

Gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global



Lizette Rivera Lima • Sabrina Nigra • Gilberto Israel González Ordaz
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

Gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global

Lizette Rivera Lima
Sabrina Nigra
Gilberto Israel González Ordaz
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

Gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global

Coordinadores:

Lizette Rivera Lima, Sabrina Nigra y Gilberto Israel González Ordaz

Directorio:

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Dr. Jaime Francisco Andrade Villanueva
Vicerrector Adjunto Académico y de Investigación

Mtra. María Guadalupe Cid Escobedo
Vicerrectora Adjunto Administrativa

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Dra. Mara Nadiezhda Robles Villaseñor
*Rectora del Centro Universitario de Ciencias
Económico Administrativas*

Dr. José María Nava Preciado
Secretario Académico

Licda. Denisse Murillo González
Secretaria Administrativo

Dr. José Luis Santana Medina
Director de la División de Gestión Empresarial

Dr. César Omar Mora Pérez
Jefe del Departamento de Administración

Comité Editorial

Dr. Marco Tulio Flores Mayorga
Universidad de Guadalajara

Dra. Paola Irene Mayorga Salamanca
Universidad de Guadalajara

Dr. Pedro Daniel Aguilar Cruz
Universidad de Guadalajara

Dra. Tania Marcela Hernández Rodríguez
Universidad de Guadalajara

Dr. Israel Cordero Beltrán
Universidad de Guadalajara

Dr. Rogelio Rivera Fernández
Universidad de Guadalajara

Dr. César Omar Mora Pérez
Universidad de Guadalajara

Dr. Carlos Estrada Zamora
Universidad de Guadalajara

Dra. Cinthya Karina Camacho Sotelo
Universidad de Guadalajara

Primera edición 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas
Coordinación Editorial
Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes,
45100, Zapopan, Jalisco, México.
ISBN electrónico: 9786075815640

Todos los Derechos son reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su totalidad o parcialidad, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en, transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, foto-químico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin permiso expreso, previo y por escrito del autor.

Hecho en México / Made in México

Este libro fue dictaminado mediante proceso doble ciego por investigadores especialistas reconocidos a nivel nacional e internacional, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

CONTENIDO

- 7 **Prólogo**
Lizette Rivera Lima, Sabrina Nigra
Gilberto Israel González Ordaz
- 11 **Capítulo 1**
Gobernanza y gestión del conocimiento en instituciones de educación superior
Sandra Judith Gómez González
- 35 **Capítulo 2**
La gestión humana y del conocimiento en la era digital: Un binomio estratégico para el éxito organizacional
Blanca Leticia Ríos García
- 55 **Capítulo 3**
Reflexión sobre la Educación Superior en el sexenio 2020-2024: ¿Cómo mantenerse relevante?
Ricardo Alfonso Zepeda Orozco
- 71 **Capítulo 4**
El impacto de las redes sociales y de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico: desafíos y oportunidades
Riccardo Sironi
- 91 **Capítulo 5**
El uso disruptivo de la IA en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras
Marisela Malinali González Ramos

- 105 **Capítulo 6**
Transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia gracias a los cambios organizacionales en educación virtual durante la pandemia del COVID-19
Alba Liliana Tique Calderón
- 133 **Capítulo 7**
Estímulos fiscales municipales como medio de gestión de la cultura en las industrias digitales: caso municipio de Guadalajara
Adrián Salvador Rivera Lima
- 155 **Capítulo 8**
El Colonialismo interno en Francia Metropolitana (racismo y otras formas de discriminación que sufren los franceses de origen inmigrante en Francia Metropolitana)
María del Refugio Montes Lamas

PRÓLOGO

El objetivo de esta obra es identificar las diversas vertientes de la gestión del conocimiento y de la cultura en la sociedad global; puesto que, la virtualidad, el avance de la inteligencia artificial, las políticas de austeridad gubernamental, entre otros factores, han ido transformando la práctica de la enseñanza-aprendizaje, la comunicación y la gestión de las instituciones y de las organizaciones.

Para la coordinación de las investigaciones aquí contenidas, se partió de la premisa de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de la gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global; por lo cual, se coordinaron los trabajos de profesoras y profesores procedentes de México; en específico, de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad Pedagógica Nacional de México, así como trabajos de la Fundación Universitaria del Área Andina perteneciente al grupo Kompetenz de Colombia.

De esta forma, el libro se estructuró en dos ejes siguiendo como directrices las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del Departamento de Administración de la Universidad de Guadalajara; en primer lugar, la LGAC de “Género, gestión humana y del conocimiento” y, en segundo lugar, la LGAC de “Comunicación organizacional multi, inter y trans cultural, medios y estrategias digitales”.

En el primer eje, conforme a la primera LGAC se encuentran los trabajos de “Gobernanza y gestión del conocimiento en instituciones de educación superior”, “La gestión humana y del conocimiento en la era digital: Un binomio estratégico para el éxito

organizacional”, “Reflexión sobre la Educación Superior en el sexenio 2020-2024: ¿Cómo mantenerse relevante?” y “El impacto de las redes sociales y de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico: desafíos y oportunidades”.

Mientras que en el segundo eje, de conformidad a la LGAC “Comunicación organizacional multi, inter y trans cultural, medios y estrategias digitales”, se ubican los trabajos: “El uso disruptivo de la IA en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, “Transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia gracias a los cambios organizacionales en educación virtual durante la pandemia del COVID – 19”, “Estímulos fiscales municipales como medio de gestión de la cultura en las industrias digitales: caso municipio de Guadalajara” y “El Colonialismo interno en Francia Metropolitana (racismo y otras formas de discriminación que sufren los franceses de origen inmigrante en Francia Metropolitana)”.

La relevancia teórico-social de la gestión del conocimiento (GC) se sustenta en varios aspectos clave para la sociedad, tales como la innovación, la mejora continua, la gestión de instituciones, las redes de conocimiento y el apoyo en la toma de decisiones informadas para responder a los cambios actuales. Estos aspectos dirigen a las instituciones hacia un desarrollo sostenible en beneficio de la sociedad, sin perder de vista que la capacidad de gestionar eficazmente el conocimiento puede llevar a innovaciones que transformen industrias y mejoren la calidad de vida a nivel global.

Por otro lado, la gestión de la cultura define y promueve valores, creencias y comportamientos compartidos en las comunidades multiculturales, pluriculturales e interculturales de hoy en día. Con una adecuada gestión cultural, una sociedad puede asumir los cambios con mayor adaptabilidad frente a las transformaciones externas e internas, siendo ética, justa y responsable.

Conforme a lo anterior, en el capítulo 1, “Gobernanza y gestión del conocimiento en instituciones de educación superior”, la autora presenta un estudio cualitativo de los factores o condiciones de gobernanza que influyen en el desempeño de 35 universidades públicas de México, aportando directrices para la implementación de prácticas relacionadas a la gestión del conocimiento, así como al fortalecimiento de la gobernanza interna de las Instituciones de Educación Superior.

El capítulo 2 titulado: “La gestión humana y del conocimiento en la era digital: Un binomio estratégico para el éxito organizacional” señala la importancia de la gestión humana y del conocimiento en la era digital, identificando los desafíos para la gestión de la

información, el desarrollo de una cultura valorativa del conocimiento y el desarrollo de competencias digitales.

El capítulo 3, “Reflexión sobre la Educación Superior en el sexenio 2020-2024: ¿Cómo mantenerse relevante?” expone la problemática de la gestión del conocimiento a partir de la educación superior en México en los últimos años, en donde los recursos han sido finitos y las exigencias mayores, planteando la necesidad de una transformación educativa.

En el capítulo 4 “El impacto de las redes sociales y de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico: desafíos y oportunidades”, el autor cuestiona el papel que tienen las herramientas características del siglo XXI, como son las redes sociales y la Inteligencia Artificial (IA), para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico en donde el autor aborda la creación del conocimiento a partir de la comunicación, sirviendo este trabajo como un trabajo puente entre ambas LGAC pues, por un lado aborda la forma en la que gestionamos el conocimiento por medio de la IA y por otro lado, cómo aprende el alumno a través de la comunicación que tiene lugar en esta.

El capítulo 5 con título “El uso disruptivo de la IA en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras” da continuidad al fenómeno de la Inteligencia Artificial expuesto en el capítulo 4 para presentar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con la IA y los métodos de enseñanza disruptivos que integran la IA para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras.

En el estudio presentado en el capítulo 6 “Transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia gracias a los cambios organizacionales en educación virtual durante la pandemia del COVID – 19”, la autora estudia las transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el Colegio Gran Yomasa en la ciudad de Bogotá a partir de la educación virtual, concluyendo en la adaptabilidad y participación docentes relativas a la asociación entre los cambios organizacionales y las prácticas pedagógicas derivadas de la pandemia del Covid-19.

Por otra parte, el capítulo 7 “Estímulos fiscales municipales como medio de gestión de la cultura en las industrias digitales: caso municipio de Guadalajara” analiza el presupuesto público como eje para impulso de la gestión cultural a partir de la implementación del otorgamiento de estímulos fiscales en el pago de impuestos y derechos en el municipio de Guadalajara, México como medios de descentralización de la infraestructura

cultural.

Finalmente, en el capítulo 8 “El Colonialismo interno en Francia Metropolitana (racismo y otras formas de discriminación que sufren los franceses de origen inmigrante en Francia Metropolitana)”, la autora analiza el fenómeno de la migración y la situación de los migrantes en Francia, abordando la interculturalidad como una medida que si bien puede ayudar a reducir las asimetrías, no ha tenido efecto para reducir la desigualdad, racismo y discriminación que afrontan los migrantes en este país.

Por tanto, este libro responde a la necesidad de exponer qué está sucediendo con las y los estudiantes, con las y los profesores, así como en las instituciones de educación y organizaciones después de que la pandemia del Covid-19 transformara prácticamente todos los aspectos del pensamiento humano y las formas de generar, vivir y transmitir la identidad individual, colectiva y social.

Los coordinadores

Lizette Rivera Lima

Sabrina Nigra

Gilberto Israel González Ordaz

Gobernanza y gestión del conocimiento en instituciones de educación superior

Sandra Judith Gómez González¹

Resumen

Este capítulo presenta un análisis descriptivo sobre la compleja relación entre gobernanza, gestión del conocimiento y el desempeño en instituciones de educación superior. En primer lugar, se realiza un estudio sobre los factores o condiciones de gobernanza que influyen en el desempeño, para esto se utiliza la herramienta de Análisis Cualitativo Comparado, o QCA (por sus siglas en inglés) con el que se examinan los datos de 35 universidades públicas. Los resultados muestran que el liderazgo del rector en sinergia con los consejos generales universitarios tiene una influencia directa en el desempeño institucional. Posteriormente, se analiza esta relación desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y su función en la gobernanza y el desempeño. Se observa que la gobernanza establece el marco necesario para implementar prácticas de gestión del conocimiento, mientras que esta última resulta útil para apoyar los objetivos y estrategias definidos a través de los procesos de gobernanza.

Palabras clave: Gobernanza, gestión del conocimiento, desempeño, instituciones de educación superior.

Introducción

El conocimiento es un elemento necesario para la efectividad en el gobierno de las universidades. La gestión del conocimiento como conjunto de procesos y estrategias para la recopilación, almacenamiento y procesamiento, es utilizada por las organizaciones para

1 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: sandra.gomez.glez@gmail.com

identificar ventajas competitivas e implementar mejoras en los procesos de toma de decisiones y de hechura de políticas institucionales. Los objetivos de la gestión del conocimiento suelen incluir la mejora en la eficiencia organizativa, la innovación, la resolución de problemáticas, la transferencia y aplicación del conocimiento en un círculo virtuoso que fomente el aprendizaje y la mejora continua.

Algunas prácticas comunes en la gestión del conocimiento incluyen el levantamiento y la creación de bases de datos, los sistemas de gestión documental y el uso de las tecnologías de la información para cada uno de estos procesos. En el ámbito universitario, la gestión del conocimiento es significativa para distintos procesos y etapas. El cruce de datos y el análisis causal provee resultados que pueden ser utilizados por los rectores y altos funcionarios de la universidad, proporciona elementos para que los integrantes de los consejos universitarios puedan decidir sobre el rumbo y las prioridades de la institución. La gestión del conocimiento es un proceso que, para las instituciones de educación superior, puede funcionar en dos sentidos: el primero para la recuperación de saberes tácitos y conocimientos acerca de las reglas informales que permiten operar en escenarios con umbrales satisfactorios de gobernabilidad, mientras que en otro sentido, facilita la gobernanza de la institución a través de documentos claros, específicos, elaborados de manera colegiada y colectiva, que resultan en el plan de desarrollo institucional (PDI), el cual es el documento guía que establece la estrategia, las acciones y métricas para los objetivos, sean estos de docencia, investigación o extensión.

La relación entre la gobernanza y el desempeño es compleja y exige un análisis detallado de los elementos o condiciones que integran tanto un concepto como el otro, por otro lado, la relación entre el gobierno universitario y la gestión del conocimiento es significativa y vital para el funcionamiento y el desarrollo de las instituciones de educación superior, ya que influye directamente en la calidad de las decisiones estratégicas, la cultura organizativa, las estructuras y procesos de gestión. El gobierno universitario proporciona un marco institucional y las condiciones para la implementación de prácticas de gestión del conocimiento efectivas en la universidad.

Desde este contexto, el presente capítulo se propone realizar un análisis y reflexión sobre la relación entre estos tres grandes conceptos: gobernanza, gestión del conocimiento y desempeño. Para ello se divide en dos grandes apartados, el primero con la descripción de los conceptos principales, y el segundo con el análisis de los elementos de gobernanza que influyen en el desempeño, este análisis se realiza utilizando la herramienta del QCA (*Qualitative Comparative Analysis*) que funciona con la lógica de conjuntos y ayuda a identificar relaciones de causalidad entre condiciones (factores) para encontrar

aquellas que están presentes cuando se observa un resultado dado, en este caso, conocer cuáles son las condiciones que llevan a un buen desempeño (alto).

Este estudio recupera información sobre gobernanza y desempeño de las 35 universidades públicas estatales en México, el resultado nos muestra qué condiciones están presentes cuando hay un alto desempeño. Finalmente, a manera de conclusión, se presentan una serie de reflexiones sobre la estrecha relación entre gobernanza y gestión del conocimiento, la medida en que ambas influyen en la forma en que se toman las decisiones, se gestionan los recursos, se negocia el presupuesto y se promueve la transferencia de conocimiento para la mejora dentro de la institución.

Desarrollo

1. Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior

Desde la década de los años 90 del siglo XX, el conocimiento adquiere un valor para las organizaciones y entidades que por iniciativa propia u obligatoriedad para subsistir se ven en la necesidad de realizar cambios y mejoras para establecer ventajas competitivas en un entorno político, social, económico y tecnológico en constante evolución. Estos entornos demandan el desarrollo de mecanismos de toma de decisión que a su vez implican el desarrollo de nuevas competencias profesionales.

En este escenario, el conocimiento toma cada vez mayor importancia como activo de las organizaciones para su estudio y mejora. El conocimiento se convierte en una condición necesaria para el análisis y el estudio de las organizaciones, la herramienta que les permitirá tomar decisiones administrativas, de operación, de personal, etc. Gestionar el conocimiento se vuelve entonces un elemento importante para la creación de valor y generación de ventajas competitivas.

El estudio sobre la gestión del conocimiento no es un concepto nuevo, actualmente existen variedad de investigadores y estudiosos del tema que lo abordan desde distintos enfoques. Aún no existe un consenso o una definición universal que abrace todo su significado; en este sentido, ha despertado el interés tanto en el ámbito empresarial como en el de profesionales y académicos, lo que ha dado lugar a múltiples investigaciones. En seguida se mencionarán los principales autores que han estudiado el tema, las definiciones que se han construido y los elementos que lo conforman, primero de manera general y en segundo lugar en el contexto de las instituciones de educación superior.

Este concepto tiene sus orígenes en el mundo empresarial, en 1993 en su libro “The rise of knowledge society” Peter Drucker (1993), considerado como uno de los primeros

y principales exponentes del tema, menciona que el conocimiento por encima del capital o la mano de obra, es el único recurso con sentido en la Sociedad del Conocimiento, con esta aseveración el conocimiento se posiciona como un activo, el más importante para la empresa para conocerla, estudiarla, analizar su contexto y tomar decisiones que lleven a mejoras competitivas.

Por su parte Nonaka y Takeuchi (1995) definen la gestión del conocimiento como la capacidad que tienen las organizaciones para crear nuevas sapiencias a través de la conversación del conocimiento tácito y explícito, su objetivo primordial de acuerdo con estos autores, es la administración de las experiencias y cogniciones que poseen los individuos, con la intención de capturarla y compartirla para garantizar la permanencia de la información en toda la organización, sin verse afectadas por la ausencia o retiro de personal.

Estos autores analizan la importancia del conocimiento, como un recurso competitivo en sí mismo, caracterizado por ser una herramienta que puede generarse por las empresas y que es fuente de innovación continua (Nonaka y Takeuchi, 1995, p. 6). Proponen un modelo de creación del conocimiento que se basa en dos dimensiones: conocimiento tácito y explícito. El conocimiento tácito se caracteriza por ser el saber “informal”, personal, conformado por modelos mentales, perspectivas, percepciones y creencias adquiridas de manera personal por medio de la experiencia. Este tipo de conocimiento, al ser subjetivo, es muy importante para la gobernanza, como veremos más adelante, porque se convierte en las reglas “no escritas” pero que ayudan a gobernar las instituciones y mantener umbrales satisfactorios de gobernabilidad.

Por otro lado, el conocimiento explícito, es aquel que se conoce de manera racional, es objetivo y está especificado en documentos institucionales, se expresa a través del lenguaje formal usando expresiones matemáticas o gramaticales, es de fácil transmisión de persona a persona (Nonaka y Takeuchi, 1995). En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), de las universidades es uno de los documentos que integra gran cantidad de conocimiento explícito, en líneas adelante se presentará un breve análisis del PDI de 35 universidades públicas estatales para clasificarlos en la tipología que plantean los autores Acosta et al. (2016), que de acuerdo con sus doce criterios, las dividen en los de tipo tradicional/burocrático, integral/holístico y el estratégico. Esta clasificación por tipos de PDI es una de las condiciones que posteriormente se estudiará a través de la herramienta QCA (Ragin, 2023), esto con el fin de conocer el peso que tiene, si es un elemento o condición necesaria por sí misma y/o suficiente por sí sola en combinación con otros factores para que una univer-

sidad pública estatal logre un buen desempeño.

La gestión del conocimiento es señalada por Pereira et al., (2024) como un proceso lógico, organizado y sistemático para producir, transferir y aplicar en situaciones concretas una combinación armónica de saberes, experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Los autores distinguen entre tres conceptos: dato, información y conocimiento, considerando a este último como una mezcla de experiencia, valores, información y saber hacer que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información y es útil para la acción. La gestión del conocimiento en las organizaciones con frecuencia no sólo se encuentra dentro de documentos o almacenes de datos, sino que también está en rutinas organizativas, procesos, prácticas y normas.

Entre sus funcionalidades están la de ser un proceso que ayuda a la organización a encontrar, diseminar y transferir conocimiento tácito y explícito, y la experiencia necesaria para actividades como: resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar planificación estratégica o aprendizaje dinámico (Farooq, 2024). El conocimiento tácito y explícito puede considerarse como capital intelectual de una organización o institución que le ayuda a tomar decisiones, generar valor agregado y ventajas competitivas.

El objetivo, finalmente, es que la gestión del conocimiento se constituya como un conjunto de procesos, estrategias y herramientas utilizadas por las organizaciones para identificar, capturar, almacenar, sistematizar, analizar, compartir y utilizar/aplicar el conocimiento de manera efectiva. Puede tratarse de un enfoque sistemático para gestionar el capital intelectual que incluye el conocimiento explícito (documentos institucionales, bases de datos, manuales de operación, etc.) y el conocimiento tácito (experiencias, percepciones, saberes, habilidades) de quienes forman parte de la organización.

2. Gestión del conocimiento en universidades públicas

En organizaciones como las universidades que se configuran como instituciones de educación superior, el conocimiento, es el resultado esperado de una de sus principales funciones sustantivas: la investigación. La generación de conocimiento está dentro de sus prácticas diarias a través de sus académicos que, entre sus cientos, quizás miles de objetos de estudio, está también la institución educativa desde el enfoque de su gobierno y gestión.

Las universidades cuentan con una amplia tradición en gestión del conocimiento reflejada en sus documentos institucionales, estatutos, reglamentos, políticas y planes

estratégicos. Amaya y Grueso (2017) se refieren a las universidades dentro de un tipo de organizaciones denominadas, organizaciones intensivas en conocimiento, principalmente por su orientación al uso, generación y difusión del conocimiento. Se caracterizan también por obtener su conocimiento mediante la contratación de personal altamente especializado. Las universidades, por antonomasia, son generadoras de conocimiento, y ésta última característica es la que las convierte en organizaciones que requieren de especial atención desde el punto de vista de su estructura organizacional y de gobierno, de los canales de comunicación, de los modelos para la generación, almacenamiento y distribución/difusión del conocimiento aplicable para la mejora universitaria y su buen desempeño. En este punto las tecnologías de la información y la comunicación toman un papel importante puesto que las universidades al estudiar y seguir de cerca los avances tecnológicos, tienen la capacidad para recuperar, procesar y realizar análisis más finos sobre los datos y potenciar los resultados (realizando múltiples cruces de información y análisis) con el uso de las tecnologías emergentes.

Dentro de las IES, la gestión adquiere importancia porque contribuye a mejorar la gestión interna, promueve la innovación mediante la transferencia de conocimiento y permite alcanzar niveles superiores de calidad y mejores resultados o desempeños. (Escorcia y Barros, 2020). Con la finalidad de responder a los cambios y tendencias internacionales, las universidades se adaptan y ajustan política, organizacional y pedagógicamente para ofrecer un servicio de calidad y pertinente para la sociedad. Esto obliga a las instituciones a implementar estrategias para el aumento de la calidad de sus colaboradores, para crear nuevos conocimientos, o analizar desde distintos enfoques el conocimiento ya existente e innovar. Para esto es necesario el conocimiento y su gestión para identificar oportunidades, prevenir amenazas y proponer soluciones a las dificultades.

Desde el enfoque del gobierno de las universidades, y particularmente de las universidades públicas estatales, el conocimiento toma un papel altamente relevante para la gobernabilidad y la gobernanza, es decir, el conocimiento es un elemento necesario para mantener niveles estables de gobernabilidad (que no todos los conflictos surjan al mismo tiempo) y genera la estabilidad suficiente para los arreglos institucionales que fortalezcan el buen gobierno y en última instancia resulten en un buen desempeño.

En este caso, la gestión del conocimiento se convierte no sólo en una fuente generadora de ventajas competitivas, también contribuye al entendimiento de los actores que participan en el gobierno universitario, sea este colegiado o unipersonal, facilita la comprensión y el análisis de los saberes y percepciones de la comunidad universitaria, que a su vez permite la legitimación y confianza en

quienes toman las decisiones sobre la institución y sus políticas internas.

Para entender el peso específico que tiene la gestión del conocimiento en el desempeño universitario, en este capítulo se realizará un análisis comparado, utilizando como herramienta de procesamiento el QCA (*Qualitative Comparative Analysis*). En este caso la gestión del conocimiento estará representada por los Planes de Desarrollo Institucional y el proceso que atraviesan para su elaboración. Las otras condiciones para el análisis comparativo son el gobierno (Rectoría y Consejo General Universitario), el Financiamiento Ordinario y el Desempeño.

Es importante mencionar que todas estas condiciones se estudian desde el enfoque de la gobernanza, es decir como un estilo de gobierno caracterizado por la cooperación y búsqueda de arreglos institucionales para el logro de objetivos comunes (Acosta, 2022), que se caracteriza por ser un enfoque de gestión del cambio a diferencia de la gobernabilidad que se asocia más a la gestión del conflicto. En el siguiente apartado se realiza una breve descripción del concepto de gobernanza a través de algunos de los intelectuales y estudiosos del tema.

3. Gobernanza universitaria: paradigma, concepto o definición

La gobernanza repercute en la administración y gobierno de las universidades e impacta en las estructuras, formas de gobierno y desempeño de los sistemas de educación superior. El concepto y sus postulados se posicionan en la gestión universitaria, tal como lo menciona Brunner (2011) la gobernanza parte de la hipótesis de que las organizaciones universitarias exitosas son aquellas que logran modificar la gobernanza: el funcionamiento de su gobierno y formas de gestión, para adaptarla a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales en las que participan y de las que forman parte. Las IES son aquellas que gestionan el conocimiento tácito y explícito para acrecentar el capital intelectual de la institución y gobernar con base en la toma de decisiones basadas en evidencia (conocimiento).

Las universidades son organizaciones caracterizadas por llevar a cabo acciones de toma de decisiones, distribución de la autoridad, procesos y objetivos que toman en consideración la complejidad de los actores y factores sociales, económicos y ambientales tanto internos como externos (Ganga y Núñez, 2014), todas estas acciones se basan en información procesada, en el análisis y cruce de datos que previamente fueron recopilados y almacenados. Para estas acciones y a escala internacional Brunner (2011) define gobernanza de las universidades como “la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente -desde el punto de vista de su gobierno y gestión- y

sus relaciones y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior” (Brunner, 2011, p. 137).

En el mismo tenor, Hirsch y Weber (2001) se refieren a la gobernanza como el ejercicio formal e informal de la autoridad bajo leyes, políticas y reglas que articulan derechos y responsabilidades de diversos actores, incluidas las reglas por las que interactúan. Es importante mencionar que en el documento de Eurydice (2008) se identifican las partes de la gobernanza institucional, principalmente en las universidades europeas: un Rector, Presidente o Vice-Canciller; el cuerpo académico; lo que llama un cuerpo para la toma de decisiones que es responsable de la planeación estratégica y de determinar la orientación de la institución; y finalmente, un grupo de supervisores o monitores para lo educativo, operativo y financieros. Elementos importantes a identificar para la creación de índices e indicadores cuyo fin sea medir la gobernanza, pues cada una de las partes presenta características que pueden ser medibles desde el enfoque cualitativo y cuantitativo.

De acuerdo con Vidal y Vieira (2014) la gobernanza universitaria es el ejercicio de control colectivo sobre el logro de metas institucionales y comunes, implica responder a preguntas sobre quién decide, cómo, cuándo y sobre qué asuntos; a este ejercicio se relaciona también el análisis de la capacidad institucional para el cambio de forma correcta y en el momento oportuno de acuerdo con las necesidades de la institución en respuesta a un contexto determinado.

En la gobernanza institucional el núcleo analítico se centra en los procesos de gestión y coordinación de la acción de gobierno universitario (Acosta, 2021) es decir con las estructuras organizacionales y las configuraciones estructurales (Mintzberg et al., 2020) que enlazan la acción del gobierno universitario con otros actores de la institución. Este enlace o articulación como lo menciona Brunner (2011) se expresa en las agendas y las políticas institucionales.

En el documento “Gobernanza universitaria: aproximaciones teóricas y empíricas” coordinado por Francisco Ganga (Ganga y Nuñez, 2018), se desarrolla un marco conceptual de la Gobernanza Universitaria, en él se llega a la convicción de que este concepto se configura bajo cinco elementos, que son los grupos de interés: la participación; el contexto; los asuntos y los elementos de gobierno, que interactúan estructuradamente. El autor concluye que para una mejor comprensión, habrá que partir por definir la gobernanza como un conjunto de actividades de gobierno de las universidades, que involucren procesos decisionales considerando los múltiples grupos de interés insertos en las respectivas instituciones. Agrega además, que la gobernanza universitaria tendrá como

preocupación la manera en que las universidades se encuentran organizadas y estructuradas, así como al modo como ellas son administradas desde la óptica de su gobierno y gestión; incorporando además el diseño institucional que tienen para manejar los vínculos y relaciones con otros agentes y actores del entorno.

En resumen, la gobernanza se considera como un término polisémico, del que aún no existe un consenso entre los expertos y especialistas, que en buena medida se entiende desde el contexto y el enfoque que se les esté dando. Para los efectos de este capítulo, se tomará el concepto de gobernanza como los “arreglos institucionales para incentivar la cooperación en torno a objetivos comunes que se dan dentro de estructuras y en procesos que proveen un marco administrativo, normativo y de gestión, dentro del cual se distribuye el poder, se establecen políticas y normativas, y se toman decisiones basadas en la gestión del conocimiento que determinan la vida universitaria. Esto incluirá: órganos de gobierno y sus procesos, estructuras organizacionales de cada universidad, delineado y asignación de autoridad para la toma de decisiones dentro de esas estructuras organizacionales., procesos por los cuales se definen e implementan las políticas y se toman las decisiones.” (Acosta, 2020; Kaplin y Lee, 2007).

Estos arreglos institucionales se llevan a cabo en contextos de política y políticas federales que a su vez influyen en el tipo de arreglo y los resultados que se obtendrán. No es el objetivo de este artículo profundizar en este contexto, sin embargo, se reconoce que la muy reciente incorporación de la IA en la agenda de educación superior, no ha dado tiempo, ni siquiera de manera general a que los gobiernos diseñen políticas para su uso y regulación, existen algunos esfuerzos importantes como el realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como contribución al proceso de colaboración para la Política Nacional de Inteligencia Artificial de Chile (Martínez y Vega, 2020).

A nivel sectorial, en México, para el sector educativo no existe una estrategia clara, lineamiento o política que establezca las bases, recomendaciones e implicaciones de la IA educación superior. Sin embargo, es posible reconocer que esta nueva tecnología seguirá desarrollándose y que, además de los retos que pueda implicar, su uso podría tener muchas ventajas para la recopilación, almacenamiento, análisis y difusión de la información y gestión del conocimiento. En cierta medida, es la promesa de innovación y cambio en la eficiencia de la gestión del conocimiento.

4. Aplicación del Método QCA para el Análisis de la Gobernanza y el Desempeño

Esta sección se divide en tres grandes apartados, el primero corresponde a la descripción de las condiciones seleccionadas para el estudio y junto con esta descripción, el proceso previo al momento analítico, es decir la calibración de los datos. El segundo apartado corresponde al *durante* del momento analítico y consiste en la descripción y análisis de los resultados obtenidos del procesamiento de los datos en el *software* fs/QCA de Ragin (2023). Se realiza el análisis de necesidad y suficiencia de cada una de las condiciones, así como de los resultados de la tabla de verdad y la solución intermedia (combinación de condiciones) que se obtienen de este proceso. Por último, para esta sección se presentan los resultados, la discusión de los mismos y las conclusiones que surgen de este ejercicio.

4.1 Categorías, Recolección de Datos y Calibración

La información recopilada para su análisis con la herramienta *Qualitative Comparative Analysis* (QCA), proviene de diversas fuentes que fueron consultadas con base a la teoría y conceptos sobre Nueva Gestión Pública, Gobernabilidad y Gobernanza. La recolección de los datos inició con una revisión de la literatura sobre el tema de gobierno, gobernanza, planeación y desempeño en instituciones de educación superior, de este análisis se desprendieron las categorías que posteriormente se operacionalizarán para su procesamiento en QCA. Las categorías seleccionadas para el análisis son cuatro: 1) gobierno, 2) planeación institucional, 3) financiamiento y 4) desempeño; cada una integra una o más condiciones o factores.

En líneas siguientes se describen las condiciones seleccionadas, el proceso de revisión de los datos, así como su construcción y codificación (calibración), como un ejercicio de homogeneización que permite realizar el análisis comparativo de las primeras tres condiciones en contraste con la última (desempeño).

Tabla 1*Resumen de Categorías y Condiciones*

CATEGORÍAS	CONDICIONES O FACTORES
PLANEACIÓN	● PDI: Proceso de elaboración del Plan de Desarrollo Institucional: tradicional, burocrático o estratégico
GOBIERNO	● Rectoría ● CGU: Consejo General Universitario
FINANCIAMIENTO	● Financiamiento ordinario
DESEMPEÑO	● Tipo de desempeño (alto, medio/alto medio/bajo y bajo)

Fuente: Elaboración propia.

Límites Establecidos para la Calibración (*Thresholds*) (Método de Calibración Directa)

Para cada condición se establecieron los límites de inclusión y exclusión, con estos puntos de corte es posible convertir o calibrar los datos. En el recuadro de abajo se muestran los límites establecidos para cada condición, incluyendo la condición dependiente de salida u *outcome*: desempeño.

Tabla 2*Límites Establecidos para la Calibración de los Datos. Método de Calibración Directa.*

SET/CONDICIONES	FULL MEMBERSHIP (i)(1)	POINT OF MAXIMUM AMBIGUITY (c)(0.5)	FULL NON-MEMBERSHIP (e) (0)
DESEMPEÑO (OUTCOME)	10	5	1
PDI	12	6	0
RECTORÍA	4	3	0
CGU_ALUMNOS*	33	16.5	0
CGU_ACADÉMICOS*	33	16.5	0
CGU_DIRECTIVOS*	33	16.5	0
FINANCIAMIENTO	12,000,000,000.00**	3,000,000,000.00**	500,000,000.00**

Nota. Calibración de los conjuntos y el *outcome* (desempeño) *Los datos calibrados se fusionaron con el operador *and*, para crear una nueva condición “CGU”. **Cantidades en pesos mexicanos.

Fuente: Elaboración propia.

El método utilizado para la calibración de los datos es el método directo: el procesamiento se hizo directamente de los datos brutos de cada una de las condiciones. En seguida se presenta una tabla con la descripción de las fuentes de cada una de las cuatro categorías y sus condiciones.

5. Descripción de las condiciones seleccionadas para el estudio

En seguida se presenta un recuadro que describe las fuentes utilizadas para la selección, análisis y calibración de cada una de las condiciones que fueron procesadas con el método de Análisis Cualitativo Comparado.

Tabla 3

Fuentes de Datos y Calibración de las Condiciones

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
DESEMPEÑO (RESULTADO DE INTERÉS/ OUTCOME)	Fuente: Bases de datos de 35 UPES con información de siete indicadores (1. posición en rankings; 2. acreditaciones de programas educativos, 3. número de matrícula, 4. número de docentes con perfil deseable, 5. miembros del Sistema Nacional de Investigadores, 6. producción científica y patentes, y 7. financiamiento) con esta información se construyó una base de datos para clasificar a las universidades en cuartiles, a cada uno de estos cuartiles se asignó un valor que será utilizado como el dato bruto para la calibración. La codificación de los valores para cada uno de los niveles es la siguiente: 1=bajo, 3=medio/bajo, 4=medio, 7=medio/alto y 10=alto. Los puntos de corte para la calibración son los siguientes: full membership=10; Point o maximum ambiguity=5; full non-membership=1.
PLANEACIÓN (PDI)	Fuente: datos e información de 35 planes de desarrollo de las universidades públicas estatales (UPES). Se revisó el proceso de planeación y elaboración del plan de desarrollo utilizando como criterio la rúbrica Tipología de procesos de planeación de Acosta et al. (2016). Consta de 12 categorías para clasificar el PDI de cada UPE en los siguientes tres tipos: tradicional/burocráticas; integral/holística o estratégico En este caso, de acuerdo con la teoría revisada, se consideró como referencia el tipo integral/holístico para establecer los valores de los datos brutos. Los puntos de corte para la calibración se establecieron principalmente con base en los criterios de la rúbrica seleccionada, siendo los siguientes: full membership=12; Point o maximum ambiguity=6; full non-membership=0. Posterior a la calibración, para el análisis se considera que los valores más cercanos a 1 son los que se incluyen en el conjunto de universidades con nivel de desempeño de medio a alto.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
GOBIERNO (RECTORÍA/CGU)	Esta categoría se compone de dos condiciones: Rectoría y Gobierno. Fuentes: la construcción de cada una de las condiciones se realizó con información de la normatividad de cada UPE, la ley orgánica y en algunos casos los estatutos. La base de datos brutos para la condición Rectoría consiste en la relación del número de años que dura en el cargo un rector o rectora, y si tiene posibilidad a reelección o no. Para establecer los límites de la calibración se parte de dos supuestos (sustentados teórica y empíricamente), el primero, que la figura de rectoría como autoridad unipersonal incide en la estructura de la universidad; el segundo, que entre mayor sea el período de duración de una administración, más y mejores resultados se podrán observar en el desempeño. Se seleccionó como dato referente 4 años, a partir del cual establecer los puntos de corte para la calibración, quedando de esta manera: full membership=4; point of maximum ambiguity=3 y full non-membership= 0. Los consejos universitarios son la segunda condición de esta categoría. Los puntos de corte se establecieron tomando en consideración que un porcentaje igual de integrantes de cada uno de los tres actores (estudiantes, docentes y administrativos) favorece la toma de decisiones, la democracia y finalmente la gobernanza en la institución. Esta base de datos se trabajó inicialmente con los datos brutos del número total de integrantes de los consejos universitarios en el año 2018. Posteriormente se tradujeron los datos a porcentaje, con estos valores se establecieron los puntos de corte: full membership=33; point of maximum ambiguity=16.5 y full non-membership=0. Estos puntos de corte son los mismos para cada actor que integra el consejo: alumnos, académicos y directivos; posteriormente se realizó una fusión para crear la condición CGU.
FINANCIAMIENTO ORDINARIO	Fuente: subsidio recibido por el gobierno federal y estatal en el 2019. Para ello se consultaron las bases de datos de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) de la SEP, y los presupuestos de ingresos y egresos de cada UPE. Se parte del supuesto de que a mayor cantidad de financiamiento, más y mejores resultados se observarán en el desempeño. Para el análisis QCA se establecerán los puntos de corte a partir del promedio de los recursos recibidos (federales y estatales) por las 35 UPES. Se establecieron los puntos de corte: full membership 12 mil millones; point of maximum ambiguity=3 mil millones y full non-membership =500 millones (pesos mexicanos).

Fuente: Elaboración propia.

6. Resultados del análisis QCA

Para el análisis se utilizó la paquetería fs/QCA. La revisión de los casos se centró únicamente en las universidades clasificadas con desempeño de medio/alto a alto, que fue un total de 14 instituciones. Esta selección se realizó con el fin de diferenciar y conocer específicamente las condiciones asociadas a estos niveles de desempeño.

Análisis de Necesidad y Solución Intermedia

Una condición es necesaria para el resultado de interés, si siempre que se observa el resultado de interés presente (Y), la condición X también está presente. Cuando una condición es necesaria, no se observarán casos que muestren el resultado de interés sin que la condición necesaria esté presente también (Oana et al., 2020, p. 66).

Tabla 4

Resultados del Análisis de Necesidad

CONDICIÓN	CONS. NEC.	COV. NEC	RoN
PDI	0.48	0.97	0.98
RECTORÍA	0.93	0.87	0.48
FINANCIAMIENTO	0.47	0.96	0.97
CGU	0.88	0.96	0.88
pdi	0.65	0.95	0.93
Rectoría	0.12	1	1
Financiamiento	0.65	0.93	0.91
Cgu	0.26	1	1

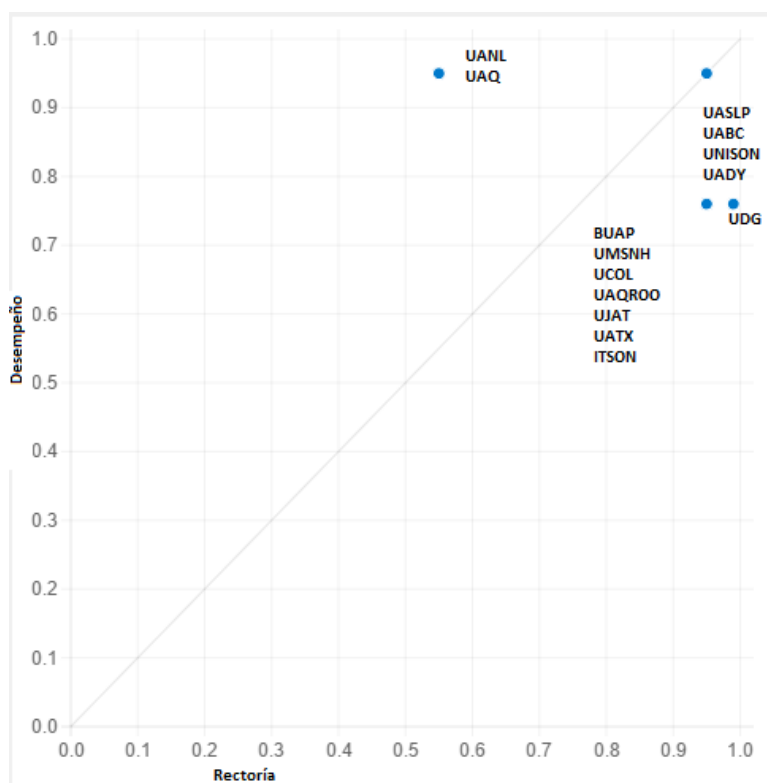
Nota. Caracteres en mayúscula indican presencia, mientras que, en minúscula, ausencia de la condición.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de condiciones necesarias para el resultado de interés (desempeño medio/alto y alto) muestra que el período de duración del cargo de un rector o rectora (condición rectoría) es la única condición que por sí sola es necesaria para tener un desempeño de medio a alto, dado que su puntuación está por arriba de 0.90 (los datos se observan en la Tabla 4). Esto indica que períodos prolongados de una administración son una condición necesaria para obtener un desempeño de medio a alto.

Gráficos XY para visualizar relaciones de necesidad entre conjuntos.

Los gráficos XY permiten visualizar la relación entre una condición X (o una combinación de condiciones) y un resultado Y en un espacio bidimensional. Se coloca la condición, en este caso, rectoría, en el eje X horizontal y el resultado desempeño en el eje Y vertical (ver Gráfico 1). Los casos aparecen como puntos y se colocan según los valores de pertenencia al conjunto en el conjunto de condiciones y el conjunto de resultados.

