directos y los jefes de departamento; quienes cuentan con

una mayor antigüedad buscan trascender hacia una estabilidad laboral que les permita un crecimiento profesional a través de su contrato administrativo o en su defecto la docencia, toman sus decisiones con base en estrategias de supervivencia que les brinden la pauta para crecer desde una arista profesional, o desde otra, fortaleciendo sus ingresos mediante contratos de profesores de asignatura aunados al de administrativos.

Es un grupo homogéneo que realizan actividades administrativas ligadas a las actividades de apoyo a la docencia como capacitación, diseño de cursos, operación de plataformas para la enseñanza; se interesan por participar en la formación docente siempre y cuando los cursos sean considerados de interés para el desarrollo de ambas funciones.

Camaleones

Los técnicos académicos fueron denominados de esta manera, toda vez que es muy delgada la línea de diferenciación que existe entre su nombramiento como técnicos y las actividades de docencia que realizan, se mimetizan con los profesores de asignatura, al realizar actividades de docencia, aunque su función principal con base en la normativa es brindar apoyo a la gestión de los departamentos a los que se encuentran adscritos y coadyuvar al desarrollo de proyectos.

Buscan consolidarse a través del aspecto académico trabajando en medida de sus posibilidades para conseguir elementos evaluables que en su momento les brinde la oportunidad de mejorar sus condiciones profesionales.

La toma de decisiones de los “camaleones” consiste en las estrategias de reorientación, que les permita combinar actividades de apoyo a sus áreas, además de fungir como profesores de asignatura, reorientan la conformación de sus preferencias con la finalidad de obtener un posicionamiento al interior de la institución que les permita crecer profesionalmente y aunado a ello, les sea posible mejorar sus condiciones salariales.

En conclusión, la docencia y los perfiles del profesorado en cucea, a través de la diversificación de actividades en función de las estrategias para la toma de decisiones del profesorado de la institución nos presenta una perspectiva de la realidad operacional del Centro Universitario, en donde se da cuenta del hecho de que la actividad docente es realizada por profesores que se encuentran ya al interior de la institución mediante la implementación de mecanismos institucionales que les permiten la convergencia de más de un nombramiento, lo que

indica y hace patente la precariedad laboral bajo la que se trabaja en la institución, toda vez que aunque diversos son los perfiles que ejecutan las actividades de docencia, no menos cierto es que en cada uno de ellos hay un sentimiento de aspiraciones a una mejor condición laboral, que incrementa sus percepciones económicas, lo que propicia la implementación de estrategias que se encaminan a la diversificación de estas actividades con la finalidad de encontrar una estabilidad profesional, sin embargo no es posible dejar de lado que el realizar las actividades correspondientes a dos nombramientos implica una inversión de tiempo y esfuerzo considerable, que sin duda a largo plazo llega a mermar la salud de la comunidad académica en pos de obtener una mejora en sus condiciones de trabajo, considerando lo anterior es necesario identificar cuáles serían los posibles mecanismos y políticas institucionales que deben implementarse con la finalidad de mejorar las condiciones laborales de la comunidad académica.

Fuentes

- Crozier, M., y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Patria.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Península.
- . (1989). *Ulises y las sirenas. Estudios sobre la racionalidad e irracionalidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1995). Introducción; Elementos de la teoría de la estructuración; Estructura, sistema, reproducción social; Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En A. Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- March, J. G., y Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Traducción de Ferreiro Santana. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma de Sinaloa, Fondo de Cultura Económica.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 85-95). Síntesis.
- Simon, H. A. (1964). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Traducción de Armando Lázaro Ros. Aguilar.

- Universidad de Guadalajara. (1992). Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco.
- . (1995). Reglamento de Ingreso Permanencia y Promoción del Personal de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco.
- . (2019). Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco.
- . (2020). Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. <http://www.cucea.udg.mx/es/acerca-de-cucea/divisiones-y-departamentos>.

Indicadores de calidad en la educación superior: implicaciones de la pandemia en el claustro docente del Centro Universitario de la Costa

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez
Quiané González Díaz

Resumen

A partir de la década de 1990 surgieron políticas públicas e institucionales para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior; situación que, en la actualidad, configura la educación superior en México y gran parte del mundo. El contexto de pandemia trajo nuevos retos y oportunidades. Objetivo: analizar la calidad del claustro docente de tiempo completo del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, así como las posibles implicaciones que se le pueden atribuir a la pandemia por la COVID-19 con relación a dichos indicadores. Método: se realizó un estudio a partir de bases de datos institucionales del Centro Universitario de la Costa, se realizaron análisis descriptivos de los indicadores: profesores con doctorado, con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, miembros de cuerpos académicos, así como miembros del Sistema Nacional de Investigadores; posteriormente, se realizaron análisis por subconjuntos (departamentos); para finalizar, se propone un índice de calidad del claustro docente por departamento; adicionalmente, se realizaron dos entrevistas a profundidad. Resultados: 64.2% del claustro docente de tiempo completo cuenta con doctorado; 81.7% cuentan con perfil deseable; 82.4% pertenecen a un cuerpo académico; sólo 35.0% del personal docente pertenece al SNI; en relación con el índice de calidad del claustro docente por departamento, Ciencias Biológicas ocupa el primer lugar, seguido del Departamento de Psicología y por el Departamento de Estudios Socioeconómicos.

Palabras clave: posgrado, perfil deseable, SNI, COVID-19.

Introducción

A partir de marzo de 2020, en México y el mundo, las medidas de autoaislamiento, cuarentena y distanciamiento social derivadas por la pandemia de la COVID-19 provocaron efectos negativos por la suspensión de las actividades productivas; también, recesión en la educación, comercio, turismo, transporte y manufactura. Desde este escenario, la educación y particularmente la de nivel superior tuvo que adecuarse a este contexto. Particularmente, con relación al personal docente, esta comunidad enfrentó retos no sólo asociados al mantenimiento de la salud (física y mental) y la seguridad de sus familias, sino que también, experimentó la exigencia de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual, en un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología, para el cual, la mayor parte de esta comunidad no está capacitada y tampoco cuenta con el equipamiento y servicios complementarios suficientes (Miguel, 2020).

