



Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez
Coordinador



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA

Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez
(Coordinador)



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

Análisis y estrategias para la Gestión Educativa

Coordinador:

Diego Manuel Delgadillo Cutiérrez

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 Adjunta Administrativa

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Mtro. José Alberto Castellanos Cutiérrez
Rector del Centro Universitario de Guadalajara

Dr. José Alberto Becerra Santiago
Secretario Académico

Mtro. José David Flores Ureña
Encargado del Despacho de la Secretaría Administrativa

Dr. Víctor Manuel Larios Rosillo
Director de la División de Gestión de la Innovación

Dra. Tania Marcela Hernández Rodríguez
Jefa del Departamento de Innovación en Gestión del Conocimiento

Comité Editorial

Dr. Gustavo Vaca Medina
Universidad de Guadalajara

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

Dra. Karla Haydee Ortíz Palafox
Universidad de Guadalajara

Primera edición 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Guadalajara
Coordinación Editorial
Guanajuato N° 1045, Alcalde Barranquitas,
44160 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN electrónico: 9786075818290

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.

Impreso y hecho en México / Printed and 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 Investigadores.

Contenido

Presentación	7
Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez	
Prologo	11
Miguel Ángel Díaz Delgado	
CAPÍTULO 1	
Innovación pública: implementación de mecanismos de participación ciudadana para el fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas en universidades públicas	19
César Omar Mora Pérez	
CAPÍTULO 2	
Impulsando la sustentabilidad en las instituciones educativas	39
Karla Haydeé Ortíz Palafox	
CAPÍTULO 3	
Estudio de seguimiento de prácticas de emprendimiento de estudiantes del CETI	51
Patricia Alejandra Lamas Huerta	
CAPÍTULO 4	
El desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachilleratos tecnológicos	65
Irma García Leños	
Sergio Daniel Núñez Rivera	
CAPÍTULO 5	
El aprendizaje de las lenguas extranjeras y las competencias interculturales como estrategia de internacionalización en casa	81
Sabrina Nigra	

CAPÍTULO 6

Nuevo MMC para el bachillerato tecnológico, comparativo de las competencias laborales **103**

Natividad Ahumada Rodríguez

Karina Dulcinea Acosta Carrillo

CAPÍTULO 7

Análisis del modelo de aprendizaje inglés en la educación media superior de la universidad de Guadalajara (estudio comparativo entre las escuelas politécnicas y el bachillerato general por competencias) **121**

Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez

Tania Marcela Delgadillo Gutiérrez

Victoria Alarcón Silva

CAPÍTULO 8

Perspectivas de ahorro para el retiro en México para jóvenes menores de 40 años. los PPR como alternativa sustentable. **135**

Alejandro González Mejía

Heleodoro Mora Mares

Presentación

Este libro que abarca ocho capítulos se conforma para abarcar el análisis y las estrategias para la gestión educativa, en el capítulo 1: Innovación pública: implementación de mecanismos de participación ciudadana para el fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas en universidades públicas, del autor César Omar Mora Pérez, explora cómo las universidades públicas pueden adoptar mecanismos de participación ciudadana para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas. Se analiza el marco legal y las políticas actuales, se presentan estudios de caso exitosos y se proponen estrategias prácticas para involucrar a estudiantes, profesores y la comunidad en general en la toma de decisiones institucionales. La implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se discute como una herramienta clave para facilitar este proceso.

El capítulo 2: Impulsando la sustentabilidad en las instituciones educativas, escrito por Karla Haydeé Ortiz Palafox, se examinan diversas estrategias para promover la sustentabilidad dentro de las instituciones educativas. Se presentan iniciativas que van desde la gestión eficiente de recursos hasta la educación ambiental integral. Este capítulo destaca proyectos innovadores y modelos de buenas prácticas que pueden ser replicados en diferentes contextos educativos para fomentar una cultura de responsabilidad ambiental entre estudiantes y personal educativo.

Estudio de seguimiento de prácticas de emprendimiento de estudiantes del CETI, de la autora Patricia Alejandra Lamas Huerta, ofrece un análisis detallado sobre las prácticas de emprendimiento entre los estudiantes del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI). A través de

estudios de caso y encuestas longitudinales, se examinan los factores que influyen en el éxito de los emprendimientos estudiantiles. Se identifican habilidades clave y recursos necesarios para apoyar a los jóvenes emprendedores, así como las barreras más comunes que enfrentan.

En el mismo sentido el capítulo 4: El desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachilleratos tecnológicos de la autora Irma García Leños, Sergio Daniel Núñez Rivera resalta la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachilleratos tecnológicos. Se discuten teorías y metodologías para la enseñanza de estas habilidades, y se presentan programas y actividades que han demostrado ser efectivos en mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, se analizan los impactos a largo plazo de estas habilidades en la vida personal y profesional de los estudiantes.

El capítulo 5: El aprendizaje de las lenguas extranjeras y las competencias interculturales como estrategia de internacionalización en casa, de la autora Sabrina Nigra, se analiza cómo el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias interculturales pueden servir como estrategias de internacionalización en las instituciones educativas. Se presentan modelos de implementación y ejemplos de programas exitosos que han facilitado la internacionalización sin la necesidad de movilidad física. También se exploran los beneficios para los estudiantes y la institución, incluyendo la mejora de la empleabilidad y la diversificación cultural.

El capítulo 6: Nuevo MMC para el bachillerato tecnológico, comparativo de las competencias laborales de Natividad Ahumada Rodríguez y Karina Dulcinea Acosta Carrillo, presenta un análisis comparativo del Nuevo Modelo Mexicano de Competencias (MMC) para el bachillerato tecnológico. Se evalúan las competencias laborales que los estudiantes adquieren bajo este modelo en comparación con los enfoques tradicionales. A través de estudios de caso y datos empíricos, se discuten las fortalezas y debilidades del MMC, y se proponen recomendaciones para su mejora y adaptación a las necesidades del mercado laboral actual.