Gráfico 1*Análisis de Necesidad Condición: Rectoría*

Nota. Elaboración propia con datos de las universidades con desempeño de medio a alto.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 1 se aprecia visualmente cómo las universidades se concentran en la parte superior derecha; lo que significa que a medida que los valores calibrados de las universidades se acercan a 1 (períodos mayores a cuatro años de una administración) también los valores de desempeño se acercan a 1, esto es que son universidades con desempeño mediano y alto.

El análisis de suficiencia presenta primero la solución intermedia. Con el fin de reducir las filas de la tabla de verdad a sus componentes lógicos mínimos, es decir, reducir la complejidad, se descartan los residuos lógicos (*logical reminders*: combinaciones sin

casos empíricos). El análisis arroja tres tipos de soluciones: la compleja, intermedia y parsimoniosa, en esta investigación se utilizará como referencia únicamente la solución intermedia, dado que se considera el enfoque más cauteloso (Rihoux y Ragin, 2009). Se incluyen las medidas de consistencia y cobertura. La consistencia indica hasta qué punto los casos con puntuaciones más altas en la variable dependiente se incluyen en el conjunto de soluciones.

Una consistencia igual a 1 indica una intersección perfecta entre los conjuntos formados por las condiciones y el resultado. La cobertura mide el grado de pertenencia o membresía en el resultado que se explica por las combinaciones. La Tabla 5 muestra los puntajes de consistencia y cobertura para cada combinación. Esta tabla resume los resultados y muestra que dos combinaciones conducen a desempeños de medio/alto a alto. La consistencia general de esta solución es alta (0.96), mientras que la cobertura de la solución es satisfactoria (0.86). La cobertura bastante baja de cada combinación sugiere que hay diferentes contextos relacionados con el desempeño alto de las universidades públicas estatales.

La solución intermedia muestra que ninguna condición por sí sola es suficiente para el resultado. En cambio, hay dos combinaciones de condiciones relacionadas al desempeño de medio/alto a alto: (f1) períodos de rectoría de 6 a 8 años y una participación equilibrada de alumnos, docentes y administrativos en los consejos generales universitarios; y (f2) Un plan de desarrollo estratégico, períodos de rectoría de 6 a 8 años y un monto de financiamiento dentro del promedio.

En ambas soluciones f1 y f2 aparece la condición rectoría (períodos de gestión de 6 a 8 años) como necesaria para el resultado, esto se puede observar en el Gráfico 1.

Tabla 5
Solución Intermedia

<i>Solución Intermedia</i>		<i>Coverage</i>	<i>Consistency</i>	<i>Casos</i>
F1	RECTORÍA*CGU	0.84	0.96	UASLP, UMSNH, UDG, UADY, UNISON, UAQROO, UCOL, UABC, BUAP, UATX, UANL, UAQ, ITSON.
F2	PDI*RECTORÍA* financiamiento	0.33	1	UAQ, UCOL
	Solution coverage:	0.86		
	Solution consistency:	0.96		

Nota. Frequency cutoff: 1; consistency cutoff: 0.73 (los caracteres en mayúsculas indican la presencia de la condición; en minúsculas indica ausencia. El símbolo * es el operador lógico “y”).

Fuente: Elaboración propia.

De este conjunto de combinaciones destaca la solución f1 que explica la gran mayoría de los casos de universidades con alto desempeño. Esta información coincide con los elementos teóricos en los que se basan los supuestos a partir de los cuales se seleccionaron y calibraron las condiciones, lo que aporta evidencia empírica sobre al menos dos condiciones o factores que tienen una influencia directa en el desempeño. Estos factores son los períodos de gestión de un rector o rectora y la composición de los consejos generales universitarios. Ambos, elementos propios de la gobernanza, ya que son considerados la estructura sobre la cual se ejerce el gobierno y la toma de decisiones. Es importante mencionar que del análisis realizado no surgió ninguna contradicción, es decir, no se incluyó universidad alguna con desempeño bajo en el análisis, y los puntajes de cobertura y consistencia validan todo el procedimiento.

7. Discusión de los Resultados

El análisis indica que dos contextos causales son particularmente favorables para el logro de desempeño de medio/alto a alto. En el primer contexto, son los períodos más largos de las administraciones o rectorías, esto en razón de lo que implica para la estabilidad de los gobiernos universitarios, la implementación, corrección a tiempo de políticas institucionales y el seguimiento de las acciones establecidas en los planes de desarrollo. En las universidades donde esta combinación explica su alto desempeño se puede encontrar establecido en su marco jurídico períodos de duración de tres o cuatro años con opción a reelección al período inmediato siguiente por una única ocasión, y otros casos en los que el período que dura un rector o rectora en el cargo es de 6 años sin posibilidad de reelección.

El segundo contexto, componente o condición de esta solución, es la composición de los consejos universitarios, como máximo órgano de gobierno para la mayoría de las UPES (en algunos casos es la junta de gobierno) son el espacio donde se acuerdan y negocian las decisiones sobre políticas institucionales o presupuesto; la premisa o supuesto definido para el análisis es que una proporción equitativa de participación de estudiantes, académicos y funcionarios representa una mayor legitimidad para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, lo que a su vez, se traduce en mayor estabilidad en la gobernabilidad y fortalecimiento de la gobernanza.

La presencia y combinación de estas dos condiciones está relacionada de manera causal al desempeño alto de una universidad pública estatal; éste es el caso de trece instituciones clasificadas como de medio/alto a alto desempeño. Las instituciones en este conjunto son de diversos tamaños y todas incluyen el nivel medio superior en su matrícula; en cuanto a su ubicación geográfica, la mayoría se encuentran en la región centro y norte del país. Destaca en este conjunto la aparición de la Universidad de Quintana Roo que a diferencia de las otras 34 UPES, es la única que, en el período en estudio (2012-2018), no posee la autonomía que garantiza el artículo 3ro. Constitucional y que se plasma en las leyes orgánicas y estatutos de las UPES.

Es interesante señalar que en la solución intermedia el financiamiento y el tipo de PDI no aparecen como condiciones necesarias o suficientes para el resultado esperado. Si bien el financiamiento aparece en la segunda solución, (en ausencia, esto se traduce a recursos financieros por debajo del promedio recibido de las 35 UPES), los casos que explica son muy pocos, sólo dos, lo que implica una cobertura muy baja.

En el caso de la condición PDI que indica el proceso en que se realiza y la clasificación de acuerdo con la tipología de procesos de planeación de Acosta et al. (2016), esta condición no es considerada necesaria y/o suficiente por sí sola; sin embargo, la solución (f2) demuestra que el PDI en combinación con RECTORÍA y un financiamiento por debajo del promedio, puede llevar en algunos casos a un desempeño de medio a alto.

Lo interesante en esta solución es que, si bien el PDI no es una condición suficiente y necesaria por sí sola, en combinación con otras condiciones se vuelve relevante. Desde el enfoque de la gestión del conocimiento, los PDI representan una fuente que bajo ciertos modelos, recupera el conocimiento tácito de la comunidad universitaria y lo convierte en conocimiento explícito que se utiliza para los procesos de planeación estratégica. Otro elemento interesante es que en muchos casos como en el de la Universidad de Guadalajara, cada que hay un cambio de gobierno, la nueva administración se propone como una de las primeras tareas, formular un nuevo Plan de Desarrollo Institucional que integrará un diagnóstico, la política institucional, las estrategias, acciones a seguir y las métricas para darles seguimiento. Elaborar un PDI y el proceso de su realización no es un mandato normativo de las universidades; sin embargo, se considera una práctica que parte de la experiencia y resultados de gestiones anteriores, para comunicar que se tendrá una nueva administración y cuáles serán los temas prioritarios del período que durará la gestión.

El análisis QCA ha limitado su alcance al subsistema de educación superior de universidades públicas estatales, centrándose en las instituciones clasificadas como de

medio/alto y alto desempeño en el período de 2012-2018, sexenio caracterizado por las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad, diseñadas e implementadas en el contexto del paradigma de la Nueva Gestión Pública. Para comienzos de esta administración, los instrumentos de financiamiento público constituían junto con la evaluación de la calidad uno de los pilares de las políticas del gobierno federal que elevó a una nueva dimensión e importancia las métricas e indicadores de desempeño.

Desde la perspectiva de la gobernanza, la solución “rectoría y CGU” (combinación de condiciones presentes cuando se observa el resultado esperado) observables en las instituciones con desempeño alto, se traduce en el logro de acuerdos y la puesta en marcha de arreglos institucionales establecidos de manera mayormente horizontal o en su caso, al estilo *bottom-up*, que establece un marco común para la cooperación en torno a objetivos comunes dentro de estructuras institucionales y procesos administrativos que determinan la vida universitaria, las políticas y programas institucionales y sus métricas e indicadores.

8. Condiciones o factores de gobernanza que influyen en el desempeño

El propósito del ejercicio de análisis realizado con QCA es conocer y estudiar los factores de gobernanza que se asocian al desempeño alto de las universidades públicas estatales, y de estos factores identificar los procesos de gestión del conocimiento inserto de manera implícita, como lo es en la Planeación, a través de la formulación de los Planes de Desarrollo Institucional. El análisis tuvo como punto de partida la definición y selección de categorías y condiciones, esta tarea se sustenta en la teoría sobre gobernabilidad, gobernanza y en estudios empíricos sobre el tema. Para el análisis se estudiaron cuatro categorías: Planeación, Gobierno, Financiamiento y Desempeño cada una de ellas incluyó una o más condiciones.

El estudio abarcó las 35 universidades estatales públicas dentro del subsistema de educación superior. Las universidades fueron categorizadas además según sus niveles de desempeño, centrándose específicamente en aquellas clasificadas como de desempeño medio/alto a alto (un total de 14 universidades). Utilizando la información de estas universidades, se realizó un análisis fs/QCA para identificar las condiciones o combinaciones de condiciones que contribuyen al alto desempeño. En consecuencia, se observó que la combinación de rectorado (períodos administrativos de cuatro a seis años) y CGU (compuesta por administradores, profesores y estudiantes de manera equitativa), referida como solución (f1), explica de manera sustancial y consistente el alto desempeño alcanzado por las 14 instituciones.

Además, se determinó que la condición de rectorado es necesaria pero no suficiente por sí sola para producir el resultado esperado. Sin embargo, debe estar presente para combinarse con una o más condiciones, como la condición de CGU en este caso, para alcanzar un alto desempeño institucional. Este aspecto del análisis de causalidad se conoce como causalidad coyuntural.

Por el contrario, resulta interesante examinar qué condiciones, o su ausencia, influyen en la no ocurrencia del resultado esperado. Es esencial recordar que una faceta de la complejidad causal es la causalidad asimétrica, lo que indica que la presencia de condiciones en un resultado esperado no implica necesariamente la misma importancia de esas condiciones para el resultado opuesto. En otras palabras, la ausencia de la condición de rectorado no implica automáticamente la ausencia del resultado esperado. Se realizó un análisis para determinar el resultado esperado de la ausencia de un alto desempeño, pero los resultados no arrojaron hallazgos significativos, ya que condujeron a errores triviales. Esto implica que la combinación de condiciones, cuando está ausente, posee valores de cobertura de consistencia insignificantes.

Los resultados confirman la importancia de la duración de la administración, que está vinculada a un alto desempeño. Los períodos más largos permiten la continuidad, el seguimiento y la capacidad de modificar estrategias o políticas institucionales para lograr mejores resultados. Además, la toma de decisiones colectiva a través de organismos como los Consejos Generales de Universidad ayuda a legitimar las políticas institucionales y a crear entornos donde la gobernanza es vital para el desarrollo institucional.

Conclusiones

El gobierno de las universidades públicas estatales ha sido estudiado desde distintos enfoques, (liderazgo, autonomía, planeación, etc.) para este ejercicio se ha observado desde el enfoque de gobernanza, considerada ésta también como un estilo de gobernar caracterizado por pasar de la gestión del conflicto (governabilidad) a la gestión del cambio (governanza). Este estilo se asocia a formas de gobernar más abiertas, horizontales, transparentes, donde el foco de análisis se pone en la eficiencia y eficacia de cómo se ejerce el poder y ya no tanto en quién lo ejerce, implica un cambio en la forma y proceso de toma de decisiones e influye en la hechura de políticas institucionales, a menudo la palabra gobernanza es utilizada para legitimar las estrategias y acciones de gobierno encaminadas a la mejora de la gestión y los procesos administrativos de las universidades.

En el análisis QCA se observó que la relación entre los elementos de gobernanza y el

desempeño de una universidad, es compleja pero identificable, la figura del rector tiene un peso importante para el logro de los resultados y los planes de desarrollo, que si bien en el análisis no son suficientes o necesarios por sí solos, la experiencia muestra que sí se convierten en elementos importantes como carta de navegación donde se documenta las experiencias, resultados previos (como punto de partida y diagnóstico) y se generan las estrategias y acciones a llevar a cabo en cierto período de tiempo, que generalmente abarcará desde el inicio de una administración hasta su final, con una visión a 10 o 15 años.

El conocimiento es un elemento necesario de la efectividad del gobierno universitario y desde luego para la gobernanza. Sin datos y sin conocimiento causal el gobierno no tiene timón para dirigir (Aguilar, 2020), mismo caso para las instituciones de educación superior, para éstas el conocimiento es además uno de los resultados y objetivos de la investigación como función sustantiva. Empero, no es el objetivo de este capítulo profundizar en esta función de las universidades, sino más bien reflexionar sobre la importancia del conocimiento y la gestión del mismo como herramientas para mejorar el gobierno y la administración de la universidad, y finalmente reflejarlo en el desempeño que esta tiene.

Lo actual y que seguirá en tendencia es el conocimiento que se produce a través de las tecnologías de información, instrumentada para la recopilación, almacenamiento y procesamiento estadístico y algorítmico de los datos, el cruce de información y la formulación de modelos causales y el análisis sofisticado que ofrece la inteligencia artificial. Los gobiernos universitarios pueden tomar la decisión de utilizar estas tecnologías para mejorar sus procesos de gestión del conocimiento con el objetivo de influir en la mejora y avance de los indicadores que establecieron en el Plan de Desarrollo Institucional para sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión).

Después de estas reflexiones surge la pregunta ¿por qué es importante el conocimiento y su gestión para el gobierno y la gobernanza? La respuesta es a la vez muy simple y muy compleja, sencilla en el sentido afirmativo, intuitivo que nos dice que los datos, la información en suma el conocimiento, son condiciones indispensables para la toma de decisiones que realizan los liderazgos universitarios, que es imprescindible contar con el conocimiento tácito y explícito de la universidad y su comunidad para diseñar políticas acordes a las necesidades internas y externas de la institución.

Al igual que las organizaciones privadas, en las públicas, la generación, transmisión y aplicación del conocimiento se ha convertido en un recurso estratégico para marcar una diferencia competitiva en el primer caso, y para el logro de sus objetivos y el buen

desempeño en el caso de las segundas. Este aprovechamiento representa una complejidad al interior de las universidades, el conocimiento se convierte en un activo intangible responsable del desarrollo de la institución.

La complejidad radica también en transformar las organizaciones en organizaciones inteligentes (OI) (Arteche, 2011), para lo que requiere llevar a cabo una serie de acciones que le permitan estudiarse a sí misma en su interior e influencia con el exterior. Establecer una estructura organizacional funcional que favorezca y promueva la gestión del conocimiento como un círculo virtuoso que ayude a rectores, integrantes de las juntas de gobierno, consejos universitarios y en general a la comunidad universitaria a entender el funcionamiento de la universidad y promover el uso y aprovechamiento de las tecnologías para el conocimiento. Una Organización Inteligente será entonces capaz de generar conocimiento y adaptarse a los cambios, resolver problemas, cumplir objetivos y mejorar los desempeños, lo que se espera también resulte en una eficiencia presupuestal y elementos útiles para la negociación del financiamiento ordinario que las universidades públicas estatales en México reciben año con año.

Una universidad que gestiona el conocimiento y lo aprovecha para gobernar desde el enfoque de gobernanza, es también aquella que se caracteriza por ser más flexible, con un estilo de liderazgo democrático y transparente, con mecanismos de control que aportan a los objetivos de la institución. La jerarquía es reducida y el ejercicio del poder está legitimado por las capacidades de los líderes y altos funcionarios para evitar y resolver conflictos, es decir la comunidad universitaria confía en que bajo su dirección se lograrán los objetivos en un ambiente estable y de mejora continua.

Por otro lado, la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria en la toma de decisiones a través de la generación de los planes de desarrollo, implica el uso de estrategias de participación y negociación para recuperar el conocimiento tácito que ha demostrado ser parte informal de la institución que permite su operación y funcionamiento. Esto representa un nuevo reto, el de generar capacidades para adaptarse a los cambios, para identificar los conocimientos tácitos, recopilarlos y documentarlos, encontrar las relaciones de causalidad entre este tipo de conocimiento y el desempeño que se tiene en la institución. Convertirlo en conocimiento explícito, para ser utilizado y aprovechado por los mismos liderazgos y la comunidad universitaria.

Finalmente, reflexionar sobre las potencialidades que la inteligencia artificial ofrece para la gestión del conocimiento y la gobernanza. Esta herramienta, en su versión generativa o predictiva, podrá arrojar información en tiempo real, almacenar enormes cantidades de datos y realizar cruces y predicciones que impactarán fuertemente en las

administraciones universitarias y que podría arrojar resultados interesantes para cada una de las condiciones de las configuraciones resultantes en el análisis QCA. Es decir, la IA permitirá generar conocimiento causal como insumo para la toma de decisiones de los rectores, rectoras, representantes universitarios, decisiones que se verán reflejadas en la planificación estratégica y los documentos institucionales como el PDI; la planificación financiera permitirá la eficiencia en el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad y esto verse reflejado en el nivel de desempeño en el corto y mediano plazo.

Referencias

- Acosta, A. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(32), 3-17.
- Acosta, A. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Revista Perfiles*, 44(78), 150-164. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60735>
- Acosta, A., de Vries, W., Rodríguez-Gómez, R y Ángel, H. (2016). *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI*. México. ANUIES.
- Aguilar, L. (2020). Gestión del conocimiento y gobierno contemporáneo. <https://clad.org/luis-aguilar-gestion-del-conocimiento-y-gobierno-contemporaneo/>
- Amaya, N. y Grueso, M. (2017). Factores distintivos de las organizaciones intensivas en conocimiento. *Revista Podium*, (32), 75-87. <https://doi.org/10.31095/podium.2017.32.6>
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria, tipología, dinámicas y tendencias. *Revista Educación*, 355. 137-159. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf
- de Arteche, M. R., (2011). Retos y alternativas de la gestión del conocimiento (GC) como propuesta para la colaboración en organizaciones inteligentes. *EDUCAR*, 47(1), 121-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836007>
- Drucker, P. (1993). The rise of the knowledge society. *Wilson Quarterly*, 17(2), 52-71 https://cooperative-individualism.org/drucker-peter_the-rise-of-the-knowledge-society-1993-spring.pdf
- Eurydice. (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. European Unit. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2008_eurydice_-_higher_education_governance_in_europe_policies_structures_funding_and_academic_staff.pdf
- Escorcía, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en instituciones de Educación Superior. Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 83-97 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565469>

- Farooq, R. (2024). A review of knowledge management research in the past three decades: a bibliometric analysis. *Vine Journal of information and Knowledge Management Systems*, 54(2), 339-387. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/vjikms-08-2021-0169/full/html>
- Ganga, F. (2014). *Gobernanza universitaria. Aproximaciones teóricas y empíricas*. Universidad de los Lagos. <http://www.gobernanzauniversitaria.cl/wp-content/uploads/2014/12/GOBERNANZAUNIVERSITARIA.pdf>
- Ganga, F. y Núñez, O. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Revista Espacios*, 39(17). <https://revistaespacios.com/a18v39n17/18391709.html>
- Hirsch, W. y Weber, L. (2001). *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*. Glion Colloquium Series Nr. 1. London, París. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/58010>
- Kaplin, W. y Lee, B. (2007). *The law of Higher Education*. John Wiley & Son.
- Martínez, Y. y Vega, M. (2020). *Gobernanza participativa de la inteligencia artificial*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Gobernanza-participativa-de-la-inteligencia-artificial.pdf>
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (2020). *Strategy safari: the complete guide through the wilds of strategic management*. UK Pearson. https://www.usb.ac.ir/FileStaff/9372_2019-2-10-11-30-51.pdf
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating Company*. Oxford University Press. https://books.google.com.mx/books?id=B-qxrPaU1-MC&pg=PA3&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Oana, I. E., Schneider, C. y Thoman, E. (2020). *Qualitative Comparative Analysis (QCA) Using R: A Gentle Introduction*. University Press (Forthcoming).
- Pereira, V., Furnival, ACM. y da Silva, SL. (2024). *Knowledge and information management in a solidarity economy nucleus: a case study*. Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02666669241233530>
- Ragin, C. (2023). *Analytic induction for social research*. University of California Press. <https://luminosoa.org/site/books/m/10.1525/luminos.159/>
- Rihoux, B. y Ragin, C. (2009). Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques. Thousand Oaks, CA: Sage
- Vidal, J. y Vieira, M. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. Governance, autonomy and decision-making at universities, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(1), 17-30. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66101>

La gestión humana y del conocimiento en la era digital: Un binomio estratégico para el éxito organizacional

Blanca Leticia Ríos García²

Resumen

Actualmente, la gestión humana y del conocimiento en la era digital se ha convertido en un elemento crucial para el éxito de las organizaciones en el ámbito educativo. La evolución tecnológica ha transformado la forma en que las personas se relacionan y acceden a la información, lo que ha generado la necesidad de adaptar los procesos de gestión de recursos humanos y el manejo del conocimiento. Este estudio tiene como objetivo analizar su importancia, comprender las características, desafíos actuales y cómo abordarlos correctamente, los beneficios a la educación, así como las estrategias, herramientas y roles clave para lograr una gestión efectiva. La metodología es de enfoque cualitativo y se basa en una investigación documental básica, con una revisión bibliográfica extensiva, con la técnica del análisis documental. La delimitación temporal abarca estudios y publicaciones de los últimos cinco años para garantizar la actualidad y relevancia de la información, se centra en organizaciones y entidades educativas que operan en el entorno digital a nivel global, lo que permite una comprensión amplia y diversa del tema en diferentes contextos y culturas. Como conclusión se podría señalar que se ha avanzado en su desarrollo propulsado por los avances tecnológicos y altas expectativas que los diferentes stakeholders tienen sobre la educación y sus productos; sin embargo, también presenta desafíos como la gestión de la información, el desarrollo de una cultura valorativa del conocimiento y la necesidad de desarrollar competencias digitales. Para lo que se requiere una planificación estratégica, con miras a una adaptación rápida y flexible al contexto.

Palabras Clave: Gestión humana, gestión del conocimiento, capital intelectual, era digital, ventaja

2 Universidad Pedagógica Nacional, correo electrónico: blanca.rios773@jaliscoedu.mx

competitiva.

Introducción

La gestión humana y del conocimiento son aspectos cruciales que las instituciones educativas deben considerar en un mundo cada vez más digitalizado, desde la selección y desarrollo del personal hasta la promoción de una cultura organizacional que fomente el aprendizaje constante, estas áreas son determinantes para el crecimiento y la innovación en el ámbito de la educación.

De esta forma, este estudio tiene como objetivo analizar su importancia, comprender las características, desafíos actuales y cómo abordarlos correctamente, los beneficios a la educación, así como las estrategias, herramientas y roles clave para lograr una gestión efectiva.

Por lo que se refiere a la metodología, es de enfoque cualitativo y se basa en una investigación documental básica, con una revisión bibliográfica extensiva, con la técnica del análisis documental. La delimitación temporal abarca estudios y publicaciones de los últimos cinco años para garantizar la actualidad y relevancia de la información, se centra en organizaciones y entidades educativas que operan en el entorno digital a nivel global, lo que permite una comprensión amplia y diversa del tema en diferentes contextos y culturas.

La pertinencia del estudio se encuentra en la era digital que vivimos, la cual exige una mirada estratégica hacia la forma en que se gestionan los recursos humanos y se comparte el conocimiento, siendo imperativo comprender el impacto y los beneficios que conlleva su correcta implementación. En un entorno educativo en constante evolución, es fundamental que las instituciones se adapten a los cambios tecnológicos y sociales para asegurar así su relevancia y eficacia en la formación de los individuos del futuro.

Asimismo, la gestión del talento y la promoción de la innovación son pilares fundamentales en la misión de las organizaciones educativas de preparar a sus estudiantes para los desafíos de un mundo globalizado y competitivo. Por tanto, invertir en estas áreas estratégicas garantizará no solo la excelencia académica, sino también la sostenibilidad y el crecimiento a largo plazo de las instituciones educativas en la era digital.

Desarrollo

1. La gestión humana y la gestión del conocimiento en el ámbito educativo

Las instituciones de educación superior en la era digital están implementando tácticas novedosas para la administración de recursos humanos y del conocimiento en el ámbito educativo, dado que desempeñan una función fundamental en la economía basada en el conocimiento, al “generar” conocimiento y talento altamente competente para el mercado laboral actual.

En este sentido, pese a que el conocimiento en sí mismo es altamente valorado, es la gestión del conocimiento la que adquiere una importancia especial en este tiempo digital “En el caso de las instituciones de educación superior es esencial reconocer sus capacidades y el conocimiento como sus activos más importantes, así como actualizar su función en la sociedad.” (Ostos y González, 2020).

La gestión humana en la educación desempeña un papel fundamental para el éxito de las instituciones educativas (Sanchez et al., 2021). En primer lugar, implica la metódica selección y contratación del personal docente y administrativo, asegurando que cuenten con las habilidades y competencias necesarias para brindar una educación de calidad y que estén comprometidos con el crecimiento y desarrollo de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas para poder construir su conocimiento para que sean capaces de enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI (Peña, 2022; Rivera et al., 2023).

Lo anterior, garantiza una plantilla de profesionales calificados y comprometidos que contribuirán al desarrollo y crecimiento de los estudiantes con el proceso educativo, capaces de brindar una formación integral y de calidad a los estudiantes; además, implica la creación de un ambiente de trabajo favorable, donde se promueva el desarrollo personal y profesional de los docentes y se fomente la colaboración y el trabajo en equipo (Gairin-Sallán, 2020).

La gestión humana se encarga de promover de manera constante y efectiva el desarrollo profesional y personal del personal, a través de programas de capacitación y formación continua, proporcionándoles las herramientas y conocimientos más actualizados en las últimas tendencias educativas y tecnológicas (Pacco-Miranda y Dávila-Rojas, 2022; Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022).

Este enfoque garantiza que los colaboradores estén preparados para enfrentar cualquier desafío y proporcionen una enseñanza de alto nivel “el profesorado debe estar comprometido en desarrollar su tarea basada en los nuevos roles y exigencia de las demandas actuales” (Rivera et al., 2023).

Del mismo modo, la gestión humana fomenta una cultura organizacional que valora y promueve la diversidad y el trabajo en equipo; ya que, se generan espacios de colaboración y participación, donde se fomenta el intercambio de ideas y la creatividad (Peña, 2022). Adicionalmente, se prioriza el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, impulsando programas de salud y bienestar que promueven la calidad de vida y el equilibrio entre el trabajo y la vida personal (Pacco-Miranda y Dávila-Rojas, 2022). Por lo tanto, es fundamental para lograr una educación de excelencia y preparar a los estudiantes para un futuro exitoso.

En este aspecto, Roque et al. (2020) argumentan que “El conocimiento se refiere a la capacidad de usar información significativa combinada con el aprendizaje, la experiencia y las habilidades”; así, en la época digital en la que nos encontramos actualmente, el conocimiento se ha convertido en un activo de gran valor para las instituciones educativas; ya que, les brinda una ventaja competitiva en el mercado (Sanchez et al., 2021).

Con el avance rápido de la tecnología y la digitalización (Kotler, 2020; Ruiz-Loor e Intriago-Romero Romero, 2022), el acceso a la información y al conocimiento se ha vuelto más fácil y rápido que nunca antes (Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022); esta facilidad de acceso ha permitido a las instituciones educativas y a sus colaboradores adquirir conocimientos especializados de manera más eficiente (Bermeo-Giraldo et al., 2020), lo cual, les otorga una sólida base para la toma de decisiones estratégicas.

A la par, el conocimiento en la era digital se ha convertido en el fundamento esencial para la innovación y el desarrollo de nuevas estrategias en el ámbito educativo (Bermeo-Giraldo et al., 2020; Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022; Sanchez et al., 2021). De esta forma, aquellas instituciones educativas que logran gestionar y aprovechar de manera efectiva el conocimiento disponible en esta era digital tienen una clara ventaja sobre aquellas que no lo hacen “la relación entre una adecuada administración del capital intelectual y el eficiente desempeño de las organizaciones es un aspecto que está siendo cada vez más utilizado para comprender y recomendar estrategias de mejora en las organizaciones” (Nava y Mercado (2011), citado en Sanchez et al., 2021).

En consecuencia, el conocimiento en la era digital no solo permite a las instituciones estar actualizados en relación a los avances y tendencias en su área; sino que también, contribuye de manera crucial en la mejora de la calidad educativa (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

En un mundo cada vez más competitivo, las instituciones educativas necesitan adaptarse a los cambios tecnológicos con el fin de garantizar su éxito y excelencia. La era digital ha abierto un sinfín de posibilidades para la educación, permitiendo una mayor

interacción y colaboración entre docentes y alumnos.

A su vez, el conocimiento brinda herramientas que facilitan el aprendizaje personalizado y la creación de entornos educativos más dinámicos e interactivos (Huber, 2023; Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022). Aprovechar al máximo el conocimiento disponible en la era digital no solo garantiza una educación de calidad, sino que también prepara a los estudiantes para afrontar los desafíos y oportunidades del futuro (Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022).

Es imprescindible que las instituciones educativas se enfoquen en gestionar y aprovechar efectivamente este conocimiento (Bermeo-Giraldo et al., 2020), con el fin de asegurar su relevancia y continuar brindando una educación de excelencia.

2. Beneficios de la gestión humana y del conocimiento en la educación

La gestión humana y del conocimiento en la educación permite a las instituciones educativas tener un mayor control y aprovechamiento del abundante talento humano disponible, lo cual resulta en una gestión extremadamente eficiente y efectiva de los recursos humanos, asignando adecuadamente y de manera precisa las tareas y responsabilidades específicas que cada individuo debe llevar a cabo, lo que a su vez no solo contribuye, sino que garantiza una significativa mejora en la productividad y calidad del trabajo realizado (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

Aunado a lo anterior, la gestión del conocimiento facilita y agiliza el acceso oportuno y constante a una amplia y diversa gama de información en todo momento (Bermeo-Giraldo et al., 2020), lo que no solo permite, sino que también empodera a los docentes y estudiantes, otorgándoles el poder y la capacidad de mantenerse siempre al día y completamente actualizados en cuanto a los continuos avances y las últimas tendencias en su campo de estudio y área de especialización “Los alumnos más jóvenes y mayores necesitan generar nuevas ideas, nuevos productos y ser innovadores, lo que nos recuerda los términos “aprendizaje permanente”, así como los términos competencia digital” (Peña, 2022).

Igualmente, la gestión fomenta la colaboración y la cooperación, alentando y promoviendo un fructífero e inspirador ambiente de aprendizaje colaborativo en el que se comparten y se intercambian libremente conocimientos, experiencias (Gairin-Sallán, 2020) y, sobre todo, valiosas y relevantes buenas prácticas y estrategias pedagógicas probadas y exitosas (Peña, 2020).

Por último, pero no menos importante se convierte en el motor principal de la formación integral y completa de los estudiantes, al brindarles un increíble caudal de he-

herramientas, habilidades y conocimientos esenciales y necesarios no solo para adaptarse y sobrevivir, sino también para prosperar, crecer y triunfar de manera rotunda y exitosa en la asombrosa y vertiginosa era digital en la que nos encontramos inmersos y que nos rodea constantemente.

En este sentido, es fundamental destacar que la gestión humana y del conocimiento no se limita únicamente a la educación formal, sino que también es de vital importancia en otras áreas como el desarrollo profesional y personal (Ostos y González, 2020).

En el ámbito laboral, por ejemplo, la gestión del talento y el conocimiento permite a las empresas y organizaciones potenciar el desempeño de sus colaboradores, identificar y retener a los mejores profesionales, promover un ambiente de trabajo colaborativo y estimulante, y garantizar la adaptabilidad y competitividad en un entorno empresarial cada vez más dinámico y globalizado (Ostos y González, 2020).

Por otro lado, en lo que respecta al crecimiento personal la gestión del talento y el conocimiento ofrece la posibilidad de adquirir nuevas habilidades, ampliar horizontes, desarrollar una mentalidad abierta y adaptable, y mantenerse actualizado en relación a los cambios y avances que se producen en el mundo.

Aunque la gestión del conocimiento educativo ha tenido grandes avances, autores como Chamorro (2023) sostienen que aún le falta desarrollo, ya que no se considera aún un campo de conocimiento y práctica sólidamente constituidos.

3. Desafíos de la gestión humana y del conocimiento en la era digital

En la era digital, la gestión humana y del conocimiento enfrenta diversos desafíos que requieren de un abordaje adecuado para asegurar el éxito y la eficiencia de las organizaciones y una consolidación en el campo de la educación. Uno de los principales desafíos es la rápida evolución tecnológica, que exige a las organizaciones estar constantemente actualizadas y adaptarse rápidamente a los cambios para no quedarse rezagadas en un entorno altamente competitivo y en constante transformación (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

Otro desafío, ha sido la forma en que las instituciones de educación han priorizado la búsqueda de recursos a través de indicadores y la acreditación, en vez de centrarse en la producción de conocimiento de calidad que realmente aporte valor a la sociedad como la investigación de frontera, la enseñanza proactiva del conocimiento y la satisfacción de la comunidad, estudiantes y sector productivo (Romero-Carazas, 2024).

Para abordar este desafío correctamente, es fundamental no sólo cambiar de paradigma, sino además fomentar una cultura de aprendizaje continuo (Gairin-Sallán, 2020),

donde los involucrados estén plenamente motivados y comprometidos a adquirir nuevas habilidades y conocimientos digitales que les permitan estar a la vanguardia de los avances tecnológicos, “la gestión del conocimiento en docentes universitarios es crucial para optimizar el capital intelectual de una institución educativa, porque permite identificar, compartir y utilizar eficazmente el conocimiento y la experiencia acumulada por los docentes, fomentando la colaboración, la innovación y la mejora continua en la enseñanza y la investigación” (Romero-Carazas et al., 2024).

Otro desafío igualmente importante en este nuevo entorno digital, es que las organizaciones, en particular las instituciones educativas, generan grandes volúmenes de datos que necesitan ser organizados, clasificados y compartidos de manera eficiente para que las organizaciones puedan tomar decisiones acertadas y aprovechar al máximo su potencial (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

Para abordar el desafío arriba citado, es necesario implementar sistemas efectivos de gestión del conocimiento que permitan obtener el mejor provecho de la información disponible, utilizando herramientas tecnológicas innovadoras para su análisis y acceso rápido, además de su almacenamiento en repositorios, para su posterior reutilización o transferencia (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

Se debe tomar en cuenta que la gestión del talento humano en el entorno digital presenta desafíos únicos. La atracción y retención de talento digital se vuelve fundamental para las organizaciones que desean mantenerse competitivas en un mercado altamente digitalizado (Bermeo-Giraldo et al., 2020; Romero-Carazas et al., 2024).

En este tenor, es necesario contar con estrategias de reclutamiento y retención efectivas que se adapten a las demandas de los profesionales digitales y que les brinden oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. Además, la gestión de equipos virtuales y la promoción de la colaboración en línea se convierten en aspectos clave en el entorno actual, donde el trabajo remoto se ha vuelto la norma en muchas organizaciones.

Los desafíos de la gestión humana y del conocimiento en la era digital requieren de un enfoque estratégico amplio que promueva la adquisición de habilidades digitales por parte de los empleados (Peña, 2022), la gestión efectiva de la información y el conocimiento, así como la implementación de estrategias de reclutamiento y retención de talento que evite la fuga de cerebros (Bermeo-Giraldo, 2020; Romero-Carazas et al., 2024)). Solo de esta manera las organizaciones podrán aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la tecnología y enfrentar con éxito los desafíos de la era digital.

4. Gestión humana y herramientas tecnológicas para la gestión del conocimiento

En la era digital, la gestión humana requiere de estrategias efectivas y sólidas para enfrentar exitosamente los desafíos que presenta el cambiante entorno educativo de hoy en día. Una de las estrategias más relevantes es la implementación cabal de programas de capacitación continua, apostando por el constante desarrollo de habilidades digitales en el personal. Esto implica ofrecer una amplia variedad de cursos y talleres, diseñados especialmente para permitir a los profesionales adquirir conocimientos profundos y actualizados sobre las últimas herramientas tecnológicas y tendencias digitales (Lizcano-Sánchez et al., 2023; Rivera et al., 2023).

Otra estrategia fundamental es fomentar de forma decidida la colaboración y el trabajo en equipo, haciendo uso de plataformas virtuales de última generación. Estas plataformas no solo facilitan la comunicación entre los miembros del equipo, sino que también promueven un intercambio de información fluido y en tiempo real, propiciando así la generación de ideas innovadoras y soluciones conjuntas a desafíos existentes (Lizcano-Sánchez et al., 2023; Rivera et al., 2023).

Asimismo, es de vital importancia establecer políticas de flexibilidad laboral que permitan a los colaboradores gestionar su tiempo y espacios de trabajo de manera autónoma y eficiente; esta libertad otorgada contribuye significativamente a su bienestar emocional y mental, lo que a su vez se traduce en un aumento palpable de su productividad y rendimiento en general, no menos importante, se hace imprescindible implementar sólidos sistemas de evaluación y retroalimentación continuos, que permitan medir y analizar el desempeño de los colaboradores de manera objetiva y efectiva. De esta forma, se pueden brindar oportunidades tangibles de crecimiento y desarrollo a cada miembro del equipo, asegurando así una mejora constante y un clima laboral enriquecedor (Romero-Carazas et al., 2024).

En la era digital es crucial contar con estrategias de gestión humana sólidas y adaptadas a las particularidades del entorno educativo con el uso de las tecnologías (Matute, 2020). Contar con las herramientas tecnológicas adecuadas se ha vuelto más que nunca esencial para una gestión efectiva del conocimiento (Bermeo-Giraldo et al., 2020). Una de las herramientas más utilizadas y valoradas por las organizaciones es el software de gestión del conocimiento, el cual permite recopilar, organizar y almacenar información de manera sistemática y estructurada.

Además de esta herramienta fundamental, también se emplean herramientas de colaboración en línea, como avanzadas plataformas de trabajo en equipo y herramientas

de gestión de proyectos, las cuales facilitan la comunicación y la colaboración entre los miembros del equipo, incluso si se encuentran en ubicaciones geográficas diferentes (Escorcia y Barros, 2020).

No podemos olvidar mencionar las valiosas herramientas tecnológicas conocidas como sistemas de gestión de aprendizaje. Estas plataformas innovadoras permiten la capacitación y el desarrollo de habilidades de manera virtual, brindando acceso a cursos y material de aprendizaje en cualquier momento y lugar. A su vez, estas herramientas suelen incluir funcionalidades que contribuyen a un aprendizaje interactivo y personalizado, adaptándose a las necesidades y ritmo de cada persona.

Por otro lado, es importante destacar las herramientas de análisis de datos, las cuales desempeñan un papel fundamental en la gestión del conocimiento; dichas herramientas permiten identificar patrones, tendencias e información relevante a partir del análisis minucioso de datos recopilados. Gracias a tal capacidad de análisis, las organizaciones pueden tomar decisiones más informadas y estratégicas, optimizando sus procesos y maximizando su eficiencia.

Todas estas herramientas tecnológicas son clave para optimizar los procesos de gestión del conocimiento en una organización educativa. Facilitan el acceso fácil y rápido a la información, promueven la creación y el intercambio de conocimientos entre los miembros del equipo, y mejoran la eficiencia y la productividad en general. Está claro que el uso adecuado de estas herramientas contribuye al éxito y desarrollo de cualquier organización educativa en la actualidad.

5. Rol del liderazgo en la gestión humana y del conocimiento

El liderazgo desempeña un papel crucial y fundamental en la gestión humana y del conocimiento en la era digital. Los líderes deben ser capaces de inspirar, motivar y promover la colaboración y el trabajo en equipo entre los miembros del equipo. Asimismo, deben tener la habilidad y destreza de identificar el talento y fomentar un ambiente de confianza y apertura, donde el conocimiento sea altamente valorado y compartido de manera fluida y efectiva.

En la era digital, es imprescindible que los líderes estén actualizados constantemente en las últimas tendencias y avances tecnológicos (Bermeo-Giraldo et al., 2020); ya que, pueden tener un gran impacto en la dinámica de trabajo y en los procesos de gestión del conocimiento (Pacco-Miranda y Dávila-Rojas, 2022).

Por otro lado, el liderazgo en la era digital también implica la habilidad de gestionar equipos virtuales y promover la colaboración a través de herramientas digitales. Los

líderes deben tener la capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos y aprovechar las oportunidades que estos brindan para mejorar la gestión del conocimiento (Bermeo-Giraldo et al., 2020).

El rol del liderazgo en la gestión humana y del conocimiento en la era digital es crucial para fomentar un ambiente de trabajo colaborativo (Gairin-Sallán, 2020), promover la actualización tecnológica y aprovechar las oportunidades que brinda la era digital para mejorar la gestión del conocimiento (Bermeo-Giraldo et al., 2020). Los líderes deben estar dispuestos a aprender y adaptarse rápidamente a los cambios disruptivos que surgen en este entorno digital en constante evolución.

En este sentido, los líderes deben tener una mentalidad abierta hacia la innovación (Barba y Delgado, 2021) “como agentes de cambio si dinamizan el contexto escolar para convertirlo es un espacio de innovación y mejora” (Gairin-Sallán, 2020) y estar dispuestos a experimentar y aprender de los errores. Un líder efectivo en la gestión humana y del conocimiento en la era digital es aquel que establece una visión clara y estratégica, tanto a corto como a largo plazo (Barba y Delgado, 2021), y que encamina a su equipo hacia el logro de objetivos ambiciosos y retadores.