Adicional al contexto de pandemia, a nivel nacional y en particular en lo local, las universidades y otras instituciones de educación superior viven en un contexto de presión política, desacreditación pública y estrangulación financiera; se pretende, desde este espacio, sumar a la discusión sobre los temas que atañan a la educación superior, en este caso particular, se realiza desde el componente de la calidad y específicamente del claustro docente.

Escribir sobre calidad en la educación superior es una forma potencialmente arbitraria de significar un fenómeno altamente complejo, puesto que generalmente se lleva a cabo a partir de un particular marco regulador de discursos, políticas y prácticas. Tanto para la escritura como para la lectura sobre la calidad en la educación se deben tomar en cuenta los posibles aportes de los discursos, las racionalidades subyacentes en ellos, las limitaciones e implicaciones teórico-prácticas de los estudios, así como las circunstancias que permiten el surgimiento e instalación de nuevas narrativas y políticas educativas (Monarca y Prieto, 2018).

El capítulo está articulado en cinco apartados, la propia introducción, una revisión teórica que incluye los aspectos relacionados con la calidad en la educación superior y, específicamente, los indicadores de calidad asociados al personal docente; posteriormente, se presenta un análisis del caso del Centro Universi-

tario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, a lo que le sigue la sección de conclusiones donde se resaltan los resultados principales, se comparan con indicadores de otras instituciones y se expresan las limitaciones del estudio; para terminar, se encuentra el apartado nuevas líneas de generación y aplicación del conocimiento, donde se presenta una valoración global de la investigación así como las implicaciones teórico prácticas del estudio.

El presente, forma parte del Proyecto de Investigación Políticas y Gestión de la Educación Superior. Su objetivo radica en analizar la calidad del claustro docente de tiempo completo del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, a partir de los indicadores de grado académico, perfil deseable, investigación asociada a la pertenencia al sistema nacional, a los cuerpos académicos y su nivel de consolidación; así como las posibles implicaciones que se le pueden atribuir a la pandemia por la COVID-19 con relación a dichos indicadores.

La calidad en la educación superior

A partir de la década de 1990 prevalece un proceso de expansión e integración de la educación superior. Este contexto dio lugar al surgimiento de políticas públicas e institucionales para el aseguramiento de la calidad, situación que, en el transcurso de las primeras décadas del siglo XXI, se ha instalado como un dispositivo de configuración de la educación superior en México y gran parte del mundo (Malagón *et al.*, 2019; Rodríguez y Gómez, 2020).

Una de las políticas públicas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, y que además se instaló rápidamente en el imaginario de las instituciones, son los sistemas y procesos de evaluación y acreditación externa, tanto nacionales como internacionales. En el mundo, en Latinoamérica y particularmente en México se han propuesto modelos de evaluación estandarizados, integrando una serie de indicadores que permitan evaluar la calidad de las universidades, así como visibilizar las diferencias entre sí. Alcanzar un grado de homogeneidad entre los modelos de evaluación de los países es un asunto complejo; sin embargo, se pueden observar 6 macro categorías coincidentes: organización, academia, investigación, vinculación, recursos e infraestructura y estudiantes (Sánchez *et al.*, 2018; Torres-Salas *et al.*, 2018).

Los *rankings* se han posicionado en las últimas décadas como un elemento diferenciador de la calidad entre las universidades; el uso de indicadores sim-

ples, la facilidad para la interpretación de los resultados, así como el estímulo a la competencia entre las instituciones de educación superior; son factores que han popularizado su aplicación y la integración a la vida institucional de las universidades. La calidad del personal académico, sus reconocimientos externos e impacto de sus investigaciones son criterios centrales de los *rankings* (Pandie-lla-Dominique *et al.*, 2018).

Particularmente en México, se observan las dimensiones de análisis de la calidad: reconocimiento y percepción; ampliación de la matrícula; profesores; vinculación; inversión, infraestructura y equipamiento; ingreso, cobertura y ampliación de oportunidades; continuidad y promoción; calidad, egreso y eficiencia terminal; posgrado; investigación; y cuerpos académicos. Las instituciones de educación superior requieren indicadores para el diseño de su planeación estratégica y éstos deben estar disponibles en bases de datos institucionales; situación que favorecerá la integración de un sistema de indicadores educativos como una herramienta que haga posible entender de manera particular y global el estado de la calidad de la institución (Sánchez *et al.*, 2018).

Por otra parte, en la literatura especializada se proponen diversos modelos para entender y evaluar la educación superior. Por ejemplo: se presenta un modelo exploratorio en el cual se intenta demostrar que la calidad en las instituciones de educación superior es una variable dependiente, del reconocimiento social, de los factores diferenciadores y de las expectativas. En este modelo de análisis del claustro docente se ubica dentro de los factores diferenciadores, donde resaltan la proporción de profesores de tiempo completo y los profesores con doctorado (Villanueva-Vásquez, 2020).

Por último, la evaluación de la calidad de la educación superior también se aborda desde el modelo de satisfacción de los usuarios (estudiantes) con relación a los servicios de educación superior, el cual, integra 15 dimensiones para el análisis, servicios administrativos, ambiente entre los estudiantes, atractivos de la ciudad, equipo informático y de redes, materias, biblioteca y servicios bibliotecarios, profesores, espacios para clases y conferencias, cafeterías, relevancia de la enseñanza para la práctica, reputación de la universidad, ubicación del plantel, servicios de apoyo institucional, información y comunicación institucional, así como edificios universitarios y áreas comunes (Gruber *et al.*, 2010).