El análisis del modelo de aprendizaje inglés en la educación media superior de la Universidad de Guadalajara (estudio comparativo entre las escuelas politécnicas y el bachillerato general por competencias) de Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez, Tania Marcela Delgadillo Gutiérrez y Victoria Alarcón Silva, realiza un estudio comparativo entre el modelo de aprendizaje del inglés en las escuelas politécnicas y el bachillerato general por competencias de la Universi-

dad de Guadalajara. Se analizan los métodos de enseñanza, el rendimiento de los estudiantes y las percepciones de los docentes. Los resultados proporcionan una visión integral de las fortalezas y áreas de mejora en cada modelo, ofreciendo recomendaciones para optimizar la enseñanza del inglés en la educación media superior.

El capítulo 8: Perspectivas de ahorro para el retiro en México para jóvenes menores de 40 años. los PPR como alternativa sustentable, de Alejandro González Mejía y Heleodoro Mora Mares, aborda las perspectivas de ahorro para el retiro entre jóvenes menores de 40 años en México, con un enfoque en los Planes Personales de Retiro (PPR) como una alternativa sustentable. Se exploran las ventajas y desventajas de los PPR, y se presentan estrategias para incentivar su adopción entre los jóvenes. A través de análisis financieros y estudios de caso, se destaca la importancia de la planificación temprana para asegurar una jubilación digna y sostenible.

Diego Manuel Delgadillo González

Prólogo

Miguel Angel Díaz Delgado¹

El boom de estudios sobre la gestión educativa de la década de los noventa decayó en América Latina un par de decenios posteriores ante las posiciones críticas a sus fundamentos teóricos y epistémicos. En el plano de la técnica, los contextos sociales de México y Latinoamérica, más proclives en su momento a modelos educativos estatales y públicos se resaltó la incompatibilidad de la gestión educativa de la época, que proponía una visión más proclive a desarrollar modelos “gerenciales” devenidos de los proyectos neoliberales, lo cual, generó amplia resistencia y una necesidad de promoverla en ámbitos políticos y propagandísticos, más que en planos intelectuales.

La gestión educativa en el primer cuarto del Siglo XXI se encuentra embebida entre un conjunto de tensiones que la obligan a repensarse a partir de una crisis teórica profunda, que le ha relegado del conjunto de teorías para la comprensión de las problemáticas en las organizaciones educativas, a saber, el liderazgo, la administración y la gobernanza de los sistemas educativos. No obstante, la gestión educativa como corpus significativo de estudios académicos rigurosos, como área orientación de las dinámicas organizacionales en educación, que

¹ Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1; adscrito a la Dirección de Posgrado de la Universidad de Colima como diseñador curricular del programa de formación en competencias para el Liderazgo en Instituciones de Educación Superior; además, es Profesor internacional invitado en la Universidad Nacional Costa Rica (UNA), donde participa en la autoevaluación con miras a la acreditación en el posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (MGEIIZ) e imparte clases de Maestría. Cofundó la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo (Interleader) y es Coordinador Académico del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILEd).

cuenta con una pluralidad de enfoques y que se ha adjudicado la potestad conceptual de relacionarla con el conjunto de estrategias y métodos para dirigir centros y organizaciones educativas por un periodo determinado. La gestión educativa, junto a la administración y el liderazgo, prevalece como concepto y como área de estudio en el ámbito educativo, y es digna de resignificarse y mostrar sus enfoques en el entorno académico actual.

El libro “Análisis y estrategias para la gestión educativa”, que coordina el Dr. Diego Manuel Delgadillo González, constituye una aportación sólida al área de la gestión educativa en la época contemporánea. La obra propone un conjunto de reflexiones plurales en torno a la gestión educativa, y se decanta por analizar las estrategias de intervención desde este ámbito en entornos plenamente situados.

El libro observa los desafíos contemporáneos de la educación superior y media superior en México como fenómenos donde la gestión educativa está vigente, y sigue siendo pertinente para orientar metodológica, teórica y técnicamente las prácticas organizacionales de dichos niveles educativos.

Cada capítulo del libro aporta claves que orientan tanto la reflexión académica como la acción estratégica en las instituciones de ambos niveles y propone un recorrido a las variadas dimensiones de la gestión, adjuntándose a debates sobre la gobernanza universitaria, la responsabilidad social, la innovación en la gestión y la formación.

El capítulo inaugural fue escrito por el Dr. César Omar Mora Pérez, quien analiza la implementación de mecanismos de participación ciudadana en busca de fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas en universidades públicas, deuda histórica y asunto pendiente en el contexto que se describe. El texto dialoga teóricamente con la noción de gobierno abierto y de innovación pública, enfatizando la relevancia de la coproducción de valor social (Ramírez-Alujas, 2020).

Este primer texto exhibe las tensiones entre la autonomía universitaria y su responsabilidad social, aportando una mirada que reposiciona la importancia de la participación estudiantil y docente como variables de calidad institucional. El aporte de Mora puede representar un punto de partida para análisis comparativos internacionales más amplios que permitan dimensionar las prácticas locales en relación con modelos consolidados en otras latitudes.

Por lo que se le conoce al Dr. César, esta es una preocupación académica y social sostenida como profesional y como figura universitaria de referencia a lo largo de su carrera, pues Mora se ha enfocado en analizar desde la investigación y la acción institucional cómo la ciudadanía se involucra en procesos de construcción de confianza institucional.