Un líder en la era digital debe ser capaz de dirigir con empatía, teniendo en cuenta las necesidades y motivaciones individuales de cada miembro del equipo, para así potenciar sus fortalezas y ayudarles a desarrollar su máximo potencial (Romero-Carazas et al., 2024); además, debe promover el desarrollo profesional de su equipo, facilitando oportunidades de aprendizaje y crecimiento (Romero-Carazas et al., 2024) y brindando retroalimentación constructiva y apoyo en el desarrollo de habilidades digitales y de gestión del conocimiento (Lizcano-Sánchez et al., 2023).

En la era digital en la que nos encontramos, la formación y la capacitación del talento humano se presentan como una necesidad apremiante y vital para las organizaciones educativas. El avance acelerado de la tecnología y la constante transformación digital exigen de manera imperativa que el personal cuente con las habilidades y competencias necesarias para adaptarse a los cambios y aprovechar las innumerables oportunidades que ofrece este nuevo entorno (Lizcano-Sánchez et al., 2023; Rivera et al., 2023). Es por ello que la formación continua se convierte en una pieza fundamental y esencial para actualizar y mejorar los conocimientos y competencias del personal, siendo esto imprescindible para poder sobrevivir y prosperar en el mundo digital.

También, es necesario impulsar una capacitación orientada al desarrollo de habilidades digitales, como la gestión de información, el manejo de herramientas tecnológicas de vanguardia y la capacidad de adaptación a nuevas plataformas y sistemas que van

emergiendo de manera constante (Lizcano-Sánchez et al., 2023; Pacco-Miranda y Dávila-Rojas, 2022); lo cual, permitirá que las organizaciones puedan asegurar que su talento humano esté debidamente preparado y equipado para enfrentar con éxito los desafíos que plantea la era digital en el ámbito educativo (Bermeo-Giraldo et al., 2020; Ostos y González, 2020).

En este sentido, es esencial que las organizaciones educativas reconozcan la importancia de invertir en la capacitación y la formación continua de su personal (Lizcano-Sánchez et al., 2023); esta acción, no sólo beneficiará a los individuos, sino que también repercutirá de manera positiva en el éxito y el crecimiento de las propias organizaciones. Un personal capacitado e instruido en las últimas tendencias tecnológicas y dotado de las competencias necesarias, podrá impulsar la innovación, mejorar los procesos internos y brindar una educación de calidad y relevante que esté en sintonía con las demandas de la sociedad actual (Bermeo-Giraldo et al., 2020; Ostos y González, 2020).

En la era digital en la que nos encontramos, la formación y la capacitación continua del talento humano son esenciales para el desarrollo y el éxito de las organizaciones educativas. La constante evolución tecnológica requiere que el personal cuente con las habilidades y competencias necesarias para adaptarse a los cambios y aprovechar las oportunidades. La inversión en la formación y la capacitación del personal es crucial para asegurar una educación de calidad y relevante en el ámbito educativo actual (Lizcano-Sánchez et al., 2023).

6. Gestión del cambio en la era digital: adaptación necesaria para el éxito

En la era digital, la gestión del cambio se ha vuelto fundamental para las organizaciones educativas (Gairin-Sallán, 2020). El rápido avance de la tecnología y el constante desarrollo de nuevas herramientas y plataformas digitales (Lizcano-Sánchez et al., 2023) plantean desafíos que requieren adaptación, flexibilidad y un enfoque integral en todos los niveles (Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022). La gestión del cambio implica identificar de manera proactiva las necesidades de transformación, comunicar de manera efectiva los objetivos y las metas a alcanzar, y promover una visión compartida en todos los miembros de la comunidad educativa.

Para lograr una gestión del cambio exitosa, es esencial capacitar al personal en el uso de las nuevas tecnologías (Lizcano-Sánchez et al., 2023; Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022); lo anterior, implica brindar programas de formación y desarrollo que se adapten a las necesidades y habilidades de cada individuo, como las habilidades investigativas “Se evidencia cómo el proceso lleva implícito la formación de habilidades investigativas

en el profesor en pos de la mejora de la práctica educativa.” (Imamura et al., 2020).

Adicionalmente, se requiere establecer una cultura de aprendizaje continuo, donde la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos sea una prioridad; lo cual, se logra mediante la implementación de programas de desarrollo profesional, el fomento de la colaboración entre docentes y la creación de espacios de reflexión y análisis (Gairin-Sallán, 2020).

La gestión del cambio en la era digital también implica brindar apoyo constante a los docentes y alumnos durante todo el proceso de cambio; tal apoyo, implica proveer recursos y herramientas digitales adecuadas (Ruiz-Loor e Intriago-Romero, 2022), así como también crear espacios de capacitación y apoyo técnico.

De fundamental importancia es también establecer canales de comunicación abiertos y transparentes para garantizar la participación y el compromiso de todos los actores involucrados; lo cual, se puede lograr mediante la creación de comités de trabajo, grupos de discusión y reuniones periódicas donde se pueda compartir experiencias y resolver posibles obstáculos.

Para abordar adecuadamente dicho desafío, las organizaciones educativas deben contar con un liderazgo fuerte y comprometido que promueva la innovación y el uso efectivo de la tecnología en el ámbito educativo (Lizcano-Sánchez et al., 2023). El liderazgo debe estar dispuesto a asumir riesgos, experimentar nuevas metodologías y apoyar el desarrollo de proyectos innovadores (Gairin-Sallán, 2020), siendo también necesario establecer alianzas estratégicas con empresas y organizaciones que puedan brindar apoyo técnico, recursos y oportunidades de capacitación.

La gestión del cambio en la era digital implica la implementación de estrategias y prácticas que permitan a las organizaciones educativas adaptarse de manera efectiva a las nuevas demandas y oportunidades que ofrece la tecnología. Lo anterior, implica capacitar al personal docente y de investigación, establecer una cultura de aprendizaje continuo, brindar apoyo constante a los docentes y alumnos, establecer canales de comunicación abiertos y transparentes, y contar con un liderazgo fuerte y comprometido. Solo a través de estos esfuerzos conjuntos será posible aprovechar todo el potencial que la tecnología tiene para transformar la educación y preparar a los estudiantes para el mundo digital del siglo XXI.

7. La cultura organizacional y su impacto en la gestión humana y del conocimiento

La cultura organizacional desempeña un papel absolutamente crucial y fundamental en la gestión humana y del conocimiento en la era digital actual “La gestión del conocimiento deviene en plataforma adecuada para socializar los conocimientos soportados en las fuentes de información con contenido técnico, didáctico y metodológico que se generan en las instituciones docentes” (Imamura et al., 2020).

Sin lugar a dudas, una cultura sólida y completamente alineada con los valores más profundos y fundamentales de la organización fomenta y promueve de manera inquebrantable la colaboración, la comunicación y el intercambio de conocimientos entre todos y cada uno de los stakeholders, sin importar su rango o posición dentro y fuera de la institución (Romero-Carazas et al., 2024).

Este enfoque sin precedentes y excepcionalmente efectivo crea y genera un entorno enteramente propicio y altamente beneficioso para llevar a cabo un aprendizaje profundo y continuo, así como también para la creación constante de nuevo conocimiento “Las políticas de la innovación y la gestión del conocimiento cumplen un papel fundamental en el desarrollo económico de las sociedades; ellas crean y fortalecen la capacidad de colaboración entre las empresas, el sector público y las instituciones educativas, como universidades y otros centros de Innovación y Desarrollo (I+D)” (Imamura et al., 2020).

Como si esto fuera poco, una cultura innegablemente orientada y concentrada en el aprendizaje constante y el desarrollo permanente indudablemente estimula y fomenta de manera significativa la adopción de las tecnologías digitales más novedosas, impulsando así la innovación de manera sistemática y sostenida dentro de toda la organización (Imamura et al., 2020). Es fundamental y muy importante destacar que, por otro lado, una cultura organizacional que se caracterice por ser escasamente receptiva y poco abierta al cambio o que, aún peor, no valore y no otorgue la adecuada importancia al conocimiento como tal, puede representar una clara y obvia obstaculización al proceso total y absoluto de gestión del talento y, al mismo tiempo, limitar de manera notable y hasta peligrosa el flujo natural de conocimiento dentro de la empresa.

Por lo tanto, y como consecuencia directa de lo anteriormente planteado, no hay lugar a dudas de que es de vital e insoslayable importancia que todas y cada una de las organizaciones, sin excepción alguna, desarrollen, cultiven y fomenten de manera incansable una cultura sólida y altamente valorativa del aprendizaje propio y ajeno, así como también de la gestión estratégica e inteligente del conocimiento en su totalidad y en todas sus posibles dimensiones (Imamura et al., 2020). En la actual e intensamente digitalizada

era, este factor se vuelve crítico y esencial para el éxito a largo plazo de cualquier empresa u organización que desee no solo sobrevivir, sino también prosperar y destacarse en un entorno de mercado sumamente competitivo y en constante evolución.

8. La medición y evaluación de la gestión humana y del conocimiento

La medición y evaluación de la gestión humana y del conocimiento son fundamentales para comprender y mejorar el desempeño de una organización educativa en la era digital, además de responder a las demandas de la sociedad, las cuales le confieren gran importancia al desarrollo de conocimiento especializado proveniente de estas (Cuadrado-Barreto, 2020).

A través de técnicas y herramientas específicas, es posible evaluar el nivel de competencias, habilidades y conocimientos del talento humano, así como la efectividad de las estrategias y políticas implementadas (Romero-Carazas et al., 2024).

La medición se puede realizar mediante indicadores cuantitativos y cualitativos, tales como la evaluación del rendimiento individual y colectivo, encuestas de clima organizacional y análisis de datos obtenidos a través de plataformas tecnológicas. Estos resultados proporcionan información valiosa para identificar fortalezas y áreas de mejora, establecer objetivos de desarrollo y tomar decisiones informadas en la gestión humana y del conocimiento (Romero-Carazas et al., 2024).

La evaluación y medición de la gestión humana y del conocimiento en una institución educativa es un aspecto de suma importancia. Esto se debe a que se busca entender y optimizar el rendimiento educativo, además de cumplir con las expectativas de la sociedad. La formación de conocimiento especializado es altamente valorada en la sociedad (Cuadrado-Barreto, 2020).

En la era digital actual, la cantidad de datos disponibles y la capacidad para analizarlos de manera efectiva han aumentado en gran medida. Esto ha permitido un mayor detalle y precisión en la medición y evaluación de la gestión humana y del conocimiento (Cuadrado-Barreto, 2020). Las organizaciones educativas ahora pueden llevar a cabo análisis más profundos y exhaustivos para comprender mejor cómo están funcionando, identificar tendencias y patrones clave y obtener información significativa sobre el desempeño y desarrollo del talento humano (Cuadrado-Barreto, 2020; Imamura et al., 2020; Romero-Carazas et al., 2024).

Además, las herramientas y técnicas disponibles son cada vez más sofisticadas y personalizadas, lo que facilita aún más la medición y evaluación efectiva, lo que brinda información valiosa sobre cómo se está aprovechando el conocimiento digital en el en-

torno educativo.

Del mismo modo, los análisis de datos pueden proporcionar información detallada sobre la efectividad de diferentes estrategias de aprendizaje y desarrollo, y cómo pueden mejorarse para maximizar el impacto en los estudiantes y el personal educativo. La era digital ha transformado la forma en que se manejan los datos en nuestra sociedad, generando un gran aumento en la cantidad de información disponible. Gracias a estas circunstancias, se ha visto un incremento significativo en la capacidad para analizar estos datos de manera efectiva; lo cual, ha permitido que la medición y evaluación de la gestión humana y del conocimiento sea mucho más detallada y precisa (Cuadrado-Barreto, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas se benefician enormemente; ya que, pueden llevar a cabo análisis más minuciosos y completos para comprender mejor su funcionamiento. De esta manera, pueden identificar patrones y tendencias claves que les proporcionan valiosa información sobre el rendimiento y desarrollo del talento humano (Cuadrado-Barreto, 2020; Imamura et al., 2020; Romero-Carazas et al., 2024), permitiéndoles tomar decisiones informadas y mejorar su estrategia educativa.

En la actualidad, contamos con una amplia variedad de herramientas y técnicas sofisticadas y personalizables que facilitan la medición y evaluación eficaz; un ejemplo son las encuestas de ambiente organizacional que ahora pueden incluir preguntas específicas sobre la adopción y utilización de tecnología en la educación y proporcionan datos valiosos sobre el uso del conocimiento digital en el ámbito educativo y permiten una evaluación más completa del rendimiento de las instituciones educativas.

Por otro lado, el análisis de datos es una herramienta fundamental para comprender la eficacia de diversas estrategias de aprendizaje y desarrollo, pues nos brinda información detallada sobre qué enfoques de las estrategias en comento funcionan mejor y cómo se pueden mejorar para lograr un máximo impacto en estudiantes y personal educativo (Cuadrado-Barreto, 2020); gracias a lo cual, las instituciones educativas pueden optimizar sus métodos de enseñanza y formación, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Al aprovechar las técnicas y herramientas disponibles, dichas instituciones pueden comprender y mejorar constantemente su desempeño; asimismo, tienen la capacidad de adaptarse a las variables demandas del ambiente educativo y fomentar un aprendizaje eficiente y de calidad para todos los participantes. La era digital nos brinda una oportunidad única para transformar la educación y asegurar que nadie se quede atrás en el mundo en constante cambio en el que vivimos.

Conclusiones

En resumidas cuentas, tanto la gestión del talento humano como la del conocimiento son fundamentales para alcanzar el éxito organizacional en la educación dentro de la era digital. La gestión efectiva del talento humano no solo implica motivar y consolidar a los empleados, sino también fomentar un ambiente de trabajo constructivo y cooperativo que estimule su desarrollo profesional y personal; incluso, en el contexto educativo actual, es crucial reconocer que el conocimiento se ha convertido en un recurso estratégico de alto valor que permite a las organizaciones adaptarse rápidamente a los cambios y aprovechar las oportunidades que la tecnología ofrece.

En la era digital, la gestión del talento humano y del conocimiento en el campo de la educación tiene un impacto significativo en aspectos clave como la eficiencia de los maestros, del personal administrativo y de los graduados. Al mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, se optimizan los procesos educativos y se promueve el logro de mejores resultados académicos, teniendo en cuenta que una gestión adecuada del talento humano y del conocimiento en el ámbito educativo promueve una cultura organizacional en la que se priorizan la creatividad, la innovación y el aprendizaje continuo.

Es importante destacar que, en un entorno digital en constante transformación, las instituciones educativas deben hacer inversiones sólidas en el desarrollo y retención del talento para asegurar su pertinencia y competitividad; esto implica la implementación de estrategias efectivas de reclutamiento y selección, así como la creación de programas de capacitación y desarrollo profesional atractivos. Al invertir en la formación y retención del talento, las instituciones educativas aseguran contar con un personal altamente calificado y comprometido, capaz de enfrentar los desafíos de la era digital.

Es igualmente importante mencionar que la gestión del conocimiento en el ámbito educativo no solo se limita a la transferencia de información, sino que también implica promover la colaboración y el intercambio de ideas. Mediante la creación de plataformas digitales y el uso de tecnología educativa, las instituciones educativas pueden facilitar el acceso a recursos y herramientas que promuevan la adquisición y el intercambio de conocimientos. Asimismo, es fundamental fomentar una cultura de aprendizaje compartido y de investigación, en la que los miembros de la organización puedan colaborar y contribuir de manera activa y constante.

En última instancia, la gestión efectiva del talento humano y del conocimiento en el sector educativo no solo genera beneficios internos para la organización; sino que, también abre las puertas a la excelencia académica y a la innovación constante. Al contar

con un equipo comprometido, altamente cualificado y en constante desarrollo, las instituciones educativas son capaces de adaptarse rápidamente a las demandas y desafíos de la era digital, ofreciendo una educación de calidad y preparando a los estudiantes para un futuro en constante cambio y evolución, implicando también la promoción de un ambiente de trabajo positivo y de facilitar el acceso al conocimiento, las instituciones educativas deben estar dispuestas a adoptar nuevas tecnologías y utilizar de manera efectiva las herramientas y plataformas digitales disponibles.

En conclusión, para lograr el éxito en la educación en la era digital, es esencial una gestión clave tanto del talento humano como del conocimiento. Al promover un entorno de trabajo constructivo y cooperativo, así como al facilitar el acceso a recursos y herramientas tecnológicas, las instituciones educativas pueden optimizar sus procesos y promover la excelencia académica.

Al invertir en el desarrollo y retención del talento, las organizaciones educativas aseguran contar con un personal altamente calificado y comprometido, capaz de enfrentar los desafíos que surgen en el entorno digital en constante transformación. De esta manera, se fomenta la adaptabilidad, la innovación y la calidad en la educación, preparando a los estudiantes para un futuro exitoso en la era digital.

Referencias

- Barba-Miranda, L. C. B. y Delgado-Vadivieso, K. E. D. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284-309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Bermeo-Giraldo, M. C., Correa, Y. A., Moya, L. P., Arias, M. B. y Arango-Botero, D. (2020). Evolución y tendencias investigativas sobre estrategias de gestión de conocimiento en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 202-227. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1170>
- Chamorro, D. F. (2023). De la empresa a la escuela: reconstrucción de la gestión del conocimiento en el campo educativo. *Revista Educación*. 47(1), 616–633. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52026>
- Cuadrado-Barreto, G. (2020). Gestión del conocimiento en la universidad: cuestionario para la evaluación institucional. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 201-218. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.596>
- Escorcía, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 83-97.

<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33235>

- Matute, S. (2022). Liderazgo y enseñanza en la era digital. *Scientiarium*, (2). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/614>
- Gairin-Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Huber, L. (2023). *Democracia 2.0: El poder político en la era digital*. †Instituto de Estudios Peruanos
- Imamura, J. I., Keeling, M. y Barreto, I. (2020). La gestión del conocimiento como plataforma para socializar la producción científica. *Ingeniería Industrial*, 41(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360464918006>
- Kotler, P. (2020). Retail 4. 0: 10 Reglas para la Era Digital. Lid Editorial.
- Lizcano-Sánchez, M., Gonzáles-Guevara, L. F. y García-Galván, J. (2023). Recursos y herramientas para la innovación del aprendizaje en la era digital. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 68-76. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/62>
- Ostos, O. L. y González, G. E. (2020). Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. *Innovación educativa y gestión del conocimiento*. Ediciones USTA.
- Pacco-Miranda, R. Z. P. y Dávila-Rojas, O. M. D. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Peña, L. D. M. (2022). Pros y limitaciones del conectivismo de acuerdo con el sistema de gestión educativa en el Ecuador. *Ciencia y Educación*, 3(1), 68–76. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/62>
- Rivera, G., Lera, L. L., Poleo, A. J., Rivera, A. y von Feigenblatt, O. F. (2023). El liderazgo educativo en los programas de educación especial: Una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores*, 8(4), 785-801. *Real Academia de Doctores de España*. <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N4%20-%2006%20-%20AO%20-%20RIVERA.pdf>
- Romero-Carazas, R., Cruz-Arango, O. D. L., Torres-Sánchez, J. A., Manchego, V. T. C. D., Sullá-Revilla, J. L., Gutiérrez-Monzón, S. G., ... y Bernedo-Moreira, D. H. (2024). Gestión del conocimiento y capital intelectual según variables sociodemográficas en docentes Universitarios. *Encontros Bibli*, 29. <https://www.scielo.br/j/eb/a/KDDd5xMKJ4dJqnr-9P3m5HYK/?format=pdf&lang=es>
- Roque, G. R., Torres, J. F. R., Bretaña, R. M. G., Escobar, V. A. y Álvarez, G. B. (2020). Evaluación de la gestión del conocimiento en el Centro Nacional de Cirugía de Mínimo Acceso.

Revista Cubana de Educación Médica Superior, 34(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000400005&lng=es&tlng=es

Ruiz-Loor, L. G. e Intriago-Romero, W. I. (2022). El uso de la herramienta tecnológica canva como estrategia en la enseñanza creativa de los docentes de la Escuela Fiscal Lorenzo Luzuriaga. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 6(11), 75-90. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i11.0194>

Sanchez, L. M.L., Sanchez, T.Y. y Jasso, V. J. (2021). Caracterización del capital intelectual en las universidades públicas. Estudio comparativo. *International Journal of Professional Business Review*, 6(1), 01-17. <http://dx.doi.org/10.26668/businessreview/2021.v6i1.203>

Reflexión sobre la Educación Superior en el sexenio 2020-2024: ¿Cómo mantenerse relevante?

Ricardo Alfonso Zepeda Orozco³

Resumen

Este capítulo reflexiona sobre las políticas de Educación Superior implementadas en 2020-2024 en México. Dado que la educación es un derecho y accesible para todos, las universidades se ven presionadas a ampliar el acceso a más estudiantes. Sin embargo, la financiación ha permanecido estancada, lo que dificulta el aumento de la cobertura y pone en peligro la calidad de la educación. Las políticas de 2020-2024 se analizan utilizando la investigación transformadora y la concepción de Justicia de John Rawls para identificar cómo se podría transformar el sistema educativo para brindar acceso y educación de calidad a un número cada vez mayor de estudiantes. Para crear la fuerza laboral para una economía basada en el conocimiento y la ciudadanía para una democracia funcional, las instituciones de educación superior necesitan modificar la forma en que aprenden los estudiantes. En lugar de desempeñar un papel pasivo, los estudiantes deben participar activamente en un aprendizaje que pueda utilizarse en sus trabajos y ser capaces de obtener mini certificaciones que puedan utilizarse a medida que el estudiante avanza en su carrera universitaria para que puedan obtener credenciales que sean útiles y se puedan utilizar antes de que se gradúen. Además, la educación superior debe verse como una inversión en el futuro de México que no sólo crea la fuerza laboral necesaria para la economía del conocimiento sino también la ciudadanía para la cohesión social.

Palabras Clave: Gobernanza, gestión del conocimiento, desempeño, instituciones de educación superior, universidades, ciudadanía

3 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: ricardo.zepeda@cucea.udg.mx

Introducción

A lo largo del desarrollo humano, particularmente en la era moderna donde prevalece la economía basada en el conocimiento, la educación sirve como un catalizador crítico para el progreso económico. La educación no sólo es un requisito previo fundamental para el desarrollo económico, sino que también refuerza la estabilidad sociopolítica y, en última instancia, mejora el índice de desarrollo humano.

La investigación sobre el crecimiento económico ha destacado sistemáticamente la importancia del capital humano y ha enfatizado la educación como el principal medio para adquirirlo. Los cambios significativos en las estructuras económicas, las industrias y los mercados laborales globales han creado la necesidad de una rápida adquisición de conocimientos, adaptabilidad y movilidad profesional. La acumulación de conocimientos y avances tecnológicos ha hecho que los trabajadores individuales sean más adaptables a nuevas trayectorias profesionales. En consecuencia, las habilidades y competencias laborales integrales son prerrequisitos vitales para el éxito en el lugar de trabajo actual y sólo pueden lograrse a través de la educación y la capacitación.

Es importante reconocer que la educación superior desempeña un papel crucial en la generación de recursos humanos calificados y el fomento de la capacidad innovadora para apoyar el desarrollo nacional y contribuir al avance del conocimiento humano. Además de satisfacer las necesidades de aprendizaje de la sociedad, las instituciones de educación superior también deben esforzarse por elevar su posición en la región y en el escenario mundial. Al hacerlo, la educación superior puede cumplir eficazmente su función y ofrecer medidas constructivas para reforzar su influencia y, en última instancia, ayudar a la creación de una fuerza laboral de alto calibre que se alinee con las necesidades de desarrollo integral del país.

Además del desarrollo económico, la educación superior también desempeña un papel cívico importante en el desarrollo de la “ciudadanía social”, la identidad moral del individuo situado dentro de una comunidad particular (Marshall, 1950). Como afirma Crick (2000), “las universidades son parte de la sociedad y, en ambos casos de la palabra, una parte crítica que debería desempeñar un papel importante en los objetivos más amplios de crear una cultura de ciudadana” (p. 145). La perspectiva de Aristóteles sobre la educación gira en torno a inculcar en los estudiantes un sentido de compromiso con el bienestar de la *polis* y la voluntad de participar en los asuntos públicos. Para Aristóteles la educación no es sólo sobre el desarrollo individual; también enfatiza el cultivo de virtudes cívicas como la moderación, la confiabilidad, el buen juicio, el espíritu protector

y la buena voluntad. Este enfoque de la educación tiene sus raíces en la idea de que un individuo bien educado es esencial para el florecimiento de la sociedad en su conjunto.

Este capítulo analiza los intentos recientes del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), presidente de México, entre 2018 y 2024, de expandir la educación superior y alinear sus admisiones para aceptar un mayor porcentaje de estudiantes. Esta investigación examina particularmente la tensión entre cobertura ampliada y calidad como una preocupación importante para las instituciones de educación superior y la sociedad mexicana en su conjunto.

Desarrollo

Como gran parte del resto del mundo, México ha reestructurado su sistema educativo para alinearse más con las políticas neoliberales y adaptarse más al mercado, que se considera más eficiente y efectivo que los modelos anteriores (Moreno y Munoz, 2020). En México esto resultó en un sistema que se centró en los incentivos, la generación de información, la rendición de cuentas y un Estado que reguló las instituciones de educación superior mientras intentaba no adaptarse al mercado. Sin embargo, el papel del Estado, aunque importante, también es limitado. Moreno (2017) lo señala cuando describe las limitaciones del gobierno en los asuntos universitarios.



La selección de los instrumentos de política pública básicamente se apoya en dos criterios: por un lado, la autonomía -característica distintiva de la educación superior pública que protege a las universidades de la intervención gubernamental, de modo que el régimen carecía de medios para imponer medidas que violaran el autogobierno; por otro lado, la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México, a finales de la década de 1990, había mostrado el tipo de oposición que una reforma abiertamente pro-mercado hubiera desencadenado, es decir, una confrontación de esa magnitud hubiera descarrilado todo el programa (p. 29).

Por lo tanto, aunque el gobierno tiene un papel importante en la configuración de la política de educación superior, también tiene limitaciones en cuanto a hasta qué punto puede intervenir. La autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES) juega un papel importante en la cultura de la educación superior, donde las universidades públicas son libres de gobernarse a sí mismas con una interferencia gubernamental limitada. Sin embargo, AMLO y su gobierno han hecho más intervenciones. De hecho, su

interferencia se basa en problemas sistemáticos de desigualdad en todo el sistema educativo, donde diferentes estados y universidades reciben diferentes cantidades de fondos por estudiante y tienen diferentes niveles de cobertura. En muchos casos, las universidades públicas reflejan los altos niveles de desigualdad en todo el país (Acosta et al., 2018). Si bien se han implementado leyes y políticas para superar las brechas en el acceso a la educación, el porcentaje real del Producto Interno Bruto ha disminuido, generando una discrepancia entre lo que se dice y escribe con los recursos y acciones necesarias para incluir a un mayor porcentaje de estudiantes en el sistema educativo, especialmente aquellos provenientes de poblaciones vulnerables (Pérez y Macías, 2021). Por tanto, es necesario realizar cambios basados en una concepción de justicia.

Esta desigualdad se debe a varios factores. En primer lugar, a medida que la educación universitaria se ha vuelto más importante para el empleo, más personas intentan acceder a ella, lo que da como resultado que aumentar la cobertura al mismo ritmo de la demanda y tratar de mantener la calidad sin un incremento en la inversión resulta imposible (Castellanos-Ramírez y Niño, 2022). La educación superior en México se ha mantenido obstinadamente en torno al 40% (Gobierno de México, 2023a) a pesar de tener una meta del 50% (Gobierno de México, 2020, p. 311). La respuesta de AMLO a esto ha sido la creación de 145 Universidades para el Bienestar. Estas universidades están destinadas a incluir a las comunidades rurales marginadas en la educación superior pública.

AMLO expresa frustración con la desigualdad dentro de universidades públicas y busca cambios para crear más equidad. Sin embargo, la estrategia que utiliza crea un nuevo problema: un aumento de estudiantes en todo el país con menos fondos públicos para la educación superior. Hoy la educación pública en México es gratuita, obligatoria, universal, pública y laica. Esto tiene dos implicaciones complejas para las instituciones de educación superior: en primer lugar, deben dar acceso a todos los graduados de la escuela secundaria que quieran ingresar; en segundo lugar, no deben cobrar matrícula alguna. Eso implica un gran reto respecto a la calidad educativa. Si más estudiantes ingresan a la educación superior y el número actual de maestros sigue siendo el mismo, habrá menos atención hacia cada estudiante, aunque habrá más estudiantes que necesitarán ayuda. Además, el gobierno de AMLO no quiere hacer esto con la misma cantidad de dinero invertida en cada estudiante, sino que quiere reducir la cantidad entregada a cada institución por estudiante. Afirmar que México tendrá una cobertura del 100% en educación superior es audaz y refleja un enfoque inclusivo de la educación (Castellanos-Ramírez y Niño, 2022). Sin embargo, como señala Moreno (2017):



La ampliación y diversificación de los canales de acceso a la educación superior fueron objetivos prioritarios de la política educativa por un largo tiempo, pero en los países que han alcanzado altos niveles de cobertura la expansión del sistema ya no es el principal objetivo de la política educativa. Con ello, parte de los recursos que se destinaban a la ampliación de la oferta quedan ahora liberados para asignarse a áreas de oportunidad antes postergadas como el aumento de la calidad educativa, la equidad, y el fortalecimiento de la investigación y el posgrado (p. 69).

México tiene actualmente una cobertura de alrededor del 40%. Aunque esta es inferior al 85.7% de Argentina y al 90.3% de Chile, es cuestionable si México quiere seguir los pasos de alguno de estos países (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018). De hecho, en el caso de Argentina, su sistema universitario se ha expandido para captar más estudiantes, pero a la vez tiene una alta tasa de deserción (Villanueva, 2021). Chile, por otro lado, utilizó la privatización para aumentar la matrícula en la educación superior, motivando un sistema educativo basado en prácticas neoliberales que eventualmente ayudaron a motivar una mayor desigualdad en la sociedad y enormes costos y deudas para los estudiantes. Ambos países alcanzaron altos niveles de matrícula en educación superior. Ambos también son ejemplos de las deficiencias del acceso gratuito a la educación superior y de la costosa educación privada accesible con deuda. Por lo tanto, como menciona Moreno (2017), es necesario implementar un enfoque más equilibrado donde la equidad, la calidad y la investigación desempeñen un papel clave.

Por lo tanto, tal vez se podría alcanzar una meta más manejable de alrededor del 50% de matrícula y el énfasis en la equidad, la calidad y la investigación podría volverse igualmente importante. Esto es esencial para que la educación superior siga siendo relevante. De hecho, esto se está convirtiendo en una realidad a medida que las empresas de tecnología ahora tienen sus propias “universidades” y ofrecen cursos gratuitos para capacitar a sus futuros empleados potenciales, lo que plantea la pregunta de si vale la pena asistir a una universidad en el campus. Además, a pesar de que hay más gente en las universidades de los países desarrollados, la productividad está disminuyendo. Muchos estudiantes ahora obtienen títulos universitarios y no ven los beneficios sustanciales que esperaban.

La presión de AMLO por un mayor acceso a la educación surge del deseo de crear movilidad social para las clases oprimidas y crear una ciudadanía consciente. Sin embargo, como muchas de sus otras políticas, son soluciones a problemas de otra época. De hecho, parecería que los inconvenientes de la educación gratuita masiva en Argentina y

sus problemas para brindar educación de calidad y su alta tasa de deserción escolar serían señales de alerta para cualquier presidente (OECD, 2017). Sin embargo, el gobierno de AMLO sigue obstinado con lo que considera las soluciones más efectivas a los problemas de México. Por lo tanto, los formuladores de políticas educativas mexicanas deben buscar soluciones viables que tomen en consideración una economía basada en el conocimiento y la posición de México en ella.

Un grupo de profesores del Massachusetts Institute of Technology (Henderson et al., 2021) proporciona un camino para crear una educación superior asequible y de alta calidad en el informe “Ideas para una nueva educación asequible”. Henderson et al. (2021) afirman que “la educación superior enfrenta una amenaza existencial y que enfrentar este desafío requerirá abandonar algunas de nuestras suposiciones arraigadas sobre cómo deberían operar las instituciones de educación superior. Pero nuestros valores educativos fundamentales son que cada alumno merece atención y estímulo individuales y que la educación debe nutrir a la persona en su totalidad y no simplemente proporcionar habilidades a corto plazo, debe preservarse” (p.1). Estos autores describen una Nueva Institución Educativa (NEI por sus siglas en inglés) que reequilibra la educación y la investigación, replantea el desarrollo y la impartición del plan de estudios, promueve planes de estudio holísticos, divide la carrera como un conjunto de micro-credenciales, centra la enseñanza en equipo y las secuencias de cursos, utiliza pedagogía de vanguardia, promueve un enfoque más equitativo hacia el profesorado, enfatiza una educación más cooperativa, divide su año académico en un calendario de tres cuatrimestres, crea asociaciones externas, tiene profesores visitantes, fomenta las actividades extracurriculares y utiliza enfoques modernos y eficientes en términos de capital para las instalaciones y la infraestructura.

Henderson et al. (2021) imaginan un sistema educativo que reequilibre la investigación y la enseñanza; en este sentido, sugieren que la docencia debería ser el 80% de las actividades que realizan los profesores. Los autores sugieren además que la investigación también debería orientarse hacia un público no especializado y que la investigación debería orientarse hacia la práctica y realizarse con colegas de diferentes instituciones, al tiempo que ofrece nuevas oportunidades para que los estudiantes realicen prácticas.

Repensar el desarrollo y la implementación del currículo fue un punto clave que Henderson et al. (2021) enfatizaron mediante el uso de pequeños cursos privados en línea (SPOC por sus siglas en inglés). En este tipo de programa, otras universidades utilizan un curso en línea que ya ha sido preparado por algunas de las universidades más prestigiosas mientras sus profesores se centran en oportunidades de aprendizaje activo y asesoran a

los estudiantes. Esto, al igual que el punto anterior, mueve la enseñanza más hacia oportunidades de aprendizaje activo.

La intención de este proyecto de investigación es conducir a un cambio transformador dentro de las instituciones de educación superior que contribuya a un sistema educativo justo. Para ello se utilizó la investigación transformadora. Este método busca revolucionar la forma en que entendemos y abordamos problemas complejos desafiando el *status quo* y promoviendo cambios de paradigma. Este enfoque es particularmente relevante en campos donde los métodos tradicionales no han logrado producir resultados significativos o donde los problemas sociales persisten a pesar de los esfuerzos por abordarlos.

La investigación transformadora implica examinar críticamente los supuestos y creencias que subyacen al conocimiento y las prácticas existentes. Esto incluye cuestionar las narrativas dominantes y las estructuras de poder que dan forma a nuestra comprensión del mundo. El objetivo principal de la investigación transformadora es crear un cambio social positivo abordando las desigualdades sistémicas y promoviendo la justicia social. Esto implica involucrarse con comunidades marginadas y amplificar sus voces (Anderson, 2020).

Una de las características clave de la investigación transformadora es su énfasis en el impacto social. Este enfoque prioriza el bienestar y el empoderamiento de las comunidades marginadas, asegurando que la investigación sea relevante y significativa para aquellos a quienes busca servir (Anderson, 2020). La investigación transformadora también implica enfoques interdisciplinarios que reúnen diversas perspectivas y métodos de diversos campos. Esto ayuda a cerrar las brechas de conocimiento y fomentar una comprensión más integral de cuestiones complejas (Mertens, 2021).

Para establecer una sociedad justa, Rawls (1971) argumentó que uno debe ubicarse en una situación hipotética en la que un grupo de individuos racionales se vuelven ignorantes de todos los hechos sociales y económicos sobre sí mismos. En otras palabras, no saben nada sobre su género, raza, religión, educación, clase e inteligencia. Es desde este estado o lo que él llama detrás del “velo de la ignorancia” que a estos individuos se les pide que decidan sobre los principios generales que deben regir la vida política. Rawls (1971) sostiene que a partir de este “velo de ignorancia” este grupo no elegiría principios utilitarios, como que las instituciones políticas deberían apuntar a maximizar la felicidad del mayor número porque los miembros de este grupo no sabrían si serían parte de un grupo minoritario cuyos derechos e intereses pueden verse vulnerados para la felicidad de la mayoría. En cambio, Rawls (1971) cree que a través de la razón y el interés propio

este grupo adoptaría principios como los siguientes:

1. Cada persona debe tener igual derecho al sistema total más extenso de libertades básicas iguales compatible con un sistema similar de libertad para todos.
2. Las desigualdades sociales y económicas deben ordenarse de modo que ambas sean:
 - a. para el mayor beneficio de los menos favorecidos, de conformidad con el principio de ahorro justo, y
 - b. asignados a cargos y puestos abiertos a todos en condiciones de justa igualdad de oportunidades (p. 53).

Los principios de justicia como equidad de John Rawls se pueden aplicar para promover la inclusión en la educación superior de las siguientes maneras: Rawls argumentó que los principios de justicia deberían garantizar la igualdad de libertades básicas y una justa igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Esto significaría garantizar que el acceso a la educación superior no esté limitado por factores como el nivel socioeconómico, la raza o el género. Bajo esta lógica, las instituciones de educación superior deberían esforzarse por brindar igualdad de oportunidades educativas independientemente de los antecedentes de los estudiantes.

Además, el “principio de diferencia” de Rawls establece que las desigualdades sólo se justifican si benefician a los menos favorecidos de la sociedad. Esto podría traducirse en políticas de educación superior que prioricen el acceso y el apoyo a los estudiantes de entornos desfavorecidos, con el fin de reducir las disparidades educativas. Medidas como las acciones afirmativas, la ayuda financiera basada en las necesidades y los programas específicos de extensión y tutoría se alinearían con los principios de Rawls.

En última instancia, Rawls creía que la justicia requiere diseñar instituciones sociales, incluidos los sistemas educativos, de una manera que garantice un trato justo y la igualdad de oportunidades para todos. La aplicación de su marco filosófico puede ayudar a guiar la educación superior hacia una mayor inclusión y accesibilidad.

En el caso de este proyecto, se utilizó la teoría de la justicia de Rawls para desarrollar un enfoque de la educación superior siguiendo sus principios de justicia. En este sentido, derechos como el acceso a la educación y la asignación de fondos para promover la educación fueron analizados bajo el velo de la ignorancia.

Resultados

Del análisis realizado se observa que a menudo se considera que las universidades son un medio para abrir un camino hacia la clase media. A los gobiernos les preocupa que las universidades no estén haciendo esto en la medida que deberían. Por ejemplo, el gobierno australiano ahora está cobrando el doble del precio de las carreras en humanidades para tratar de alentar a los estudiantes a estudiar carreras en *science, technology, engineering, and math* STEM (de Jong, 2022). Sin embargo, el enfoque en STEM y cómo ofrece más empleo y mejor remunerado no significa necesariamente que todos deban centrarse en STEM. De hecho, la razón por la que se centra tanto en STEM mientras que las humanidades es que STEM brinda a las grandes empresas y a sus propietarios el capital humano para expandir su riqueza y poder sin hacer nada para contrarrestar la creciente desigualdad y la devastación ecológica que ocurren en todo el mundo. Por lo tanto, las personas se vuelven expertas en campos específicos y se vuelven cómodas y serviles sin preocuparse por la miseria de las masas que los rodean o la destrucción de su mundo. Walsh (2020) destaca esto cuando describe cómo los súper ricos ahora funcionan más como el gobierno:

“ Cuando el gobierno no puede rescatar a Estados Unidos, los multimillonarios intervienen. Pero siempre tiene un precio. Esas personas se vuelven en gran medida intocables y no pueden ser destituidas de sus cargos. En este momento, estamos en una situación en la que ya no es la NASA la que nos lleva a Marte ni los CDC nos hacen pruebas de anticuerpos. Son Elon Musk y Jeff Bezos. Básicamente, gracias a los multimillonarios, vas a pagar las tasas impositivas más bajas. Hemos desfinanciado al gobierno y hemos hecho a estas personas más ricas que la mayoría de los gobiernos. (párrafo 15).

Henderson et al. (2021) reconocen que las humanidades, las artes y las ciencias sociales desempeñan un papel importante en STEM porque “los empleadores han expresado constantemente preocupaciones sobre la preparación de los estudiantes en áreas como el pensamiento crítico, la escritura y la comunicación” (p. 14). Sin embargo, yo diría que juega un papel aún mayor a la hora de vivir en una democracia funcional. Si personas como Jeff Bezos y Elon Musk continúan ganando poder y riqueza sin control, aumentará la desigualdad y un tipo de ignorancia provocada por la hiperespecialización y el enfoque en el capitalismo descontrolado se extenderá por toda la sociedad hasta volverse insostenible y seguida de protestas violentas, revoluciones y otros trastornos sociales, muy

parecido a lo que ha sucedido recientemente en Chile.

Adicionalmente, en lugar de un enfoque completo de mercado para la educación superior, es necesario considerar un enfoque para vivir en una democracia funcional y con justicia. Con este fin, es aconsejable estructurar la educación superior de manera que los menos favorecidos puedan obtener el mayor beneficio. Esto implica que las habilidades de pensamiento crítico deberían servir más que para resolver problemas de las corporaciones que a su vez contribuyen al alto nivel de desigualdad insostenible y devastación ecológica, sino también para evaluar factores sistémicos dentro de la sociedad y la capacidad de encontrar soluciones a estos.