Indicadores de calidad asociados al claustro docente

El acelerado y constante proceso de fortalecimiento de la competencia internacional en el desarrollo de la investigación en la ciencia y la tecnología, así como de la permanente necesidad de asegurar la calidad en los expertos adscritos como docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES), propició el surgimiento de políticas públicas e institucionales, a partir de credenciales de certificación de la calidad e incentivos económicos para la comunidad académica; estos elementos se integraron a la cultura de las comunidades de una parte significativa de las IES, situación que estimuló la adquisición de mayores niveles de habilitación (posgrados), de credenciales de perfil deseable, el incremento en la cantidad y calidad en la investigación y el desarrollo tecnológico (así como su difusión) tanto individual como colectivo; y con ello el surgimiento y participación en programas de estímulo (económico) al desempeño docente (Malagón *et al.*, 2019).

Estas políticas y programas no sólo impactaron en la investigación y la docencia, sino que incentivaron también la participación en procesos de obtención de grado (titulación), tutorías, gestión académica y vinculación (SEP, 2020); situación que se manifestó en mejores indicadores en los programas educativos e integración a la cultura de la evaluación a la calidad en las IES y en particular de su comunidad académica.

La Universidad de Guadalajara (udeg) a través de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025 Visión 2030, establece metas e indicadores como mecanismos de aseguramiento de la calidad de su claustro docente. Incluye entre sus propósitos sustantivos la docencia e innovación académica, así como la investigación y la transferencia de tecnología y conocimiento. En la innovación y gestión de la docencia se establece como indicador el porcentaje de profesores/as de tiempo completo con perfil deseable. Con relación a los cuerpos académicos, éstos se asocian al índice de fortalecimiento de las capacidades para la investigación, específicamente asociado a los cuerpos académicos consolidados; también, están relacionados con el porcentaje de líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) vinculadas a nuevos campos de conocimiento y desarrollo tecnológico. La relación de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) está asociada al índice de fortalecimiento de capacidades para la investigación. Por su parte, la relación de profesores/as con el mayor grado de habilitación (doctorado), se asocia a la estrategia *Formar recursos humanos de alto nivel para*

fortalecer la investigación en temas estratégicos, adicionalmente, es una credencial necesaria para incrementar el número de miembros en el SNI, así como el incremento de cuerpos académicos consolidados (udeg, 2019).

El Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara

A 27 años del inicio de actividades del Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA), es la institución de educación superior con mayor matrícula en Puerto Vallarta y la región, atiende el 52.9% de la matrícula (ANUIES, 2021). El CUCOSTA, actualmente cuenta con 6,833 estudiantes, 6,677 de ellos matriculados en la sede de Puerto Vallarta y 156 en la sede de Tomatlán (CUCOSTA, 2021).

Su oferta académica incluye 20 programas de pregrado y siete posgrados; de ellos, cuatro de ellos maestrías y tres doctorados. Con relación a la calidad de su oferta académica, 83% de sus programas de licenciatura evaluables se encuentran acreditados, ya sea por organismos acreditadores del Consejo de Acreditación de la Educación Superior (COPAES) o por Comités Inter Institucionales de Educación Superior (CIIES). Con respecto a los posgrados, 71% se encuentran inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (CUCOSTA, 2021) (Tabla 1).

Tabla 1. Calidad de la oferta académica del Centro Universitario de la Costa

Programas de licenciatura y posgrados	Organismo acreditador
Pregrado	
<i>Programas de licenciatura acreditados</i>	
Abogado	COPAES
Administración	COPAES
Arquitectura	COPAES
Biología	COPAES
Contaduría Pública	COPAES
Cultura Física y Deportes	COPAES
Diseño para la Comunicación Gráfica	COPAES
Enfermería	CIIES
Ingeniería en Civil	COPAES

Ingeniería en Computación	COPAES
Ingeniería en Comunicación Multimedia	COPAES
Ingeniería en Telemática	COPAES
Médico Cirujano y Partero	COPAES
Psicología	COPAES
Turismo	COPAES
<i>Programas de licenciatura no acreditados</i>	
Artes visuales para la Expresión Fotográfica	
Artes Visuales para la Expresión Gráfica	
Nutrición	
<i>Programas educativos no evaluables*</i>	
Ciencias y Artes Culinarias	
Ingeniería en Videojuegos	
Posgrado	
<i>Posgrados en PNPC</i>	
Maestría en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo	PNPC
Maestría en Administración de Negocios	PNPC
Maestría en Ciencias en Geofísica	PNPC
Doctorado en Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas	PNPC
Doctorado en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo	PNPC
<i>Posgrados que no pertenecen al PNPC</i>	
Maestría en Análisis Tributario	
Doctorado en Gestión y Negocios	

Notas: Consejo de Acreditación de la Educación Superior (COPAES); Comités Inter Institucionales de Educación Superior (CIIES); Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y *Reciente creación.

Fuente: cucosta (2021).

Con relación a la evaluación de la calidad de la enseñanza, debido a sus buenos resultados en los respectivos exámenes generales de egreso de licenciatura (EGEL), seis programas educativos de licenciatura se encuentran en el Pa-

drón de Alto Rendimiento Académico del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval): son los casos de Enfermería y Médico, Cirujano y Partero que se encuentran en el Nivel I, así como Biología, Diseño para la Comunicación Gráfica, Psicología y Turismo que se encuentran en el Nivel II (Cucosta, 2021b).

El Padrón de Alto Rendimiento Académico, es un proyecto de evaluación del Ceneval para reconocer a los programas de pregrado cuyos sustentantes (estudiantes o egresados/as que presentan el EGEL), lograron altos niveles de aprendizaje y se manifestaron al ser evaluados con los EGEL. La incorporación de un programa educativo al Padrón, se sostiene, específicamente, en el porcentaje de testimonios de desempeño satisfactorio (TDS) o sobresaliente (TDSS) de los sustentantes. Se otorga cuando los resultados de los estudiantes permiten ubicar al programa educativo dentro de los rangos definidos para alguno de los niveles del Padrón. El Nivel I se otorga cuando 80% o más de los sustentantes obtienen algún testimonio de desempeño, ya sea TDS o TDSS y menos de 50% de sus egresados obtienen TDSS; el Nivel II se otorga cuando se obtiene 60% o más de los sustentantes, pero menos de 80%, obtienen testimonio de desempeño, ya sea TDS o TDSS (Ceneval, 2022).