En el segundo capítulo, Karla Haydeé Ortiz Palafox aborda la sustentabilidad en instituciones educativas desde una perspectiva holística que integra las dimensiones ambientales, sociales y económicas. El texto enfatiza el rol de la gestión institucional como un marco de orientación en sí mismo, que puede generar que, los propios marcos normativos y operativos nacionales incorporen a las instituciones educativas en el debate sobre la sostenibilidad ambiental.

El capítulo no se detiene en criticar cómo las políticas educativas nacionales de México han sido reactivas frente a las urgencias ambientales, por lo que demanda de la gestión universitaria un acoplamiento más estricto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2019). Su contribución metodológica se expresa en el análisis de políticas y en la propuesta de estrategias de gestión ambiental y de inclusión educativa.

Para el texto, la sustentabilidad es incluso un eje transversal podría redefinir los indicadores de calidad institucional en la gestión educativa, es decir, se infiere del mismo que sostenibilidad y gestión son aspectos que se retroalimentan y reconstituyen en el ámbito universitario. En conclusión, queda claro a partir de su lectura que la gestión universitaria no puede ser ajena a los retos ambientales y sociales, sino que deben apropiar prácticas de innovación verde y de justicia socioambiental.

El tercer capítulo es el estudio de Patricia Alejandra Lamas Huerta sobre prácticas de emprendimiento en un Centro de Enseñanza Técnica e Industrial (CETI). Este texto remarca la importancia de alinear las políticas institucionales con las necesidades del sector productivo y las expectativas de los estudiantes.

Se trata de un estudio longitudinal que combina encuestas y análisis de trayectorias. El texto de Lamas alude a la tradición del emprendimiento educativo como competencia transversal (Neck y Corbett, 2018) y ofrece evidencia empírica, sobre las barreras estructurales para los jóvenes emprendedores en medios de la enseñanza del nivel medio superior.

El carácter localizado del estudio, es original, en tanto que en México dicho nivel ha sido

escasamente estudiado. Es importante también enunciar que los CETI se encuentran en un periodo de replanteamiento curricular, ante la reforma de los bachilleratos recientemente impulsada en México, por lo que, el texto es oportuno para presentar opciones formativas para jóvenes estudiantes en la formación técnico profesional. El estudio coincide teóricamente con Gibb (2002) al apuntar que el emprendimiento es una competencia transversal en la formación, y convoca a que las instituciones de educación en el nivel integren políticas de apoyo emprendedor como parte de sus estrategias formativas para estudiantes con ímpetus de emprendimiento.

Irma García Leños y Sergio Daniel Núñez Rivera en el capítulo cuarto, destacan el valor de las habilidades socioemocionales en la formación tecnológica, un aspecto ocasionalmente subestimado en currículos orientados hacia la técnica. Para el texto, es central la preocupación por las habilidades socioemocionales en bachilleratos tecnológicos, por lo que articula las perspectivas de la educación emocional con los marcos de competencias profesionales determinadas globalmente en el mercado laboral (OECD, 2021).

El capítulo analiza experiencias programáticas con resultados plausibles en la formación integral, lo que implica un aporte directo a la gestión curricular y a la práctica docente al mismo tiempo. Adicionalmente, el estudio demuestra que la gestión educativa no puede soslayar el bienestar emocional en detrimento del aprovechamiento de contenidos curriculares.

Se concuerda con Zins (2004) en el estudio, puesto que, se sostiene que el desarrollo socioemocional resalta como predictor clave del éxito académico y profesional, especialmente en entornos de alta exigencia. Resaltar al desarrollo emocional en la educación media superior es fundamental para contextos mexicanos y latinoamericanos, donde la adolescencias y las juventudes están siendo amenazadas por el estigma, el empobrecimiento de contenidos en redes sociales, la carestía de opciones para la movilidad económica y la escasez de oportunidades de desarrollo académico.

Sabrina Nigra, en el quinto capítulo propone una estrategia de internacionalización en casa mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias interculturales. Este enfoque se posiciona metodológicamente ante un mundo globalizado desigual y que desafía al estudiantado universitario a desarrollar capacidades de interacción culturalmente diversa (Deardorff, 2009). Nigra problematiza la internacionalización a través de la estrategia de “internacionalización en casa”, enfatizando la centralidad en el aprendizaje de

lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias interculturales, como eje de articulación curricular.

El capítulo se decanta por la internacionalización a distancia, como alternativa que democratiza las oportunidades de contacto intercultural para estudiantes con menores posibilidades de realizar una estancia fuera de sus países. De esta manera, la discusión teórica del texto se inscribe en la literatura sobre internacionalización inclusiva (Beelen y Jones, 2018), rompiendo el mito de la movilidad física como el único mecanismo para lograr una formación global.

El capítulo explora experiencias institucionales donde se vincula la gestión educativa con políticas lingüísticas y culturales. Esta contribución amplía la noción clásica de internacionalización, haciendo un llamado a los gestores para que puedan proporcionar al estudiantado espacios de intercambio más accesibles y equitativos. Los ejemplos presentados se centran en contextos urbanos universitarios, cuestión que puede ser usado como estudio referente para lograr un alto contraste con regiones periféricas.

El sexto capítulo, corre a cargo de Natividad Ahumada Rodríguez y Karina Dulcinea Acosta Carrillo y ofrece un análisis crítico del Nuevo Marco Curricular Común (MMC) para el bachillerato tecnológico. Los autores cuestionan la relación entre marcos curriculares basados en competencias y las demandas del mercado laboral contemporáneo.

Tobón (2013 y 2020) a lo largo de su trayectoria ha nociones contradictorias de las competencias como eje curricular, acomodaticias con los vaivenes reformistas, posicionándose de acuerdo a las olas reformista en el contexto mexicano. En contrasentido, este capítulo es más estricto normativamente, al comparar los enfoques curriculares por competencias y sistematizar evidencias sobre su pertinencia en contextos laborales.