Muchos estudiantes universitarios no cuentan con los recursos para dedicarse únicamente a estudiar. De hecho, en la Universidad de Guadalajara casi el 50% también trabaja y casi el 30% trabaja entre 20 y 40 horas semanales o más (Moreno et al., 2021). Dado que muchos estudiantes tienen que trabajar mientras estudian para sobrevivir, las universidades deberían encontrar medios para acomodar a estos estudiantes. Sin embargo, muchas universidades adoptan un enfoque de todo o nada para obtener un título. En la Universidad de Guadalajara, esto puede resultar devastador. En la UdeG la eficiencia terminal es del 50% (Loera, 2010), lo que significa que muchos salen sin ningún tipo de credencial que les permita acceder a un empleo. Henderson et al. (2021) recomiendan que las instituciones de educación superior proporcionen múltiples credenciales que puedan demostrar el dominio de las competencias a posibles empleadores y funcionen como una forma manejable en la que los MOOC puedan ampliar las credenciales y un estudiante pueda trabajar y regresar a la universidad cuando se necesitan más habilidades. Este enfoque serviría a los estudiantes de la UdeG que tienen que trabajar, pero quieren completar una carrera. En lugar de abandonar la carrera, los estudiantes podrían ir y venir a medida que avanzan sus carreras mientras eligen un número limitado de clases que están directamente relacionadas con lo que están haciendo en su profesión o donde imaginan que estarán haciendo en el futuro. De esta manera el trabajo y el estudio podrían convertirse en un proceso recíproco y quienes tengan que trabajar podrían utilizar sus estudios para postularse a sus empleos y viceversa.

Henderson et al. (2021) sostienen que estas micro-credenciales podrían dividirse en módulos, que juntos se convierten en una credencial. Estos módulos podrían ser más cortos que los semestres e intentar ver un área de estudio desde diferentes perspectivas y con diferentes aportaciones de más profesores. Así, los profesores especializados en habilidades duras podrían enseñar una parte de la credencial, mientras que otros más involucrados en un aspecto humanístico podrían enseñar otra, proporcionando las habilidades duras

necesarias para desempeñar un trabajo y las humanísticas para promover la ciudadanía.

El uso de la pedagogía ha marcado la diferencia entre una clase normal y una excelente. En la mayoría de las clases, un profesor hace una presentación o pide a los estudiantes que hagan una presentación. En ambos casos las clases pueden ser interesantes, pero salvo que se realicen otras actividades más participativas, la clase se convierte en una tarea ajena a la realidad. Henderson et al. (2021) enfatizan la necesidad de una pedagogía innovadora. Este enfoque en la innovación es en realidad una ilusión. La buena pedagogía no es nueva; más bien, enseñar a través del método socrático, utilizando el debate y el diálogo, tiene miles de años. De hecho, incluso el aprendizaje basado en proyectos se remonta al siglo pasado a través del renombrado filósofo y educador estadounidense, John Dewey (2024). Para Dewey, el propósito de la educación no era simplemente transmitir conocimientos, sino preparar a los estudiantes para que fueran ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad democrática.

En el centro de la filosofía educativa de Dewey estaba la idea de que las escuelas deberían reflejar el mundo social más amplio. Imaginó las aulas como “mini sociedades” donde los estudiantes podrían aprender las habilidades y hábitos de la participación democrática. A través de experiencias prácticas y de aprendizaje colaborativo, argumentó Dewey, los estudiantes desarrollarían el pensamiento crítico, la comunicación y las habilidades de resolución de problemas necesarias para navegar las complejidades de la vida cívica.

Dewey fue un firme defensor del “aprender haciendo”, la noción de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en el proceso de aprendizaje, y no sólo cuando reciben información pasivamente. Creía que al abordar problemas y cuestiones del mundo real, los estudiantes no sólo obtendrían una comprensión más profunda, sino también un sentido de responsabilidad social y la capacidad de efectuar cambios.

Para Dewey, la educación era inherentemente una tarea social y política. Consideró que las escuelas eran instituciones cruciales para cultivar el conocimiento, los valores y las disposiciones necesarias para una ciudadanía efectiva. Esto incluía no sólo impartir contenido académico, sino también fomentar la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente, comunicarse de manera persuasiva y colaborar con otros diversos.

Dewey estaba particularmente preocupado por garantizar que la educación satisficiera las necesidades de una sociedad democrática, en lugar de simplemente reforzar las estructuras de poder existentes. Sostuvo que las escuelas deberían alentar a los estudiantes a cuestionar la autoridad, desafiar el *status quo* y trabajar por una mayor justicia social. Dewey creía que al hacerlo, la educación podría convertirse en una fuerza para una

reforma social progresista.

El desarrollo de una persona humana que piensa no sólo en sí mismo sino también en la sociedad en su conjunto o en una educación para prosperar sigue siendo muy importante. Se basan en la antigua filosofía de los griegos. Por lo tanto, en lugar de una pedagogía innovadora, necesitamos una buena pedagogía y una comprensión básica de la educación y su papel en la democracia.

Henderson et al. (2021) enfatizan el aprendizaje transfronterizo a través de proyectos y años sabáticos. Esta, creo, podría ser una oportunidad esencial para estudiantes y docentes de la UdeG. Se debería alentar a los estudiantes a explorar oportunidades de aprendizaje fuera del mundo de habla hispana. Dado que la cultura y la perspectiva de la vida son similares en los países de habla hispana, las personas ganarían más con diferentes perspectivas y formas de resolver problemas y tendrían la posibilidad de desarrollar las competencias interculturales.

Asimismo, centrarse en comparar sólo los países latinoamericanos entre sí porque son culturalmente similares es contraproducente. Los sistemas legal, educativo, migratorio, de salud y de seguridad de México están fuertemente influenciados por actores fuera de América Latina o España. Además, su estrecha relación con Estados Unidos y sus tratados de libre comercio con varios países del mundo lo convierten en un lugar ideal para aprender de otras culturas y aplicar ese conocimiento en México.

A medida que las universidades se internacionalizan cada vez más, los estudiantes necesitan desarrollar competencia intercultural para comunicarse, colaborar e interactuar de manera efectiva con personas de diversos orígenes culturales. Las competencias interculturales específicas, como la conciencia cultural, la empatía y la adaptabilidad, son activos valiosos para los estudiantes que ingresan a diversos campos profesionales y, a menudo, los empleadores las buscan. Por lo tanto, las universidades pueden brindar oportunidades para aprender a enfrentar desafíos culturales, conocer otras culturas, reducir barreras y comunicarse de manera efectiva (Matei, 2022).

Henderson et al. (2021) nos brindan una forma pragmática de crear una educación de alta calidad para grandes masas de personas. Sin embargo, estos autores centran su atención en el contexto de Estados Unidos. ¿Cómo se podría crear algo similar en México? En primer lugar, el contexto de las universidades públicas mexicanas es que no cuentan con fondos suficientes y cada vez se les exige más aceptar más estudiantes con menos dinero. Por lo tanto, aunque el plan antes mencionado fue creado para reducir costos, su implementación real requerirá una gran cantidad de capital humano e investigación y desarrollo. Todo esto requiere un costo. Entonces, ¿podría México darse el lujo de in-

vertir más en educación? Sí, puede y debe. Actualmente, el gobierno federal invierte en otras prioridades. Estas prioridades son pensiones para adultos mayores por \$355,499, militares por \$221,616, educación superior por \$162,744 y Tren maya por \$142,073 (en millones) (Gobierno de México, 2023b). En lugar de invertir tantos fondos en pensiones para personas mayores o en una mayor militarización del país, se podría utilizar una mayor inversión en educación superior para brindar a los estudiantes un mayor acceso y una educación de calidad que garantizaría un futuro mejor para ellos y las generaciones futuras y disuadiría el crimen y los levantamientos sociales que requiere un estado policial.

La educación superior es crucial para construir una economía basada en el conocimiento e impulsar la innovación. Los trabajadores educados pueden adaptarse mejor a los cambios tecnológicos, lo que a su vez contribuye a la competitividad económica a largo plazo de un país. Además, invertir en educación promueve la movilidad social y reduce la desigualdad. El acceso a la educación superior pública gratuita permite a los estudiantes de entornos desfavorecidos mejorar sus perspectivas económicas, beneficiando a los menos favorecidos.

Si bien brindar educación superior pública y gratuita de calidad es costoso, se estudiaría cómo los retornos de la inversión pública son sustanciales. Por ejemplo, en California (Estados Unidos), cada dólar invertido en educación superior genera \$4,80 (Hass et al., 2013) en beneficios económicos y la educación superior de calidad para personas encarceladas y ex encarceladas ha demostrado ser la forma más efectiva (Davis et al., 2013) de reducir la reincidencia, lo que significa que se debe invertir más en educación; no en educación simplemente como medio para conseguir empleo, sino también para prevenir la delincuencia y aumentar la cohesión social.

Conclusiones

Debemos tener cuidado al complementar la calidad con la cantidad. La educación universitaria no es para todos. De hecho, a medida que pasamos de una economía industrial a una basada en el conocimiento, será necesario construir una nueva infraestructura, que requerirá técnicos altamente capacitados y abrirá oportunidades de empleo que no requieren un título universitario. AMLO ha presionado agresivamente para aumentar el salario mínimo y recientemente ha habido cambios en la ley mexicana para garantizar el derecho a sindicalizarse. Todo esto es importante y crea más igualdad en la sociedad y condiciones donde los trabajadores puedan tener una vida digna. Por lo tanto, centrarse en que todos necesitan un título universitario es innecesario y poco realista. Por parte de

las universidades, deberán estructurarse de manera más flexible y orgánica.

Dar recursos a las personas necesitadas debería ser parte del papel de cualquier gobierno. Sin embargo, este dinero no es “gratis” y dárselo a todos en una determinada categoría basándose en algo que no sea la necesidad significa que se desviarán enormes cantidades de dinero de áreas esenciales como la educación y la salud en las que una sociedad debe invertir durante su desarrollo para el futuro.

Cualquier líder que esté verdaderamente a favor del pueblo ampliará la educación de calidad que eleve a las poblaciones más marginadas de la sociedad. Las políticas actuales benefician a mucha gente; a pesar de que muchas de estas personas no están marginadas y el hecho de recibir dinero no beneficia a los más vulnerables, ni los proyectos masivos en ciertas áreas del país benefician a la enorme cantidad de personas vulnerables en otras. Sin embargo, una circunstancia que sí genera un cambio es un mayor acceso a una educación pública de calidad en todo el país, especialmente la educación superior, habrá más desarrollo para el futuro. Según la OCDE (2023), en México sólo el 8% de los estudiantes universitarios estudian un posgrado, mientras que en Corea del Sur es el 20% y en Estados Unidos es el 18%. Ninguno de los programas sociales que inició el gobierno de AMLO necesita ser retractado, pero es esencial usarlos para elevar a quienes necesitan y la nación necesita una ciudadanía crítica más educada.

México necesita una transformación educativa, pero no en el sentido de otorgar acceso a todas las personas porque esto, reduciría la calidad y sobrecargaría a las instituciones. Los estudiantes necesitan adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para prosperar en la economía moderna. Estas habilidades deben combinarse con capacitación y pasantías que puedan alinear mejor las habilidades con las necesidades del mercado. La educación superior es una inversión que ofrece beneficios a largo plazo.

Referencias

- Acosta A., Rodríguez, A. y Jiménez, R. G. (2018). ¿Cobertura con calidad en la Educación Superior? El cumplimiento de los compromisos del sexenio 2012-2018, *Reencuentro: Balance y perspectivas de la educación en México*, 76, 31-35. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/975>
- Anderson, R. (2020). Transformative research methods: Research to nourish the spirit. *Journal for the Study of Spirituality*, 10(1), 95–103. <https://doi.org/10.1080/20440243.2020.1726056>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018) *Visión y acción 2030*: propuesta de la Anuiés para renovar la educación superior en México: diseño

- y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. ANUIES. https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Castellanos-Ramírez J. C. y Niño, S. A. (2022). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 394-413. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902288>
- Crick, B. (2000). *In Defence of Politics* (5th ed.). Continuum.
- Davis, L., Bozick, R., Steele, J., Saunders, J. y Miles, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs that Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation eBooks. <https://doi.org/10.7249/rr266>
- de Jong, F. (2022, marzo, 14). Sun sets on Mexico's paradise beaches as climate crisis hits home. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/14/mexico-cancun-beaches-tourism-sea-levels-climate-crisis-quintana-roo>
- Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.
- Gobierno de México. (2020). *PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Gobierno de México. (2023a). *PROGRAMA Nacional de Educación Superior 2023-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0
- Gobierno de México. (2023b). Analíticos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2023. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PPEF2023/analiticos_presupuestarios
- Hass, E. B., Birgeneau, R. J., Coleman, M. S. y Brady, H. (2013). *The Benefit of Public Investment in Higher Education: California and Beyond*. American Academy of Arts and Sciences. <https://www.amacad.org/news/benefit-public-investment-higher-education-california-and-beyond>
- Henderson, D., Jackson, D., Kaiser, D., Kothari, S. P. y Sarma, S. (2022). *Ideas for Designing An Affordable New Education Institution*. J-Well. <https://openlearning.mit.edu/sites/default/files/2022-10/An-Affordable-New-Educational-Institution-NEI-MIT-JWEL-2022%20%28Final%209-27%29.pdf>
- Loera, M. (2010). *Eficiencia terminal del 50% en educación superior*. Universidad de Guadalajara. <https://comsoc.udg.mx/noticia/eficiencia-terminal-del-50-en-educacion-superior>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Press.
- Matei, F. (2022). Intercultural Competence – a key competence for higher education. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3(2), 164–171. <https://doi.org/10.2478/jesm->

2022-0024

- Mertens, D. M. (2021). Transformative Research Methods to Increase Social Impact for Vulnerable Groups and Cultural Minorities. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211051563>
- Moreno, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: Rupturas y continuidades. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 27–44. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n182/0185-2760-resu-46-182-27.pdf>
- Moreno, C. I., Pérez, R., Arias, M. del S., Ruezga, R. y Montelengo, B. I. (2021). *La Universidad de Guadalajara en el contexto de la pandemia*. UdeG. http://www.cga.udg.mx/sites/default/files/reporte_estudiantes-8_abril-alta.pdf
- Moreno, C. I. y Munoz, C. D. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: Reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 65-87. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000200065&script=sci_abstract
- Ochoa, A. A., Nava, A. R. y Bustos, R. G. J. (2018). ¿Cobertura con calidad en la Educación Superior? El cumplimiento de los compromisos del sexenio 2012-2018. *Reencuentro*, 29(76), 31–56. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/975>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- Pérez F. A. y Macías, A. (2021). Educación para todos: una tarea pendiente. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. (CIEP). <https://ciep.mx/educacion-para-todos-una-tarea-pendiente/>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press eBooks. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>
- Villanueva, E. (2021). La deserción estudiantil y la reforma de la Ley de Educación Superior. *Pensamiento Universitario*, 20, 87–90. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/18/la-desercion-estudiantil-y-la-reforma-de-la-ley-de-educacion-superior/>
- Walsh, J. D. (2020, Mayo 11). *The Coming Disruption*. Intelligencer. <https://nymag.com/intelligencer/2020/05/scott-galloway-future-of-college.html>

El impacto de las redes sociales y de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico: desafíos y oportunidades

Riccardo Sironi⁴

Resumen

Hoy en día, el proceso de enseñanza – aprendizaje está sujeto a los cambios influenciados por los procesos tecnológicos que conllevan el riesgo de reducir los procesos cognitivos en los alumnos y en su creatividad. No solo esto, sino que una sobre exposición a las redes sociales y al mal empleo de la inteligencia artificial puede comportar trastornos de tipo psicológicos, ansiedad y depresión, puesto que estos sistemas informáticos impiden el desarrollo personal, preservándolo en una línea de pensamiento único y pasivo. Este capítulo analiza datos recolectados por investigaciones previas con la finalidad de proponer una estrategia didáctica en el proceso enseñanza – aprendizaje útil para fortalecer el pensamiento crítico y aumentar la capacidad del manejo de frustración y de tolerancia al estrés. Para lograrla, un docente tiene que proponer actividades centradas en las emociones humanas y en los procesos metacognitivos del pensamiento para que los alumnos adquieran habilidades en centrarse en cómo realizan las tareas, en lugar de preocuparse únicamente de lo que entregan al docente. De esta forma, se derrumbarán los vicios de la inteligencia artificial y se permitirá a los alumnos un aprendizaje significativo que le propiciará creatividad y desarrollo personal.

Palabras Clave: Redes sociales, inteligencia artificial, déficit de aprendizaje, ansiedad, constructivismo social.

4 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: riccardo.sironi@cucea.udg.mx

Introducción

Hoy en día, los alumnos de nivel universitario están fuertemente expuestos a los efectos colaterales que el sobreempleo de las redes sociales y de la inteligencia artificial comportan. Estos artefactos no solo impiden el desarrollo personal, conllevando una combinación de trastornos de tipo psicológico y un importante déficit de aprendizaje e incapacidad de concentración, sino también, reducen de forma preocupante las capacidades de relaciones sociales y del aprendizaje que los procesos constructivistas implican. Para vencer los daños que el mal empleo de la tecnología pueda comportar, el objetivo de este capítulo es proponer un diseño metodológico para fortalecer el pensamiento crítico y plantear estrategias para aumentar la capacidad del manejo de frustración, puesto que representa la causa etiológica principal de los trastornos que afectan a las nuevas generaciones.

Aunque se pertenece a aquella que se define como sociedad de la comunicación, hoy en día, paradójicamente, es justo el concepto de comunicación que está en riesgo, puesto que los alumnos (y no solo ellos) confunden la transmisión de palabras con la transmisión de mensajes y hasta les resulta ardua la comprensión de un texto o de una conversación.

Este diagnóstico cognitivo, obviamente, complica seriamente la comunicación interpersonal dentro y fuera del aula, reprimiendo el ambiente fértil idóneo para fomentar el cambio de opinión constructivo que aporta un crecimiento personal y un avance en la habilidad de analizar problemas sociales y características actuales sobre las cuales es importante un razonamiento humano para establecer una crítica necesaria para la comprensión total de los fenómenos colectivos. Obviamente, el estudio de un segundo idioma resulta afectado, puesto que los alumnos no logran una capacidad comunicativa satisfactoria ni siquiera en su idioma nativo.

Este capítulo se centrará principalmente en considerar cómo las redes sociales, la inteligencia artificial y las aplicaciones afectan la concentración en el aula y en el estudio extraescolar, así como inhiben el pensamiento crítico, la capacidad de comprensión lectora y retrasan el desarrollo de la relación pensamiento – lenguaje en los aprendices.

Es importante hacer un hincapié también en cómo la capacidad de escritura resulta prácticamente aniquilada, ya que se basa en estructuras sincopadas y “tecnológicas” típicas de los códigos que requiere la comunicación (vacía) del chat.

Este trabajo se basará principalmente en años de observación personal como docente de italiano y de comunicación; periodo suficiente que permitió un análisis concreto y

pragmático de la involución de las destrezas anteriormente expuestas y actualmente en riesgo de un “suicidio intelectual”; el cual, se puede vencer cuando los maestros logren transmitir a los alumnos la importancia del pensamiento autónomo durante su formación.

Desarrollo

Para analizar el impacto que tuvieron las redes sociales y la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante abarcar diferentes visiones, tanto desde el punto de vista psico – sociológico como bajo una óptica lingüística y comunicativa.

Es importante iniciar con la mirada que Brønstrup et al. (2007) abarcan acerca del concepto de comunicación considerando que:

“ La interacción entre el ser humano culturalmente situado y los objetos culturales propicia el desarrollo de motivos y percepciones de uno con otro, que compartan y creen entendimientos comunes, en los cuales el lenguaje promueve el diálogo entre las conciencias (p. 29).

Definición que hace eco a Merleau – Ponty cuando afirma que:

“ El sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo [...] El entendimiento puede ser la conclusión de las conciencias que discrepan de los enunciados una de otra. El lenguaje despunta, entonces, como objeto cultural de percepción del otro. El lenguaje se convierte en el plano en el cual la zona de encuentro puede ser diseñada mediante el diálogo. (citado en: Brønstrup et al. 2007, p. 29)

En el ámbito didáctico, el concepto de comunicación se encuentra en directa relación con la creación del conocimiento implementada mediante una metodología constructivista, ya que:

“ [...] representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el contrario, suponen que el elemento fundamental en la generación del conocimiento es la ex-

perencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial. [...] El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos (Araya et al., 2007, p. 77).

En otros términos, el constructivismo social se apoya en la comunicación para crear el conocimiento mediante un empirismo apto a estructurar diálogos asertivos que vigorizan el desarrollo del aprendiz, permitiéndole un cambio de opinión edificante que le proporciona transformaciones en su conducta y en su forma de pensar.

Como el constructivismo se basa en la comunicación, así la comunicación se basa en el lenguaje y en la capacidad de transmitir mensajes y conceptos para facilitar al receptor la comprensión de la manera de pensar del emisor, propiciando un ambiente fructífero para entablar una reflexión y un cambio de opinión maduro y responsable.

A este punto, una pregunta puede ser necesaria: ¿Cómo pueden las nuevas generaciones obtener una comunicación completa, ya que están acostumbradas al empleo de un lenguaje sincopado y a transmitir palabras en las redes sociales, depauperadas de los paralenguajes intrínsecos a la comunicación?

Esta pregunta puede germinar considerando dos factores principales: el primero es el resultado del estudio de Mehrabian acerca del desglose del porcentaje de los componentes verbales y no verbales durante el proceso de la comunicación de las emociones, que en la página Escuela de Coaching EDPyN (2021) se reporta como:

El 7% de nuestra comunicación consiste en las palabras que pronunciamos.
El 38% lo transmitimos como comportamiento verbal, es decir, voz
El 55% de nuestra comunicación es el resultado de la comunicación no verbal, o sea, cuerpo.

Además, una puntualización al estudio de Mehrabian la provee Ávila (2012), agregando que:



En la comunicación profesional, suele prevalecer el pensamiento racional, por lo que la parte verbal adquiere más protagonismo. En cualquier caso, no cabe duda de que en el trabajo una buena Comunicación No-Verbal puede llevarnos al éxito o al fracaso. A que nos entiendan o que nos malinterpreten.

El concepto de comunicación no se limita a desglosarse en verbal o no verbal, sino es importante también poner el hincapié en la noción de comunicación efectiva aportada por Castro (2023) que la define como “un tipo de comunicación en la que conseguimos transmitir el mensaje de una forma entendible y muy clara para el receptor sin provocar dudas, confusiones o posibles interpretaciones equivocadas.” La definición brindada por la autora, encuentra una profundización en las 24 claves para el logro de una comunicación eficaz enlistadas por Castillero (2017):

1. Mantén el contacto visual,
2. Usar un tono de voz adecuado al contexto,
3. Que tu cuerpo apoye tu mensaje,
4. Escucha activamente,
5. Respeta la opinión del otro,
6. Mensaje claro,
7. Lenguaje ajustado a la realidad del interlocutor,
8. Uso de la empatía,
9. No emplees mensajes encorsetados,
10. Ten en cuenta el contexto,
11. Actúa con asertividad,
12. Coherencia,
13. Pregunta y parafrasea,
14. Respeta los turnos de palabra,
15. Anticipa posibles respuestas,
16. No te limites a dar órdenes,
17. Autogestión emocional,
18. Ten un objetivo y déjalo claro de manera honesta,
19. Los temas, de uno en uno,
20. Evita generalidades y rodeos,
21. Intenta enfocar la comunicación de forma positiva,
22. No alargar excesivamente la comunicación,

23. Motiva, y
24. Integra y estate abierto a añadir o considerar puntos de vista ajenos.

Después de haber considerado la estructura de una comunicación eficaz bajo una óptica lingüística y paralingüística, poco a poco, se está tejiendo una respuesta plausible a la pregunta anteriormente planteada; así que se puede iniciar a examinar seriamente las problemáticas que las redes sociales generan viciando y aniquilando la posibilidad de una comunicación eficiente entre los adolescentes.

Sin duda alguna, hoy en día hay una preocupante confusión entre lo real y lo virtual, al punto que es difícil confirmar si la existencia de la colectividad está domiciliada en la red y en las aplicaciones o si, efectivamente, resulta todavía humana en sus relaciones sociales. Muñoz (2023) analiza detalladamente este fenómeno y llega a una afirmación que merece mucha atención: “cuando la tecnología y las redes sociales se utilizan para escapar de la sociedad y evitar el dolor social que implican las interacciones humanas, los sentimientos de soledad incrementan” (p. 78).

No sólo esto, sino que: “el cerebro que crece sobre todo con amistades virtuales posiblemente nunca se ajustará a las interacciones sociales de la vida real” (Muñoz, 2023, p. 82).

Obviamente, la primera evidencia acerca de la diferencia comunicativa entre aquella didáctica constructivista y aquella empleada en las redes sociales, es que la primera es completa y puede fácilmente avalarse de figuras retóricas, géneros discursivos y rasgos paralingüísticos que la segunda no puede utilizar. De hecho, parafraseando al autor anteriormente citado, un cerebro acostumbrado a una forma de interacción limitada, resulta incapacitado a adaptarse a las difuminaciones de los géneros discursivos y de los componentes no verbales que las relaciones interpersonales propician.

Este es un problema inmenso, ya que la incomunicabilidad y la falta del desarrollo necesario para lograr las características de una comunicación eficaz, conlleva en su interior trastornos que se están agigantando de manera silenciosa. En relación con la conducta de los adolescentes, Muñoz (2023) reporta otro dato aberrante, afirmando que la:



Adicción a las pantallas es a su vez la puerta a muchos otros problemas psicológicos preocupantes, trastornos alimentarios, trastornos de identidad, ansiedad, depresión y suicidio [...] incluso al abuso de alcohol y drogas, fobias, esquizofrenia, trastorno obsesivo compulsivo, trastornos del sueño y problemas de agresividad (p. 55).

Los trastornos descritos por el autor, afectan de forma indirecta también el proceso cognitivo, el déficit de aprendizaje y la memorización de los datos, útil para el desempeño de comprensión de lo aprendido en aula; de hecho “las redes sociales parecen estar afectando la capacidad de prestar atención debido a que el flujo de videos reduce la habilidad de ignorar distracciones y enfocar la atención en algo concreto.” (Muñoz, 2023, p. 36), esto conlleva a afirmar que “la capacidad de concentración es inversa a la capacidad de hacer muchas cosas a la vez en campo tecnológico” (Muñoz, 2023, p. 37).

Pues, queda demostrado que el empleo de redes sociales, así como de inteligencia artificial, impiden la memorización de los datos declarativos; esto afecta de manera significativa el comportamiento de los alumnos, sobre todo si se define la memoria como: “una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada. Mientras que el aprendizaje es la capacidad de adquirir nueva información, la memoria es la capacidad para retener la información aprendida” (Portellano, 2005, p. 227, citado en Muelas, 2014, pp. 345 y 346).

Puede parecer un problema secundario, pero no es así ya que la falta de almacenamiento de los datos en una estructura neurocognitiva, genera una sustancial barrera a la creatividad de los estudiantes, ya que:

“

Para Matussek (1984), la creatividad del latín “creatio=creación”, se manifiesta mediante: “la conexión nueva, original y explosiva de asociaciones diferentes”; según Kraft (2005) la creatividad es: “la capacidad de pensar más allá de las ideas admitidas, combinando de forma inédita conocimientos ya adquiridos” (Moreno-Moya y Munuera-Alemán, 2014, pp. 75 y 76).

Parafraseando la idea, entonces, es fácil entender cómo la red puede resultar peligrosa si es empleada para sustituir las capacidades humanas; ya que, al obstaculizar el almacenamiento de la información en los estudiantes, relega el proceso enseñanza-aprendizaje limitándose al desempeño de las nociones declarativas sirviéndose únicamente de la memoria a corto plazo, prohibiendo el aprendizaje. Es lo que notaron Sironi y Pérez (2023), cuando afirmaron que la memoria a corto plazo actúa psicológicamente al nivel de la atención, mientras la memoria a largo plazo permite el aprendizaje de los conceptos aprendidos en aula. Sin un almacenamiento de las informaciones, los alumnos construyen barreras a su creatividad, puesto que no logran recuperar nociones en su ámbito neurocognitivo útiles para ser combinadas de forma inédita generando procesos de in-

novación y pensamiento crítico.

Por supuesto, el déficit de creatividad representa una dificultad cardinal en ámbito académico (y no solo), porque, iniciando con el pensamiento, se propaga hacia todas las habilidades y competencias a desarrollar; las redes sociales y la tecnología resultan entre las causas principales en afectar las capacidades didácticas de los alumnos. De hecho, como nota la Universidad Internacional Iberoamericana (2022):



La escritura y la ortografía empeoran con el uso de las redes sociales.

La escritura es peor entre los jóvenes y menores que utilizan estas plataformas digitales debido a la utilización de expresiones que son empleadas de manera incorrecta en estos espacios en lo que se escribe “tal y como se habla”. La lectura y escritura ha disminuido entre los adolescentes, que pasan más tiempo frente a los móviles. De hecho, según los datos ofrecidos por el Barómetro de Hábitos de Lectura “los menores se encuentran sumergidos en las redes sociales: el último informe de Qustodio refleja que pasan más de 4 horas diarias conectados vía online.

En conclusión, se puede afirmar que el cerebro en fase de desarrollo formativo resulta seriamente afectado por una sobreexposición a las redes sociales y a la inteligencia artificial que propone soluciones a tareas que los mismos alumnos deberían de resolver para fortalecer sus capacidades intelectuales y críticas.

Esta investigación es de tipo cualitativo y está basada en el análisis de datos secundarios. Es una reflexión acerca de los trastornos psicológicos y cognitivos que las redes sociales generan en los alumnos universitarios. Se basa principalmente en análisis de datos secundarios ya que no se consideró formalmente una experimentación en un grupo de observación, pero, la experiencia docente permitió observar que la difusión de la inteligencia artificial causó una preocupante caída de los principales factores cognitivos en los alumnos: atención, memorización, conceptualización y pensamiento.

Se aplica a un contexto de estudiantes de italiano y de comunicación a nivel universitario, los datos secundarios se recolectaron de investigaciones realizadas previamente y disponibles en la red. En el caso de los alumnos, son alumnos de nivel universitario provinieron de la carrera de turismo y de la carrera de mercadotecnia, relaciones públicas y negocios internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

La actitud de los alumnos en el aula y su estrecha relación con los sistemas tecnológicos tipo redes sociales o inteligencia artificial, fue una *conditio sine qua non* para

detectar una problemática que es bueno atender, puesto que el empleo de internet para sustituir los procesos cognitivos de los estudiantes, conlleva a su interior una serie de trastornos, ansiedad y una reducción de la concentración en las tareas a desarrollar que impide el logro de los cambios en la conducta y en la formación del aprendiz que es una característica propia del proceso de aprendizaje. La ansiedad causada por la sobreexposición a las redes sociales conlleva a una reducción de la autoestima; como afirman Acosta y Hernández (2004) “las causas que bajan la autoestima son múltiples: el miedo, la tensión, los fracasos, las enfermedades, la angustia, la ansiedad, la disfunción sexual, las neurosis, la gordura, el incumplimiento de las metas, y las adicciones, entre otras” (p. 86).

La reducción de la autoestima es un factor inicialmente desmotivador, pero un arraigamiento mayor de éste puede ser devastador en un sujeto ya que:

“ Un alto número de problemas de salud mental y de diagnóstico psiquiátrico se caracterizan por una baja autoestima. La baja autoestima, por ejemplo, es un factor relacionado con la depresión, con la ansiedad, con los trastornos de alimentación, con el trastorno dismórfico corporal, con el trastorno obsesivo – compulsivo y con el abuso de sustancias y alcohol. La baja autoestima también está relacionada con un mayor estrés académico, con un menor bienestar psicológico, con mayor soledad y menos habilidades para establecer relaciones con otros individuos (Muñoz, 2023, pp. 63 y 64).

Puede parecer un poco arcaico y perentorio, pero un tipo de educación principalmente basado en las estrategias docentes y no en el aprendizaje de los alumnos puede ser un antídoto necesario para revertir este proceso. De hecho, una estructura escolar centrada en los alumnos, y no en los maestros que, en casos extremos, pueden hasta ser chantajeados por parte de los estudiantes, obstaculiza su proceso formativo ya que no se les enseña el manejo de la frustración y la tolerancia al estrés que son importantes para el incremento de la autoestima. Valiente-Barroso et al. (2021) a este propósito afirman que:

“ Las personas con altos niveles de tolerancia al estrés disponen de recursos personales para controlar y encontrar soluciones eficaces. Esta habilidad responde a una disposición optimista ante los cambios y las experiencias nuevas junto con las creencias propias de autoeficacia en el manejo y afrontamiento de situaciones vitales. Por ello, la mayor parte de los escasos estudios existentes al respecto, se basan en la relación entre la baja tolerancia a la frustración, déficits en la regulación emocional y problemas

psicopatológicos en la adolescencia (Denham et al., 2011; Perlman et al., 2014). Las personas que se ven así mismas capaces de controlar o influir en situaciones estresantes disponen de un amplio repertorio de conductas con el que hacen frente a estos acontecimientos, no dejándose llevar por la desesperanza, las emociones o la ansiedad (Conti et al., 2018; Mustaca, 2018). Por lo tanto, la habilidad para regular las emociones, constructiva y eficazmente, juega un papel fundamental el control de impulsos ante una tarea, siendo las personas con mayor tolerancia a la frustración menos impulsivas, más tranquilas e incluso las que trabajan mejor bajo presión. Suelen mostrar mayor regulación emocional y autoestima, así como buena disponibilidad y capacidad de adaptación en situaciones ansiógenas y estresantes, lo que favorece la planificación hacia metas concretas, la resolución de problemas y la toma de decisiones adecuadas (Ibañez et al. 2018; Jibeen, 2013).

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta un poco estéril para el fortalecimiento de la autoestima en los alumnos y, por otro lado, el tiempo que ellos pasan en las redes sociales les forja un consecutivo aniquilamiento de las relaciones interpersonales, entonces, resulta claro que hoy en día se presenta un desafío importante al docente que muchas veces no tiene armas suficientes para corregir conductas despistadas que generen efectos colaterales permanentes en las capacidades intelectuales de los estudiantes. El problema planteado conlleva a la pregunta de investigación: ¿Cómo se puede revertir este proceso para develar los trastornos cognitivos, la ansiedad, y el déficit de aprendizaje en los alumnos para fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico, manejo de la frustración y tolerancias al estrés?

El objetivo de la investigación fue identificar un diseño metodológico en el proceso enseñanza – aprendizaje que permita fortalecer el pensamiento crítico y aumente la capacidad del manejo de frustración y de tolerancia al estrés.

Para este trabajo de investigación de tipo cualitativo, la información se obtuvo mediante datos recopilados a través de una búsqueda en Internet y de textos que proporcionaron información útil para alcanzar los objetivos establecidos. Además, se realizaron observaciones en el aula que permitieron aplicar datos secundarios al contexto universitario. Estos datos son relevantes, ya que los grupos de estudiantes presentan características que sugieren la necesidad de llevar a cabo un proyecto de investigación destinado a abordar las deficiencias en los procesos cognitivos causadas por el mal uso de las redes sociales y de los diferentes tipos de inteligencia artificial.

Resultados

Como se ha mencionado anteriormente, las redes sociales generan en los adolescentes trastornos psicológicos de diferente tipo que varían desde el déficit de aprendizaje, hasta los trastornos alimenticios; de hecho:

“ Es una realidad que en los últimos años los trastornos alimenticios han visto un significativo aumento en nuestro país, en especial los casos de bulimia y anorexia en México que, para dimensionar el problema, de 1997 a la actualidad se han incrementado en un 300 por ciento, situación que preocupa a las autoridades del país porque inclusive pueden llegar a generar consecuencias mortales en las personas que los padecen (Rojas, 2021).

Sin duda, las redes sociales tuvieron un papel importante en el aumento de este índice. El cuadro inicia a completarse considerando los datos que reportaron Muñoz-Franco et al. (2023):

“ Se preguntó a los individuos acerca de las horas al día que dedican principalmente a Instagram ($M = 2,24$ S.D = 0,935) y a TikTok ($M = 2,35$; S.D = 0,991), ya que se trata de las redes sociales más utilizadas por los adolescentes hoy en día. En primer lugar, tratando las horas al día dedicadas a Instagram, un 55% admite que emplean una hora o menos en esa red social, un 36,7% pasa entre dos y tres horas y un 6,7% emplea cuatro horas o más al día. En relación con TikTok, el 43,4% de los encuestados confirma la utilización de dicha red social durante una hora o menos, el 43,3% entre dos o tres horas, así como un 8,3% afirma que su uso oscila entre las cuatro horas o más [...]. El 68,3% reconoce que nunca o casi nunca sus familiares o amigos le han comentado que pasa mucho tiempo en redes sociales, mientras que el 28,3% se lo han advertido en ocasiones o a menudo y sólo en el caso del 3,3%, los familiares y amigos lo resaltan siempre. A su vez, los porcentajes en relación a si cuesta trabajo pasar tiempo sin consultar las redes son: 60% (nunca o casi nunca), 31,7% (en ocasiones o a menudo) y 8,3% (siempre). Por lo que se observa, más de la mitad no tiene problemas al no conectarse a las redes sociales, mientras que aún hay un 40% que, ocasionalmente o no, tienen que comprobar las notificaciones cada vez que información nueva sale a la luz (pp. 16 y 17).

Estos datos, sin duda, encuentran otra fuente de apoyo en Muñoz (2023):



En otro reporte publicado en el 2017, investigadores británicos pidieron a 1,500 adolescentes que calificaran cómo cada una de las redes sociales los afectaba en relación con la ansiedad, la soledad, la imagen corporal y el sueño. Instagram obtuvo la calificación más perjudicial, seguido por Snapchat y luego por Facebook (pp. 72 y 73).

Queda demostrado que los jóvenes de hoy en día pasan demasiado tiempo conectados con las redes sociales, autoexponiéndose de forma inconsciente a un sinfín de complicaciones psicológicas que afectan la autopercepción, engendrando trastornos dismórficos que pueden llevar a la anorexia y condenando al sujeto a la soledad y a la alteración de la realidad mediante su sustitución con las redes sociales; además de estos, también se producen trastornos de ámbito cognitivo y en la memorización de los conceptos declarativos aprendidos en el aula, así como lo describe Muñoz (2023): “Un estudio publicado en el 2021 en cuya investigación participaron 3036 adolescentes chinos, concluyó que el uso de Tik Tok está sin duda relacionado con la pérdida de memoria, la depresión, la ansiedad y el estrés” (p. 73).

Por este razonamiento se deduce que los jóvenes, que suelen leer puramente mensajes o blogs en las redes sociales, se desacostumbran a la lectura y a la escritura académica y como reportó el periódico Excelsior (Notimex, 2018), “Más del 34 por ciento de los estudiantes en México de nivel medio y superior, no tiene comprensión de lecturas avanzadas, ni generan una opinión crítica de las mismas, por lo que es necesario fomentar la lectura crítica”.

Aplicando estos datos a los grupos universitarios observados, es sencillo encontrar en ellos un triste respaldo pragmático que abre unas preguntas, iniciando por la siguiente: ¿Cómo pueden alumnos universitarios aprender un segundo o un tercer idioma si se les complica la comprensión lectora y si su forma de escribir permanece casi prevalentemente bajo la pauta de la superficialidad que es propia de las redes sociales sin reflejar un pensamiento crítico que caracteriza el nivel universitario al cual pertenecen?

Este es un factor emblemático de las carencias de los alumnos de hoy en día, ya que la estructura de mensajería instantánea típica de Whatsapp y de cualesquiera otras redes sociales acostumbra a una escritura fragmentada en la cual un razonamiento, por lo general, es enviado mediante tres o cuatro mensajes, en lugar que en una frase única. Parece un dato irrelevante, pero no es así, porque impide a los aprendices desarrollar una articulada capacidad de comunicación escrita en donde a las frases principales siguen

frases secundarias y dependientes que incluyen complementos indirectos que refuerzan la expresividad y hacen más explícito el mensaje que quieren transmitir. Una comunicación basada en frases principales, fraccionada y sincopada, otorga al discurso un carácter meramente superficial obstaculizando la reflexión lingüística y la conexión entre las nociones interdisciplinarias.

Es en este contexto que los alumnos universitarios en una oración simple del tipo: “El coche de Mario es rojo.”, confunden el sujeto con el complemento de especificación, considerando a Mario quién cumple la acción. No solo esto, sino la incapacidad de reconocer la estructura morfológica completa de una oración compuesta por conectores que introducen una proposición final o una concesiva (más articulada en la estructura cognitiva), dificulta a los estudiantes la comprensión de un segundo idioma en cuanto no están acostumbrados a reflexionar acerca de su redacción tampoco en su idioma nativo.

Todos estos factores confirman la causa etiológica de la imposibilidad de comprensión de un texto escrito y, por consecuencia, de la incapacidad en identificar las palabras claves de las preguntas solicitadas por el ejercicio al cual están contestando. Obviamente, esto resulta evidente en su redacción de un texto académico, tanto formal como informal, ya que no están familiarizados con el análisis lógico y del periodo que los ayuden a comprender la morfo sintaxis de un idioma. Lo que deriva por esta falla de los procesos cognitivos de los alumnos es la tendencia a redactar textos superficiales que excluyen *a priori* cualquier tipo de mensaje que propicie una reflexión filosófica en los lectores; en otros términos, transmiten palabras descargadas y aniquiladas en su valor semántico, de manera que el destinatario encuentre totalmente retóricos y frívolos sus discursos y no llegan a recibir un mensaje concreto sobre el cual concentrarse para debatir.

Es incorrecto imputar la totalidad de esta falla el empleo de las redes sociales, ya que el sistema escolar actual facilita la aparición de lagunas conceptuales bastante graves; sin embargo, el tiempo que pasan en línea contribuye a la superficialidad de su comunicación, esto puede superarse mediante la promoción y el fortalecimiento de la curiosidad por la lectura de grandes obras de la literatura universal; Para lograrlo, sin duda, es necesario que los docentes sean motivadores, carismáticos y capaces de generar empatía con los estudiantes a quienes transmiten su conocimiento. Sin estas características, la estrategia propuesta resultará estéril.