En otro sentido, para conocer el estado que guardan los indicadores de calidad relacionados con el claustro docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, se realizó un estudio a partir de las bases de datos institucionales proporcionadas tanto por la Coordinación de Servicios Académicos como por la Coordinación de Investigación, con fecha de corte al 31 de enero de 2022.

En un primer momento se realizaron análisis descriptivos de los indicadores considerados en el estudio, se calculó la frecuencia en grado académico, perfil deseable, pertenencia a un cuerpo académico y nivel de consolidación del mismo, así como pertenencia al SNI y Nivel en el que se encuentran; en todos los casos se realizó un desagregado estadístico por sexo; se realizaron análisis de las muestras de forma independiente, totales, hombres y mujeres.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo por subconjuntos, se analizaron los indicadores (grado académico, perfil deseable, pertenencia a un cuerpo académico y nivel de consolidación del mismo, así como pertenencia al SNI y Nivel en el que se encuentran) por departamento. En este caso no se realizaron desagregados estadísticos debido al tamaño de la población de estos subconjuntos.

Para finalizar los análisis estadísticos, se propone un índice de calidad del claustro docente por departamento, que analiza de forma integrada las variables que considera el estudio (máximo grado de habilitación, perfil deseable, pertenencia a un cuerpo académico y ser miembro del SNI). Para garantizar la equidad en el análisis, éste se realiza de forma proporcional al número integrantes de la comunidad académica de cada departamento y se expresa en frecuencia porcentual. Se dispuso una escala de 1-10 puntos, donde el mayor número de la puntuación se le otorga al departamento con mayor frecuencia porcentual en el indicador y el resto de puntos se otorgan de manera descendente a los departamentos con frecuencias porcentuales menores en sus indicadores. En el caso de que dos o más departamentos presenten la misma frecuencia porcentual, se les otorga el mismo número de puntos, la puntuación máxima es de 40 puntos y la mínima de cuatro puntos.

Por último, con relación al apartado cualitativo de la investigación. Se seleccionaron dos unidades de muestreo que forman parte del contexto y población de estudio (una profesora y un profesor), la recolección de los datos fue por entrevista a profundidad (semiestructurada), la cual consideró los tópicos: el impacto de las exigencias de continuidad de la docencia en modalidad virtual durante la pandemia, afectaciones a las actividades de investigación individual y colectiva, consecuencias de la pandemia en los procesos académico-administrativos institucionales y en programas federales (PRODEP y SNI), así como implicaciones de la pandemia en la salud física y mental del personal docente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Taylor y Bogdan, 1984).

Para dar paso a la sección de los resultados del estudio, de acuerdo con la base de datos de la Coordinación de Servicios Académicos del cucosta, el Centro, cuenta actualmente con 137 profesores/as de tiempo completo, de los cuales 55.8% son hombres y 44.2% mujeres. Éstos, se encuentran adscritos en alguno de los 10 departamentos del Centro: Artes, Educación y Humanidades (Artes) (12), Ciencias Biológicas (22), Ciencias Exactas (22), Ciencias Médicas (9), Ciencias y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (15), Estudios Administrativo-Contables (Administrativo-Contables) (18), Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras (DEILE) (7), Estudios Jurídicos (9), Estudios Socioeconómicos (Socioeconómicos) (12) y Psicología (11).

Con relación a los indicadores de calidad que se abordan en el estudio, 64.2% del claustro docente de tiempo completo cuenta con doctorado, 29.9%

con maestría, 3.6% con especialidad y 2.1% con licenciatura. Las profesoras presentan mejores indicadores que los profesores puesto que 67.2% cuentan con doctorado, mientras que sólo 61.8% de los profesores cuentan con este grado académico (Tabla 2).

En lo que respecta al reconocimiento de perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural de la Secretaría de Educación Pública (SEF), 81.7% de los profesores/as cuentan con perfil deseable vigente, 1.4% se encuentran en proceso de revisión debido a que ingresaron recurso de réplica a los resultados de la convocatoria 2021, y sólo 16.7% no cuenta con perfil deseable. Los indicadores entre profesoras y profesores no presentan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2).

En este mismo sentido, 82.4% de los profesores/as pertenecen a un cuerpo académico; de ellos, 17.6% a un cuerpo académico consolidado, 31.8% a un cuerpo académico en consolidación y 41.5% a un cuerpo académico en formación; sólo 17.5% no pertenece a un cuerpo académico. Con respecto al nivel de consolidación de los cuerpos académicos de los que forma parte el personal docente, se observan diferencias en los desagregados estadísticos por sexo, 22.2% de los profesores forman parte de un cuerpo académico consolidado, y en el caso de las profesoras sólo 16.0% forma parte de un cuerpo académico en este nivel de consolidación.