El aporte a la gestión educativa de este texto radica en subrayar los desajustes entre las políticas nacionales y las necesidades reales de los estudiantes y empleadores. Su análisis normativo puede representar un punto de partida para revisar a posteriori, cómo se desenvuelven en el devenir las trayectorias profesionales a partir del MMC.

El séptimo capítulo, fue escrito por Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez, Tania Marcela Delgadillo Gutiérrez y Victoria Alarcón Silva, y evalúa el aprendizaje del inglés en la educación media superior de la Universidad de Guadalajara (UdeG), comparando los subsistemas poli-

técnicos con el bachillerato general. Teóricamente, el capítulo se sustenta en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y en la política educativa comparada.

El capítulo analiza cuantitativamente el rendimiento estudiantil, complementando el análisis con entrevistas a docentes, lo que aporta un panorama amplio al fenómeno. Se comprende de su lectura que la gestión educativa requiere políticas institucionales que garanticen estándares homogéneos en la enseñanza de lenguas. Llama la atención que el estudio se no se apresura a generalizar conclusiones, sino que guarda un respeto singular por el contexto de aplicación, el estudio aporta a reconocer la importancia de los análisis situados, por lo que, sus aportes permiten reconocer la importancia de delinear un currículum que base su enseñanza de idiomas con estándares internacionales sin perder de vista las particularidades locales.

El libro culmina con una reflexión sobre la educación financiera y la planeación del retiro en jóvenes, en el capítulo ocho, a cargo de Alejandro González Mejía y Heleodoro Mora Mares, que es igualmente un tema pocas veces explorado desde la gestión educativa, pero indispensable para la formación integral. El texto se engrana con los planteamientos de Lusardi y Mitchell (2014), quienes demostraron que la educación financiera temprana aporta a la movilidad social y la estabilidad económica.

El valor teórico de este capítulo de cierre radica en introducir un tema emergente en la gestión educativa, a saber, la alfabetización financiera como parte de la formación integral. El texto analiza estudios de caso, donde se concluye una ausencia en la previsión financiera de sectores juveniles, menores de 40 años. El texto abre una veta de investigación poco explorada, a pesar de su importancia social e institucional.

Se concluye del texto que la gestión educativa institucional también debe atender dimensiones de la vida económica de los estudiantes. A posteriori, sería importante observar como el estudio se implemente en investigaciones más amplias y longitudinales.

En suma, el libro en su conjunto, se caracteriza por combinar tanto rigor académico como pertinencia social. Su valía está también calcada en las propuestas situadas en instituciones con nombres e historias concretas.

La obra articula miradas diversas, pero complementarias que, cuyas diferencias temáticas

se articulan en una preocupación común, cómo hacer que la gestión educativa responda con pertinencia, innovación y responsabilidad a las demandas de un mundo en transformación, con lo que, resurgen los análisis de la gestión educativa en un contexto diferente al de su popularización académica de los años noventa, hoy ante un estado del arte incómodo, fluctuante conceptualmente e inorgánico políticamente en el contexto mexicano.

El libro representa un mosaico de diagnósticos y propuestas que enriquecen el campo académico de la gestión, que permite un acercamiento de mirada multiplicada. Sus lectores implicarse narrativa y metodologías de la gestión educativa, como una opción estratégica de implicación institucional para directivos, docentes y hacedores de políticas educativas. A diferencia de otras obras colectivas, este libro negocia la dispersión temática, a través de situarse en un marco integrador en el nivel educativo medio superior y superior del Occidente de México.

Si se lee con detenimiento, el libro puede representar una contribución significativa para el debate académico sobre la gestión educativa y actualizar sus debates en el primer cuarto de siglo. Sus alcances se pueden proyectarse incluso hacia la formación de gestores educativos y hacia la consolidación de agendas de investigación que integren tanto a la participación ciudadana, la sustentabilidad, la innovación curricular, la internacionalización, las competencias socioemocionales y la educación financiera.

Esta obra colectiva puede tener continuación a través de abrir líneas de trabajo para investigadores y profesionales, por lo que se posiciona como un referente esencial para comprender la complejidad de la gestión educativa en nuestros días dentro del contexto mexicano.

Referencias

- Beelen, J., & Jones, E. (2018). *Redefining internationalization at home*. In The European Higher Education Area (pp. 59–72). Springer.
- Bolívar, A. (2020). *Gobernanza universitaria y liderazgo educativo*. Morata.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE.

- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Gibb, A. (2002). *Creating conducive environments for learning and entrepreneurship*. OECD.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). *The economic importance of financial literacy: Theory and evidence*. Journal of Economic Literature, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). *The scholarship of teaching and learning entrepreneurship*. Entrepreneurship Education and Pedagogy, 1(1), 8–41.
- OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD.
- ONU. (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Ramírez-Alujas, Á., & Dassen, N. (2012). *Gobierno abierto: La ruta hacia una nueva agenda de reforma del Estado y modernización de la administración pública en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sterling, S. (2004). *Higher Education and Sustainability*. UNESCO.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2020). *Currículos por competencias en la educación superior: análisis crítico y propuestas de mejora*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(32), 3–20.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Innovación pública: implementación de mecanismos de participación ciudadana para el fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas en universidades públicas

César Omar Mora Pérez²

Resumen. La implementación de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas para la participación ciudadana bajo un enfoque de abajo hacia arriba pueden influir en la participación de la ciudadanía en la agenda pública. Aunque existen mecanismos tradicionales de participación indirecta que han sido implementados con efectividad para representar los intereses de diversos sectores, es fundamental fortalecer estos esquemas con mecanismos de participación directa. La propuesta planteada permite la participación ciudadana que fortalezcan la rendición de cuentas y la transparencia en el flujo de información, pilares fundamentales del gobierno abierto.