Para confirmar que el rendimiento de los alumnos es inversamente proporcional con el tiempo que pasan en las redes sociales, es interesante agregar otra observación de Muñoz-Franco et al. (2023), los cuales afirman que:

“ El impacto que tiene el abuso de las redes sociales en las calificaciones de los alumnos. El tiempo invertido en las redes sociales es reconsiderado con el objetivo de verificar esta afirmación y, como alegación concluyente, se especifica que tanto en Instagram como en TikTok, independientemente de la asignatura, suele haber un porcentaje superior de suspensos en los casos en los que se dedica más de dos o tres horas al día e incluso más de cuatro horas a estas aplicaciones. Este estudio ha constatado que el mayor porcentaje de suspensos se encuentra en aquellos alumnos que emplean en Instagram más de cuatro horas, seguido de aquellos que hacen un uso de entre dos o tres horas al día. Asimismo, pasar cuatro horas o más en TikTok incluye el mayor porcentaje de suspensos. Estos resultados van en la línea de los hallazgos de Arab & Díaz (2015) los cuales sostienen que cuantas más horas se dedique a las redes sociales, mayor será el impacto en el rendimiento académico (p. 20).

En paralelo a este concepto, hace eco Martínez-Líbano, et al. (2022) cuando analiza la conducta estudiantil en relación con las redes sociales:

“ Actualmente las redes sociales están permanentemente influyendo la vida y actividad académica de los estudiantes universitarios (Gregory & Rutledge, 2016), y se han logrado identificar fenómenos específicos como el síndrome denominado FOMO - Fear of missing out (Síndrome de miedo a perder contacto) (Abel & Buff, 2016a; Przybylski et al., 2013), la cual es una aterradora ansiedad donde uno siente que se está perdiendo de algo absolutamente fantástico, aquella sensación de que otros están teniendo una experiencia maravillosa y gratificante de la que no formamos parte (Yana et al. 2019) (p. 46).

Todas estas nociones, conllevan a demostrar que la nomofobia en los estudiantes actuales llega a un punto tan intenso que, como una adición, los distrae de sus principales tareas y responsabilidades diarias hasta comprometer su desarrollo personal.

La pregunta que nace espontánea, entonces, es la siguiente: ¿Cómo se puede reducir el impacto de las redes sociales y de la inteligencia artificial en la conducta universitaria para fortalecer el pensamiento crítico y aumentar el nivel de compromiso de los alumnos con el estudio?

Quizás la llave está en propiciar la zona de desarrollo próximo de los alumnos mediante una enfatización en sus emociones. Hasta se podría hacer un triste paralelismo con el mundo de las ventas: hoy en día se habla de neuroventas, o sea de la estrategia

mediante la cual se vende una emoción en lugar de un producto y, dado que los alumnos en la mayoría de los casos son considerados como clientes, entonces, el docente para ser exitoso, tiene que ser hábil para venderles una emoción tal que les propicie el aprendizaje y las condiciones mejores para generar más atenciones a la clase que a los mensajes que los estudiantes reciben en las redes sociales. Obviamente, ésta es una cuestión opinable, ya que es más correcto defender el proceso de formación y no de comercialización de la educación, pero, para adaptarse a la escuela actual, todas las miradas pueden ser válidas.

De hecho, la etimología de la palabra inteligencia incluye un significado de interconexión entre varios aspectos de la realidad para llegar a una comprensión más amplia y completa de esta última (Daniele, s.f.); por consiguiente, para fortalecer la inteligencia de los estudiantes, buscar interconexiones humanas que una máquina no percibe, puede representar una posible solución. Este tipo de vínculo entre didáctica en aula y pensamiento de los alumnos se encuentra en las emociones.

Si se proponen actividades que jueguen con la dicotomía entre pensamiento crítico y emotividad, entonces resulta más fácil develar las ayudas tecnológicas con las cuales cuentan los alumnos para desempeñar sus tareas, ya que a la fecha resulta imposible a la Inteligencia Artificial solucionar problemas basados en las emociones humanas.

El constructivismo social puede ser una herramienta poderosa para que un docente gane a la Inteligencia Artificial, implementando diálogos críticos que sepan basarse en la emotividad de los alumnos; sin duda, aprender a comunicar una emoción requiere esfuerzo y una capacidad lingüística fundamentada en las figuras retóricas idóneas para externalizar el conocimiento tácito. Las figuras retóricas representan una óptima manera de concretar el pensamiento creativo ya que requiere una aplicación inusual del conocimiento previo para lograr un mensaje que el interlocutor tiene que interpretar y reflexionar antes de poder debatirlo. La reiteración de este tipo de actividad en aula es una manera para lograr que los alumnos adquieran más espontaneidad en comunicar y rapidez en finalizar los procesos cognitivos que preludian los vínculos en los cuales basan su opinión.

Cuando los estudiantes aprenden a ser suficientemente hábiles y ágiles en sus procesos mentales, entonces, el docente puede concentrarse en actividades que mejoran la expresión escrita y puede proponer problemas más complejos que estimulan procesos de razonamiento y procesos superiores que se avalan de varias capacidades lingüísticas y matemáticas para ser solucionados.

Es prácticamente imposible que un docente pueda impedir la sobreexposición a las redes sociales, ni siquiera es su responsabilidad encargarse de monitorear el tiempo libre

de sus estudiantes, pero, una concientización acerca de los trastornos que éstas implican en su desarrollo puede lograrse mediante una mayor socialización en aula y mediante la difusión de la importancia de saber estructurar relaciones con coetáneos que avivan un sentido cívico, una auténtica convivencia y una comunicación concreta e inmediata que desarrolle sus aptitudes en la resolución de los problemas.

Con referencia a la Inteligencia Artificial y al aniquilamiento de los procesos de desarrollo cognitivo que comporta, un docente tiene que tener la habilidad de planear tareas centradas en la emotividad, en el pensamiento creativo y ayudar a los aprendices a desarrollar mapas conceptuales que:

“ [...] pueden ser definidos como una estrategia de aprendizaje, de enseñanza o de evaluación basados en la jerarquización de las estructuras cognitivas construidas con el manejo de la información. Un rasgo característico del Mapa Conceptual es la representación de la relación de los conceptos, siguiendo el modelo de lo general a lo específico, en donde las ideas más generales o inclusivas, ocupen el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas en la parte inferior. Un tercer principio se refiere a la necesidad de relacionar los conceptos en forma coherente, siguiendo un ordenamiento lógico y que permita reconocer y reconciliar los nuevos conceptos con los ya aprendidos y poder combinarlos. Un último principio es la función o utilidad del Mapa Conceptual como instrumento de evaluación, autoevaluación y coevaluación (Contreras y Waldo, 2002, pp. 8 y 9).

La destreza para crear mapas conceptuales ayuda a desarrollar el pensamiento lateral y fortalecer la creatividad en los alumnos.

En conclusión, para respaldar lo expuesto anteriormente, se podría citar una obra maestra del cine mundial, “2001: Odisea del Espacio” (Kubrick, 1968), en la cual se definen de forma darwiniana las principales etapas del desarrollo del ser humano. En la película, el nacimiento del Homo Sapiens está relacionado con el uso de su inteligencia para crear la primera forma de tecnología, destinada a facilitar su supervivencia. El ser humano completa su recorrido evolutivo cuando su inteligencia supera a la de la tecnología que él mismo creó; solo en ese momento está preparado para convertirse en el súper hombre, en el sentido nietzscheano del término. Parafraseando el mensaje transmitido en la película de Kubrick (1968), si un docente permite a sus alumnos desarrollar habilidades que superan a la tecnología que pueden emplear, entonces les habrá permitido tomar control de sus procesos cognitivos, propiciando su formación y su evolución.

Conclusiones

Lo anterior es importante para analizar una problemática en auge hoy en día, y probablemente subestimada: los trastornos psicológicos, el déficit de aprendizaje y el aniquilamiento de los procesos cognitivos que las redes sociales y la inteligencia artificial causan de forma subconsciente en las nuevas generaciones.

El impacto que estos efectos tendrán a futuro será aún más apocalíptico si las instituciones educativas no consideran solucionar el problema que está afectando a los estudiantes universitarios, quienes cada vez más transmiten principalmente mensajes generados por los procesos básicos de pensamiento, obstaculizando las funciones superiores, de razonamiento y metacognitivas.

Esto tiene un impacto devastador en la creatividad y en la gestión del conocimiento, habilidades que los alumnos deberían dominar y que les permiten desenvolverse con mayor facilidad en la competencia social para debatir y solucionar problemas, tanto del ámbito profesional como personal, gracias a una comunicación concreta y asertiva bien desarrollada.

Para vencer a la Inteligencia Artificial es necesario que se estructuren tareas y clases constructivistas que otorguen una fuerte importancia a la emotividad de los estudiantes en la cual encontrarán mayor implicación en saber expresar y comunicar mensajes afines con su cosmogonía e ideología. Persuadir a los estudiantes a través de metodologías didácticas que capten su interés de forma más imperiosa respecto a la tecnología con la cual se pueden distraer, representa, sin duda, un gran desafío de los docentes de hoy en día; sin embargo, es fundamental ganar este reto para facilitar la evolución de las nuevas generaciones. Solo transmitiendo la significancia de las relaciones sociales se puede concientizar a los estudiantes sobre los trastornos que provoca la sustitución de éstas por un mundo irreal y virtual a través de la red. Por consiguiente, es indispensable hacerle entender el valor de lograr un pensamiento crítico maduro que los puede convertir en seres humanos verdaderamente autónomos y cognitivamente libres.

Referencias

- Acosta, R. y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82 – 95. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Araya, V.; Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas, *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

- Ávila, B., (2012, Julio 24). *Regla Mehrabian: comunicación no verbal*. Econtenidos & Social-media Affairs. <https://prcomunicacion.com/wiki/comunicacion-no-verbal-la-regla-mehrabian/>
- Brönstrup, C., Godoi, E. y Ribeiro, A. (2007). Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. *Signo y Pensamiento*, 26(51), 26-37. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005104.pdf>
- Castillero, O. (2017, Abril 2017). Comunicación efectiva: 24 claves de los grandes comunicadores. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/social/comunicacion-efectiva>
- Castro, S. (2023, Octubre 26). *Comunicación Efectiva*. Instituto Europeo de Psicología Positiva. <https://www.iepp.es/comunicacion-efectiva/>
- Contreras, R. y Waldo, A. (2002). El desarrollo de la creatividad y el aprendizaje significativo a través del uso de los mapas conceptuales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 3(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030104.pdf>
- Escuela de Coaching EDPyN. (2021, Mayo 28). *Albert Mehrabian y su regla 55-38-7* https://edpyn.com/blog-coaching/mehrabian_comunicacion_no_verbal/
- Kubrick, S. (Director). (1968). *2001 A Space Odyssey* [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer, Stanley Kubrick Productions.
- Martínez-Líbano, J., González, N. y Pereira, J. I. (2022). Las Redes Sociales y su Influencia en la Salud Mental de los Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática. *Reidocrea*, 11(4), 44-57. <https://doi.org/10.30827/Digibug.72270>
- Moreno-Moya, M. y Munuera-Alemán, J. L. (2014) ¿Es importante la creatividad en el desarrollo de nuevos productos? *Universia Business Review* (44), 72-86. <https://www.redalyc.org/pdf/433/43332746004.pdf>
- Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1). <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790040.pdf>
- Muñoz, P. (2023). *Apaga el celular y enciende tu cerebro. Manipulación, control y destrucción del ser humano*. Harper Enfoque.
- Muñoz-Franco, R. M., Díaz, A. y Sabariego, J. A. (2023). Impacto de las redes sociales en el rendimiento académico de los adolescentes: estudio de Instagram y Tik Tok. *Ciencia y Educación*, 4(2), 12-23. https://www.researchgate.net/publication/368642715_Impacto_de_las_redes_sociales_en_el_rendimiento_academico_de_los_adolescentes_estudio_de_Instagram_y_TikTok#:~:text=Los%20resultados%20muestran%20que%2C%20sin%20duda%2C%20el%20uso,o%20el%20momento%20de%20acceso%20a%20la%20red.

- Notimex. (2023, Septiembre 9). *En México 34% de alumnos de nivel superior no comprende lo que lee. Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/en-mexico-34-de-alumnos-de-nivel-superior-no-comprende-lo-que-lee/1263871>
- Rojas, R. (2021). Casos de anorexia y bulimia en México aumentaron 300% en los últimos 20 años. *Saludiaro*. <https://www.saludiaro.com/casos-de-anorexia-y-bulimia-en-mexico-han-aumentado-300-en-los-ultimos-20-anos/#:~:text=Es%20una%20realidad%20que%20en%20los%20C3%BAltimos%20a%C3%B1os,consecuencias%20mortales%20en%20las%20personas%20que%20los%20padecen>.
- Sironi, R. y Pérez, J. F. (2023, Mayo 23). *Riflessione sull'uso della gamificazione nell'insegnamento di una L2* [Sesión de conferencia]. Emerging Teaching Ecosystems, Feria Internacional de Idiomas, Guadalajara, México
- Universidad Internacional Iberoamericana. (2022, Octubre 2). El problema de escritura en los jóvenes. <https://blogs.unini.edu.mx/profesorado/2022/10/02/uniniel-problema-de-escritura-en-los-jovenes#:~:text=La%20escritura%20y%20la%20ortograf%C3%ADa%20empeoran%20con%20el,que%20se%20escribe%20%E2%80%9Ctal%20y%20como%20se%20habla%E2%80%9D>.
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://www.re-dalyc.org/journal/6952/695273865001/html/>

El uso disruptivo de la IA en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Marisela Malinali González Ramos⁵

Resumen

El aprendizaje de lenguas extranjeras representa un desafío cuando se estudia fuera de ambientes nativos o no existen espacios de interacción con hablantes de la lengua meta; así, el capítulo tiene como objetivo analizar el uso disruptivo de la Inteligencia Artificial (IA) en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines propositivos. La metodología usada fue cualitativa; en particular, se empleó el estudio fenomenológico aplicado a través de la técnica de investigación documental; primero, se hizo una revisión general de la literatura y posteriormente, se analizaron los estudios de caso en donde se implementó la integración de la Inteligencia Artificial en programas de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran que la implementación de IA puede contribuir de manera significativa al desarrollo de competencias comunicativas en una Lengua Extranjera a través de una interacción espontánea, la mejora de la confianza del alumno para expresarse en una lengua extranjera y la repetición ilimitada de los ejercicios a ritmo personal. Sin embargo, tanto la preparación del cuerpo docente como la infraestructura adecuada de las instituciones educativas son elementos importantes para que se pueda llegar a los resultados obtenidos. Se concluye que, si bien la inteligencia artificial no es nueva, la mayor accesibilidad a ésta en los últimos años constituye un elemento disruptivo del aprendizaje que puede contribuir en esta disciplina en contextos culturales tanto fuera como dentro del aula. **Palabras Clave:** Inteligencia Artificial, herramienta de aprendizaje; lenguas extranjeras; compe-

5 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: marisela.gonzalez@cucea.udg.mx

tencias comunicativas.

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se ha realizado desde el siglo XVI modificando sus métodos y enfoques conforme a la sociedad lo ha ido demandando (Martín, 2009). En este sentido, las herramientas y recursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) también han evolucionado a lo largo del tiempo, empezando por el uso de materiales físicos como los libros y cuadernos, pasando después por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como computadoras, audio, video, y finalmente, llegando al uso de las aplicaciones y ambientes virtuales (Escobar, 2021).

A la luz de esta evolución pedagógica y paralelamente a la creación de herramientas que involucran a la Inteligencia Artificial (IA), surge el planteamiento de cómo se podría aprovechar este recurso e incorporarlo en los métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras (LE) como ya ocurre a través de su integración en aplicaciones como *Duolingo* (Duolingo teams, 14 de marzo de 2023), *Mosa-ChatAI* y *Hallo* y teniendo en cuenta que el aprendizaje de lenguas extranjeras es experiencia sociocultural (Kannan y Murphy, 2018)

Aunque el uso de la IA para aprender una LE no ha sido oficialmente promovido a nivel local en las escuelas de idiomas en el Estado de Jalisco, sí existen estudios que exponen las limitaciones y los beneficios del uso de esta herramienta para promover la práctica de un idioma (Ayala-Pazmiño y Alvarado-Lucas, 2023).

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el uso disruptivo de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines propositivos de uso personal, de forma autorregulatoria y sin restricciones de tiempo para el desarrollo de competencias en mención.

La pertinencia teórica de la investigación encuentra sustento en la postura de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) la cual establece una visión optimista en cuanto a la IA, mencionando que ésta puede ayudar a fomentar la creación de prácticas disruptivas y vanguardistas en el ámbito educativo con el fin de promover el desarrollo humano (UNESCO, 2021a); de esta forma, ignorar la inclusión de este recurso en las actividades pedagógicas de todas las áreas y disciplinas educativas, es una actividad sin sentido.

Asimismo, la pertinencia social del estudio tiene sustento también en la postura de la UNESCO respecto al fomento de la investigación en cuanto a los alcances y las limita-

ciones del mismo, para evitar futuros problemas que esto pueda representar (UNESCO, 2021b).

Conforme a lo anterior, la investigación se estructuró con base en la revisión de artículos que abordan el tema desde 2018, tomando este año como punto de referencia debido a la creación del Chat GPT (Perez, 2023) y su posterior acceso al público, hasta agosto de 2023 que corresponde a la elaboración de la presente investigación. Sin embargo, no se dejan de lado las teorías clásicas del aprendizaje, ya que las implementaciones de la tecnología IA en el aprendizaje se basan en técnicas y métodos de dichas teorías.

Desarrollo

1. Inteligencia Artificial en la educación

La Inteligencia Artificial (IA) parece ser un concepto nuevo que surgió con la creación de Chat GPT en el año 2018 por la Empresa Open AI (Perez, 2023); sin embargo, sus orígenes se remontan a mediados del Siglo XX. Los autores Abeliuk y Gutiérrez (2021) en su artículo “Historia y evolución de la Inteligencia Artificial” mencionan que el estudio de la inteligencia artificial como ciencia comenzó a partir de su formalización en una conferencia organizada en Darmouth en el año de 1954 donde se reunieron estudiosos del tema, quienes decidieron usar ese término.

Se debe notar también que Alan Turing, a quien se le considera el padre de la inteligencia artificial, entre los años 30 y 40, mencionaba ya en sus escritos la capacidad de las computadoras para procesar la lógica al igual que un ser humano (Smith, 2006). De esta forma, si bien es cierto que el concepto de IA no es algo de este siglo XXI, sí ha sido en esa época su estudio y su uso en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, primero es importante saber qué se considera o a qué se refiere el concepto de IA. Así, según Rouse, citado en Escobar (2021), la IA es la capacidad de las computadoras, máquinas o cualquier otro dispositivo digital de procesar, digerir y asimilar la información de una manera parecida a los procedimientos intelectuales humanos. En la actualidad, ya se encuentra una serie de software o herramientas digitales que cuentan con estas características desde celulares hasta automóviles (Jesús, 2023).

En el 2019, Audrey Azoulay, quien se fungía en la época como directora general de la UNESCO, declaró que la IA “*transformará profundamente la educación*” (UNESCO, 2019). En consecuencia, la misión de la IA en los contextos educativos es buscar crear ambientes de aprendizaje adaptativos y personalizados para que tanto los discentes como los docentes puedan lograr sus objetivos (Moreno, 2019).

De igual manera, se debe observar que este aumento en el uso de esta herramienta ha ocasionado ciertas preguntas en cuanto a la ética que involucra su uso, específicamente en el caso de la educación e investigación; ya que, si bien implica poseer una tecnología capaz de brindar información sin derechos de autor, también se debe de incentivar su uso de manera responsable con el propósito de que tanto los educandos y docentes mejoren su experiencia educativa (UNESCO, 2021c).

Es así que nuevamente la UNESCO, ha establecido una serie de recomendaciones relacionadas a este tema, donde uno de los puntos para lograr este objetivo es no darle un valor superior a las tecnologías de la IA que al de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2021c).

Si bien, aunque los beneficios de la IA parecen sobrepasar las desventajas y brindar más oportunidades en el ámbito educativo, es importante tomar en cuenta que la utilización de la IA en los entornos educativos se puede ver interrumpida por algunos desafíos como la falta de recursos digitales, la falta de habilidad y conocimiento de la tecnología (brecha digital) y la preocupación en cuanto al uso y la recolección de datos personales (Ayala-Pazmiño y Alvarado-Lucas, 2023). Pese a que estos obstáculos pueden estar presentes en cualquier país, ciudad, región o localidad, pueden mostrarse especialmente en zonas de países en vías de desarrollo como Latinoamérica.

2. Teorías del Aprendizaje en la Inteligencia Artificial

Cuando se habla de teorías de aprendizaje, se hace referencia a las teorías que explica la psicología en cuanto a la forma en que se desarrolla el proceso humano de generar nuevos conocimientos. Así, dentro de las teorías clásicas se encuentran el conductismo de Skinner, el constructivismo de Piaget y Vigotsky y el cognitivismo de Piaget.

Cada una de estas teorías cuenta con su propia explicación de cómo se genera el aprendizaje, al igual que cada una tiene su propia definición del mismo. Por ejemplo, el conductismo de Skinner según explica Segura (2005) es el resultado de los cambios conductuales, consecuencia de los estímulos exteriores y las respuestas realizadas por el individuo (estímulo-respuesta) en conjunto con un reforzamiento.

Por otro lado, el constructivismo de Piaget y Vigotsky de acuerdo con Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), establece que el aprendizaje se construye dentro del sujeto involucrando factores internos (las estructuras cognoscitivas) y factores externos (interacción con la sociedad), siendo el individuo el encargado de su propio aprendizaje a través de un proceso de obtención e interpretación de datos, que al final son convertidos en un “nuevo conocimiento”.

Finalmente, el aprendizaje a partir de la teoría cognitivista de Piaget conforme a Saldarriaga-Zambrano et al. (2016) se desarrolla dentro del sujeto solamente, mediante un desarrollo en las estructuras mentales del individuo, el cual elabora nuevas ideas y esquemas mentales conforme el ser humano crece (equilibrio-desequilibrio).

Se debe notar que, si bien estas teorías han estado presentes en la investigación del aprendizaje, es necesario fomentar una reestructuración e involucramiento de las mismas en la era de la IA; de esta forma, Gibson et al. (2023) establecen que la integración de las teorías del aprendizaje en la IA en tres niveles; el primero, micro cuando es solo el individuo; el segundo, es meso cuando es en una comunidad de aprendizaje y el último, es macro pues se da en una cultura completa.

Los niveles de integración propuestos responden al uso de la IA; de manera individual en el nivel micro se ve como un compañero que ayuda a explorar, sintetizar y enseñar; en el nivel meso, la IA puede considerarse como un miembro más del grupo que contribuye con ideas; y en el caso del macro, puede ser un mediador en cuanto a las decisiones de la sociedad o de la cultura en particular (Gibson et al., 2023).

Estos autores contemporáneos buscan reestructurar las clásicas teorías para incluir el elemento de ayuda de la tecnología de IA, así que, para ello se apoya en la teoría constructivista y cognitiva y en la teoría social-histórica. Las primeras dos ya se explicaron, y de manera breve la última hace referencia a cómo el entorno cultural y social puede influir en el desarrollo próximo del ser humano, esto quiere decir en generar conocimiento en el individuo con la ayuda de la comunidad; a diferencia de la zona de desarrollo actual, que es el aprendizaje independiente (Vygotsky en Ochoa, 2009).

La intervención de la tecnología IA en el nivel micro (individual) llega a influir en el nivel meso (ya que el individuo forma parte de la comunidad) y finalmente en el nivel macro (donde la comunidad forma parte de una sociedad o cultura) (Gibson et al. 2023; Ochoa, 2009). Para ilustrar esto, se da el siguiente ejemplo, donde se muestra la teoría de aprendizaje y el posible involucramiento de la IA.

Tabla 1

Las teorías de aprendizaje y la posible intervención de la IA

<i>Teoría del aprendizaje</i>	<i>Concepto</i>	<i>Posible asistencia de la IA para el aprendizaje</i>
Cognitivista (micro)	El aprendizaje se da a partir de un desequilibrio (los esquemas mentales se enfrentan a algo desconocido), esto podría ser el querer aprender algo nuevo), después el sistema cognitivo del individuo asimila y acomoda la nueva información y vuelve a un estado de equilibrio	La IA puede dar recomendaciones personalizadas a partir de los gustos y preferencias personales, al mismo tiempo una especie de evaluación formativa de los conocimientos previos que se tienen
Constructivista (meso)	La realidad es creada por los individuos, ya que son ellos quienes la construyen a partir de agentes endógenos y exógenos	La IA puede implementar entornos donde se expongan a los individuos para que ellos puedan construir su propio aprendizaje, al mismo tiempo el entorno puede compartirse en la comunidad o grupo de aprendizaje en el que te encuentres (escuela, salón, equipo, etc.).
Socio-histórica. (macro)	El entorno cultural y social puede influir en el aprendizaje humano tanto en el pensamiento como en el lenguaje de manera colaborativa.	La IA puede sugerir un espacio virtual donde se conecten personas de diferentes culturas y con diferentes habilidades, pero con intereses similares a los de un individuo y formen lazos para el trabajo colaborativo. Por ejemplo, a través de un tutor guiado por la IA.

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Gibson et al. (2023) y Ochoa (2009).

No obstante, es importante destacar que estas son solo algunas de las sugerencias de la intervención de la IA en los diferentes niveles que explican cómo el conocimiento es reunido, y que esta propuesta puede ser adaptable, mejorable o limitada dependiendo de las diferentes áreas y disciplinas de estudio (Gibson et al., 2023).

3. La inteligencia Artificial en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La implementación de las TIC en el ámbito educativo no es algo nuevo en el siglo XXI, ya que el uso de las mismas como herramienta de apoyo en el ejercicio de aprendizaje y enseñanza data de los años 80 (Vizcarro y León en Castro et al., 2007).

El involucramiento de esta tecnología en el campo de los idiomas era de esperarse. La incorporación de las herramientas digitales en la enseñanza de idiomas provocó el uso de un concepto llamado “CALL” a finales de los años 90, que por sus siglas en inglés significa “*Computer-Assisted Language Learning*”; esta noción hace referencia al estudio

y uso de cualquier herramienta digital (TIC) que apoyen e incentiven el aprendizaje de una lengua extranjera (Levy en Tafazoli y Golshan, 2014).

Por tanto, el uso de la tecnología en los entornos de idiomas no es algo nuevo. Sin embargo, ante la expansión del empleo de la tecnología basada en IA, se volvió importante investigar como esta herramienta podría participar dentro de esta disciplina. Tanto así que, el concepto de CALL se convirtió en ICALL, tomando la letra *I* de la palabra “*Intelligent*”. Por lo tanto, la definición de CALL adoptó también el estudio de las herramientas tecnológicas que usan IA para aprender idiomas (Rebolledo y Gonzalez, 2023).

4. Las competencias comunicativas en Lenguas Extranjeras (LE)

La comunicación en un idioma extranjero, puede medirse a través de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Este marco de referencia está basado en el enfoque comunicativo y pragmático; en otras palabras, que el individuo sea capaz expresar y transmitir lo que desea en un contexto de la vida cotidiana (Aguaded y Pozo, 2010).

Autores de lingüística y psicología como Hymes et al. (citado en Berenguer-Román et al., 2016) han definido las competencias comunicativas como la habilidad de usar la lengua con base en los conocimientos para implementarla en un contexto adecuado. Asimismo, Chomsky (1965) explica que las competencias comunicativas se definen como la capacidad que el discente tiene para poder usar y comprender de manera apropiada una lengua a través de estructuras y conocimientos verbales interiorizados, postura que se adopta en el presente trabajo.

5. Metodología

Esta investigación fue de tipo cualitativa para lo cual se empleó la metodología fenomenológica con base en el autor Creswell (2009) que comprende el uso sistemático del análisis de declaraciones, significados y una descripción exhaustiva centrada en el fenómeno, describiendo las experiencias a partir del influjo del fenómeno; en este caso, el uso de la IA en la educación de lenguas extranjeras.

Se utilizó la técnica de investigación documental para la recopilación de los datos, revisando la literatura relevante presente en artículos de investigación, libros, capítulos de libros e información de acceso abierto en internet.

El análisis de la información cualitativa se implementó a partir de Creswell y Creswell (2018), aplicando los siguientes pasos:

1. Organización de la información a analizar. Se tomó la información global y se organizó respecto a su relevancia, fiabilidad, actualidad y pertinencia al tema.
2. Revisión de la información. Se revisaron las posturas de los autores, buscando identificar las posturas similares en la literatura.
3. Codificación de la información. Se clasificó la información conforme a los autores que hablaban de las generalidades de la IA y los autores que aportan mayor profundidad respecto al uso de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
4. Generación de una descripción y estructuración en temas. Conforme a las categorías antes señaladas se estructuraron los temas a abordar.
5. Representación de la descripción y los temas. En este rubro se representó la información de forma cronológica con la finalidad de poner en evidencia las posturas y la evolución del tema a través del tiempo.

Posteriormente se resumieron los hallazgos y se compararon con la literatura analizada, generando una postura personal crítica a partir del análisis, estableciendo las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

6. Resultados

Uno de los trabajos donde se explica y se analiza la posible integración de esta herramienta en el aprendizaje de lenguas extranjeras es en el artículo de Ayala-Pazmiño y Alvarado-Lucas (2023). Estos autores exploran los posibles alcances (y limitaciones) de la implementación de la IA en las escuelas de idiomas de Quito.

Los beneficios de la implementación propuesta de la IA según Ayala-Pazmiño y Alvarado-Lucas (2023) son: un aprendizaje personalizado; ya que la IA puede analizar los gustos y experiencias previas de aprendizaje del discente y una especie de asistencia para ayudar a practicar las competencias de producción oral y escrita (a través del reconocimiento de voz y respuestas simultáneas).

Los autores en referencia también mencionan ciertas limitaciones del uso de la IA, por ejemplo: la escasa infraestructura digital de las escuelas públicas (mala o nula conexión a internet) y la poca preparación de los profesores para el uso de esta herramienta (brecha digital) (Ayala-Pazmiño y Alvarado-Lucas, 2023).

Otro trabajo por parte de Rebolledo y González (2023), menciona que algunos algoritmos de la IA permiten traducir en tiempo real los discursos y textos de los usuarios al idioma que quieren aprender, permitiéndoles experimentar una especie de interacción.

Esta particularidad permite que el estudiante pueda poner en práctica las competencias comunicativas fuera del aula o en el aula, sin necesidad de contar con una persona nativa o que hable la LE que está aprendiendo.

Sin embargo, Rebolledo y González (2023) también cuestionan en su trabajo si el uso de estas herramientas puede reemplazar e inclusive hacer mejor la práctica de los profesores o tutores que se dedican a la enseñanza-aprendizaje de una LE. Bajo este cuestionamiento, el documento menciona que la tecnología con IA es incapaz de reemplazar la interacción humana y brindar los contextos culturales que las situaciones comunicativas vivenciales pueden brindar.

Haristiani (2019) propone el *chatbot* como un medio de aprendizaje de lenguas, sin hacer una diferencia entre el aprendizaje de la lengua materna y las lenguas extranjeras; además, menciona que el uso de esta tecnología facilita su uso en cualquier momento a la vez que fortalece la confianza de la o del estudiante más que si tuviera interacción real con sus contrapartes humanas y permite repetir la actividad o el ejercicio el número de veces que el alumno desee.

En el mismo sentido, Belda-Medina y Calvo-Ferrer (2022) establecen que el desarrollo de *chatbots*, a partir de la evolución del procesamiento del lenguaje natural (NLP por sus siglas en inglés) y la comprensión del lenguaje natural (NLU por sus siglas en inglés), pueden aprender y comunicarse de una manera “más natural” a partir de diálogos complejos capaces de simular una conversación “real” con humanos. Por lo tanto, decir que la interacción humana es un desafío de las tecnologías que usan IA para el aprendizaje de idiomas, puede ser algo categórico, ya que al final se obtiene una comunicación donde hay dos agentes que participan (Jauregui, 2013).

Ante el concepto de “competencias comunicativas” como la capacidad de usar los conocimientos lingüísticos de manera correcta en situaciones reales (en Berenguer-Román et al., 2016), se entiende que para que los discentes puedan desarrollar esta competencia es necesario que se sumerjan y expongan a contextos donde puedan hablar y practicar el idioma.

En este contexto, ante la pandemia COVID-19 que en el año 2020 llevó a que aproximadamente 1.5 millones de estudiantes tuvieran que mudar sus clases al interior de sus casas (UNESCO, 2020), los estudiantes recibían sus clases de idiomas de manera remota y con la ayuda de la tecnología. Si bien la tecnología como apoyo en el aprendizaje de un idioma ha tenido su estudio desde los años 70, como se mencionó anteriormente, la necesidad de contar con herramientas tecnológicas para que los estudiantes de lenguas extranjeras puedan desarrollar las competencias comunicativas tanto fuera como dentro

del salón de clases empezó a cobrar relevancia a partir de este año (Rodríguez y Heinsh, 2021).

Para Divekar et al. (2022), si bien la IA en la educación de lenguas extranjeras ha aumentado, su uso junto a la Realidad Aumentada (RA) ha sido enfocado en prácticas de vocabulario y gramática, por lo cual proponen el “*Cognitive Immersive Language Learning Environment (CILLE)*”, de forma que ambos elementos se conjuguen para escuchar, ver y entender al alumno para crear comunicaciones de forma natural.

En el artículo publicado por Rusmiyanto et al. (2023) se explican los avances que se han tenido en el uso de IA para desarrollar las 4 habilidades lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita, haciendo énfasis en la parte de interacción (la expresión oral). Se mencionan algunas de las características de las herramientas que ayudan a que los estudiantes puedan acelerar su aprendizaje a través de la práctica de la competencia comunicativa, las cuales son: dar retroalimentación inmediata y adaptar el contenido a uno más personalizado (Rusmiyanto et al. 2023). Aunado a esto, se podría añadir el hecho de “respuesta inmediata no predeterminada”. Esto quiere decir que, los estudiantes reciben una respuesta la cuál no puede ser prevista o pronosticada, generando un punto de “salir de la zona de confort” para que ellos puedan crear oraciones al momento, como se hace en una situación de conversación normal, sin guión.

Conclusiones

Si bien la inteligencia artificial no es nueva, la mayor accesibilidad a ésta en los últimos años constituye un elemento disruptivo del aprendizaje que puede contribuir en esta disciplina en contextos culturales tanto fuera como dentro del aula, observando la promoción del uso de la tecnología con IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual no resulta extraño debido al paulatino involucramiento de la tecnología en las variadas disciplinas educativas.

En este sentido, si bien en el caso particular de la enseñanza de lenguas se pone en tela de juicio el uso de este tipo de tecnología para el desarrollo de competencias comunicativas derivado de que la interacción humana es un aspecto fundamental para la práctica de la expresión oral, el proceso de comunicación a través de chats con tecnología de IA puede simular una interacción de una persona a otra, argumentando que los procesos de comprensión del lenguaje (NLU) son similares a los de un individuo (Rusmiyanto et al., 2023).

Por otra parte, el contexto cultural para el desarrollo de competencias comunicativas y el correcto uso del lenguaje en situaciones, sigue siendo uno de los desafíos del uso de la IA, ya que si bien ya hay programas de realidad virtual donde se pueden simular un espacio o entorno adaptado para el aprendizaje de cualquier tema, aún hay espacios para el estudio de esta herramienta dentro del aprendizaje-enseñanza de lenguas en conjunto con la IA, así como su implementación en instituciones educativas.

De la misma forma, la realidad virtual como lo menciona Moreno y Galván (2020) simula una situación real dentro de un mundo digital visto desde la perspectiva del usuario permitiendo usar sus sentidos, también tiene sus limitaciones, y una de ellas es que se necesita equipo (gafas VR) y que dentro de la interacción se puedan incluir un cierto tipo de tutor con IA para guiar a los discentes por las actividades y que, al mismo tiempo, la interacción sea natural.

Por lo anterior, se observa que la IA se ha implementado como una herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque los estudios aún son limitados en el tema debido a su actualidad; así, conforme a lo planteado en esta investigación, se proponen como futuras líneas de investigación la capacitación del docente de lenguas extranjeras en el uso de la IA y el estudio de la aplicación de la IA para la creación de ambientes virtuales enfocados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

- Abeliuk, A. y Gutiérrez, C. (2021). Historia y evolución de la inteligencia artificial. *Revista Bits de Ciencia*, (21), 14-21 <https://revistasdex.uchile.cl/index.php/bits/article/view/2767/2700>
- Aguaded, I. y Pozo, C. (2010). Los alumnos erasmus en la Torre de Babel: El aprendizaje de Lenguas Extranjeras Basado en las competencias comunicativas y en el uso de las tic. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(2), 377–411. <https://doi.org/10.14201/eks.7522>
- Ayala-Pazmiño, M. y Alvarado-Lucas, K. (2023). Integrating Artificial Intelligence into English Language Education in Ecuador: A pathway to improve learning outcomes. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1-3), 679-687. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3-1.1862>
- Belda-Medina J. y Calvo-Ferrer, J. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Science*, 12(17), 1-16. <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- Berenguer-Román, I. L., Roca-Revilla, M., y Torres-Berenguer, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 2(2), 25–31. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendiza-

- je. *Laurus Revista de Educación*, 13(23), 213–234. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102311>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.
- Cresswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry & research design*. Sage Publications.
- Cresswell, J. W. y Cresswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., Zhu, H., Hendler, J. A., y Braasch, J. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332-2360. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1376767>
- Escobar, J. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de Lenguas: una aproximación al tema. *Decires Revista de Enseñanza para Extranjeros*, 21(25), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Gibson, D., Kovanovic, V., Ifenthaler, D., Dexter, S., y Feng, S. (2023). Learning theories for artificial intelligence promoting learning processes. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1125–1146. <https://doi.org/10.1111/bjet.13341>
- Haristiani, N. (2019). Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. *International Conference on Education, Science and Technology 2019*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>
- Jauregui, K. (2013). *La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. ASELE
- Jesus (2023, Febrero 1). Principales aplicaciones de la inteligencia artificial para la vida diaria- 10 ejemplos. Dongee. <https://www.dongee.com/tutoriales/principales-aplicaciones-de-la-inteligencia-artificial/>
- Kannan, J. y Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. En Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (Eds.). *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Martin, M. (2009). Aproximación histórica a la enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Universidad de Extremadura*, (16), 137-154. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Moreno, N. y Galván, M. (2020). *Realidad aumentada y realidad virtual para la creación de escenarios de aprendizaje de la lengua inglesa desde un enfoque comunicativo. Didáctica, Innovación y Multimedia DIM*, (38). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371406>
- Moreno, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI*, 4(14), 260-271.
- Ochoa, Y. (2009). La Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky y su vigencia en la integración

- educativa del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico. *Ciencias Holguín*, 15(2), 1–7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181517990008>
- Perez, L. (2023, Junio 21). *Descubre quién inventó el Chat GPT*. Neuroflash. <https://neuroflash.com/es/blog/descubre-quien-invento-el-chat-gpt>
- Rebolledo, R. y González, F. (2023). Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools, *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(1), 7569-7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Rodríguez, N. y Heinsh, B. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 20(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.71>
- Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., y Sari, M. N. (2023). The role of Artificial Intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750–757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de Ciencias*, 2(esp.), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades investigativas en Educación*, 5, 1-18, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504001>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *COVID-19 y Educación Superior: De Los Efectos Inmediatos Al Día Después. Análisis de Impactos, Respuestas Políticas y Recomendaciones*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021a). *AI and Education Guidance for policy makers*. UNESCO
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021b). *Draft text of the recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO, SHS/IGMAIETHICS/2021/JUN/3 Rev.2
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021c). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_
- World Federation of Engineering Organizations. (2019). *Report on Mobile Learning Week 2019*. <https://www.wfeo.org/report-on-mobile-learning-week-2019/>

Transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia gracias a los cambios organizacionales en educación virtual durante la pandemia del COVID-19⁶

Alba Liliana Tique Calderón⁷

Resumen

La pandemia del Covid-19 impactó la vida de los seres humanos en diferentes dimensiones y direcciones, dejando retos y desafíos para la educación del siglo XXI. Es por ello que, el presente estudio tuvo como objetivo central analizar la transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia gracias a los cambios organizacionales en la educación virtual durante la pandemia del COVID - 19. La metodología de enfoque cuantitativo, de método no experimental y alcance correlacional, incluyó como instrumentos el Cuestionario Cambio Organizacional (IMC) y el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) los cuales fueron aplicados a un grupo de 62 docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de

6 *Capítulo de libro derivado de la tesis doctoral: Cambios organizacionales de la educación virtual en la pandemia del Covid-19 y transformación percibida de las prácticas pedagógicas. Universidad Cuauhtémoc. México Plantel Aguas Calientes - 2024.

7 Docente Investigadora Fundación Universitaria del Área Andina perteneciente al grupo Kompetenz. Docente Secretaría de Educación Bogotá – Colombia, correo electrónico: lilitatique@gmail.com

Bogotá - Colombia. Los resultados permitieron establecer la correlación generada por los cambios organizacionales de la educación virtual y la transformación de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la institucionalidad y el sistema educativo con ocasión de la pandemia. Se concluye que la asociación entre los cambios organizacionales de la educación virtual y las prácticas pedagógicas percibidas en tiempos de pandemia del Covid-19, denotan una moderada adaptabilidad y participación de los docentes dentro del escenario activo de la pandemia, en el cual la cultura organizacional promovió desde la labor de los docentes un mediano favorecimiento del ambiente institucional en favor de cambios positivos en el escenario formativo.

Palabras Claves: Cambios organizacionales, educación virtual, prácticas pedagógicas, docentes, pandemia.

Introducción

Varias epidemias importantes han afectado a los seres humanos y a las economías. Estos incluyen la influenza, la viruela, la peste, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA), el cólera, el dengue, la enfermedad del Nilo Occidental, el síndrome respiratorio agudo severo (SARS) y la tuberculosis (TB). En diciembre de 2019, la enfermedad por coronavirus (Covid-19) se propagó desde la provincia de Wuhan en China a varias partes del mundo, revelándose como una pandemia exacerbada por la prevalencia de la pobreza, los sistemas de salud débiles y la falta de cooperación global, impactando además seriamente la entrega de la educación presencial. A fines de julio de 2020, se habían notificado aproximadamente 17.000.000 de casos de Covid-19 en todo el mundo con más de 660.000 muertes, lo que colocó a los sistemas de salud en muchas naciones bajo una fuerte presión.