Con relación al SNI, los indicadores son menos positivos que los anteriores: sólo 35.0% del personal docente pertenece al Sistema, 3.5% de ellos se encuentra en el Nivel III, 8.3% en el Nivel II, 77.0% en el Nivel I y 12.5% en el Nivel de Candidato/a; mientras que 65.0% de la plantilla docente no pertenece al Sistema. En este apartado los profesores presentan mejores indicadores que las profesoras, esto se expresa en una diferencia de 4.1% en la pertenencia al Sistema y en la ubicación en mayor medida de los profesores en más altos niveles del Sistema con respecto a las profesoras (Nivel III hombres 3.5%, mujeres 0; Nivel II hombres 10.7%, mujeres 5.0%; Nivel I hombres 78.5%, mujeres 75.0%; Candidatos/as 7.1% hombres, 20.0% mujeres) (Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de calidad del claustro docente del Centro Universitario de la Costa

Indicador de calidad	%		
	Total	Hombres	Mujeres
<i>Grado académico</i>			
Licenciatura	2.1	2.6	1.6
Especialidad	3.6	5.2	1.6
Maestría	29.9	30.2	29.5
Doctorado	64.2	61.8	67.2
<i>Perfil deseable PRODEP</i>			
PTC con perfil deseable	81.7	82.8	80.3
En revisión*	1.4	0	3.2
PTC sin perfil deseable	16.7	17.1	16.3
<i>Cuerpos académicos</i>			
Pertenece a un cuerpo académico	82.4	82.8	81.9
Consolidado	17.6	22.2	16.0
En consolidación	31.8	36.5	38.0
En formación	41.5	41.2	46.0
No pertenece a un cuerpo académico	17.5	17.1	18.0
<i>Sistema Nacional de Investigadores</i>			
Pertenece al Sistema	35.0	36.8	32.7
Nivel III	2.0	3.5	0
Nivel II	8.3	10.7	5.0
Nivel I	77.0	78.5	75.0
Candidato/a	12.5	7.1	20.0
No pertenece al Sistema	65.0	63.1	67.2

Notas: n=137, hombres 76, mujeres 61; *Ingresaron recurso de réplica a los resultados de la convocatoria 2021.

Fuente: elaboración propia.

Para la segunda parte del análisis se presentan los resultados por subconjuntos (departamentos). En este sentido, la proporción de profesores/as con máximo grado de habilitación (doctorado) por departamento son: Socioeconómicos con 83.3%, Ciencias Exactas y Ciencias Biológicas con 81.8% respectivamente, Psicología con 72.7%, Artes con 58.3%, Estudios Jurídicos y Estudios Administrativo-Contables con 55.5% respectivamente, el DEILE con 42.8%, TIC con 40.0% y Ciencias Médicas con 33.3% (Figura 1).

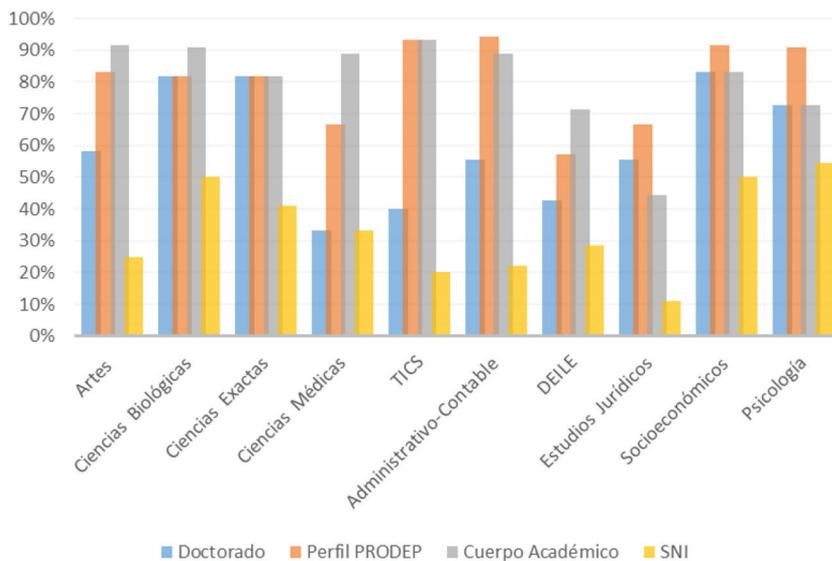
En lo que concierne a la prevalencia de profesores/as con perfil deseable por departamento, se reportan de acuerdo con el siguiente orden decreciente: Administrativo-Contables 94.4%, TIC 93.3%, Socioeconómicos 91.6%, Psicología 90.9%, Artes 83.3%, Ciencias Exactas y Ciencias Biológicas 81.8% respectivamente, Ciencias Médicas y Estudios Jurídicos 66.6%, y, por último, el DEILE 57.1% (Figura 1).

En cuanto a la prevalencia de profesores/as integrados/as un cuerpo académico, los resultados se expresan de la siguiente manera: TIC 93.3%, Artes 91.6%, Ciencias Biológicas 90.9%, Administrativo-Contables y Ciencias Médicas 88.8% respectivamente, Socioeconómicos 83.3%, Ciencias Exactas 81.8%, Psicología 72.7%, DEILE 71.4%, y Estudios Jurídicos 44.4% (Figura 1).

Por último, el análisis de la prevalencia de profesores/as en el SNI por departamento expone el siguiente orden decreciente: Psicología 54.5%, Socioeconómicos y Ciencias Biológicas 50.0% respectivamente, Ciencias Exactas 40.9%, Artes y Ciencias Médicas 33.3%, DEILE 28.5%, Administrativo-Contables 22.2%, TIC 13.3% y, por último, Estudios Jurídicos 11.1% (Figura 1).

En relación con el índice de calidad del claustro docente por departamento, se presentan los resultados en orden descendente, el departamento de Ciencias Biológicas mostró el mejor puntaje (32) y ocupa el primer lugar, seguido del Departamento de Psicología y el Departamento de Estudios Socioeconómicos con la misma puntuación (30). Después, los Departamentos de Ciencias Exactas, Artes, Educación y Humanidades, así como el Departamento de Estudios Administrativo-Contables, los tres con la misma puntuación (28). Posteriormente, se encuentra el Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y Comunicación (26), seguido del Departamento de Ciencias Médicas (22), del Departamento de Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras (18) y, al final, el Departamento de Estudios Jurídicos (16) (Tabla 3).

Figura 1. Indicadores de calidad del claustro docente por departamento



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Índice de calidad del claustro docente por departamento

N°	Departamentos	Puntuación
1	Ciencias Biológicas	32
2	Psicología	30
3	Estudios Socioeconómicos	30
4	Ciencias Exactas	28
5	Artes, Educación y Humanidades	28
6	Estudios Administrativo-Contables	28
7	Ciencias y Tecnologías de la Información y Comunicación	26
8	Ciencias Médicas	22
9	Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras	18
10	Estudios Jurídicos	16

Fuente: elaboración propia.