Palabras clave: transparencia, participación ciudadana, rendición de cuentas, universidades públicas

Introducción

La transparencia, la rendición de cuentas y la participación ciudadana tienen dos relaciones en común. La primera relacionada con el fortalecimiento de la democracia, al ser derechos que pueden ser ejercidos por la sociedad. La segunda, que se encuentran integrados en un concepto surgido con la evolución de los modelos de gestión: el *Gobierno Abierto* (*Open Government*), en principio impulsado en la administración de Barack Obama quien impulsó el Memorando sobre Transparencia y Gobierno Abierto. Para la OCDE (2010) este enfoque es considerado un mecanismo de relación del gobierno con la sociedad y los individuos para generar valor público.

El Gobierno Abierto (*Open Government*) engloba diversos componentes, entre ellos: la tran-

² Profesor de tiempo completo en el Departamento de Administración-CUCEA. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente Presidente del Capítulo Jalisco de la AMEDI, Presidente del CONLA Jalisco y Miembro del Observatorio sobre la Libertad de Expresión y violencia contra Periodistas.

sparencia, la rendición de cuentas, la participación ciudadana y la colaboración. Como lo establece Villoria (2010), una sociedad democrática exige un gobierno abierto, transparente y que rinda cuentas, y está a su vez, es una sociedad con organizaciones de la sociedad civil democráticas, abriéndose así vías de participación y deliberación en la toma de decisiones.

Para la OCDE, este enfoque es considerado un mecanismo de relación del gobierno con la sociedad y los individuos para generar valor público (OCDE, 2010). El organismo indica que un gobierno abierto es el resultado de la transparencia en las acciones gubernamentales, la accesibilidad a los servicios públicos y a la información, y la capacidad del gobierno para responder a nuevas ideas, demandas y necesidades (OCDE, 2005). De igual manera, los elementos del buen gobierno representan la base para la construcción de un gobierno abierto (OCDE, 2005) y por ende, busca gobiernos fiscalmente transparentes.

Con la finalidad de comprometer a diferentes países en este modelo de gobierno, en 2011, dio inicio la Alianza para el Gobierno Abierto (AGA) para rendir cuentas, ser más abiertos y mejorar su capacidad de respuesta hacia sus ciudadanos. Según Ramírez-Alujas (2011), el Memorando sobre Transparencia y Gobierno de 2009 tiene como objetivo:

- a) Crear espacios de comunicación con la ciudadanía a través de internet u otros medios, así como la creación de plataformas para el debate informado y el colaborativo;
- b) Ofrecer datos públicos de primera mano, estos son, sin transformarlos ni interpretarlos para que sea la propia sociedad la que los analice, interprete y los reutilice; y
- c) Fomento de la coproducción de valor público, social y económico mediante la colaboración de diversos actores de la sociedad en la prestación de servicios y el desarrollo de aplicaciones e innovaciones que generen valor público utilizando datos públicos.
 - Cruz-Rubio (2015) define al gobierno abierto como una filosofía político-administrativa y un nuevo paradigma de interacción sociopolítica. Según el Memorando sobre Transparencia y Gobierno de 2009, el gobierno abierto se sustenta en tres pilares: transparencia, participación ciudadana y colaboración (Ramírez-Alujas y Dassen, 2012). La Alianza por el Gobierno Abierto (AGA) identifica cuatro principios fundamentales del gobierno abierto (Naser y Ramírez-Alujas, 2014):

- **Transparencia:** Este principio dicta que la información sobre las acciones gubernamentales debe ser accesible, oportuna, gratuita y fácilmente disponible para la sociedad. Los datos públicos deben cumplir con estándares reconocidos, estar en formatos brutos y procesables, y ser accesibles mediante herramientas tecnológicas y de comunicación.
- **Participación Ciudadana:** Este principio promueve que los gobiernos abran canales para que la ciudadanía se interese y participe en el debate público, creando un modelo de gobernanza efectivo, innovador y responsable que responda a las necesidades de la sociedad.
- **Rendición de Cuentas:** Este principio se basa en la existencia de normas, procedimientos y mecanismos que obligan a los funcionarios a justificar y explicar sus acciones cuando se les solicite, además de asumir la responsabilidad por sus actos u omisiones.
- **Innovación y Tecnología:** este principio se fundamenta en la idea de que los gobiernos se comprometan a incorporar nuevas tecnologías e innovaciones para mejorar la capacidad de los ciudadanos en su uso.

Este documento plantea en principio el análisis de las relaciones entre estos conceptos, además de que en una segunda parte establece mecanismos de participación ciudadana que pueden implementarse en universidades públicas con autonomía, los cuales pueden fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas, lo que se traduce en el fortalecimiento del gobierno abierto y por ende la relación del gobierno con la sociedad y la cultura democrática.

La importancia de la innovación pública

El concepto de innovación pública ha sido asociado a la reforma en el sector público bajo el modelo de la Nueva Gestión Pública (Pollitt y Bouckaert, 2011) aunque su estudio es relativamente nuevo, se ha convertido en un tema de estudio cada vez más relevante y en un punto de interés para el sector público (Mairal Medina, 2020). Se ha demostrado que su implementación reduce los costos en las instituciones estatales, incrementa la satisfacción de los ciudadanos y genera mejores resultados (Bason, 2010). Además, mejora la imagen y percepción de las organizaciones públicas ante la ciudadanía y promueve la innovación en el sector privado (Bloch, Bugge, y Slipersaeter, 2010).

Como lo establece Mairal Medina (2020) la innovación en el ámbito empresarial es una condición para que las organizaciones sean más competitivas, en el ámbito público es una oportunidad para ajustar la administración y sus servicios a las demandas de los ciudadanos, incrementando la eficacia, eficiencia y transparencia.