Además, la pandemia causó una gran perturbación en las estructuras sociales y económicas mundiales, lo que causó la mayor recesión mundial desde la década de 1930. Debido a la repentina necesidad de distanciamiento físico durante la pandemia de Covid-19, la mayoría de las escuelas tuvieron que cambiar muchas de sus actividades de aprendizaje tradicional a un modelo a distancia o en línea, lo que se presentó como un cambio en el énfasis de un plan de estudios y transformaciones instruccionales, al tiempo que se convirtió en un desafío institucional. Para otros, el cambio requirió adaptaciones tanto culturales como tecnológicas que, de otro modo, antes no podrían haberse planificado durante un período mucho más largo que el otorgado por el confinamiento obligatorio, siendo imprescindible implementar alternativas rápidamente para lograr la misión educativa a pesar de la interrupción dada en la escolaridad.

No obstante, la pandemia del Covid-19 ha dejado una serie de cambios que relacionan la organización escolar y la educación virtual como variante para la formación en el espacio transitorio de la pandemia en los últimos meses del año 2021, esto ha involucrado importantes efectos en la calidad de la educación, es así como lo reportan Joshi y Gupta (2021); si bien es cierto que, desde el ejercicio pedagógico de los docentes, es indiscutible en los procesos pandémicos la manifestación emocional relacionada con las acciones plenas de la enseñanza.

Esta situación no fue ajena para la institución educativa Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá-Colombia, la cual en medio de la fase aguda de la pandemia del Covid-19 y en atención a las medidas sanitarias tomadas a nivel mundial y nacional, se vio obligada a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual y distancia, dándose con ello cambios a nivel individual y grupal, como componentes organizacionales de la educación en el que los docentes cumplen un papel esencial, ligado a la observancia de unas prácticas pedagógicas de docentes que establecieron una enseñanza virtual, un aprendizaje mediado y evaluación de los aprendizajes no supervisados, llevando consigo a un ambiente educativo divergente impregnado de una contextualidad que exigió un aporte mayor de docentes y estudiantes que el requerido hasta antes de la pandemia.

Es claro que la educación virtual durante la pandemia ha desencadenado una transformación pedagógica significativa y ha tenido un impacto profundo en la sociedad. Esta experiencia ha demostrado la importancia de la tecnología como herramienta educativa y ha resaltado la necesidad de abordar las desigualdades digitales para garantizar un acceso equitativo a la educación. Además, ha preparado a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno, equipándolos con habilidades digitales y competencias tecnológicas esenciales, donde la trascendencia social de esta transformación va más allá del aula, moldeando la forma en que nos educamos, interactuamos y nos preparamos para el futuro.

Es bajo esta perspectiva que la pregunta de investigación que acompañó este proceso fue ¿Cómo analizar la transformación percibida en las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá – Colombia para el mejoramiento de la praxis educativa, dada por los cambios organizacionales en educación virtual durante la pandemia del Covid 19? Este proceso de investigación se ve bajo un lente de tipo cuantitativo, con un método no experimental, con un diseño transversal y un alcance correlacional, lo cual permitió así hacer una observancia desde tres perspectivas específicas que marcaron el tiempo de confinamiento en Pandemia, como los cambios

organizacionales, el ámbito virtual y las prácticas pedagógicas.

Desarrollo

1. Teoría educativa: El conectivismo en la educación

En 2004, Siemens planteó la idea de que el aprendizaje en la era moderna ocurre a través de redes de conexión, donde las personas comparten sus intereses, conocimientos, perspectivas, experiencias y opiniones en entornos virtuales o en línea. Este autor describió el conectivismo como una teoría del aprendizaje que se basa en la conexión de múltiples redes para facilitar el aprendizaje tanto sincrónico como asincrónico (Dunaway, 2011). Estas conexiones permiten a las personas acceder directamente a información confiable de una amplia variedad de fuentes, para compartirla y duplicarla dentro de sus redes sociales, pero también para filtrar y descartar información inexacta, irrelevante o poco confiable.

Las redes de conexión contienen flujos constantes de información que incluyen hallazgos respaldados por evidencia científica de revistas inspeccionadas por pares, así como información subjetiva de sitios web o blogs personales (Siemens, 2008b). Uno de los principios fundamentales del conectivismo consiste en cómo se activan las habilidades de pensamiento de orden superior, cuando las personas son capaces de discernir qué información disponible en línea es confiable y sostenible (Siemens, 2008a) El conectivismo describe a los estudiantes de hoy como aprendices autónomos que pueden compartir su conocimiento y experiencia con otros (Driscoll, 2005).

Este enfoque se asemeja al constructivismo, donde las interacciones sociales y culturales desempeñan un papel importante en el aprendizaje. El conectivismo puede considerarse una teoría del aprendizaje, ya que utiliza hallazgos empíricos y examina variables internas y externas para comprender cómo los estudiantes aprenden (Tabacchi et al., 2018) es por esto que desempeña un doble papel en la educación, como teoría del aprendizaje y de la instrucción, según Siemens (2019). A la vez, varios estudios como el de Tucker et al. (2017) han demostrado cambios significativos en el rendimiento y las habilidades de pensamiento de orden superior utilizando materiales de aprendizaje electrónico en diferentes entornos de aprendizaje.

1.1 Conectivismo y virtualidad educativa

Desde la década de 1990, las computadoras se han utilizado para facilitar el aprendizaje y en la actualidad, colegios y universidades de todo el mundo se apresuran a ofrecer cursos de educación a distancia y otras ayudas de aprendizaje asistidas por computadora a estudiantes cada vez más conectados, donde la tecnología de Internet se ha integrado en el aprendizaje y en la educación en todos los planos posibles, incluso en entornos de aula presenciales. Las herramientas Web 2.0 como wikis, Facebook, blogs, etiquetado, LinkedIn, realidad virtual, marcadores sociales, maceración, RSS, podcasts, folksonomías, ePortfolios, salas de chat y tecnologías similares ahora se utilizan ampliamente como parte del trabajo académico y se han convertido en la norma a seguir (Zywica et al. 2011).

Es así que, la teoría del conectivismo se presenta como una guía potencial para la enseñanza y el aprendizaje a medida que evoluciona la era digital, con principios que se comparan con los cambios en la educación que se prevén con la Web 3.0 y 4.0. A medida que las nuevas tecnologías han ampliado los horizontes de la enseñanza y el aprendizaje durante los últimos 40 o 50 años, los educadores han propuesto teorías para describir y guiar estos nuevos entornos de aprendizaje.

Por lo tanto, el impacto del conectivismo con relación a la virtualidad educativa se basa entre otros aspectos, en la búsqueda de un aprendizaje significativo representado por un cambio importante de la relación tradicional maestro-alumno que migra a un entorno de aprendizaje centrado en la asociación tecnología-alumno (Kotzee y Palermos, 2021). En tal forma, a medida que la tecnología de Internet continúa evolucionando, también lo hace la naturaleza del aprendizaje en la era digital, pues mientras los educadores consideran cómo usar las tecnologías de la web semántica de la Web 3.0, se ha argumentado que el entorno de aprendizaje impulsado por la tecnología en evolución requiere un nuevo paradigma para explicar el impacto en el aprendizaje de estas tecnologías avanzadas (Kotzee y Palermos, 2021).

1.2 Conectivismo y cambios organizacionales de la educación

El concepto de conectivismo describe el nexo entre el aprendizaje humano y el acceso ubicuo al conocimiento que permite el entorno tecnológico actual. Aunque el conectivismo se ha asociado en gran medida con la teoría del aprendizaje de adultos, existe la creencia de que también puede considerarse como un factor clave en el cambio organizacional de la educación, sobre todo, con la experiencia vivida en el confinamiento durante la pandemia del Covid-19. El modelo conectivista ve el conocimiento como una red de información distribuida, reconoce los avances cada vez mayores en la tecnología

y su impacto en la alteración del estado de adquisición del conocimiento (Prado, 2021).

De esta forma, el conectivismo es una teoría de aprendizaje que se centra en la idea de que el conocimiento se distribuye en una red de conexiones y que el aprendizaje se produce a través de la interacción con dicha red, reconociendo el papel fundamental de la tecnología y las redes sociales en el aprendizaje, ya que permiten la creación de conexiones y la colaboración entre personas y recursos, cuestión clave al pensar en los cambios que como organización ha sufrido la educación (Prado, 2021).

En este contexto, el conectivismo ha tenido un impacto significativo en los cambios organizacionales en la medida que la tecnología ha avanzado y las redes sociales se han vuelto omnipresentes en las instituciones educativas, las cuales han tenido que adaptarse y reevaluar sus enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Siemens, 2019).

Uno de los principales cambios organizacionales impulsados por el conectivismo es la adopción de enfoques más abiertos y flexibles para educar, donde las instituciones educativas han comenzado a reconocer la importancia de permitir a los estudiantes acceder a una variedad de recursos y conectar con expertos y compañeros de todo el mundo.

2. Análisis Conceptual de las variables de investigación

2.1 Cambios organizacionales de la educación virtual en la pandemia del Covid-19

En un intento por contener la propagación de Covid-19, en la gran mayoría de los países del mundo las instituciones educativas decidieron suspender temporalmente la instrucción presencial y pasar a un modelo de enseñanza a distancia, que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afectó aproximadamente al 74% del total de estudiantes matriculados en el planeta, lo cual se extendió en 189 países desde finales de 2019 y hasta finales de 2021, incluso con tendencias a 2022 de cierres escolares como sucedió en Suiza, Países Bajos, China y Corea del Sur, donde las clases presenciales ya se habían reanudado pero con ocasión de la propagación de las variantes Delta y Omicrón se optó por el cierre desde inicios de enero de 2022 (Serrano et al., 2022).

El Covid-19 en la educación, según Sulasmi (2021) planteó unos desafíos claves para los educadores, uno de ellos es que se debían tomar medidas para garantizar que los estudiantes más vulnerables pudieran compensar la pérdida de aprendizaje que experimentaron durante el cierre, lo cual debía hacerse con rapidez y eficacia, para evitar que dicha crisis se tradujera en un aspecto permanente, y en segundo lugar, dado que existía la posibilidad de que las instituciones educativas no pudieran operar completamente en

persona durante parte del año académico 2022, se debían implementar métodos alternativos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien un sistema de aprendizaje combinado/rotativo (con elementos fuera de línea y en línea) fue una opción interesante, es importante señalar que: 1) requiere un cambio tanto en la cantidad como en la calidad de la capacidad docente, 2) requiere una revisión en el plan de estudios, 3) los niños más pequeños pueden tener problemas para adaptarse a este modelo, especialmente para la parte de aprendizaje en línea, y 4) la estructura de muchos edificios escolares existentes puede no ser apropiada si se quiere mantener el distanciamiento físico.

Resulta esencial también desde la postura de Kurbakova et al. (2020), apoyar a los padres para que ayuden a sus hijos, ya que ellos son un elemento esencial de la imagen escolar, y más aún, para los estudiantes más jóvenes que no pueden quedarse solos frente a los desafíos del aprendizaje en línea. Aquí, es concluyente decir que, los padres deben participar en el diseño de la estrategia y en su implementación, ya que necesitan comprender completamente lo que se enseña y por qué, generando así la comunicación regular y detallada entre padres, maestros y la escuela, como elemento fundamental de una estrategia de aprendizaje en línea exitosa; teniendo en cuenta lo anterior, se denotan unos cambios organizacionales que tienen que ver con aspectos individuales, colectivos o grupales y otros de tipo institucional.

2.2 Prácticas pedagógicas de docentes

Las prácticas profesionales de los docentes abarcan tanto las prácticas de enseñanza en el aula como las prácticas profesionales más amplias que dan forma al entorno de aprendizaje desde la educación básica hasta la educación superior, en donde ambos tipos de experiencias tienen sus raíces en las filosofías de la educación y en la investigación empírica sobre la eficacia educativa (Denervaud et al. 2020). Así, la calidad de la instrucción es compleja, pues no existe una mejor manera de enseñar y los maestros deben adaptar continuamente sus prácticas para satisfacer las necesidades del contexto, la clase y los estudiantes específicos.

Sin duda, la educación en el aula es el núcleo del trabajo de los docentes, y los mismos pasan una gran parte de su tiempo enseñando, pero también actúan fuera de los salones de clase dando forma al entorno de aprendizaje a nivel escolar como una organización de aprendizaje, donde se han reconocido tipos adicionales de prácticas profesionales del personal docente, incluida la cooperación en equipos y el desarrollo profesional, discutidos a la luz de los enfoques normativos y la investigación empírica

sobre la eficacia educativa (Hernández et al. 2019).

Por un lado, el enfoque normativo se basa en filosofías de aprendizaje, como el constructivismo, o visiones de la educación, como la pedagogía de reforma europea, mientras por otra parte, la investigación sobre la eficacia educativa y docente examina las asociaciones entre insumos, procesos y resultados educativos (Cóndor y Bunci, 2019).

Es así, que las prácticas de enseñanza en el aula están determinadas por las características y los procesos de entrada en los diferentes niveles de los sistemas educativos. Centradas principalmente en factores a nivel escolar como el clima escolar, incluidas las altas expectativas de rendimiento de los estudiantes, el liderazgo, las políticas de evaluación y la calidad del plan de estudios; en ese momento, la calidad del plan del currículo delimitó en gran medida la praxis educativa centrada en las habilidades básicas, donde converge una lista de indicadores de calidad, que agregan cooperación y coherencia entre el personal docente, así como la participación de los padres (Cóndor y Bunci, 2019).

En la medida de lo posible, las instituciones educativas (IE) deben velar porque los integrantes del grupo de trabajo institucional representen a diferentes componentes del sistema educativo o la red escolar y aporten perspectivas importantes y diversas para informar su trabajo, por ejemplo, varios departamentos de currículo, formación de docentes, tecnología de la información, representantes de docentes, representantes de padres, estudiantes, representantes de la industria, del sector salud y de la política pública.

Además, se estima que una nueva práctica pedagógica debe avistar el desarrollo de un horario y medios de comunicación frecuente y regular entre los miembros del grupo de trabajo, y definir los principios que guiarán las estrategias de enseñanza basadas en la protección de la salud de los estudiantes y el personal, garantizar el aprendizaje académico y brindar apoyo emocional a los estudiantes.

Estos principios proporcionaron un enfoque diferente de las prácticas pedagógicas antes de la pandemia del Covid-19 para las iniciativas a emprender en la nueva ola de la educación presencial, semipresencial y virtual, las cuales ayudarán a priorizar el tiempo y otros recursos limitados, además de establecer mecanismos de coordinación con las autoridades de salud pública para que las acciones educativas estén sincronizadas y ayuden a promover las metas y estrategias combinadas de educación y de salud pública. Sin embargo, se hace necesario volver a priorizar los objetivos del currículo dada la realidad de que los mecanismos de entrega son disruptivos, así como definir lo que se debe aprender durante el período de educación virtual y la vuelta a la presencialidad.

Desde aquí, se logra identificar la viabilidad de buscar opciones para recuperar tiempo de aprendizaje desde la praxis educativa del docente con períodos intensivos de

refuerzo y repaso, y cuando sea factible, deberán incluir el aprendizaje en línea a pesar del retorno a la educación presencial, ya que brinda la mayor versatilidad y oportunidad para la interacción. Si no todos los estudiantes tienen dispositivos y conectividad, el docente debe buscar formas de proporcionarles la enseñanza y el aprendizaje a esos estudiantes, explorando alianzas con la comunidad para asegurar los recursos para proporcionar esos dispositivos y conectividad.

2.3 Educación virtual

El análisis conceptual en el campo de la educación virtual se ha centrado en tres elementos fundamentales: el conectivismo como teoría del aprendizaje para la era digital, la educación virtual en sí misma, y el impacto de la pandemia de COVID-19 en la virtualidad educativa.

En primer lugar, la teoría del conectivismo propuesta por Siemens y Downes (2008) a finales de los años 2000, plantea que el aprendizaje ocurre mediante la conexión de los estudiantes en redes y nodos de información, permitiendo un flujo de conocimiento descentralizado y en constante cambio.

Frente a la educación virtual, se identifican tres precisiones claves que están impulsando su crecimiento: las necesidades insatisfechas de los estudiantes actuales con los modelos tradicionales, la necesidad de nuevas formas de navegar y filtrar la vasta información disponible, y el auge de tecnologías que facilitan la conexión entre estudiantes y redes de conocimiento, elementos que el conectivismo, brinda a los estudiantes desde redes virtuales diversas, abiertas, autónomas y colaborativas que potencian el desarrollo del conocimiento.

Sin embargo, también existen posibles desventajas de una implementación extrema del conectivismo en entornos virtuales, como la pérdida de participación crítica de docentes expertos y la excesiva autonomía del estudiante sin el andamiaje adecuado. Los educadores críticos como Freire et al. (1999) resaltan la importancia del diálogo guiado por el maestro en el proceso de aprendizaje.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 representó un gran desafío para adaptar rápidamente los sistemas educativos a la virtualidad. Donde se ponen en evidencia los retos que enfrentaron instituciones, docentes y estudiantes en esta migración abrupta, así como las estrategias implementadas como el uso de plataformas asincrónicas, MOOC (*Massive Online Open Course*) y otros modelos de e-learning. También se hace evidente la necesidad de brindar acompañamiento socioemocional a los estudiantes en esta transición hacia nuevos entornos virtuales de aprendizaje.

En este orden de ideas, la necesidad de actualización de la educación se hizo necesaria debido a los rápidos avances tecnológicos, donde es preciso aprender en cualquier momento y cualquier lugar, en el que modelos de aprendizaje electrónico como el MOOC ha facilitado y aumentado la conciencia de los docentes sobre el aprendizaje en línea y sus implicaciones (Cho y Hong, 2021).

La utilización de una orientación para que los estudiantes estén motivados en el aprendizaje virtual depende de la práctica, el compromiso cognitivo, emocional y conductual (Kaup et al., 2020). Es así, que, en la transición a un nuevo entorno educativo, los alumnos necesitan atención social especial para mejorar su concentración y motivación para el aprendizaje en línea en una crisis tan crucial como la del Covid-19, tras la ya conocida decisión mundial de cerrar los centros educativos.

Esto llevó a considerar un cambio sustancial hacia el aprendizaje en línea de inmediato en algunos países porque ya estaban listos para dicho modelo, pero la mayoría no estaban preparados. Es por ello, que esta investigación se centró en los cambios organizacionales y las prácticas pedagógicas. Los aspectos anteriores se tradujeron, muy seguramente, en una serie de cambios que necesitaron líderes que establecieran pautas para remodelar el futuro de todos los renglones educativos, donde la educación superior jugara un papel vital en este proceso, siguiendo por la educación básica, luego los sectores de apoyo educativo, la economía, el deporte, etc.; de lo contrario, un plan sin guía conduciría al fracaso y la confusión ante similares circunstancias.

3. Metodología

La metodología propuesta para esta investigación tiene como aspecto central el paradigma cuantitativo considerado por autores como Hernández y Torres (2018), quienes trazan un hilo conductor para el cumplimiento de los objetivos de un estudio, por tanto, aquí se delimitaron los pormenores asociados a la utilización de las diferentes técnicas e instrumentos que permite observar la intención investigativa. El objetivo general estuvo enfocado en analizar los cambios organizacionales de la educación virtual en la pandemia del Covid-19 y la transformación percibida en las prácticas pedagógicas para el mejoramiento de la praxis educativa de docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá, mediante un estudio correlacional.

El primer objetivo específico fue identificar las características organizacionales generadas por la educación virtual en tiempos de pandemia Covid-19, mediante la aplicación del cuestionario validado de cambio organizacional, el segundo fue explicar los efectos de la educación virtual en las prácticas pedagógicas de docentes del Colegio Gran

Yomasa de la ciudad de Bogotá, mediante la aplicación del instrumento validado de prácticas pedagógicas, y el tercero fue estimar la asociación entre los cambios organizacionales de la educación virtual y las prácticas pedagógicas percibidas en tiempos de pandemia del Covid-19, mediante un análisis estadístico inferencial.

En la selección de la muestra se optó por el método no probabilístico por conveniencia que, de acuerdo con lo sugerido por Hernández y Torres (2018) se crea de acuerdo con la facilidad de acceso que se puede tener, por lo que los participantes fueron un grupo de 62 docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá-Colombia.

3.1 Instrumentos

Para el caso de la presente investigación se trabajaron dos cuestionarios, el Cuestionario Cambio Organizacional (IMC) de García et al. (2007) y revalidado por García y Foreiro (2010), que está constituido por tres dimensiones de primer orden: Dimensión I: nivel individual; Dimensión II: nivel grupal, y la Dimensión III: nivel organizacional y el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) de Vaccarezza et al. (2018). que se encuentra compuesto por tres factores o dimensiones, factor I: estrategias de enseñanza, factor II: ambiente educativo, factor III: evaluación de los aprendizajes. Adicionalmente, aunque los instrumentos utilizados en este estudio se encuentran validados, se consideró pertinente confirmar la fiabilidad de estos mediante una prueba de Alfa de Cronbach, la cual se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,879	103

Nota. Se muestra un alto grado de fiabilidad del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Diseño

La investigación que se presenta se basa en un enfoque cuantitativo, con un diseño de método no experimental – transversal y con un alcance correlacional, tal y como lo comenta Hernández y Torres (2018), donde en este tipo de investigaciones se toma la información frente a un espacio de tiempo determinado, no antes y no después, donde las variables a considerar son: Variable Independiente (VI)= los cambios organizacionales de la educación virtual y Variable Dependiente (VD)= las prácticas pedagógicas de do-

centes.

Para el análisis de los datos se realizó un tratamiento estadístico en una hoja de cálculo de Excel y posteriormente se exportaron al paquete estadístico SPSS versión 25 para su análisis descriptivo e inferencial, mediante las pruebas de normalidad de K-S, prueba de correlación, prueba T y una prueba de U de Mann Whitney.

4. Resultados

4.1 Cuestionario Cambio Organizacional (IMC)

Con relación al Cuestionario de Cambio Organizacional (IMC), consta de 48 preguntas con opción de respuesta escala Likert, constituido por tres dimensiones: Dimensión I: nivel individual (NI), que mide la adaptabilidad, liderazgo, capacidad de innovación; Dimensión II: nivel grupal (NG), que mide la participación, comunicación, trabajo en equipo; y la Dimensión III: nivel organizacional (NO), que mide la aceptación activa y pasiva, resistencia activa y pasiva, conocimiento de las organizaciones y cultura del cambio.

Dimensión I: nivel individual (NI)

Para el caso descriptivo de la dimensión relacionada con el nivel individual, los docentes tienen una percepción general de la adaptabilidad que ha sufrido la institucionalidad educativa en relación con la educación virtual en los tiempos de pandemia, donde la frecuencia de respuestas revela un 54.8% en el promedio de percepción media (AV) y un 45.2% de percepción frecuente (CS) (ver Tabla 2)

Aquí se pone en evidencia que los docentes tienen una percepción general de adaptabilidad, a la vez, los cambios favorecieron el ambiente organizacional para la transformación educativa, pero afectó el desempeño laboral. No hubo una adecuada promoción del beneficio común que afectó negativamente los intereses de los maestros, la disminución de espacios para el desarrollo de las actividades tuvo un impacto negativo en el desarrollo de actividades. Sin duda, lo que sucedió en pandemia hizo que los docentes enfrentaran este proceso con el uso de recursos educativos creados por ellos mismos más que desde la institución.

Tabla 2

Nivel individual

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	34	54,8
Casi Siempre	28	45,2
Total	62	100,0

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor AV.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II: nivel grupal (NG)

Frente a las características organizacionales generadas por la educación virtual en tiempos de la pandemia del Covid-19 desde la dimensión de nivel grupal en el IMC, la Tabla 3 da cuenta del nivel de participación y trabajo en equipo que se representa en la frecuencia de respuestas que oscilo para el valor nunca (N) un 3.2%, para la opción casi nunca (CN) un 40.3%, en el caso de la opción a veces (AV) un 50%, casi siempre (CS) un 6.5%.

Por lo tanto, la modalidad de trabajo impidió alcanzar los objetivos de calidad. Los cambios realizados no fueron suficientes para mantener la motivación y la satisfacción para alcanzar los indicadores propuestos, se evidenció que se requirió mayor tiempo para cumplir con los objetivos referente a calidad y formación. Las actividades diarias requirieron mayor tiempo y esfuerzo teniendo un mayor desgaste, afectando la motivación; también se percibió poco afianzamiento de relaciones entre compañeros como parte del proceso de cambio y no hubo mucha comunicación entre los docentes y directivos que permitiera una mayor adaptabilidad al cambio organizacional. Sin duda, no se estaba preparado a nivel social para este proceso, lo que impidió percibir de manera completa la nueva forma de trabajo.

Tabla 3

Nivel grupal

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	3,2
Casi Nunca	25	40,3
A veces	31	50,0
Casi Siempre	4	6,5
Total	62	100,0

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor AV.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III: nivel organizacional (NO)

Se identificó en este nivel y dimensión del instrumento IMC, frecuencias de respuesta para la opción a veces (AV) de un 75.8% y casi siempre (CS) en un 24.2%, con una 128 distribución promedio para cada uno de los reactivos, a través de los cuales se pueden describir las características a nivel institucional que marcaron el proceso de educación virtual en tiempos de la pandemia del Covid-19 (ver Tabla 4).

Por lo tanto, el colegio logró promover medianamente valores institucionales asociados al compañerismo y trabajo en equipo sin que esto hiciera un cambio en el clima organizacional. Las actividades se desarrollaron más a nivel individual al igual que las tareas de enseñanza, esto proporcionó un sentido de desarrollo profesional pero no contribuyó al fortalecimiento del sentido de pertenencia ni a una cultura organizacional, se puede intuir que las capacitaciones dadas frente a los cambios vividos no fueron oportunos ni completos, esto no correspondió a las demandas digitales, esto ocasionó una demanda alta de tiempo y agotamiento. Tuvo lugar una percepción generalizada que las tareas y objetivos se orientaron al cumplimiento de la labor más que al desarrollo de un cambio organizacional.

Tabla 4

Nivel organizacional

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	47	75,8
Casi Siempre	15	24,2
Total	62	100,0

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor AV.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP)

En el caso del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) de Vaccarezza et al. (2018), éste se encuentra compuesto por tres factores o dimensiones. En el caso del factor I: Estrategias de Enseñanza (ENS), se incluyen comportamientos relativos a la planificación, la gestión de contenidos, las estrategias propias del diseño instruccional y las contribuciones que los estudiantes hacen en la clase. El factor II: Ambiente Educativo (AMB), se relaciona con el establecimiento de normas, la cooperación entre estudiantes y el profesor, y la motivación en el aula. El Factor III: Evaluación de los Aprendizajes (EVAL), incluye reactivos relativos a la construcción de instrumentos y la retroalimentación de los

desempeños de los alumnos.

Factor I: Estrategias de Enseñanza (ENS)

En la Tabla 5 se presenta la distribución de opciones de respuesta en la dimensión de estrategias de enseñanza, la cual fue para la opción a veces (AV) del 19.4%, para casi siempre (CS) del 75.8%, y en el valor siempre (S) representado en un 4.8%, lo cual permite establecer un alto rango promedio de opciones de respuesta ante los reactivos que componen cada una de las dimensiones del instrumento CPP en la citada dimensión ENS.

Esto mostró que frente a los nuevos requerimientos se optó por el uso de calendarios semanales, a la vez, se utilizaron estrategias expositivas como modelo de enseñanza. No se percibe que haya una contribución explícita de los estudiantes en las actividades desarrolladas, limitando la retroalimentación y el desempeño de los estudiantes. En el diseño instruccional, se evitó el uso de tecnología especializada y se acudió a clases y supervisiones de acuerdo con los contenidos. Se trabajaron clases y objetivos de acuerdo con cada asignatura acudiendo a guías, no se cumplió con el currículo y se evaluaron los contenidos que se impartieron teniendo una coherencia entre la planificación y la instrucción dada.

Tabla 5

Estrategias de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	12	19,4
Casi Siempre	47	75,8
Siempre	3	4,8
Total	62	100,0

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor CS.

Fuente: Elaboración propia.

Factor II: Ambiente Educativo (AMB)

En cuanto a la dimensión ambiente educativo del instrumento CPP, la Tabla 6 presenta las frecuencias y porcentajes de respuesta para la opción a veces (AV) con un 8.1%, seguido de casi siempre (CS) con un 75.8%, y para la opción siempre (S) un 16.1%, lo cual muestra un 132 promedio alto de opciones de respuesta para la percepción del establecimiento de normas y la cooperación entre estudiantes y docentes que derivaron en un clima de motivación en el aula regular.

Se pudo inferir que fueron pocas las instancias en las que se resolvieron problemas

puntuales asociadas al modelo de educación virtual en tiempos de pandemia del Covid-19, donde la institucionalidad representada en sus directivos se limitó a la exigencia de la aplicación de los contenidos programáticos con o sin una supervisión real del trabajo de los estudiantes. Hubo una alta demanda de presentación de informes por parte de los docentes, con un desarrollo de actividades poco cooperativas en el aula de clase virtual debido a las limitantes del trabajo en equipo y de la realización de trabajos en parejas por la entendible situación de carencia de herramientas tecnológicas en gran parte de los estudiantes.

Se establece además como característica importante, la existencia percibida de un mediano proceso de diálogo y negociación con los estudiantes para el desarrollo de las tareas formativas, ya que el proceso se dio más como un escenario impositivo desde la institucionalidad y los docentes que llevaron a que los estudiantes asimilaran dicha cotidianidad académica motivada o no hacia un aprendizaje de la unidad o temática desarrollada, logrando poco interés en los estudiantes y limitando el acceso al conocimiento debido al desinterés generalizado.

En adición, los docentes perciben que la motivación hacia el aprendizaje desde el ambiente escolar no se desarrolló desde el modelo tradicional que concibe un aula física, por lo que en sentido real de ambiente educativo no era una cuestión trasladable al entorno de hogar, lo que produjo una desconexión explícita entre la comunicación entre estudiantes y el docente para la ejecución de las actividades académicas. Las herramientas tecnológicas estuvieron a cargo de los docentes y estudiantes que, desde la institucionalidad, limitó la retroalimentación de las intervenciones del aula virtual con los estudiantes y la disminución de relaciones entre los actores del escenario educativo se percibió como baja.

Tabla 6

Ambiente educativo

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	5	8,1
Casi Siempre	47	75,8
Siempre	10	16,1
Total	62	100,0

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor CS.

Fuente: Elaboración propia.

Factor III: Evaluación de los Aprendizajes (EVAL)

Con relación a la dimensión de evaluación de los aprendizajes del instrumento CPP, la Tabla 7 contiene las frecuencias y porcentajes de respuesta, donde para la opción a veces (AV) fue del 17.7%, seguido de casi siempre (CS) con el 66.1%, y siempre (S) con el 16.1%, asociado a una percepción generalizada promedio del cumplimiento frente a los reactivos relativos a la construcción de instrumentos y retroalimentación de desempeño de los estudiantes en el caso de la institución educativa Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá.

Se encontró una percepción relacionada con la realización de evaluaciones periódicas que determinaron el avance de los estudiantes de acuerdo con los contenidos impartidos, los cuales estuvieron influenciados por el uso de conocimientos previos. Un enfoque de heteroevaluación fue aceptado desde la institucionalidad y por los docentes para con los estudiantes en su proceso formativo. Hubo una baja percepción de procesos de coevaluación y autoevaluación, reflejando que no hay una promoción de espacios para promover la participación evaluativa de los estudiantes ni retroalimentación.

Esto indica, además, que el colectivo docente pasó de un tema a otro con la mera evaluación formativa realizada por el docente, con quiebres temáticos que dejaron elementos pendientes en relación con lo contemplado en el plan de estudios y malla curricular. Poco uso frecuente de evaluaciones diagnósticas al inicio de cada actividad formativa, pero sí con el uso regular de rúbricas de desempeño para evaluar a los estudiantes con una adecuada y regular pertinencia a la finalidad de evaluación.

Las percepciones de los docentes implicaron desde el punto de vista de las estrategias de evaluación una rigurosidad desde la reflexión del docente, desligando aquellos aspectos de las dimensiones evaluativas de coevaluación y autoevaluación de crucial importancia, sobre todo en atención al modelo educativo abrupto de educación virtual que se dio en la pandemia.

Tabla 7

Estrategias de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	11	17,7
Casi Siempre	41	66,1
Siempre	10	16,1

Nota. La distribución de la dimensión muestra valores de frecuencia altos para el valor CS.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 8 se pueden apreciar los descriptivos de media, varianza y desviación estándar para cada una de las dimensiones asociadas a cada uno de los instrumentos aplicados, destacándose una media de respuestas para los valores de percepción AV y CS en términos generales.

Tabla 8

Descriptivos del IMC y CPP

	Total NI	Total NG	Total NO	Total ENS	Total AMB	Total EVAL
Válido	62	62	62	62	62	62
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	3,45	2,60	3,24	3,85	4,08	3,98
Desviación	0,502	0,664	0,432	0,474	0,489	0,587
Varianza	0,252	0,441	0,186	0,224	0,239	0,344

Nota. Los descriptivos muestran desviaciones y varianzas sin dispersión de los datos.

Fuente: Elaboración propia.

Estadística inferencial

Con el ánimo de estimar la asociación entre los cambios organizacionales de la educación virtual y las prácticas pedagógicas percibidas en tiempos de pandemia del Covid-19 en el Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá, se procedió a la realización de diferentes pruebas estadísticas que involucraron la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, una prueba de evaluación de medias mediante la prueba T, la asociación de las variables por género con la prueba U de Mann Whitney y la prueba de correlación de Pearson.

Prueba de normalidad de KS

La prueba de Kolmogórov-Smirnov (en adelante, la prueba KS) es una prueba de bondad de ajuste muy utilizada en estadística inferencial, la cual, a menudo se emplea para probar la normalidad de los datos de una muestra. Otra razón para implementar pruebas de normalidad es que muchos procedimientos estadísticos requieren que sean óptimos bajo el supuesto de normalidad, por lo que interesa saber si este supuesto se cumple o no, Branstator y Berner (2005) dan un ejemplo de tal uso de una prueba de normalidad de KS, donde por supuesto, también puede ser de interés probar la presencia de otras distribuciones específicas.

En este sentido, la Tabla 9 muestra la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov aplicada para la muestra y distribución de datos de acuerdo con los totales por cada dimensión de los instrumentos utilizados, evidenciándose en función de la distribución

acumulada y observable que existen máximas diferencias extremas dentro del rango admitido por la prueba, junto a una significancia asintótica bilateral de 0.000, la cual indica que la distribución de los datos corresponde a una anormalidad de los mismos.

Tabla 9

Prueba de normalidad K-S

		Total NI	Total NG	Total NO	Total ENS	Total AMB	Total EVAL
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,45	2,60	3,24	3,85	4,08	3,98
	Desv.	0,502	0,664	0,432	0,474	0,489	0,587
	Desviación						
Máximas diferencias	Absoluto	0,364	0,293	0,470	0,427	0,404	0,334
extremas	Positivo	0,364	0,251	0,470	0,331	0,404	0,328
	Negativo	-0,314	-0,293	-0,288	-0,427	-0,354	-0,334
Estadístico de prueba		0,364	0,293	0,470	0,427	0,404	0,334
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Nota. La distribución de prueba es normal. Se calcula a partir de datos. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia.

Prueba T

Es un tipo de prueba estadística que se utiliza para comparar las medias de dos grupos, los cuales pueden ser experimentales (controles y ensayo) o no experimentales (divididos por características de la muestra como la edad, el género, etc.), siendo una de las pruebas de hipótesis estadísticas más utilizadas en los estudios de tipo correlacional (Good, 2009). En este caso, la prueba T es un tipo de método paramétrico, el cual puede utilizarse cuando las muestras satisfacen las condiciones de normalidad, igual varianza e independencia, tal y como se comprobó en este estudio a través de la prueba de KS, como ya se mencionó en el apartado anterior. En este sentido, la Tabla 10 se presentan los estadísticos de la prueba T, los cuales prueban para cada una de las dimensiones de los instrumentos utilizados una media que responde al establecido en los rangos vistos en la estadística descriptiva que se asocian a la opción de respuesta neutral de AV o CS, constituyéndose como un aspecto que corrobora la tendencia de la muestra en demostrar la articulación entre los dos instrumentos aplicados.

Tabla 10

Estadísticos prueba T

	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Total_NI	62	3,45	0,502	0,064
Total_NG	62	2,60	0,664	0,084
Total_NO	62	3,24	0,432	0,055
Total_ENS	62	3,85	0,474	0,060
Total_AMB	62	4,08	0,489	0,062
Total_EVAL	62	3,98	0,587	0,074

Nota. Los descriptivos muestran desviaciones y varianzas sin dispersión de los datos.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 11 presenta los estadísticos de la prueba T para una muestra, donde la diferencia promedio entre cada valor de los datos recolectados y el valor de contraste hipotetizado, contrasta que esta diferencia de medias es mayor a 0,0, siendo las más significativas AMB ($m=4.081$), EVAL ($m=3.984$) y ENS ($m=3.855$), con intervalos de confianza cerrados en discrepancia inferior y superior para la diferencia de promedio para el que puede especificarse el nivel de confianza del 95%, además de una significancia bilateral de 0.000.

Tabla 11

Prueba T para una muestra

Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Total_NI	54,170	61	0,000	3,452	3,32	3,58	
Total_NG	30,780	61	0,000	2,597	2,43	2,77	
Total_NO	59,124	61	0,000	3,242	3,13	3,35	
Total_ENS	64,063	61	0,000	3,855	3,73	3,98	
Total_AMB	65,684	61	0,000	4,081	3,96	4,20	
Total_EVAL	53,484	61	0,000	3,984	3,83	4,13	

Nota. Los datos de la prueba son estadísticamente significativos. Los intervalos de confianza asumen concentración de los datos.

Fuente: Elaboración propia.

Prueba U de Mann Whitney

La prueba U de Mann-Whitney a menudo se considera conveniente para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dos grupos, utilizando datos normales y ordinales), siendo esta prueba aceptada para muchos usos apropiados y debe tenerse en cuenta cuando se utilizan datos clasificados, datos que se desvían de los patrones de distribución aceptables o cuando hay diferencias notables en el número de sujetos en los dos grupos comparativos. No obstante, como se muestra en la Tabla 12 los rangos promedios son muy aproximados y están dentro del nivel de desviación estándar en cada una de las dimensiones evaluadas por los instrumentos, revelando que a través de la variable de agrupación por género no hay diferencias estadísticamente significativas.

Estos componentes evaluados desde la perspectiva de la asociación dan cuenta de una notable relación entre los cambios organizacionales y las prácticas pedagógicas derivadas de la educación virtual en los tiempos de pandemia del Covid-19, con lo cual se corrobora y acepta la hipótesis alternativa propuesta.

Tabla 12

Estadísticos prueba U Mann Whitney

	Total ENS	Total AMB	Total EVAL	Total NI	Total NG	Total NO
U de Mann-Whitney	358,000	356,000	412,000	419,000	318,000	415,000
W de Wilcoxon	568,000	1259,000	1315,000	629,000	528,000	1318,000
Z	-1,251	-1,288	-0,144	-0,017	-1,707	-0,101
Sig. asintótica(bilateral)	0,211	0,198	0,886	0,986	0,088	0,919

Nota. La Variable de agrupación: Género.

Fuente: Elaboración propia.

Prueba de correlación de Pearson

Para Good (2009), la mayoría de los investigadores están familiarizados con las distribuciones univariadas (distribuciones de una sola variable). Sin embargo, las distribuciones bivariadas, por otro lado, involucran dos variables que se pueden comparar para encontrar relaciones entre ellas, las cuales se ocupan de poblaciones en las que los miembros se describen en términos de dos características.

En este sentido, la Tabla 13 muestra un conjunto de datos bivariados de puntajes obtenidos de los instrumentos IMC y CPP aplicados a 62 docentes, donde en este conjunto de datos, se presentan las puntuaciones promedio de cada instrumento respecto de sus dimensiones, lo que configura una serie de datos bivariados, aunque si hay más de dos

variables involucradas, se hace referencia a esto como distribución multivariante, pero como las dimensiones correlacionadas responde a cada observación en términos de muchas características, entonces el procedimiento tiene que ver con un tipo de asociación bivariado.

Tabla 13

Prueba de correlación de Pearson

		Estrategias de Enseñanza (ENS)	Ambiente Educativo (AMB)	Evaluación de los Aprendizajes (EVAL)	Nivel Individual (NI)	Nivel Grupal (NG)	Nivel Organizacional (NO)
Estrategias de Enseñanza (ENS)	Correlación de Pearson	1	,405**	,581**	0,142	-0,137	,255*
	Sig. (bilateral)		0,001	0,000	0,270	0,289	0,046
Ambiente Educativo (AMB)	Correlación de Pearson	,405**	1	,462**	0,050	-,302*	0,061
	Sig. (bilateral)	0,001		0,000	0,702	0,017	0,636
Evaluación de los Aprendizajes (EVAL)	Correlación de Pearson	,581**	,462**	1	0,248	-0,185	0,080
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		0,052	0,149	0,534
Nivel Individual (NI)	Correlación de Pearson	0,142	0,050	0,248	1	-0,084	0,168
	Sig. (bilateral)	0,270	0,702	0,052		0,516	0,191
Nivel Grupal (NG)	Correlación de Pearson	-0,137	-,302*	-0,185	-0,084	1	-0,169
	Sig. (bilateral)	0,289	0,017	0,149	0,516		0,190
Nivel Organizacional (NO)	Correlación de Pearson	,255*	0,061	0,080	0,168	-0,169	1
	Sig. (bilateral)	0,046	0,636	0,534	0,191	0,190	

Nota. Las correlaciones significativas se resaltan en gris. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Good (2009) ha enfatizado en cuanto a las pruebas de correlación de Spearman y Pearson, que el nivel de asociación entre dos variables se mide en relación con dos elementos. El primero, involucra el índice de correlación que oscila entre 0.0 y 0.4 se considera débil, de 0.41 hasta 0.7 se asocia de manera moderada, y entre 0.71 y 1 se estima una asociación fuerte entre las variables.