Los resultados expresan el estado que guarda a la fecha el cucosta, con relación a los indicadores de calidad de su claustro de profesores/as de tiempo completo. También, ofrece información sobre la ubicación de los indicadores de máximo grado de habilitación, perfil deseable, pertenencia a cuerpo académico y pertenencia al SNI y, por último, integra los resultados por departamento en un índice, que permite observar de manera global por departamento dichos indicadores.

Impacto de la pandemia en el claustro docente del cucosta

Los resultados que se presentan en el apartado anterior del capítulo, permiten ubicar el estado que guardan los indicadores de calidad asociados al personal académico del cucosta, sin embargo, no visibiliza el impacto de la pandemia en dichos indicadores, los retos que afrontó la comunidad docente para dar respuesta a sus funciones y obligaciones, así como las formas o medios con los cuales dieron respuesta a estos retos.

Para conocer los elementos anteriormente señalados, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con integrantes de la comunidad docente de tiempo completo del cucosta, en las que se consideraron tópicos relacionados con el impacto de la pandemia en la comunidad docente, implicaciones de la pandemia a la salud física y mental, las complicaciones asociadas a la exigencia de la continuidad de la docencia bajo la modalidad virtual, las afectaciones a los proyectos de investigación individuales y colectivos, así como las repercusiones en los procesos académicos administrativos, gestión académica y vinculación.

En este sentido la Dra. Raquel Domínguez externó que el primer impacto como tal vez a la mayoría, la pandemia le causó incertidumbre, miedo y preocupación, tanto por ella y como por sus cercanos. En particular, el impacto más notorio para ella fue la pérdida de su hermano que no pudo salir adelante después de su contagio de COVID.

Con relación a las exigencias de continuidad de la docencia en modalidad virtual durante la pandemia, considera que este proceso trajo algunos beneficios y también retos a la comunidad docente. Como el aprendizaje y la adaptación, la empatía de docentes hacia con los estudiantes, pero también entre docentes. La Dra. Domínguez cree que la pandemia sensibilizó mucho a los profesores:

suponemos que los alumnos están en ciertas condiciones y la realidad es que están en otra situación. Hay de todo, por supuesto. Alguno que otro alumno, que a lo me-

Por lo tanto, aprovechaba la situación para flojear un poco más. Pero en realidad más bien veía situaciones con las que había que empatizar, situaciones de condiciones económicas, de salud y familiares, mucho más rudas de lo que uno asume normalmente.

En relación a las afectaciones en las actividades de investigación individual y colectiva, la Dra. Domínguez Mora señala que, sí presentó algunas consecuencias importantes en la investigación, prácticamente sucedió un paro en todos sus proyectos, particularmente en el trabajo de campo, que se tuvo que replantear realizando algunos trabajos en línea. Sin embargo, para ella fueron más las complicaciones con relación a las prácticas profesionales.

También es la experiencia de algunas compañeras que suelen mandar a sus estudiantes a prácticas en ciertos lugares que estaban cerrados y entonces había que adaptar la práctica al desarrollo de productos en línea o que aplicaran sus avances, conocimientos o proyectos en otros contextos, por ejemplo, en contextos vecinales o incluso familiares, hubo que adaptar eso.

La pandemia trajo consigo implicaciones en la salud física y mental de las personas, en particular del personal docente.

Todos hemos sentido estas implicaciones del aislamiento, la sensación de que estás más incomunicado, de que tienes que arreglártelas con tus propios recursos. Y sobre todo la incertidumbre, ¿si me enfermo, qué pasa, a dónde voy, que, que qué opciones tengo? digamos que esa es creo que la fuente mayor de sacudida de la salud mental, que generó estrés y preocupación. En mi caso, no sé si afortunada o desafortunadamente, nos estuvimos cuidando mucho y al final de la pandemia, para empezar el 2022 nos contagiarnos. De hecho, toda la familia al mismo tiempo, en mi caso no fue tan fuerte, pero sí tuvo implicaciones fuertes en la salud de mi esposo y en las que todavía estamos ahí.

Por último, la Dra. Raquel Domínguez destacó que el Centro Universitario y la Universidad en general hicieron un esfuerzo extraordinario y fuera de serie para dar acceso a muchas actividades a través de la extensión y difusión. Le pareció interesante poder participar, quizá más que en otras ocasiones, de *webinars* y conferencias, así como la accesibilidad a toda clase de temas.

En el otro caso de estudio, el Dr. Edmundo Andrade señaló sobre el impacto de la pandemia en la comunidad docente, particularmente del área de artes, educación y humanidades, y sus implicaciones en la salud física y mental. Expone que afectó mucho en algunos profesores, en los que particularmente prevalecen las secuelas respiratorias, en la disminución de la capacidad pulmonar que se manifiesta con falta de aire durante la impartición de las clases, también en las complicaciones para recordar ciertas cosas o la sensación de fatiga:

veo en mis compañeros y en mí, un impacto en el proyecto de vida, sobre todo de los profesores de arriba de 55 años, al grado que muchos profesores adelantaron su retiro o están pensando ya en fechas próximas. Pueden ser por varios motivos, unos porque sintieron y voy a decir la palabra, sintieron la muerte cerca y otros por las secuelas. Nos dimos cuenta que en cualquier momento podíamos dejar esta vida y ahora se valoró el tiempo que se pueda tener, pensando en la oportunidad de jubilarse lo antes posible les daría ese tiempo de calidad.

Con relación a las complicaciones asociadas a la exigencia de la continuidad de la docencia bajo la modalidad virtual, destaca la toma de conciencia como profesor sobre la actualización en los procesos de enseñanza y el uso de la tecnología.