En cuanto a la innovación pública se pueden identificar dos características (OCDE, 2017), su operación, es decir, no basta un abuena idea, sino que debe ser implementada (OCDE, 2017), (Ramírez Alujas, 2010), la segunda es que debe ser novedosa, es decir, algo no realizado anteriormente o una mejora significativa (OCDE, 2017), (Bustamante y Back, 2017).

Bajo este enfoque, se propone la innovación como una oportunidad para mejorar la gestión pública a través de un nuevo modelo de gobernanza colaborativa. Según Mairal Medina (2020), algunos factores que fomentan el entorno local como un ecosistema de innovación incluyen: el gobierno multinivel, la proactividad en el desarrollo de espacios colaborativos y de participación ciudadana, y el fortalecimiento de redes colaborativas, entre otros. Además, se señalan algunas características de la innovación en la gestión pública local, destacando la eficiencia en la administración de los recursos, la demanda ciudadana de espacios participativos y el desarrollo de soluciones digitales y la integración tecnológica (Mairal Medina, 2020).

Con base en lo anterior, se fundamenta la importancia del enfoque de innovación pública para fortalecer la gestión institucional, la transparencia y la rendición de cuentas.

Contextualización de la transparencia y la rendición de cuentas

La “transparencia” y la “rendición de cuentas” a menudo se consideran términos sinónimos, pero tienen conceptos distintos y están relacionados entre sí (Almeida, 2010). La palabra transparencia proviene del latín trans, que significa “a través de”, y parere, que significa “aparecer” o “dar luz”, indicando la capacidad de permitir el paso de la luz. Esto se refiere a la habilidad de observar a pesar de la presencia de barreras, lo cual contrasta con la opacidad o el secreto gubernamental.

En el ámbito de la información pública, la transparencia surge de las acciones de las entidades gubernamentales en cuanto al acceso a la información, exigiéndoles generar, publicar y divulgar datos, y optimizando los canales de acceso. Un gobierno se considera verdaderamente transparente cuando pone a disposición del público la mayor cantidad y calidad de informa-

ción posible, asegurando la máxima accesibilidad.

Este resultado de las acciones en materia de transparencia es una característica del funcionamiento de las organizaciones públicas y de sus integrantes (Sosa, 2011). La transparencia es, en esencia, un atributo de las políticas de acceso a la información implementadas por los entes públicos. Aunque por sí sola la transparencia no es una condición suficiente para legitimar gobiernos en el contexto de las democracias modernas, sí actúa como un mecanismo de control y una herramienta de vigilancia que promueve una gestión clara y eficaz de los recursos estatales.

La transparencia requiere del compromiso activo de la ciudadanía para darle significado a la información dentro de un contexto de rendición de cuentas. La relación entre la transparencia y la rendición de cuentas es complementaria.

La rendición de cuentas, conocida como *accountability* en inglés, en el ámbito de los asuntos públicos, se refiere a un sistema que fomenta que los funcionarios públicos presenten públicamente sus acciones y resultados, y que provee a la ciudadanía de mecanismos para evaluar su desempeño. O'Donnell (1997) distingue entre dos formas de rendición de cuentas: vertical y horizontal.

La rendición de cuentas vertical se basa en la premisa de que, en un entorno de elecciones libres y competitivas, los gobiernos deben rendir cuentas y son evaluados por los ciudadanos a través de los procesos electorales, donde el desempeño de los gobernantes puede ser aprobado o desaprobado mediante el voto. En contraste, la rendición de cuentas horizontal implica la existencia de controles entre las distintas agencias gubernamentales, es decir, un sistema de pesos y contrapesos entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial para equilibrar el ejercicio del poder y regular su discrecionalidad. Ambos enfoques consideran la transparencia como una herramienta esencial para evaluar al gobierno, facilitar la rendición de cuentas y mejorar la relación con la sociedad.

En este sentido, la rendición de cuentas establece una relación vinculante y activa entre dos partes, basada en el derecho de una de ellas. Esto se manifiesta en dos dimensiones fundamentales: la obligación de los gobernantes de informar y justificar sus decisiones, y la capacidad de sancionarlos si no cumplen con sus responsabilidades (Sosa, 2011). En este debate se encuentran las propuestas de construir o reconstruir los mecanismos para que el gobierno

cumpla con sus atribuciones, por lo que los mecanismos aplicados al ejercicio de la transparencia pueden aplicarse al ejercicio de la rendición de cuentas desde la sociedad.

Tabla 1. *Mecanismos aplicados a la transparencia y rendición de cuentas*

<i>Mecanismo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Aplicación</i>
Activo	Información fundamental de libre disposición que deben publicar los sujetos obligados	Este mecanismo permite ejercer la transparencia y la rendición de cuentas de manera pública, a través de información publicada por los entes gubernamentales.
Reactivo	Acceso a la información a partir del derecho mediado por una solicitud de información	Este mecanismo permite ejercer la transparencia y la rendición de cuentas a través de una solicitud de información, sobre aquella información complementaria no establecida en la información fundamental.
Proactivo	Publicación de información adicional de interés público	Este mecanismo es una buena práctica que permite a los entes públicos fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas al poner a disposición más información para su consulta.
Focalizado	Información concreta y relevante diseñada para ayudar en la toma de decisiones sobre una variedad de temas que impactan la vida diaria de un grupo específico y amplio de la población.	Este mecanismo es una buena práctica de los entes públicos que permite concentrar informaciones específicas para públicos específicos de la sociedad y fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas al poner a disposición más información para la toma de decisiones.
Digital	Información que, gracias al empleo de tecnologías emergentes, simplifique de manera innovadora el acceso y la respuesta, promoviendo al mismo tiempo una cultura de transparencia.	Este mecanismo es una buena práctica de los entes públicos que permite utilizar las tecnologías emergentes para la consulta, el análisis y una mejor toma de decisiones sobre la información pública.