En el caso del presente estudio, las dimensiones de cada uno de los instrumentos permiten establecer la existencia de una correlación moderada entre la dimensión de

estrategias de enseñanza frente al ambiente educativo con un índice de Pearson de 0.405. De igual forma, la dimensión de estrategias de enseñanza tiene una asociación moderada con la dimensión de estrategias de evaluación con un índice de Pearson de 0.581. Además, el ambiente educativo se correlaciona de forma positiva con la dimensión evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, el segundo aspecto se relaciona con el nivel de significancia bilateral, el cual es estadísticamente significativo en valores inferiores a 0.05, mientras que referentes superiores a este valor, se consideran datos que no son estadísticamente significativos. En este particular, las correlaciones mencionadas en el párrafo anterior tienen valores estadísticamente significativos. Teniendo en cuenta la información expuesta, se valida la hipótesis alternativa de la existencia de una correlación entre los cambios organizacionales de la educación virtual en la pandemia de Covid-19 y la transformación percibida en las prácticas pedagógicas de docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá, especialmente en los componentes asociados a estrategias de enseñanza, ambiente educativo, evaluación de los aprendizajes y la dimensión de nivel organizacional.

Este aspecto de la correlación denota una moderada adaptabilidad y participación de los docentes dentro del escenario activo de la pandemia del Covid-19, en el cual la cultura organizacional promovió desde la labor de los docentes un mediano favorecimiento del ambiente institucional en favor de cambios positivos en el escenario formativo. Estos aspectos se ven representados en los comportamientos relativos a la planificación y la gestión de contenidos basados en estrategias propias de enseñanza, las cuales impactaron de manera inversamente proporcional la motivación en el aula virtual y la relación entre estudiantes y docentes, revelando al mismo tiempo, una débil asociación entre los procesos de evaluación formativa como instrumento de retroalimentación del desempeño de los estudiantes en el caso bajo estudio.

Conclusiones

El desarrollo de un proceso investigativo tiene siempre un norte definido dado en primera instancia por el planteamiento del problema que lleva a la delimitación de una serie de interrogantes que generan un hilo conductor para el investigador. En este sentido, el problema visualizado permitió la puesta en escena de diferentes componentes que integran la relación que existe entre los cambios organizacionales y su influencia dada por la educación virtual en la pandemia del Covid-19, para el caso de la institución educativa Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá. Es por ello, que la primera conclusión

que emerge en este estudio se articula con la realidad educativa cambiante, en la que las instituciones de educación se vieron comprometidas en su actividad misional durante el tiempo agudo de la pandemia, siendo esto crucial para establecer cada uno de los diversos componentes institucionales que, a la luz de lo considerado por el Ministerio de Educación Nacional, vinculan el quehacer administrativo y pedagógico como parte del andamiaje escolar.

Por lo anterior, se concluye frente al primer objetivo de la investigación con el que se identifican las características organizacionales generadas por la educación virtual en tiempos de pandemia Covid-19, que la institución educativa se ve representada desde tres dimensiones: individual, grupal y organizacional. En cuanto a la dimensión individual, se puede decir que se ha revelado una percepción de los cambios que favorecieron y desfavorecieron el ambiente de la institución educativa con respecto al desempeño laboral, ya que no solo se trató de una práctica centrada en la entrega de contenidos y la evaluación de los estudiantes, sino que configuró necesariamente un esquema comunicativo entre docentes y de los docentes hacia los estudiantes con una tendencia de afianzamiento entre los actores del escenario educativo.

Esto permite considerar que, durante la fase aguda de la pandemia, los docentes tuvieron una perspectiva de interacción organizacional desde lo personal, cuestión entendida como parte de la atención que requería el estudiantado en ese momento. Lo anterior, difiere del tipo de relacionamiento existente en el aula de clase, donde el docente promovió la aplicación de diferentes actividades diarias enfocadas a estudiantes con diferentes medios tecnológicos y hacia aquellos con limitaciones en la disponibilidad de este tipo de herramientas.

De igual forma, estudiantes con desempeño bajo implicaron un desgaste adicional para el docente en actividades académicas que exigían un riguroso seguimiento para contribuir a que el estudiante marcara acciones para superar las limitaciones existentes por la pandemia, además de las ya presentes con anterioridad.

Con relación a las características organizacionales del nivel grupal, se puede concluir que la participación en el trabajo en equipo representó uno de los aspectos más relevantes en la búsqueda constante de lograr los indicadores de calidad educativa exigidos, lo que llevó a que el cuerpo de docentes tuviera que dedicar muchas horas adicionales de trabajo para cumplir con los requerimientos de la formación integral.

Desde luego, las acciones diarias del docente para entender en primer lugar el modelo de enseñanza cambiante y la presión alrededor de la cuestión sanitaria, condujeron una adaptación organizacional sobre la base del trabajo virtual, no solo como una acti-

vidad remota de la enseñanza, sino que estuvo permeada por el agotamiento, el estrés, la desmotivación y los limitantes para el correcto ejercicio de la labor.

Cada uno de estos aspectos, fueron conducentes de manera individual y colectiva de un afrontamiento social que más allá de brindar formas alternativas para desarrollar el trabajo docente, se constituyeron en una alta demanda de competencias y capacidades para el cumplimiento de los estándares exigidos a nivel ministerial, organizacional y personal.

Es concluyente desde lo organizacional, que los docentes del colegio mantuvieran los valores institucionales asociados al compañerismo y trabajo en equipo, sin que esto realmente hiciera parte de un cambio en el clima organizacional con una percepción promedio de identificación con el proceso cooperativo, siendo las actividades desarrolladas un equilibrio de propósitos personales, grupales e institucionales para la enseñanza en aras de la formación con calidad integral, pero que no contribuyeron al fortalecimiento real del sentido de pertenencia para la consolidación de una cultura organizacional.

Con relación al segundo objetivo específico, se explicó los efectos de la educación virtual en las prácticas pedagógicas de docentes del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá, desde tres dimensiones: Estrategias de Enseñanza, Ambiente Educativo y Evaluación de los Aprendizajes.

En el caso de la primera dimensión de este componente de análisis organizacional, se concluye que existen comportamientos relativos a la planificación, la gestión de contenidos, las estrategias propias del diseño instruccional y las contribuciones que los estudiantes hacen en la clase. La percepción de esta respuesta ha sido dada por la forma en la que los docentes condujeron la adaptación y los ritmos de enseñanza virtual en la presentación de estrategias que para los niveles de instrucción implicó una adaptación en todas las asignaturas.

No obstante, una incorporación explícita de todos los estudiantes hacia la modalidad virtual no fue posible por diferentes limitaciones que no atañen al modelo de enseñanza, sino que fueron condicionadas por el modelo educativo y evaluativo del momento.

Ahora bien, con relación a la dimensión Ambiente Educativo, se concluye que el establecimiento de normas, la cooperación entre estudiantes y el profesor, y la motivación en el aula se vieron afectadas tanto organizacionalmente como desde las prácticas pedagógicas durante la fase aguda de la pandemia, percibido desde las limitaciones para la aplicación de los contenidos sin una supervisión real del trabajo de los estudiantes, el desarrollo de actividades poco cooperativas y la carencia de herramientas tecnológicas.

Se estableció que el desarrollo de las tareas formativas obedeció a un escenario educativo rígido e impositivo desde la institucionalidad y los docentes, que llevaron a la construcción temprana de una monotonía académica desligada de componentes motivacionales para el aprendizaje, influyendo en el interés del estudiantado para el desarrollo de las acciones educativas propuestas y limitando el acceso al conocimiento debido al desinterés generalizado.

En la dimensión de Evaluación de los Aprendizajes, se concluye la construcción de instrumentos y la retroalimentación de los desempeños de los alumnos fue irregular, con la subsecuente baja percepción de procesos de coevaluación y autoevaluación, con el común denominador de la carencia de espacios educativos para la promoción evaluativa de los estudiantes y la adecuada retroalimentación del conocimiento en los estudiantes.

Conforme a lo anterior, se pudo estimar la asociación entre los cambios organizacionales de la educación virtual y las prácticas pedagógicas percibidas en tiempos de pandemia del Covid 19, denotando una moderada adaptabilidad y participación de los docentes dentro del escenario activo de la pandemia del Covid-19, en el cual la cultura organizacional promovió desde la labor de los docentes un mediano favorecimiento del ambiente institucional en favor de cambios positivos en el escenario formativo.

Se puede decir que, al analizar la correlación generada por los cambios organizacionales de la educación virtual en la pandemia del Covid-19 y la transformación de las prácticas pedagógicas de docentes de la institución educativa, existen comportamientos relativos a la planificación y la gestión de contenidos basados en estrategias propias de enseñanza, las cuales impactaron de manera inversamente proporcional la motivación en el aula virtual y la relación entre estudiantes y docentes, revelando al mismo tiempo, una débil asociación entre los procesos de evaluación formativa como instrumento de retroalimentación del desempeño de los estudiantes en el caso del Colegio Gran Yomasa de la ciudad de Bogotá.

Referencias

- Branstator, G. y Berner, J. (2005). Linear and nonlinear signatures in the planetary wave dynamics of an AGCM: Phase space tendencies. *Journal of Atmospheric Sciences*, 62, 1792–1811. <https://doi.org/10.1175/JAS3429.1>
- Cóndor, B. H. y Bunci, M. R. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131
- Cho, M. J. y Hong, J. P. (2021). The emergence of virtual education during the COVID-19 pan-

- demic: The past, present, and future of the plastic surgery education. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 74(6), 1413-1421.
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E. y Sander, D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69, 101353.
- Dunaway, M.K. (2011). Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*. 39(4), (pp. 675-685). <http://dx.doi.org/10.1108/00907321111186686>
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.
- Freire, P., Macedo, D., Giroux, H. A., Flecha, R. y Castells, M. (1999). *Critical education in the new information age*. Rowman & Littlefield Publishers.
- García, M., Bravo, L. y Rubio, P. (2007). Relación entre los factores de riesgo psicosocial resistencia al cambio organizacional en personal de seguridad de una empresa del sectoreconómico terciario. *Revista Diversitas- perspectivas en psicología*, 1(5), 301-315.
- García, M. y Forero, C. (2010). IMC. *Instrumento de medición de cambio organizacional. Manual técnico*. Bogotá Colombia. RHDT. (Documento no publicado).
- Good, P. (2009). Robustness of Pearson correlation. *Interstat*, 15(5), 1-6.
- Hernández, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, C. A., Prada, R. y Gamboa, A. (2019). Conceptions and pedagogical practices on the mathematical processes of teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1408(1), 012009.
- Joshi, V. A. y Gupta, I. (2021). Assessing the impact of the Covid-19 pandemic on hospitality and tourism education in India and preparing for the new normal. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 13(5), 622-635. <https://doi.org/10.1108/WHATT-05-2021-0068>
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S. y Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 1220. https://doi.org/10.4103/ijo.IJO_1241_20
- Kotzee, B. y Palermos, S. O. (2021). The Teacher Bandwidth Problem: MOOCs, Connectivism, and Collaborative Knowledge. *Educational theory*, 71(4), 497-518. <https://doi.org/10.1111/edth.12495>
- Kurbakova, S., Volkova, Z. y Kurbakov, A. (2020). Virtual Learning and Educational Environment: New Opportunities and Challenges under the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 167-171. <https://doi.org/10.1145/3416797.3416838>
- Prado, A. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizaje para la universidad

- del siglo XXI en México. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Serrano, O., Bello, M., Pupo, L., Robinson, M. y Pérez, O. (2022). Variantes ómicron y delta de SARS-CoV-2 conservan epítopes presentes en vacunas cubanas anti-Covid-19 Abdala y Soberana. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 2999.
- Siemens, G. (2008a). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>
- Siemens, G. (2008b). *About: Description of connectivism. Connectivism: A learning theory for today's learner*. University of Georgia IT Forum.
- Siemens, G. (2019, Marzo 29). *I was wrong about networks*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/i-wrong-networks-george-siemens/>
- Sulasmi, E. (2021). Managing Virtual Learning at Higher Education Institutions during Pandemic Covid-19 in the Indonesian Context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 98-111.
- Tabacchi, M. E., Portmann, E., Seising, R. y Habenstein, A. (2018). Designing Cognitive Cities. En E. Portmann, M. E. Tabacchi, R. Seising y A. Habenstein (Eds.), *Designing Cognitive Cities*. Springer.
- Tucker, C. R., Wycoff, T. y Green, J. T. (2017). *Blended Learning in Action: A Practical Guide toward Sustainable Change*. Corwin Press
- Vaccarezza, G., Sanchez, I. y Alvarado, H. (2018). Caracterización de prácticas pedagógicas en carreras de ingeniería civil de universidades de Chile. *Revista Espacios*, 39(15). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p24.pdf>
- Zywica, J., Richards, K. A. y Gomez, K. (2011). Affordances of a scaffolded-social learning network. *On the Horizon*, 19(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.1108/10748121111107690>

Estímulos fiscales municipales como medio de gestión de la cultura en las industrias digitales: caso municipio de Guadalajara

Adrián Salvador Rivera Lima⁸

Resumen

La infraestructura cultural de México se encuentra centralizada y es insuficiente para garantizar a toda la población el acceso al derecho a la cultura. En el presente trabajo se analiza el papel del estado en estimular las obras de creadores digitales mediante estímulos de carácter fiscal municipal. La investigación se realizó utilizando el método sistemático, y el método de investigación exegético con apoyo en la técnica de investigación documental. Como resultado de la revisión de doctrinas y normas jurídicas mexicanas de los tres niveles de gobierno, en especial las normas municipales de Guadalajara que contiene incentivos fiscales para creadores e inversionistas de la industria creativa digital. Como resultados se obtuvo que el Municipio de Guadalajara cuenta con estímulos en materia de reducción en pago de impuestos y en pago de derechos relacionados a bienes inmuebles empleados para la industria digital en diversas formas y por personal contratado, dichos apoyos son importantes para el apoyo de la infraestructura cultural. Asimismo, no se contemplan los estímulos fiscales municipales a los creadores independientes; ya que, los estímulos son para inversionistas y proyectos inmobiliarios.

Palabras Clave: Cultura, subsidio, industria creativa, gestión cultural, desarrollo sostenible.

8 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: adrian.rivera@cucea.udg.mx

Introducción

El derecho humano a la cultura es un derecho que requiere la participación activa del Estado para promoverlo, respetarlo, protegerlo y garantizarlo; lo cual, se traduce en acciones como el otorgamiento de subsidios, la dotación del presupuesto para infraestructura cultural, la protección del patrimonio material e inmaterial, la promoción de eventos culturales, entre otras acciones de tipo colectivo.

Conforme a García (2021), el derecho a la cultura es una especialidad de la gestión cultural que tradicionalmente ha tenido como vertientes el derecho de autor y el derecho al patrimonio de naturaleza histórico y artístico; aunque, con el devenir del tiempo ha agregado actividades públicas y privadas relacionadas con la gestión cultural.

En este sentido y a pesar de que la cultura es un derecho humano, conforme a Castaño y Benumea (2022) en México existe una gran desigualdad y centralización en la dotación de la infraestructura cultural pues el presupuesto público no es suficiente para garantizar a toda la población el acceso a este derecho, constituyéndose en un reto para la presente y futuras administraciones públicas.

Aunado a lo anterior, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología ([CONAHCYT], 2024b) identifica la violencia en sus diferentes manifestaciones, así como la discriminación y el desplazamiento forzado como causas de cambio social que reflejan la necesidad de reconocer la diversidad cultural.

Por lo anterior, el presente trabajo analiza el papel del Estado para estimular las obras de creadores digitales mediante estímulos de carácter fiscal municipal tanto para la creación de infraestructura cultural como para otorgar facilidades administrativas y fiscales para impulsar este sector.

La pertinencia social de la investigación a nivel local encuentra su fundamento como parte del estudio de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) específicamente en el referente a la cultura (CONAHCYT, 2024a); a nivel internacional, el capítulo es acorde a la Agenda 2030 respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 11 en cuya meta se contiene la protección del patrimonio tanto cultural como natural global (Naciones Unidas, 2015); asimismo, es acorde a los ODS 8 y 9 que se pormenorizan en los apartados de desarrollo.

Por otra parte, la pertinencia teórica se basa en el proceso presupuestario y los derechos humanos, en el caso específico, el derecho a la cultura; pues, es una obligación del Estado reconocida en instrumentos internacionales que sirven como requisitos indispensables para la vida digna de las personas (Naciones Unidas, 2017).

Por lo que se refiere al marco metodológico, la investigación se realizó utilizando el método analítico al descomponer el estado de la cuestión en partes y su función como son los tipos de estímulos en la industria creativa digital en Guadalajara; asimismo, se utilizó el método de investigación exegético, para desentrañar el sentido de las leyes en cuestión, con apoyo en la técnica de investigación documental (Ponce de León, 2020), delimitando temporalmente la investigación al año de 2023.

Desarrollo

1. La cultura y el derecho a la cultura como derecho humano

Para efectos de este trabajo se toma como referencia la definición de cultura contenida en la Declaración de México Sobre las Políticas Culturales (1982) que establece en una acepción extensiva de cultura que señala:

“

[...] en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias...

Así, la cultura comprende los rasgos que identifican una colectividad a partir de los planos espirituales, intelectuales, éticos, tradicionales y de creencias. Asimismo, el instrumento en mención contiene los siguientes elementos guía para desarrollar las políticas culturales:

- a) Identidad cultural, se considera una expresión de valores y tradiciones de la colectividad.
- b) Dimensión cultural del desarrollo, pues la cultura es un elemento primordial para el desarrollo social.
- c) Cultura y democracia, dado que la cultura es un derecho que pertenece a la colectividad y no solo al individuo.
- d) Patrimonio cultural que incluye las obras y las creaciones, a pesar de que estas puedan ser anónimas o populares, materiales o inmateriales.
- e) Creación artística e intelectual y educación artística, toma en consideración que el avance es immanente tanto a la persona como a la colectividad basados en la libertad tanto de pensamiento como de expresión que son requisitos ne-

cesarios para que se desarrollen creaciones artísticas e intelectuales.

- f) Relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación, la cultura no es un elemento aislado; sino interdependiente de variables como la educación, el avance de la ciencia y la comunicación.
- g) Planificación, administración y financiamiento de las actividades culturales. Para que la cultura pueda desarrollarse a cabalidad, la sociedad además de ayudar a planificar y administrar las actividades culturales, también debe aportar los fondos suficientes para que estas se lleven a cabo.
- h) Cooperación internacional, la actividad creadora y la difusión de ideas se basan en el intercambio, la cooperación y la comprensión internacional (Declaración de México Sobre las Políticas Culturales, 1982).

Por lo que ve al derecho a la cultura, de conformidad a la Comisión Nacional de Derechos Humanos ([CNDH], 2018), los derechos culturales no sólo están interrelacionados con la protección de otros derechos; sino que también protegen al ser humano y a la colectividad; ya que, la cultura es necesaria para el desarrollo humano y social (CNDH, 2018).

La cultura no es una expresión individual; sino colectiva del ser humano; por lo cual incluye el modo de vivir, el lenguaje que empleamos, la literatura, entre otras representaciones como la tecnología, la vivienda, las tradiciones y los demás aspectos en los que converge la naturaleza humana (CNDH, 2018).

En lo que respecta a México y a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, encontramos el fundamento jurídico del derecho humano a la cultura en el artículo 4º (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, [CPEUM], 2024), el cual establece la promoción de la cultura a partir de su inclusión en las políticas públicas.

Lo anterior representa la obligación del Estado Mexicano de emitir políticas públicas que por un lado tengan un enfoque disciplinar mixto y a su vez, dichas políticas deben buscar que la persona incursione y se desarrolle a partir de los contextos político, social, económico y cultural. Esto significa que las políticas públicas serán la directriz nacional para que cada nivel de gobierno en sus ámbitos y atribuciones particulares adopte sus medios administrativos y presupuestarios para promover la cultura.

En adición, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió un criterio en la Tesis 1a. CCVI/2012 (10a.) en el cual se establece el deber del Estado mexicano tanto de garantizar como promover el derecho a la cultura conforme a su naturaleza como derecho humano en las modalidades de emisión, recepción y circulación y en su

aspecto personal como colectivo, dicha interpretación deviene de forma sistemática y armónica de los artículos 3, 7, 25 y 26 e implica la difusión de valores históricos, tradiciones, representaciones artísticas, entre otras que forman la identidad tanto de la persona, la sociedad y la nación (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2024).

2. Marco jurídico internacional sobre Derechos Culturales

En el artículo 27, numerales 1 y 2, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos elaborada por los representantes del mundo, incluyendo a México, y que fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, encontramos lo siguiente:

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. (Naciones Unidas, 1948)

Lo anterior, como derecho universal de participar en manifestaciones culturales y de que las personas gocen de protección jurídica de sus obras científicas y culturales.

1.2 Marco jurídico estatal sobre Derechos Culturales

Constitución del Estado de Jalisco

De forma similar a la constitución federal, la Constitución Política del Estado de Jalisco (1917) dispone también en su artículo 4º el derecho de todas las personas a la cultura, describiendo también la posibilidad de participar en la vida cultural, así como en actividades que preserven y desarrollen la identidad de la persona, pudiendo también participar en las manifestaciones artísticas y culturales que desee e incluso, dispone el derecho de la persona a elegir su pertenencia a una comunidad cultural, sobresaliendo para efectos de este estudio, el derecho de la persona a disfrutar tanto de los bienes como de los servicios que provee el Estado en el ámbito cultural, precepto bajo el cual, se estudia la cultura en este capítulo.

Así, el artículo en mención dispone la posibilidad de participar libremente en la

vida cultural de la comunidad, acceder y participar en cualquier manifestación de tipo artística y cultural; conocer, preservar, fomentar y desarrollar su patrimonio cultural y el ejercicio de la persona a sus derechos culturales bajo condiciones de igualdad.

La Ley de Fomento a la Cultura del Estado de Jalisco (LFCEJ) en su artículo 2º dispone:

- La promoción del acceso al derecho a la cultura, garantizado por el Estado.
- Generación de condiciones para la promoción, y difusión de las expresiones culturales y artísticas, para facilitar el acceso a ellas a todos los individuos de la sociedad.
- La promoción de la participación individual, grupal, institucional y de las organizaciones de los sectores social y privado en el fomento, promoción, y difusión de cultura.
- El establecimiento de mecanismos de financiación cuyo objetivo sea la promoción de apoyos para el desarrollo de actividades en materia de cultura, disponiendo también que dichos mecanismos sean diferentes al presupuesto ordinario estatal; esto es, la ley en comento busca establecer fuentes de financiamiento adicionales al presupuesto otorgado de forma ordinaria.
- Fijar bases para el otorgamiento de becas, estímulos económicos y reconocimientos en favor de la realización artística y cultural.

2. Infraestructura y gestión cultural: sujetos y patrimonio

2.1 Autor y Artista

El autor es la persona que es artífice, causante, culpable o ejecutor de algo; en otras palabras, la persona que ha producido una obra de tipo científica o literaria (Real Academia Española, 2024). Por otra parte, el artista desde un sentido general, es aquella persona virtuosa, dotada de habilidad en bellas artes, o que actúa de manera profesional en un espectáculo de tipo cinematográfico, teatral ante un público (Real Academia Española, 2024). Se puede estar en el rol de ambos dependiendo las actividades desempeñadas por la persona o personas creadoras de obras o contenido artístico sujeto a reconocimiento legal y protección.

En el marco legal internacional se tiene el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas de 1886, reformado el 28 de septiembre de 1979 que regula los derechos de los autores y la protección de obras (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 1886).

En México, la protección al autor y al artista se encuentra primeramente en el artículo 28 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) del cual emana la Ley Federal de Derecho de Autor ([LFDA], 1996) cuya finalidad es la salvaguarda y protección de los autores, ejecutantes e intérpretes de obras artísticas y literarias.

El artículo 1 del citado ordenamiento (LFDA, 1996) establece como objetivo tanto la salvaguarda como la promoción del acervo cultural de la Nación; asimismo, incluye la protección al derecho autoral tanto del autor como del intérprete o de la persona que ejecute la obra, incluyendo en dicha protección también a los editores, productores y organismos que pertenezcan a la radiodifusión respecto a las obras que dichos sujetos interpreten o ejecuten, editen o produzcan en forma de fonogramas o videogramas, incluyendo en dicha protección el derecho a la propiedad intelectual.

El numeral 2 (LFDA, 1996) señala a su vez, la naturaleza de la regulación autoral, resaltando que la misma es de orden público; lo cual se refiere a que debe cumplirse; de interés social que se refiere a un interés colectivo y de observancia general, en el sentido que aplica a todo el territorio mexicano.

Bajo las leyes mexicanas, los derechos de autores y artistas son de observancia en todo el país, y su vigilancia y administración corresponde al del Instituto Nacional del Derecho de Autor (Indautor). A su vez la LFDA (1996) otorga protección al creador de obras de tipo artísticas o literarias y gozar de prerrogativas exclusivas de tipo personal y patrimonial llamados derecho moral y derecho patrimonial.

2.2 Infraestructura cultural y gestión cultural

De acuerdo con el Ministerio de Cultura (2024) de Colombia, la infraestructura es una manifestación del hombre sobre el territorio que denota la organización social y el desarrollo de una comunidad; de ahí que, la infraestructura cultural sea una representación de la identidad de un pueblo. En este sentido, la cultura no se puede desligar de los lugares que ha construido para representar obras, conmemorar fiestas u otras actividades similares relacionadas con la cultura (Ministerio de Cultura, 2024). Así, la infraestructura cultural de un país toma una gran relevancia pues “comprende todos los espacios en donde tienen lugar las diversas prácticas y manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades” (Ministerio de Cultura, 2024), de ahí que, esté unida a espacios físicos donde se desarrolla, expone o se lleven a cabo actividades relacionadas con la cultura.

En el caso de Jalisco, la tipificación de la infraestructura cultural incluye más elementos patrimoniales que en el caso del país, pues mientras que el Instituto Nacional

de Estadísticas y Geografía ([INEGI], 2023) establece como infraestructura cultural los espectáculos de tipo cinematográficos, así como también espectáculos públicos, museos e incluso zonas arqueológicas; en el caso del Estado de Jalisco (donde se ubica el municipio objeto de estudio) enlista también estos dos últimos sitios; pero incluye a su vez, la Red Estatal de Bibliotecas Públicas, los centros culturales, las casas de la cultura, los núcleos denominados ECOS, teatros y auditorios (Gobierno de Jalisco, 2024).

Para promover la descentralización de la infraestructura cultural, es necesario promover y difundir convocatorias públicas que refuercen la infraestructura cultural, documentar los casos exitosos que hayan fortalecido la identidad cultural a partir de la infraestructura cultural, promover redes de promoción de la infraestructura cultural para la promoción y difusión tanto de bienes como de servicios o de cualquier otra manifestación de tipo cultural y fortalecer la gestión cultural encaminados a la sostenibilidad de tal infraestructura (Ministerio de Cultura, 2024).

2.3.1 Las ciudades creativas en el contexto de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

De acuerdo con San Salvador y Matovic (2019), a inicios del siglo XXI surgió el concepto de ciudad creativa para denotar la unión de la cultura y la ciudad, producido a partir de la industria creativa y la industria cultural. Asimismo, refieren los autores que las ciudades creativas tienen su impulso a partir de la Red de Ciudades Creativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) de fusionar las ciudades y la cultura.

Las ciudades creativas se presentan como una propuesta de desarrollo sostenible en los ejes económico, social y cultural; ya que en estas se desarrolla y promueve el arte en sus diferentes expresiones, la gastronomía y la artesanía, a la par que se promueve la industria cultural conforme al desarrollo urbano (Olmedo-Barchello et al., 2020).

De esta forma, las ciudades creativas responden al objetivo 8 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) puesto que se enfocan en promover el crecimiento económico sostenido. Para el caso de México, y en específico el caso de las industrias creativas digitales, se puede estar en los supuestos de las siguientes metas:

- La meta 8.2 se refiere al logro de niveles elevados de productividad en materia económica, a través de la modernización y diversificación tecnológica e innovación, enfocándose en sectores de valor añadido y mano de obra.
- La meta 8.3 trata sobre la promoción de políticas para el desarrollo de activi-

dades productivas, creación de puestos laborales, la creatividad, emprendimiento, innovación, formalización de MiPymes.

- La meta 8.9 versa sobre elaborar y ejecutar políticas de promoción del turismo sostenible que permita crear puestos de trabajo y se promueva la cultura y productos locales.

Las ciudades creativas también están relacionadas con el contenido del ODS 9 (Naciones Unidas, 2015) al presentarse como un escenario para el desarrollo de la industria creativa digital en Guadalajara ya que se trata sobre construir, promover industrialización que sea sostenible y fomentar innovación.

De la misma forma, las ciudades creativas coadyuvan al cumplimiento de la meta 9 cuyo contenido se enfoca en ampliar el acceso de industrias pequeñas, particularmente en países en desarrollo, a servicios financieros, créditos y se integren a cadenas de valor y mercados (Naciones Unidas, 2015); puesto que parte de que las pequeñas industrias tengan un crecimiento, con ayuda de servicios financieros y créditos es un gran apoyo, pero si además se adiciona con estímulos fiscales municipales que permitan ampliar más el horizonte de vida y expansión de las industrias creativas es un aliciente poderoso a nivel nacional para autores y artistas.

Finalmente, como se señaló en la introducción de este trabajo, el impulso a la cultura a través de las ciudades creativas es acorde al ODS 11 (Naciones Unidas, 2015) relativo a la protección del patrimonio cultural pues se plantea la creación y desarrollo de la infraestructura cultural necesaria para que las actividades culturales se desarrollen.

3. El financiamiento público para fomento a la cultura: Los incentivos y su finalidad

La concepción de la palabra incentivo se le asocia a las palabras estímulo, aliciente, atractivo. También se le llega a denominar “estímulo” que es aquello que estimula a funcionar (Real Academia Española, 2024). También a los incentivos fiscales se les llama estímulos fiscales.

En el ámbito económico cuando se habla de incentivos se refiere a que tiene como fin aumentar la producción y la mejora de rendimientos derivado del estímulo que se da a una persona o grupo económico (Real Academia Española, 2024). Los mismos son una herramienta importante para desarrollar sectores económicos con potencial de crecimiento y competitividad en favor del Estado.

El incentivo fiscal se puede considerar como un estímulo proveniente del Estado,

que consiste en una reducción en el pago de una contribución específica (Fortún, 2020). Sánchez (2020) comenta que son instrumentos que los gobiernos utilizan para llevar a cabo un impulso o promoción de un sector o actividad.

Chávez (2015) refiere que los estímulos fiscales se crean por medio de un decreto con 3 objetivos: 1) para promover el empleo, 2) para promover la inversión en actividades específicas catalogadas como prioritarias y 3) para promover el desarrollo regional; teniendo como fin el otorgar un beneficio o premio en materia de impuestos federales a la persona que los aplique.

La crítica a la anterior definición es que toma en cuenta para estímulos fiscales solo a los impuestos federales, lo cual no es privativo en materia impositiva federal, ya que en materia estatal y municipal también es aplicable la utilización de estímulos en sus correspondientes ámbitos de competencia.

Los elementos del estímulo son de acuerdo al Instituto de Investigaciones Jurídicas (2016):

1. Que exista un impuesto o derecho de la persona que sea beneficiaria del estímulo
2. Que el contribuyente se encuentre en una situación o circunstancia especial que prevea la ley el otorgamiento del estímulo, dando origen al contribuyente, del derecho de exigir tal estímulo.
3. Un objetivo parafiscal.

Como se observó en los elementos del estímulo, una persona que no sea beneficiaria o que su situación no la prevea la ley para un beneficio fiscal, no puede exigir que se le beneficie del mismo, ya que la parafiscalidad busca que la persona física o moral que se encuentre en la situación contemplada en la ley, sea para lograr accionar en la misma para a su vez, ser beneficiaria del estímulo, para el logro de políticas públicas y económicas del Estado.

Los incentivos pueden ser reducciones en impuestos, pago de derechos sin que sean exenciones totales de una contribución, ya que se busca promover grupos o sectores económicos, no crear menoscabo en las finanzas públicas del Estado por reducir su recaudación fiscal.

Por impuestos debemos entender como aquella aportación de tipo coactiva, que está señalada en la ley respectiva para cubrir erogaciones públicas del Estado, y los impuestos son considerados créditos fiscales y contribuciones (Carbonell, 2016). Tanto hay

impuestos federales, estatales y municipales. Es una prestación coactiva porque un ente de carácter público tiene la facultad de exigir a las personas a satisfacer la ley en relación con su capacidad económica (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016).

Por otro lado, están los derechos que Adame (2011) los define como "...las contraprestaciones establecidas por el poder público, conforme a la ley en pago de un servicio" (p. 146). En materia municipal estos pueden ser por servicios que prestan autoridades administrativas o fiscales, y por expedición y refrendo anual de licencias por diversos giros.

Debe tomarse en cuenta que la progresividad del derecho a la cultura y los derechos culturales, buscan que el Estado garantice un mínimo estándar para el desarrollo del ser humano en términos de disponibilidad y accesibilidad; así como aceptabilidad, adaptabilidad e idoneidad (CNDH, 2018).

El modelo de otorgamiento del financiamiento público en México para el fomento de la cultura, de acuerdo con Castaño y Benumea (2022), se basa en el Apoyo a la Infraestructura Cultural de los Estados (PAICE) que en 2021 y 2022 comprendió acciones de equipamiento, rehabilitación, así como construcción en las entidades federativas y municipios, teniendo incidencia en 11 entidades en 2021 y 14 en 2022, desarrollándose bajo las modalidades de vida la infraestructura cultural y fortalecimiento a la infraestructura cultural.

En el caso de Guadalajara, además de haber participado en 2022 junto al municipio de Tototlán en la modalidad de vida a la infraestructura cultural (Castaño y Benumea, 2022), en 2023 incluyó en su ley de ingresos (Ley de Ingresos del Municipio de Guadalajara, Jalisco, para el Ejercicio Fiscal 2023 [LIMGJEF2023], 2022) numerosas medidas para incentivar la cultura, mediante descuentos en pagos de predial, pago de derechos y facilidades administrativas entre otros que se describirán en líneas posteriores.

4. Estímulos fiscales municipales para la gestión de la cultura digital en el municipio de Guadalajara

Para el presente estudio se tomó en cuenta el Municipio de Guadalajara, esto porque tiene gran relevancia la figura del Municipio, ya que es una entidad jurídica que la integra una población en espacio físico, tiene personalidad jurídica y órgano de gobierno y es base de la división administrativa y política de los Estados (Adame, 2011).

La LIMGJEF2023 (2022) contempla estímulos fiscales para personas físicas o jurídicas que inicien o, en su caso, amplíen actividades comerciales, y también de servicios a centros educativos, de investigación, o nuevas tecnologías que generen fuentes directas

de empleo y permanentes, o lleven a cabo inversiones para adquisición o construcción de inmuebles para los fines anteriormente expuestos, por un término general de doce meses para dar cumplimiento a cabalidad de los requisitos, desde la fecha en que el Consejo Municipal de Promoción Económica, comunique al inversionista, que su solicitud de incentivos fue aprobada. En los casos en el que las inversiones rebasen el término anterior, tengan el respaldo de su programa de obra por la Dirección de Licencias de Construcción, para ampliación del término.

Los incentivos son los siguientes:

- I. Impuestos: Incluye reducción en el impuesto predial, impuesto sobre transmisiones patrimoniales y el impuesto sobre negocios jurídicos, a saber:
 - a. Predial: reducción en el impuesto predial del inmueble de las instalaciones sujetas a los incentivos fiscales para el ejercicio fiscal que está en vigor (LIM-GJEF2023, 2022). El predial es el gravamen que recae sobre la propiedad o posesión de bienes inmuebles (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016).
 - b. Impuesto Sobre Transmisiones Patrimoniales: reducción en el impuesto en comento por adquisición de inmuebles para actividades aprobadas en proyecto en el ejercicio fiscal respectivo.
 - c. Impuesto Sobre Negocios Jurídicos: reducción en el impuesto que se relacione con construcción, ampliación, reconstrucción, y demolición de inmueble objeto de incentivos fiscales, en el ejercicio fiscal respectivo.
- II. Derechos:
 - a. Derechos por aprovechamiento de la infraestructura básica existente: reducción en el pago de derechos a dueños de predios Intraurbanos que se encuentran en zona de reserva urbana.
 - b. Derechos por la emisión de Licencia de Construcción: reducción en el pago de derechos por emisión de licencia por construcción en relación al inmueble a construir.
 - c. Derechos por la emisión del Certificado de Habitabilidad: reducción en el pago de derechos por emisión de certificado de habitabilidad por el inmueble a construirse.
 - d. Licencia de Urbanización: reducción en el pago de derechos por emisión de la licencia respectiva por urbanización del inmueble objeto de incentivos fiscales.

III. Los incentivos Fiscales señalados en razón de los empleos generados por las Industrias Creativas Digitales según la clasificación Modelo DCMS de la UNESCO, podrán aplicarse como los estipula Tabla 1 y Tabla 2:

Tabla 1

Condicionantes del incentivo en Impuestos en razón de los empleos generados por las Industrias Creativas Digitales.

	Creación de nuevos empleos	100 en adelante	75 a 99	50 a 74	15 a 49
Impuestos	Impuesto predial	Hasta el 70%	Hasta el 60%	Hasta el 51%	Hasta el 43%
	Transmisión patrimonial	Hasta el 70%	Hasta el 60%	Hasta el 51%	Hasta el 43%
	Negocios jurídicos	Hasta el 50%	Hasta el 45%	Hasta el 40%	Hasta el 38%

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 2

Condicionantes del incentivo en pago de Derechos en razón de los empleos generados por las Industrias Creativas Digitales.

	Creación de nuevos empleos	100 en adelante	75 a 99	50 a 74	15 a 49
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura existente	Hasta el 70%	Hasta el 60%	Hasta el 51%	Hasta el 43%
	Licencias de Construcción	Hasta el 50%	Hasta el 45%	Hasta el 40%	Hasta el 38%
	Licencias de Habitabilidad	Hasta el 50%	Hasta el 45%	Hasta el 40%	Hasta el 38%

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Los incentivos fiscales a quienes inicien o amplíen sus actividades de Industrias Creativas Digitales en el Centro Histórico “Perímetro A” se describe su aplicación en las Tablas 3 y Tabla 4.

Tabla 3

Condicionantes del incentivo en pago de Impuesto a quienes inicien o amplíen sus actividades de Industrias Creativas Digitales en el Centro Histórico “Perímetro A”.

	<i>Creación de nuevos empleos</i>	<i>100 en adelante</i>	<i>75 a 99</i>	<i>50 a 74</i>	<i>15 a 49</i>
Impuestos	Impuesto predial	Hasta el 75%	Hasta el 65%	Hasta el 56%	Hasta el 48%
	Transmisión patrimonial	Hasta el 75%	Hasta el 65%	Hasta el 56%	Hasta el 48%
	Negocios jurídicos	Hasta el 55%	Hasta el 45%	Hasta el 45%	Hasta el 43%

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 4

Condicionantes del incentivo en pago de Derechos a quienes inicien o amplíen sus actividades de Industrias Creativas Digitales en el Centro Histórico “Perímetro A”.

	<i>Creación de nuevos empleos</i>	<i>100 en adelante</i>	<i>75 a 99</i>	<i>50 a 74</i>	<i>15 a 49</i>
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura básica existente	Hasta el 75%	Hasta el 65%	Hasta el 56%	Hasta el 48%
	Licencias de Construcción	Hasta el 55%	Hasta el 50%	Hasta el 45%	Hasta el 43%
	Licencias de Habitabilidad	Hasta el 55%	Hasta el 50%	Hasta el 45%	Hasta el 43%

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

También se establecen estímulos para centros educativos, pero como condicionantes para acceder a tales estímulos, dichos centros deben primeramente de contar con reconocimiento oficial, también deben destinarse al aprendizaje o a la enseñanza o a la investigación, en este caso, se aplicarán los estímulos acordes a las Tabla 5 y Tabla 6 (LIMGJEF2023, 2022)

Tabla 5

Incentivo en pago de Impuestos para los centros educativos con reconocimiento de validez que se amplíen o instalen durante la vigencia de la presente norma, en el Municipio con relación a las inversiones en inmuebles dedicados directamente al aprendizaje, enseñanza, investigación científica y tecnológica.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$15 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$5 MDP más \$1 peso, hasta \$15 MDP</i>	<i>De \$1.5 MDP hasta \$5 MDP</i>
Impuestos	Transmisión patrimonial	Hasta 50%	Hasta 37%	Hasta el 25%
	Negocios jurídicos	Hasta 35%	Hasta 25%	Hasta 15%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 6

Incentivo en pago de Derechos para los centros educativos con reconocimiento de validez que se amplíen o instalen en Guadalajara con relación a las inversiones en inmuebles dedicados directamente al aprendizaje, enseñanza, investigación científica y tecnológica.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$15 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$5 MDP más \$1 peso, hasta \$15 MDP</i>	<i>De \$1.5 MDP hasta \$5 MDP</i>
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura existente de la básica	Hasta 50%	Hasta 37%	Hasta el 25%
	Licencias de Construcción	Hasta 35%	Hasta 25%	Hasta el 25%
	Licencias de Habitabilidad	Hasta 25%	Hasta 15%	Hasta el 15%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

A los centros de educación que inicien o amplíen actividades en el Centro Histórico “Perímetro A”, se aplicarán los incentivos en concordancia con la Tabla 7 y la Tabla 8.