Antes, los profesores no creíamos tanto en la tecnología, no la utilizábamos, pero con la pandemia nos vimos más que invitados, obligados a utilizar plataformas educativas para impartir las clases, cuando antes de la pandemia las rechazábamos, ahora nos dimos cuenta de las facilidades que ofrece la tecnología y los beneficios que aporta al proceso de enseñanza, en general estamos más cercanos a la tecnología, tenemos claro su potencial.

Ahora la Universidad de Guadalajara, particularmente el Centro Universitario de la Costa y su comunidad de docentes, exploramos y aprovechamos la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje y esto se manifiesta en el diseño e implementación de cursos mixtos (presenciales-virtuales) y en la simplificación de las actividades académico-administrativas.

En lo que respecta a las afectaciones en los proyectos de investigación individuales y colectivos el Dr. Andrade Romo destaca que, a nivel individual y colectivo, la pandemia les generó condiciones para incrementar su producción y

para incluir a más integrantes de su comunidad académica (estudiantes y profesores) en la investigación y la difusión de la misma.

En lo personal, muy bien. Sacamos dos libros y participamos en dos más, no tuvimos la producción. Gente nueva, profesores que no habían escrito, se dieron el tiempo durante pandemia, a leer y a trabajar, tanto para escribir como para la creación de obra, porque estamos hablando en el ámbito de las artes. Entonces se trabajó mucho en comunidad, al grado de que pudimos plantear la idea de una revista digital, al grado que hoy ya tenemos el 2º número de la revista digital de arte, diseño y fotografía.

Este éxito colectivo lo atribuye al proceso de formación de jóvenes profesores de asignatura que ya se encontraban cursando su posgrado, que con anterioridad no habían participado en procesos, pero al ser estudiantes de posgrado de manera general tienen la formación disciplinar y metodológica suficiente. Se establecieron equipos de trabajo entre tiempos completos y profesores de asignatura lo que fortaleció el trabajo colectivo y la comunicación, de estos equipos surgieron capítulos de libro que se integraron a libros coordinados por los profesores más experimentados del área.

Por otra parte, la pandemia trajo consigo repercusiones en los procesos académicos administrativos, de gestión académica y de vinculación, que se manifestaron los procesos de intercambio y movilidad académica, incluida la participación en congresos, sin embargo, se abrió la posibilidad de participar en estos procesos bajo la modalidad virtual. Con relación a los procesos administrativos, éstos se adaptaron para no detener la vida universitaria, en esto, la administración ofreció todas las facilidades.

Conclusiones

El escrutinio de la comunidad docente es un punto de encuentro, entre otros, en los distintos modelos y enfoques de análisis de la calidad en la educación superior encontrados en la revisión de la literatura. Se reconocen en los sistemas y procesos de evaluación y acreditación externa; en los *rankings*; en las dimensiones de análisis de la calidad (México); como parte de los factores diferenciadores entre las universidades; así como en el modelo de satisfacción de los usuarios (estudiantes).

En este mismo sentido, vale la pena recordar el objetivo del estudio que se presenta, éste, radicó en analizar la calidad del claustro docente de tiempo completo del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Los resultados principales del estudio muestran que 64.2% del claustro docente de tiempo completo cuenta con doctorado, 81.7% cuentan con perfil deseable vigente; 82.4% pertenecen a un cuerpo académico, de ellos, 17.6% a un cuerpo académico consolidado, 31.8% a un cuerpo académico en consolidación y 41.5% a un cuerpo académico en formación. Con relación al SNI, sólo 35.0% del personal docente pertenece al Sistema, 3.5% de ellos se encuentra en el Nivel III, 8.3% en el Nivel II, 77.0% en el Nivel I y 12.5% en el Nivel de Candidato/a.

En relación al índice de calidad del claustro docente por departamento, Ciencias Biológicas ocupa el primer lugar, seguido del Departamento de Psicología y el Departamento de Estudios Socioeconómicos. Después, los Departamentos de Ciencias Exactas, Artes, Educación y Humanidades, así como el Departamento de Estudios Administrativo-Contables. Posteriormente, se ubica el Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y Comunicación, seguido del Departamento de Ciencias Médicas, del Departamento de Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras y, al final, el Departamento de Estudios Jurídicos.

Para entender la posición que guardan los indicadores de calidad del claustro docente del cucosta; se presenta un encuadre de los resultados con indicadores institucionales de la Universidad de Guadalajara (udeg) y con indicadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con este respecto, 64.2% del personal docente de carrera en el cucosta cuenta con doctorado, este indicador se muestra ligeramente por debajo de los indicadores de la UNAM, que se ubica en 65.3% (UNAM, 2021).

En cuanto al perfil deseable (PRODEP), los resultados del cucosta (81.7%) se muestran por debajo de los indicadores institucionales (95.6%); en lo que respecta a los cuerpos académicos, el indicador del cucosta es sobresaliente (82.4%) con respecto al indicador global de la udeg (54.4%); por último, con relación al SNI, los resultados de cucosta (35.0%) se ubican por encima de los reportados por la udeg en 2021 (27.8%) y por debajo de la UNAM (49.5%) (udeg, 2021; UNAM, 2021).

En este mismo sentido, se presenta un encuadre de los resultados del cucosta con respecto a los del Centro Universitario del Sur (cusur). Con respecto a

los profesores/as con doctorado, los resultados de cusur (66.0%) son ligeramente mejores a los de cucosta (65.3%); con relación a los profesores/as con perfil PRODEP, cucosta presenta mejores indicadores (81.7%) que cusur (74.4%); en lo que respecta al SNI, los resultados de cucosta (35.0%) se ubican por encima de los reportados por el cusur (32.7%) (cusur, 2021).

Por último, se considera relevante destacar las reflexiones del personal docente en torno a las afectaciones y áreas de oportunidad que generó el contexto de pandemia. Los problemas salud, las secuelas, los retiros anticipados, la pérdida de seres queridos, y, por otra parte, los procesos de adaptación, la integración de la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje, la simplificación de procesos administrativos y el incremento en la productividad de algunas áreas.