Nota. Elaboración propia.

Se puede afirmar que fortaleciendo el ejercicio de la transparencia se fortalece la rendición de cuentas y, con ello, la relación del gobierno con la sociedad y la cultura democrática.

Contextualización de la participación ciudadana

Otro aspecto por considerar es la participación ciudadana en una sociedad democrática. Según la literatura, la democracia puede definirse como un sistema de gobierno en el cual la autoridad emana del pueblo, es decir, donde el conjunto de los ciudadanos gobernados tiene el poder de elegir, de una forma u otra, a quienes consideran aptos para ejercer el poder.

En este contexto, es posible distinguir diferentes formas de participación democrática. La democracia indirecta o representativa implica que la soberanía nacional reside en los representantes populares, elegidos mediante el voto, ya sea de forma directa (donde los individuos eligen a sus representantes) o indirecta (donde los individuos eligen delegados que a su vez seleccionan a los representantes). Por otro lado, la democracia directa o participativa implica que la mayor cantidad posible de decisiones se somete a consulta popular, a través de referendos, asambleas y otros mecanismos consultivos, de modo que sea el pueblo quien tome decisiones directamente (Gris, 2019).

Esto último supone la promoción de mecanismos en donde los ciudadanos pueden participar de la mayor cantidad de decisiones gubernamentales y que le afectan de manera directa para fortalecer su participación en elecciones como una esfera de participación democrática.

Es este último tipo de participación democrática que resulta fundamental fortalecer a partir de un enfoque de gobernanza, que, bajo el componente participativo del proceso de la política pública de la propuesta de Guy Peters (1995), en el que se establece un proceso de elaboración de un proceso de política pública que denomina *de abajo hacia arriba*, a través de la cual se focaliza en los procesos de participación que en los aspectos técnicos del proceso.

El aspecto central se encuentra en la baja participación ciudadana, lo que implica preguntarnos ¿los ciudadanos se sienten representados por sus representantes populares?, además, es posible preguntarnos si ¿los ciudadanos quieren participar en las decisiones públicas?, ¿qué hace que los ciudadanos disminuyan la participación en las decisiones?, o bien, ¿qué tanto se nos permite decidir?

Una de las respuestas podría centrarse en la legitimidad de las decisiones, esto es, en elecciones donde la mayoría no elige a los representantes ¿es posible tener problemas de gobernabilidad? ante las decisiones que se tomen. El punto medular en los esquemas democráticos es la participación de los ciudadanos en las decisiones, por lo que, si este es un indicador que permita a la sociedad incidir en la agenda pública, debe ser no solo considerado, sino fortalecido, bajo la premisa de que el esquema de política pública de abajo hacia arriba puede ser un medio.

Bajo este enfoque los mecanismos de participación ciudadana se convierten en el medio para que la sociedad tome decisiones del ámbito público a través de diferentes mecanismos

establecidos formal o informalmente para darles voz. Una sencilla justificación estaría en la reflexión de que sin participación ciudadana efectiva no se puede concebir una democracia representativa.

La participación ciudadana en una universidad pública con autonomía. Caso de estudio

Los mecanismos de participación democrática que fomentan el espíritu democrático de las instituciones pueden ser aplicados y replicados en distintos esquemas democráticos institucionales o niveles de gestión. La toma de decisiones puede aplicarse en cualquier institución, pública, privada o social y los esquemas democráticos pueden servir tanto para gobiernos corporativos de empresas privadas como para órganos de gobierno de instituciones públicas.

Uno de los aspectos que cobra interés es la toma de decisiones en universidades públicas con autonomía, no solamente porque obtienen recursos públicos y son considerados sujetos obligados de transparentar y rendir cuentas sobre sus decisiones, sino por el impacto que sus funciones sustantivas tienen en la sociedad. De acuerdo con su Ley Orgánica, “la Universidad de Guadalajara es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo fin es impartir educación media superior y superior, así como coadyuvar al desarrollo de la cultura en la Entidad”(párr.4).

En esta institución se consideran como órganos de gobierno que son electos por voto directo y secreto de su comunidad:

- El Consejo General Universitario;
- Los Consejos de Centros Universitarios;
- El Consejo Universitario de Educación Media Superior.

Dichos Consejos se integran con los representantes académicos, administrativos, alumnos y funcionarios universitarios. En los Centros Universitarios, además del Consejo de Centro se consideran:

- El Consejo Divisional
- Los Colegios Departamentales.

- Las Academias.

El Consejo Divisional se integra por el Director de División, Jefes de Departamento y representantes académicos y de alumnos. El Colegio Departamental se integra por el jefe del Departamento y los responsables de las Academias y unidades académicas internas. Las Academias se integran por el personal académico adscrito a la misma.

La importancia de estos órganos colegiados es que en ellos se toman las principales decisiones para la conducción académico-administrativa de las funciones sustantivas de la Universidad, por ejemplo:

- El Consejo General Universitario: elegir al Rector General, aprobar reglamentos internos, la estructura universitaria, el presupuesto, el plan de desarrollo, programas educativos, entre otros.
- El Consejo de Centro: proponer al Rector General una terna para Rector del Centro, integrar una terna al Rector del Centro para los Directores de División, aprobar reglamentos internos, la estructura interna, el presupuesto, el plan de desarrollo, programas educativos, entre otros.
- El Consejo Divisional: proponer al Rector de Centro ternas para las Jefaturas de Departamento, aprobar normas internas, la estructura interna, el presupuesto, programas educativos, entre otros.
- El Colegio Departamental: elegir a los responsables de las unidades académicas del departamento, proponer normas internas para mejorar el funcionamiento, proponer modificaciones a la estructura interna, aprobar el presupuesto del departamento, proponer programas educativos o académicos, entre otros.
- Las Academias: unificar criterios en los procesos educativos de las unidades de aprendizaje, promover la formación y actualización docente, evaluar la operación e impacto de los cursos docentes, entre otros.