Tabla 7

Incentivos en el pago de Impuestos para los centros de educación que inicien o amplíen actividades en el Centro Histórico “Perímetro A”.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>		<i>De \$15 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$5 MDP más \$1 peso, hasta \$15 MDP</i>	<i>De \$1.5 MDP hasta \$5 MDP</i>
Impuestos	Transmisión patrimonial		Hasta 55%	Hasta 42.50%	Hasta el 30%
	Negocios jurídicos		Hasta 40%	Hasta 30%	Hasta 20%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 8

Incentivos en el pago de Derechos para los centros de educación que inicien o amplíen actividades en el Centro Histórico “Perímetro A”.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>		<i>De \$15 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$5 MDP más \$1 peso, hasta \$15 MDP</i>	<i>De \$1.5 MDP hasta \$5 MDP</i>
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura básica existente		Hasta 55%	Hasta 42%	Hasta el 30%
	Licencias de Construcción		Hasta 40%	Hasta 30%	Hasta el 20%
	Licencias de Habitabilidad		Hasta 40%	Hasta 30%	Hasta el 20%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Por otra parte, los incentivos fiscales ya sea para proyectos tanto comerciales como de servicios también pueden ser acreedores a los estímulos conforme al monto que inviertan y bajo la condición de generar la inversión en el periodo establecido mediante convenios con el Municipio (Ley de Ingresos del Municipio de Guadalajara, Jalisco, para el Ejercicio Fiscal 2023, 2022) como se expresa en Tabla 9 y Tabla 10.

Tabla 9

Incentivos en el pago de Impuestos para proyectos comerciales y de servicios, en razón del monto de inversión bajo el compromiso de generar la inversión en el periodo establecido.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$300 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$100 MDP más \$1 peso hasta \$300 MDP</i>	<i>De \$20 MDP hasta \$100 MDP</i>
Impuestos	Predial	Hasta 17.5%	Hasta 12.5%	Hasta 5%
	Transmisiones patrimoniales	Hasta 17.5%	Hasta 12.5%	Hasta 5%
	Negocios jurídicos	Hasta 12.5%	Hasta 7.5%	Hasta 5%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 10

Incentivos en el pago de Derechos para proyectos comerciales y de servicios, en razón del monto de inversión bajo el compromiso de generar la inversión en el periodo establecido.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$300 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$100 MDP más \$1 peso hasta \$300 MDP</i>	<i>De \$20 MDP hasta \$100 MDP</i>
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura Básica existente	Hasta 17.5%	Hasta 12.5%	Hasta 12.5%
	Licencias de Construcción	Hasta 12.5%	Hasta 7.5%	Hasta 7.5%
	Certificado de Habitabilidad	Hasta 12.5%	Hasta 5%	Hasta 5%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Asimismo, las inversiones destinadas a proyectos de naturaleza comercial o de servicios que se desarrollen en el denominado Perímetro A del Centro Histórico de Guadalajara, podrán acceder a los beneficios finales descritos en las Tablas 11 y Tabla 12 (LIMGJEF2023, 2022).

Tabla 11

Incentivos en el pago de Impuestos para Inversiones destinadas a proyectos comerciales y de servicios para iniciar o ampliar actividades en el “Perímetro A” del Centro Histórico

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$300 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$100 MDP más \$1 peso hasta \$300 MDP</i>	<i>De \$20 MDP hasta \$100 MDP</i>
Impuestos	Predial	Hasta 27.5%	Hasta 22.5%	Hasta 15%
	Transmisiones patrimoniales	Hasta 27.5%	Hasta 22.5%	Hasta 15%
	Negocios jurídicos	Hasta 22.5%	Hasta 17.5%	Hasta 15%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

Tabla 12

Incentivos en el pago de Derechos para Inversiones destinadas a proyectos comerciales y de servicios para iniciar o ampliar actividades en el “Perímetro A” del Centro Histórico.

	<i>Inversión en millones de pesos</i>	<i>De \$300 MDP más \$1 peso en adelante</i>	<i>De \$100 MDP más \$1 peso hasta \$300 MDP</i>	<i>De \$20 MDP hasta \$100 MDP</i>
Derechos	Aprovechamiento de la infraestructura Básica existente	Hasta 27.5%	Hasta 22.5%	Hasta 15%
	Licencias de Construcción	Hasta 22.5%	Hasta 17.5%	Hasta 15%
	Certificado de Habitabilidad	Hasta 22.5%	Hasta 17.5%	Hasta 15%

Nota: MDP significa Millones de pesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la LIMGJEF2023 (2022).

El Consejo de Promoción Económica de Guadalajara, de conformidad con la normatividad aplicable, autorizará los incentivos fiscales antes citados (LIMGJEF2023, 2022). A su vez, la persona física o jurídica beneficiaria de los incentivos fiscales, deberá firmar un convenio con el Municipio, para validar el otorgamiento.

Finalmente, si los contribuyentes acreditan contar con la ciudadanía mexicana, tener 60 años o más y que las actividades que inicien generarán nuevos empleos de forma permanente y directa; además de acreditar ser los propietarios de los inmuebles en donde se desarrollarán tales actividades, podrán acceder a un beneficio adicional del 10% de los mencionados en líneas anteriores (LIMGJEF2023, 2022).

Conclusiones

Como se vio al inicio de este trabajo de investigación, el derecho a la cultura tiene bases legales internacionales y marco legal nacional. Las personas tienen derecho a tomar parte en las manifestaciones culturales y el Estado está obligado a garantizar el derecho a la cultura y promover la emisión, preservación, protección y divulgación de la cultura. Así como, también tiene la obligación de proteger legalmente a los autores y artistas que crean y forman parte de obras artísticas y literarias.

En el ámbito internacional, México tiene compromisos en cuanto al cumplimiento de Objetivos y metas de la Agenda 2030 referente a cultura, creación de fuentes de empleo e innovación, y es en esta última característica donde Las Ciudades Creativas Digitales, además de influir en creación de obras artísticas y científicas, también influyen al innovar las formas en que la cultura se puede manifestar en ámbitos digitales. Guadalajara es referente en la promoción de una ciudad creativa digital, de manera local promoviendo la creación y desarrollo de la industria creativa digital y utilizando una herramienta tributaria como lo son los incentivos o estímulos fiscales.

El modelo de estímulos fiscales a nivel municipal para promocionar la cultura puede replicarse en municipios, de preferencia marginales como mencionan Castaño y Benumea (2022) para promover la reducción de asimetrías en el acceso a la cultura a nivel local; además, su replicación es acorde a las acciones de fortalecimiento de la infraestructura cultural, promoción de la cultura y garantía del derecho a la cultura.

El municipio de Guadalajara plantea a partir de la reducción impositiva, la promoción de la cultura de forma innovadora respecto a otros municipios del país; pues, en lugar de las transferencias directas por medio de subsidios para la infraestructura cultural, otorga estímulos a través de la reducción del impuesto predial, la reducción de pago de derechos y las facilidades administrativas como el otorgamiento de licencias cuando se trate de inmuebles relacionados a la industria creativa.

A pesar de lo anterior y basados en el derecho humano a la cultura, se recomendaría suprimir como requisito para el acceso al estímulo el acreditar la ciudadanía mexicana, intercambiando dicho requisito con la comprobación de la residencia en el municipio, de forma tal que pueda ampliar los sujetos a los cuáles se dirigen los beneficios.

Asimismo, se recomienda incluir a los creadores independientes como sujetos de los beneficios fiscales; ya que, los estímulos se enfocan en inversionistas y proyectos inmobiliarios que, si bien son acordes al fortalecimiento de la infraestructura cultural, no se puede dejar de lado al componente humano de la cultura como son los creadores

independientes.

Referencias

- Adame, J. (2011). *El Derecho Municipal en México*. Porrúa.
- Carbonell, M. (2016). *Diccionario Jurídico básico*. Porrúa.
- Castaño, P. y Benumea, I. (2022). *Cultura y Presupuesto Público. Desigualdad y centralización de la infraestructura cultural*. Fundar.
- Chávez, R. (2015). *Diccionario Práctico de Derecho*. Porrúa.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Derechos culturales y derechos humanos*. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. (2024a). *Cultura. Programas Nacionales Estratégicos. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología*. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-cultura/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. (2024b). *Problemática. Pronace Cultural. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología*. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-cultura/problematica/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de Marzo de 2024.
- Constitución Política del Estado de Jalisco. (1917). Última reforma publicada en el Periódico Oficial del Estado el 14 de Marzo de 2024.
- Declaración de México Sobre las Políticas Culturales. (1982).
- Fortún, M. (2020, Febrero 3). *Incentivo fiscal*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/incentivo-fiscal.html>
- García, J. (2021). El Derecho de la Cultura como especialidad de la gestión cultural. Aproximación a sus fundamentos conceptuales. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 8(1), 17-32. <https://doi.org/10.4995/cs.2021.15410>
- Gobierno de Jalisco. (2024). *Mapa de Unidades de Infraestructura Cultural del Estado de Jalisco*. <https://sc.jalisco.gob.mx/numeralia/mapa-de-unidades-de-infraestructura-cultural-del-estado-de-jalisco>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2016). *Diccionario jurídico mexicano*. Porrúa.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. (2023). *Subsistema de Información Demográfica y Social*. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/programas/estcultura/>
- Ley de Ingresos del Municipio de Guadalajara, Jalisco, para el ejercicio fiscal 2023. (2022).
- Ley Federal del Derecho de Autor. (1996). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 1 de Julio de 2020.

- Ministerio de Cultura. (2024). *Política de infraestructura cultural*. https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-infraestructura-cultural/Documents/16_politica_infraestructura_cultural.pdf
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Naciones Unidas. (2017). *Haciendo realidad los derechos humanos a través de los presupuestos públicos*. Naciones Unidas.
- Olmedo-Barchello, S., Cristaldo, J. C., Rodríguez, G., da Silva, M., Acosta, A. y Barrios, O. (2020). Ciudades creativas y su aporte a la creación de un nuevo modelo de desarrollo económico, social y cultural. Una revisión de la literatura. *Población y Desarrollo*, 26 (50), 53-63 <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2020.026.50.053-063>.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (1886). *Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas*.
- Ponce de León, L. (2020). *Metodología del Derecho*. Porrúa.
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- San Salvador, R. y Matovic, M. (2019). Cultura y creatividad en contexto de gobernanza internacional. *La Nueva Agenda Urbana. Revista Bitácora Urbano Territorial*, 30(1), 39-49. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n1.62995>
- Sánchez, J. (2020, Abril 27). *Estímulos fiscales, el 'respiro' que podría aliviar a empresas y empresarios*. Deloitte. <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/dnoticias/articles/estimulos-fiscales-el-respiro-para-empresas-y-empresarios.html>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Semanario Judicial de la Federación*. Recuperado de <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2001622> el 20 de junio de 2024.

El Colonialismo interno en Francia Metropolitana (racismo y otras formas de discriminación que sufren los franceses de origen inmigrante en Francia Metropolitana)

María del Refugio Montes Lamas⁹

Resumen

A pesar de la independencia y libertad de las colonias de Francia en los siglos XIX y XX, el colonialismo sigue presente en el cotidiano de los inmigrantes de origen francés en Francia metropolitana dejando de lado la interculturalidad. Así, el objetivo de esta investigación es mostrar cómo se manifiesta el colonialismo interno en la Francia metropolitana a través del racismo y la discriminación que sufren los inmigrantes. El estudio es de tipo cualitativo y alcance descriptivo puesto que se pretendió buscar las propiedades y características del colonialismo francés en relación a la interculturalidad para describir sus características. Se usó el método de análisis de documentos y la técnica de análisis de contenido. Los resultados muestran que la inmigración se ha convertido en un tema que atrae la atención del gobierno, mientras que políticamente las medidas van más encaminadas a eludir el flujo migratorio y a hacer visible el compromiso de las minorías. Si bien la interculturalidad es una respuesta compensadora obligada del país colonizador; ésta, se ve nublada ante las manifestaciones de desigualdad, racismo y discriminación que viven día a día los inmigrantes.

Palabras clave: Colonialismo, colonización, racismo, discriminación, interculturalidad.

9 Universidad de Guadalajara, correo electrónico: montes.lamas@cucea.udg.mx

Introducción

El final del siglo XIX y principios del XX fue un periodo en el que se produjo una fuerte expansión colonialista de las potencias, Francia entre ellas, dominando territorios en diferentes continentes. La tiranía, la explotación, la evangelización, así como la esclavitud, la ocupación, la dominación y la asimilación son acciones inherentes a la colonización y justificadas por el colonialismo. Sin embargo, tras la independencia y la libertad conquistadas, algunos territorios liberados siguen manteniendo relaciones muy estrechas, incluso dependientes, con la Francia metropolitana, y el movimiento de franceses de origen inmigrante sigue siendo constante, con un aumento en los últimos años. Pero la integración en la dinámica del país no está siendo tan fácil, y la mayoría de los inmigrantes, en lugar de encontrar un ambiente de interculturalidad, se encuentran en un colonialismo interno en un país en el que son discriminados y sometidos a condiciones similares a las de la colonización.

El objetivo de esta investigación es mostrar cómo se manifiesta el colonialismo interno en Francia continental a través del racismo y la discriminación que sufren los inmigrantes de origen francés, de forma opuesta al ambiente de interculturalidad que debería prevalecer.

El estudio es cualitativo de alcance descriptivo conforme a Hernández et al. (2010) puesto que se pretendió analizar el binomio entre el colonialismo y la interculturalidad con sus respectivas características. Para tal efecto se usó el método de análisis de documentos de acuerdo con Bowen (2009) para la revisión y evaluación de los documentos. Igualmente, se empleó la técnica de análisis de contenido; la cual, según Krippendorff (2018) permite interpretar los textos escritos para comprender el fenómeno estudiado.

Para ello, se presentan los términos relevantes como colonización, colonialismo, colonialismo interno e interculturalidad para después hablar del colonialismo interno en Francia metropolitana y de cómo se manifiesta en las diversas formas de racismo y discriminación en la vida cotidiana, ya sea en el acceso a los lugares públicos, en el trabajo, en los centros educativos, en la vivienda o en la participación en la vida política; principalmente por el color de la piel, los orígenes y la religión. Por último, se presentan las conclusiones del trabajo finalizando con las referencias citadas.

Desarrollo

El término colonización no es tan fácil de definir en un sentido simple (Delori, 2019) ya que, según Parveille (1975), hay que considerar aspectos más amplios que giran en torno a sus orígenes etimológicos, su alcance semántico y el significado que los individuos le han dado en el transcurso de la historia a través de los acontecimientos recientes.

En este contexto, Pervillé (1975) señala que hay cuatro elementos que ayudan a identificarla: la dominación, entendida como el poder absoluto del amo sobre los esclavos; la explotación; es decir, el aprovechamiento de bienes y recursos; la colonización, en el sentido del asentamiento u ocupación de un nuevo territorio para establecerse en él; y la asimilación, entendida como la aceptación de una nueva cultura para fusionarla entre los receptores y los inmigrantes.

El proceso de colonización puede ser político, militar, cultural o económico, y puede llevarse a cabo de forma violenta o pacífica. El Diccionario Oxford (s.f.) ofrece una definición que resume el concepto: “el acto de tomar el control de un área o un país que no es el propio, especialmente usando la fuerza, y enviando a gente del propio país a vivir allí”. En este sentido, la colonización podría definirse como el acto de poblar países o territorios que no son propios para establecer allí colonias con el objetivo de obtener beneficios de los recursos naturales y humanos mediante la dominación, ya sea violenta o pacífica, a diversos niveles.

Pero la colonización no se desarrolla por sí sola; sino que, está anclada y encuentra sentido en una ideología que la justifica, es decir, el colonialismo (Van den Avenne, 2021). En otras palabras, el término colonialismo es una “doctrina política que preconiza la explotación por parte de la metrópoli de los territorios subdesarrollados de los que se ha apoderado en su único beneficio o en el de los elementos metropolitanos instalados en dichos territorios” (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012).

Esta ideología, que consideraba que los territorios subdesarrollados eran inferiores económica, tecnológica y culturalmente, fue la base para establecer la forma en que debían producirse las relaciones e interacciones entre colonos y colonizados en relación con la metrópoli.

De esta forma, se estableció la política de diferenciación para jerarquizar a los grupos e individuos con el fin de conceder o negar derechos en función de la raza, etnia, religión, lengua, etc. (Van den Avenne, 2021); de esta manera, la colonización, en simbiosis con el colonialismo, construyó relaciones a niveles desiguales con ideologías como el racismo, y otorgó a los colonizadores la misión civilizadora de dominación y privilegio

a través de sistemas políticos, económicos, culturales y sociales (Bancel et al., 2012). Por otra parte, desde 1985 el término colonialismo se utiliza con una visión socialista para condenar la expansión colonial y la tiranía.

Una vez explicada la relación entre colonización y colonialismo, pasaremos al colonialismo interno. La expresión colonialismo doméstico o colonialismo interno según Torres (2014) fue utilizada por primera vez por Wright Mills en 1963, pero fue González (2006) quien lo convirtió en un concepto a analizar y que otros sociólogos e investigadores han tomado como base para numerosos estudios. Sin embargo, González (2006) atribuye la aparición de esta noción al Congreso de los Pueblos del Este celebrado en Bakú en 1920, cuando los musulmanes de Asia eran de hecho una colonia del Imperio Ruso y definió las primeras huellas del colonialismo interno de Rusia, y continúa diciendo que el primero en utilizar el término “*colonialismo interno*” fue Mills.

Según González (2006), la definición de colonialismo interno está ligada originalmente a los fenómenos de conquista, en los que las poblaciones indígenas no son exterminadas y pasan a formar parte, en primer lugar, del Estado colonizador y, en segundo lugar, del Estado que tiene la independencia formal o está iniciando un proceso de liberación. Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones similares a las del colonialismo y neocolonialismo a nivel internacional: carencia de gobierno propio, situación de desigualdad de clases, la administración y las responsabilidades políticas son controladas por las clases dominantes del gobierno central, no hay participación de los ciudadanos en cargos políticos o militares salvo en casos especiales, los derechos de los ciudadanos, la situación económica, política, social y cultural son impuestos y controlados por el gobierno central; son considerados inferiores por su cultura, raza e idioma.

Por su parte, Patzi (1999) se refiere al proceso social por el cual los recursos y las oportunidades para la vida real y la ciudadanía son concedidos por la clase dominante a las minorías bajo criterios de exclusión o inclusión similares a los de la colonia y, por lo tanto, raciales y étnicos. Se puede decir, por tanto, que el colonialismo interno pone de manifiesto las condiciones en las que, dentro de un país, transcurren sus días los habitantes que no pertenecen a las clases dominantes, ya sean grupos étnicos procedentes de la conquista o minorías de diversos géneros, reproduciendo en cierta medida planteamientos similares a los que los territorios colonizados fueron sometidos por los países colonizadores.

Así pues, a partir de los conceptos presentados, entendemos por colonialismo interno en Francia metropolitana las condiciones análogas a las colonias en las que viven

cotidianamente determinados grupos sociales en el país, es decir, en Francia; de forma más visible entre los emigrantes, especialmente los procedentes de territorios que fueron colonias y/o que mantienen relaciones administrativas, políticas y/o económicas.

Francia, al ser un país atractivo por razones turísticas y económicas, se convierte en objeto de emigrantes procedentes de diversos países, especialmente de África, donde aún se mantienen relaciones tras la independencia. Por ello, la inmigración, además de ofrecer un paisaje multicultural, representa un porcentaje significativo. Según el Institut National De La Statistique Et Des Études Économiques ([INSEE], 2022b) para 2021, los inmigrantes representan el 10.3% de la población total, de los cuales el 47.5% ha nacido en África y el 5.8% en América y Oceanía; existiendo 365,000 departamentos y territorios franceses de ultramar (INSEE, 2012). Estos porcentajes reflejan el gran número de inmigrantes africanos en la Francia continental.

Desde finales del siglo XIX, Francia ha experimentado oleadas de inmigración, principalmente de Europa, África y Asia, sobre todo entre 1956 y 1973, cuando se produjo una aceleración con “la descolonización y la entrada en vigor, el 1 de enero de 1958, del Tratado de Roma, que estableció el principio de la libre circulación de personas”. (Le Monde, 2014); Marie (2014) relata que desde principios de los años sesenta la emigración de los departamentos franceses de ultramar a la Francia metropolitana se aceleró debido a la institucionalización del movimiento por parte del Estado para preservar la paz en la zona y satisfacer las necesidades de mano de obra en Francia metropolitana. Del lado africano, en los años 60 se produjo “el desarrollo de la inmigración marroquí y tunecina y un fuerte aumento de la argelina tras el fin de la guerra en 1962, y el inicio de la inmigración subsahariana.” (Le Monde, 2014).

Esta apertura por parte de la Francia metropolitana al flujo migratorio proveniente de diferentes países, especialmente con aquellos con los que guardan algún tipo de relación derivada de la colonización, conlleva también la presencia y la convivencia de sujetos pertenecientes a diferentes culturas dentro de un mismo espacio. Este contacto e intercambio entre culturas supondría un escenario propicio para la interculturalidad. Misma que es definida ampliamente por Hirschkind (2014), como:

“ el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos, en condiciones de igualdad [...] a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones lógicas y racionalidad distintos, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos por encima de sus diferencias culturales

y sociales (p. 110).

Sin embargo, Ayala (2014) señala que la interculturalidad no se da de forma natural pues es un objetivo a alcanzar que necesita de un esfuerzo constante y permanente para que sea posible ya que, deviene una lucha constante que busca superar esas diferencias que se manifiestan en desigualdades que dan origen a prejuicios y por ende al racismo y la discriminación.

Por otro lado, para Hirschkind (2014), la interculturalidad no es otra cosa que “la respuesta obligada a la colonialidad, fuente de muchas aflicciones sociales” (p. 110). En este sentido, se podría entender que la interculturalidad se vuelve un fin del país receptor para que los migrantes que llegan a la metrópoli puedan convivir armónicamente con las personas de las demás culturas, comprendida la local. Y al mismo tiempo compensar en parte daños que hubiera habido como consecuencia de la colonización.

Acoger a los inmigrantes significa poner en marcha medidas para integrarlos en la dinámica del país, tratando de que esto se desarrolle en la medida de lo posible en un ambiente de interculturalidad. Sin embargo, en la práctica, el objeto mismo de la interculturalidad se ve truncado al no realizarse como tal puesto que, en lugar de encontrar condiciones de respeto, tolerancia y comprensión más allá de las diferencias culturales y sociales, los migrantes se encuentran la mayoría de las veces en un país donde son discriminados y donde sus derechos están condicionados y vigilados por el Estado.

Además, la discriminación de los migrantes también es perceptible en los distintos estratos sociales, ejercida por los blancos o las clases dominantes que evocan el colonialismo interno. En 2019-2020, según el INSEE (2022a), el 22% de los inmigrantes y el 20% de los descendientes de inmigrantes consideraban que habían recibido un trato desigual debido a su origen o al color de su piel. Beauchemin et al. (2010) afirman que el principal motivo de discriminación entre los inmigrantes y sus descendientes es el origen (37%), seguido del color de la piel (20%), el género (17%) y la edad (12%) en lugares o circunstancias como el trabajo, la vivienda, las escuelas y los espacios públicos.

Marie (2014) señala, según un estudio realizado por el Ministerio de Trabajo (Fréaud, 1991), que la búsqueda de empleo es testigo de la vívida experiencia de discriminación que comparten los *domiens* y los jóvenes africanos:

“

Son víctimas de la misma exclusión del mercado laboral a causa de su origen, su color de piel y/o la zona en la que viven. [...] Entre los jóvenes de 18 a 25 años que han abandonado el sistema escolar, sin ninguna cualificación, diploma o formación, son las per-

sonas procedentes de los departamentos franceses de ultramar y los jóvenes africanos quienes han tenido las trayectorias de inserción profesional más desfavorables. [...] Esta discriminación fue confirmada en su momento por los empleadores potenciales, muchos de los cuales afirmaron que “no podían contratar a negros, ni siquiera franceses, para no perder parte de su clientela” (p. 42).

Esta información se ve reflejada en lo que Arnoult et al. (2021) argumentan; ya que, según los resultados de una prueba, de acuerdo con la discriminación en la contratación según el origen, hay un 35% de probabilidades de no ser contratado si los candidatos son de origen norteafricano.

No contar con un empleo a causa de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones pone en riesgo una parte muy importante para el proceso de integración social de la población inmigrante en las sociedades receptoras ya que, el acceso al empleo es un factor fundamental que permite la inserción de los individuos al mercado laboral y por ende tener una fuente de recursos que permite contar con un sustento que da una primera estabilidad y propicia el contacto social en el ámbito laboral (Suso et al., 2020).

En cuanto a la discriminación basada en la religión, ésta ha aumentado en los últimos 10 años y es citada por el 2% de la población. Este tipo de discriminación es más frecuente entre los musulmanes emigrantes y los descendientes de emigrantes. Se considera un “aumento de los comportamientos discriminatorios” que afecta a las relaciones sociales. (INSEE 2022a). Un testimonio es el de Hichem, un hombre que:

“ [...] fue objeto de comentarios racistas e islamófobos por parte de un colega sobre “la incapacidad de los negros, árabes y musulmanes para dirigir o hacer algo que no sean tareas serviles” [...]. [...] En particular, se pegaron versos del Corán quemados en su casillero, junto con una nota política que reflejaba una ideología nacionalista (Défenseur des droits, 2020).

Este tipo de comportamientos discriminatorios a otros miembros del lugar de trabajo provoca un deterioro inevitable en las relaciones sociales entre los integrantes, dando como consecuencia el aislamiento o la poca o nula convivencia por parte de los afectados con los demás empleados, afectando el proceso de integración social y laboral.

Aunado a la discriminación por religión en el trabajo, es también frecuente que destinar horarios específicos para orar, realizar festividades o portar elementos relacionados a símbolos de preferencias religiosas sean motivo de discriminación, incluso de despido.

Tal es el caso “Baby Loup” en donde una empleada de esta guardería fue despedida por portar en la cabeza el velo. Este hecho sucedido en 2008 hacía referencia al velo como una muestra de religiosidad por parte de la trabajadora, misma que no debía portarlo en seguimiento a los principios de laicidad del establecimiento (Desbarats et al., 2015). En este caso la pérdida del empleo a causa de la discriminación por motivos de religión es otro factor de retroceso en la inserción social, trunca la convivencia y sobreviene una inestabilidad económica.

Sobre la misma línea de la religión, pero ahora en las escuelas, se toma como muestra el caso de Leila, Fátima y Samira, tres jovencitas que fueron expulsadas del instituto Gabriel Havez de Creil, en la región de Oise, por llevar también el velo islámico. Este caso fue muy mediatizado; ya que, el padre de las jovencitas insistía en que se trataba sólo de un velo que no tenía ninguna referencia a la religión y que además cada quien tenía el derecho de portar la ropa que quisiera. La escuela las aceptaría de regreso si no lo portaban al entrar ni dentro de las instalaciones mas el padre no les permitiría regresar si no las dejaban portar el velo. Gracias a la cobertura mediática del “asunto del velo” las tres jovencitas pudieron reanudar las clases en un acuerdo favorecedor para ambas partes: con la condición de que se lo quitaran antes de entrar en el aula para respetar el laicismo (Rouquette, 2019).

Aquí otro ejemplo de discriminación en espacios públicos; en restaurantes: tres jóvenes negras fueron rechazadas en el prestigioso restaurante parisino Manko a pesar de haber hecho una reserva con el pretexto de que no llevaban ropa adecuada (Ladepeche, 2022). Estas jovencitas hicieron una reservación por teléfono; a menudo al recibir las llamadas, se puede deducir el origen de quien hace la llamada sólo con escuchar la voz. Probablemente la forma de hablar no fue un indicador de la raza o color para obstaculizar la reservación. Sin embargo, al momento de presentarse en el restaurante con la vestimenta que marcaba el lugar, por ser de prestigio, pudieron ver que quienes habían hecho la reservación no correspondían con el perfil de cliente del prestigioso restaurante y no les permitieron el acceso.

En cuanto a la vivienda (Boutry, 2019), las pruebas demuestran que las posibilidades de obtener una vivienda son inferiores a las de una persona de origen caucásico para todos los jóvenes: 38% perfil subsahariano y de ultramar, 28% perfil magrebí, 15% perfil asiático: de hecho, la tasa de propietarios profesionales y particulares que discriminan de este modo es del 88% para los particulares y del 68% para los profesionales.

Es el caso, como muchos otros, de musulmanes, árabes o africanos que llaman para pedir información sobre alojamiento, pero cuando los caseros o agentes inmobiliarios

detectan sus acentos o identifican nombres de pila que presumen sus orígenes, les dicen que el alojamiento ya no está disponible. Por ello, es muy común poner nombres de pila neutros o europeos para conseguir citas o pedir ayuda a amigos blancos para que los acompañen: “A un amigo que también era negro, le replicaron que era simpático, pero que iba a traer a toda su familia y que aquello iba a “oler.”” (Verduzier, 2018):

“ La gente me veía llegar y me decía: ‘Ah, ¿pero eres tú? Y yo admitía que me había cambiado el nombre para poder ir a visitar la vivienda, porque era la única manera de conseguir una cita. El casero o el agente inmobiliario me respondía que no era racista y que me volvería a llamar, cosa que nunca ocurrió
Tuvimos que utilizar nuestra red y conseguimos nuestro apartamento a través de una amiga de una amiga. No me esperaba tantas dificultades. A mi alrededor, las mujeres musulmanas incluso llaman a amigas blancas para que las acompañen en las visitas. Eso tranquiliza a los propietarios (Verduzier, 2018).

El acceso a la vivienda, al igual que al empleo, es primordial, ya que, se parte de tener un lugar adecuado en donde vivir para poder establecerse de inicio y poder dar seguimiento a las otras necesidades.

Sobre la participación en la vida política, apenas en las últimas décadas, los afrodescendientes franceses han encontrado un lugar especialmente en cargos ministeriales:

“ El primero fue Kofi Yamgnane, secretario de Estado (entonces diputado) de origen togolés nombrado bajo François Mitterrand. Le siguieron, por la derecha, Hamlaoui Mekachera y Tokia Saïfi (de origen argelino), Rachida Dati (de padres marroquíes) y Rama Yade (franco-senegalesa), y, por la izquierda, Najat Vallaud-Belkacem y Myriam El Khomry (ambas franco-marroquíes), Yamina Benguigui y Kader Arif (de padres argelinos). Y, por último, desde 2017, la franco-senegalesa Sibeth Ndiaye y el franco-marroquí Mounir Mahjoubi (Jeune Afrique, 2019).

En cuanto a partidos políticos, solo hay cuatro: La République en marche con 20 de 303, MoDem con 4 de 46, La France insoumise con 1 de 17 y Libertés et territoires con 1 de 19 (Jeune Afrique, 2019). Como se puede observar, la participación en la vida política, aunque tardía, se va dando poco a poco en estos espacios. Primero con puestos de menor influencia en las decisiones importantes pero que podría ser dentro de no mucho un escaparate para ocupar comisiones más relevantes en la toma de decisiones del país.

Diariamente surgen manifestaciones y medidas de lucha contra la discriminación para exigir mejores condiciones y oportunidades, lo que se convierte en un tema a tratar en las agendas gubernamentales. Así, en 1972, la aprobación de la ley “Pleven” “prohibió por primera vez en Francia la discriminación racial y simbolizó una nueva concepción de la intervención del Estado en materia racial” (Bogalska-Martin y Prévert, 2018, p. 104).

En enero de 1999, se crearon las comisiones departamentales para el acceso a la ciudadanía (CODAC en francés), encargadas de identificar los casos de discriminación en el empleo, la vivienda, el acceso a los servicios públicos y las actividades de ocio, y de presentar propuestas para favorecer la integración de los jóvenes de origen inmigrante (Le Monde, 2002).

Por otra parte, de acuerdo con el INSEE (2022a), el porcentaje de personas que emprendieron acciones ante una organización civil, laboral o pública como el Defensor de los Derechos después de haber sufrido actos de discriminación, sólo fue del 7%; e incluso, el porcentaje de las personas que denunciaron este hecho fue del 2%; ya que, entre estas víctimas de discriminación prevalecía el sentimiento de que emprender acciones legales, resultaría inútil.

Conclusiones

Parece que a pesar de los años que han pasado y que han dejado atrás aquella época de explotación en los diferentes sentidos, la colonización sigue dejando una especie de legado de discriminación simbólica que continúa reproduciéndose dentro del país principalmente por la misma “población blanca francesa de diferentes estratos sociales”, misma que discrimina a gran escala en circunstancias cotidianas. Pareciera que se da por entendido que, el hecho de pertenecer a una determinada etnia o país y trasladarse a la Francia metropolitana en condiciones migratorias o ser de origen inmigrante, conlleva una discriminación como parte del paquete que las personas se disponen a adquirir y gestionar para poder permanecer en el país. Esto a pesar de la discriminación que sufren, dado que se dice que las condiciones de vida en la Francia metropolitana, a pesar de las vicisitudes, serían “mejores” que en sus países de origen.

Por otra parte, la inmigración se ha convertido en un tema que atrae la atención del gobierno, ya que el número de inmigrantes aumenta a la par de los actos de discriminación que la acompañan. El aumento del número, la variedad de nacionalidades, los antecedentes históricos y extremistas de los inmigrantes, así como la imagen que se tiene

de ciertos grupos étnicos como los musulmanes a raíz de sucesos violentos como Charlie Hebdo, hacen que las relaciones entre los receptores y los inmigrantes, nacionalizados o no, sean tensas.

Políticamente las medidas van más encaminadas a permitir el flujo de migrantes de manera controlada y a hacer visible el compromiso de las minorías para manifestar la voluntad de velar por el bienestar de quienes, con su mano de obra, contribuyen a movilizar económicamente el país. Estos elevados porcentajes de inmigrantes procedentes de los territorios y antiguas colonias que acoge la Francia metropolitana y las acciones que se llevan a cabo para promover la convivencia y la inserción en la sociedad son una suerte de pago a la deuda que Francia está en proceso de saldar por haberles perjudicado en la conquista.

Lo anterior, pone de manifiesto que la interculturalidad por sí misma dentro de la Francia metropolitana tiene un arduo y largo camino por recorrer para alcanzarse; puesto que, se necesita la voluntad de todas las partes para que se pueda realizar. Por un lado, están las entidades receptoras predispuestas a reaccionar desfavorablemente en diferentes medidas con ciertos grupos y por otro lado, están los migrantes quienes pueden estar dispuestos o resistirse a integrarse, adoptar y adaptarse a las formas de convivencia del país receptor. Además, es necesario sumar acciones políticas que se enfoquen en la integración paulatina de estos migrantes en la sociedad en todos los ámbitos.

Referencias

- Arnoult, E., Ruault M., Valat E., Villedieu P. y IPP ISM Corum. (2021, Noviembre 14). Discrimination à l'embauche des personnes d'origine supposée maghrébine: quels enseignements d'une grande étude par testing? *Dares Analyses*. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/discrimination-lembauche-des-personnes-dorigine-supposee-maghrebine-quels-enseignements>
- Ayala, E. (2014). La interculturalidad: El camino para el Ecuador. *Universidad Verdad*, 65(1), 10-57. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Salgado-4/publication/307251381_SUMAQ_KAWSAY_EL_SURGIMIENTO_DE_UNA_NOCIONNACION/links/57c4e44f08aecd4514155f3c/SUMAQ-KAWSAY-EL-SURGIMIENTO-DE-UNA-NOCION-NACION.pdf#page=10
- Bancel, N., Blancard P. y Vergés F. (2012). *La colonisation française*. Éditions Milan.
- Beauchemin, C., Hamel, C. Lesné, M. y Simon, P. (2010). Les discriminations : une ques-

- tion de minorités visibles. *Population et Sociétés*, (466). https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19134/466.fr.pdf
- Bogalska-Martin, E. y Prévert, A. (2018). La lutte contre les discriminations en France: construction et usages d'un espace public. *Pensée plurielle*, 48, 99-118. <https://doi.org/10.3917/pp.048.0099>
- Boutry, T. (2019, Mayo 6). Logement et racisme: un an d'enquête sur les discriminations. *Le Parisien*. <https://www.leparisien.fr/societe/logement-et-racisme-un-an-d-enquete-sur-les-discriminations-06-05-2019-8066877.php>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2022, Noviembre 14). *Colonialisme*. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/definition/colonialisme>
- Défenseur des droits. (2020, Abril 1). *Hichem, discriminé sur son lieu de travail en raison de sa religion*. Défenseur des droits. <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/lutte-contre-les-discriminations/2020/04/hichem>
- Delori, M. (2019). Colonisation / Néocolonisation dans P. Bonditti y A. Macleod (Eds.), *Relations internationales. Théories et concepts*. Athena Editions.
- Desbarats, I. y Chelini-Pont, B. (2015). El caso Baby Loup en Francia: ¿Cuál debe ser el lugar de la religión en el trabajo en un contexto laico? *Encrucijadas de la laicidad*. Universidad Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3870-encrucijadas-de-la-laicidad>
- González, P. (2006). *El colonialismo interno: una redefinición en La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hirschkind, L. (2014). ¿Qué mismo es la interculturalidad? *Universidad Verdad*, 65(1), 107-128. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Salgado-4/publication/307251381_SUMAQ_KAWSAY_EL_SURGIMIENTO_DE_UNA_NOCIONNACION/links/57c4e44f08aecd4514155f3c/SUMAQ-KAWSAY-EL-SURGIMIENTO-DE-UNA-NOCION-NACION.pdf#page=107
- Institut National De La Statistique Et Des Études Économiques (2022a, Julio 4). En dix ans, le sentiment de discrimination augmente, porté par les femmes et le motif

- sexiste. *Institut national de la statistique et des études économiques* https://www.insee.fr/fr/statistiques/6473349#tableau-figure3_radio1
- Institut National De La Statistique Et Des Études Économiques. (2022b, Agosto 10). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. Institut national de la statistique et des études économiques. https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#tableau-Fcontinent_radio1
- Institut National De La Statistique Et Des Études Économiques. (2022, Febrero, 1). 3665 000 Domiens vivent en métropole. Institut national de la Statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281122>
- Jeune Afrique. (2019, Noviembre 26). *Députés d'origine africaine en France: la répartition par groupes politiques en une infographie*. Jeune Afrique. <https://www.jeuneafrique.com/mag/861372/politique/deputes-dorigine-afrcaine-en-france-la-repartition-par-groupes-politiques-en-une-infographie/>
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4ta. ed.). Sage Publications.
- Ladepeche. (2022). *Paris: un prestigieux restaurant visé par une enquête pour avoir refoulé des personnes noires*. Ladepeche.fr. Consultado el 16 de noviembre de 2022 en: <https://www.ladepeche.fr/2022/07/22/paris-un-prestigieux-restaurant-vise-par-une-enquete-pour-avoir-refoule-des-personnes-noires-10450748.php>
- Le Monde. (6 de diciembre de 2002). *Les dates-clés de l'immigration en France*. Le Monde. https://www.lemonde.fr/societe/article/2002/12/06/les-dates-cles-de-l-immigration-en-france_301216_3224.html
- Marie, C. (2014). Des « Nés » aux « Originaires » Dom en métropole : les effets de cinquante ans d'une politique publique ininterrompue d'émigration. *Informations sociales*, 186, 40-48. <https://doi.org/10.3917/inso.186.0040>
- Oxford University. (s.f). *Colonization*. Oxford Learner's Dictionnaires. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/colonization?q=colonisation>
- Patzi, F. (1999). Etnofagia Estatal, Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28(3), 453-559.
- Pervillé, G. (1975). Qu'est-ce que la colonisation? *Revue d'histoire Moderne et Contemporaine* (1954-), 22(3), 321-368.

- Rouquette, P. (2019, octubre, 20). *Polémique sur le voile: 30 ans de débats sur la laïcité*. France 24. <https://www.france24.com/fr/20191020-30-ans-controverses-polemiques-port-voile-islamique-laicite-hijab-islam-julien-odoul>
- Suso, A., Torres, J., Olmos, N. y Mamán, D. (2020). Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020. Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica.
- Torres, J. (2014). *Dialéctica de la imaginación: Pablo González Casanova, una biografía intelectual*. La Jornada Ediciones.
- Van den Avenne, C. (2021). Colonialisme. *Langage et société*, 47-50. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0048>
- Verduzier, P. (2018, Septiembre 13). *On refusait notre dossier en disant que le bien était loué, et on retrouvait l'annonce en ligne*. Slate FR. <https://www.slate.fr/story/167120/discrimination-logement-personnes-racisees>



Gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global

Se terminó de editar en mayo 2025 por
la Universidad de Guadalajara a través del
Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas
Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes,
45100, Zapopan, Jalisco, México.

Gestión de la cultura y el conocimiento en la sociedad global

Esta obra colectiva ofrece una mirada profunda y crítica sobre la gestión del conocimiento y de la cultura en el contexto de la sociedad global contemporánea, marcada por la virtualidad, la inteligencia artificial y las políticas de austeridad. Coordinada por académicos del CUCEA, con la participación de especialistas de México y Colombia, la publicación parte de una perspectiva multidisciplinaria, articulando reflexiones teóricas con estudios de caso desde la educación, la administración y la comunicación organizacional. El libro se estructura en dos ejes temáticos vinculados a las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del Departamento de Administración.

En el primer eje, se analizan fenómenos como la gobernanza en universidades públicas mexicanas, los desafíos de la gestión humana en la era digital, la transformación de la educación superior en el periodo 2020–2024, y el impacto de la inteligencia artificial y las redes sociales en el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, el segundo eje incluye estudios sobre el uso disruptivo de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras, las transformaciones pedagógicas durante la pandemia en una institución educativa colombiana, el uso de estímulos fiscales como política cultural en Guadalajara y un análisis sobre el racismo estructural en Francia. Cada capítulo aporta evidencia sobre cómo las instituciones, los docentes y los estudiantes están respondiendo a cambios profundos en las formas de enseñar, aprender y comunicarse.

La relevancia de esta obra radica en su capacidad para integrar enfoques disciplinares diversos con un análisis riguroso de fenómenos actuales. No solo se trata de una reflexión académica, sino también de una propuesta para repensar las prácticas institucionales y organizacionales frente a los desafíos del siglo XXI. Con una mirada crítica, el libro contribuye al debate sobre la gestión del conocimiento y la cultura como ejes fundamentales para la transformación educativa, la innovación y la equidad en contextos multiculturales.



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

ISBN 978-607-581-564-0



9 786075 815640