Nuevas líneas de generación y aplicación del conocimiento

El estudio permite ubicar el estado que guardan los indicadores de calidad del claustro docente del cucosta. El conocimiento de estos indicadores de manera global, así como por departamento, ofrecen un punto de partida que pudiera contribuir en el desarrollo de políticas institucionales en el cucosta (y particulares por departamento) para la mejora de los indicadores de calidad; particularmente en los indicadores con mayor rezago, la adquisición del mayor grado de habilitación (doctorado) y la pertenencia al SNI.

Podría resultar relevante y deseable, continuar con el desarrollo de investigaciones asociadas a la calidad de la plantilla docente del Centro Universitario, en las que se incluyan nuevas variables y categorías de estudio, así como mayor profundidad en los análisis.

Agradecimientos

A las y los integrantes del Proyecto de Investigación Políticas y Gestión de la Educación Superior que no aparecen en la autoría del capítulo Mtra. Paola Cortés Almanzar, Mtra. Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor, Mtro. Carlos Daniel Palacios Ramírez, Mtro. Diego Sebastián García Díaz, Lic. Marisela Marín López, Lic. Maira Guadalupe Pelayo Venegas y Lic. Carlos Vallín Gallardo.

También, a la Dra. Raquel Domínguez Mora y al Dr. Edmundo Andrade Romo, profesora y profesor de tiempo completo del cucosta, quienes contribuyeron al capítulo del libro con sus comentarios y reflexiones en torno al trabajo docente en el contexto de pandemia.

Fuentes

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Ciudad de México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Ceneval. (12 de febrero de 2022). *Ceneval*. Portal del Padrón EGEL. <https://reconocimiento.ceneval.edu.mx/padron-egel/>
- Centro Universitario de la Costa, cucosta. (2021). *Numeralia Institucional*. Puerto Vallarta: Centro Universitario de la Costa. http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/numeralia_julio_2021.pdf
- . (2021b). *Informe de Actividades 2020*. Puerto Vallarta: Centro Universitario de la Costa. http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/anexo_estadistico_2020_0.pdf
- Centro Universitario del Sur, cusur. (2021). *Numeralia octubre 2021*. Zapotlán el Grande: Centro Universitario del Sur. <http://www.cucsur.udg.mx/?q=numeralias-cu-costa-sur>
- Gruber, T., Fub, S., Voss, R., y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examinar la satisfacción de los estudiantes con los servicios de educación superior: uso de una nueva herramienta de medición. *Revista Internacional de Gestión del Sector Público*, 23(2), 105-123. doi.org/10.1108/09513551011022474
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., y Machado, D. F. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Miguel Román, J. A. (2020.) La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(esp), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Monarca, H., y Prieto, M. (coords.) (2018). *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Dykinson.

- Pandiella-Dominique, A., Moreno-Lorente, L., García-Zorita, C., y Sainz-Casado, E. (2018). Model for estimating Academic Ranking of World Universities (Shanghai Ranking) scores. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(2), e204. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.2.1462>
- Rodríguez Melchor, V. Z., y Gómez Chávez, L. F. (2020). La culturización de la internacionalización de la Universidad de Guadalajara. Un instrumento para la valoración semántica en el Centro Universitario de la Costa. En C. Patiño, M. A. Delgadillo, y J. L. Cornejo (coords.). *Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI* (pp. 218-244). Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J., Chávez, J., y Mendoza, J. (2018). La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (1). <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/calidad-educacion-superior.html>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (29 de diciembre de 2020). *Secretaría de Gobernación*. Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres-Salas, M. I., García-Rojas, A., y Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 286-301. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- Universidad de Guadalajara, udeg. (2019). *Plan de desarrollo institucional 2019-2015. Visión 2030*. Universidad de Guadalajara. https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025_vision-2030_tradicionycambio_versionfinal_impression_completo.pdf
- . (29 de junio de 2021). *Rectoría General. Anexo Estadístico 2020*. http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/anexo_estadistico_2020_28_junio_1030.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. (15 de marzo de 2021). *Universidad Nacional Autónoma de México. Agenda Estadística UNAM*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/disco/index.html#>
- Villanueva-Vásquez, A. (2020). Modelo exploratorio de la calidad de la educación superior. *Dimensión Empresarial*, 18(1), 147-169. [https://doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2239](https://doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2239)

*Autonomía universitaria, cultura de paz y
procesos educativos en las universidades públicas*

se terminó de editar en agosto de 2023
en el Centro Universitario de la Costa
Av. Universidad 203, delegación Ixtapa,
48280, Puerto Vallarta, Jalisco, México.
<http://www.cuc.udg.mx/?q=e-libro>

La edición consta de 1 ejemplar.

Publicación al cuidado de: Laura Biurcos Hernández
Diseño de cubierta: Candelario Macedo Hernández

Autonomía universitaria, cultura de paz y procesos educativos en las universidades públicas es un libro que profundiza y conecta de manera coherente tres temas fundamentales en el ámbito universitario. Los trabajos aquí reunidos fueron presentados, en su versión preliminar, durante el 5to. Coloquio de Estudios Sociales y Económicos, celebrado en el Centro Universitario de la Costa en octubre de 2022.

En la primera parte del libro se examina la autonomía de las universidades públicas mexicanas, destacando su relevancia para el desarrollo de ciudadanos críticos, la promoción de la democracia y el fomento del pensamiento en las instituciones educativas. La segunda parte se centra en la cultura de paz en contextos pandémicos, resaltando la necesidad de promover la paz, la inclusión y la equidad en las universidades. Mientras que en la tercera parte se examina el impacto de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos.

Este libro invita a la reflexión y promueve el desarrollo de un entorno universitario autónomo, pacífico y en sintonía con los desafíos educativos del siglo XXI; por ello su lectura resultará del interés de académicos, profesores, estudiantes y todos aquellos comprometidos con la mejora de la educación y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