Como se observa la conducción académico-administrativa de la institución recae principalmente en estos órganos colegiados y de gobierno, para el caso de los Consejos, los representantes académicos y estudiantes son elegidos en una jornada electoral mediante voto directo, universal, secreto y libre. En el caso de los responsables de las Academias, son elegidos por

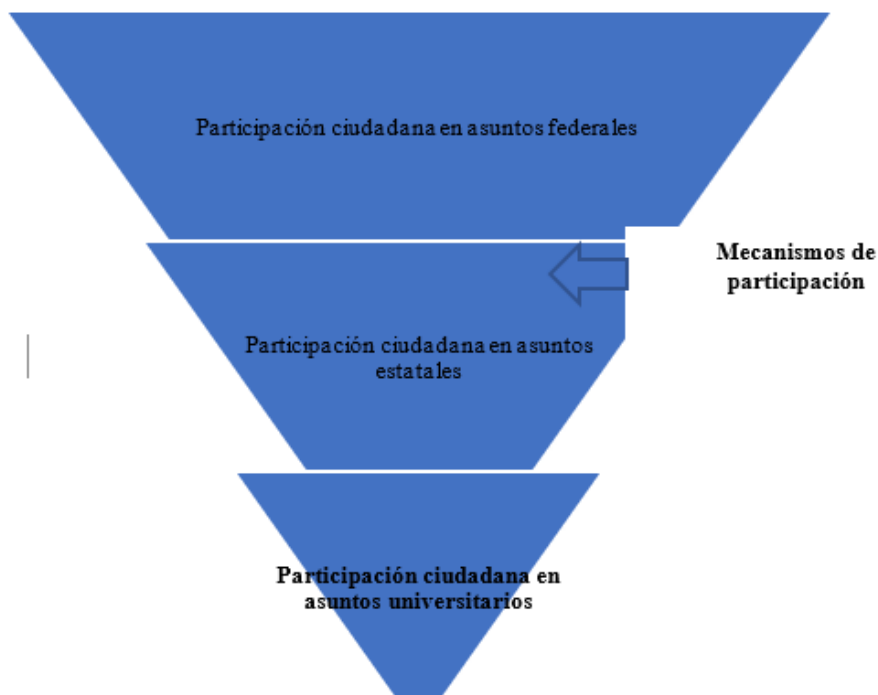
elección directa de sus miembros, es decir, de los profesores, por lo que con estos dos procesos de decisión se realizan los principios de democracia indirecta y representativa.

Sin embargo, aún falta por hacer en términos de participación en las decisiones, por ejemplo, en estos procesos de participación democrática indirecta y representativa participa aproximadamente el 45% del padrón. Como se observa, se tiene un mecanismo de democracia indirecta o representativa en la integración de los órganos de gobierno de esta universidad en el que no participa la mayoría de los electores, por lo que es posible y deseable transitar a esquemas de democracia directa o participativa, en la cual se pongan a consulta las decisiones mediante referendos, asambleas y otros tipos de mecanismos consultivos a profesores y que estos mecanismos tengan efecto directo y positivo en los procesos institucionales de democracia indirecta.

Estrategias de intervención-implementación

A partir del problema de la participación ciudadana, surge la necesidad de buscar mecanismos que permitan mejorar el esquema de participación. En principio se parte de la hipótesis de que a medida que el nivel jerárquico de la elección es menor, disminuye la participación (con base en lo establecido por Guy Peters):

Figura 1. *Modelo de participación institucional (basado en Guy Peters)*



Nota. Elaboración propia.

Esto plantea la posibilidad de que, si se fortalecen los mecanismos en su nivel de participación más básica, es posible que se tenga un efecto positivo para mejorar la percepción de la participación en niveles superiores.

Se parte del supuesto de que implementando esquemas de participación ciudadana que fortalezcan la transparencia y la rendición de cuentas entre la comunidad universitaria, será posible mejorar la participación de esta comunidad en procesos democráticos y de participación estatal y federal. La evaluación corresponde a la vertiente política, por ser un componente político de decisión, donde se parte del supuesto del enfoque de gobernanza cuyos principios son considerados fundamentales en el desarrollo de las democracias modernas.

El objetivo es fortalecer la cultura de la participación ciudadana con el fin de mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la toma de decisiones públicas. Para ello, se examinan diversos mecanismos de participación ciudadana, analizados conforme a los establecidos en la Ley del Sistema de Participación Ciudadana y Popular para la Gobernanza de Jalisco:

Tabla 2. *Mecanismos propuestos*

<i>Mecanismo</i>	<i>Descripción</i>
Presupuesto Participativo	El presupuesto participativo es un mecanismo de participación en el que la comunidad decide cómo se utilizará un porcentaje del presupuesto, equivalente al quince por ciento del total destinado al ejercicio presupuestal.
Comparecencia Pública	La comparecencia pública es una forma de participación y deliberación democrática donde la comunidad exige rendición de cuentas a los líderes, solicita información, propone acciones, plantea preguntas y pide la implementación de medidas o la adopción de acuerdos.
Proyecto Social	El proyecto social es un mecanismo de participación popular en el que la comunidad colabora y trabaja conjuntamente con el Centro Universitario para resolver una necesidad o problema existente en su entorno.

Nota. Elaboración propia con base en los mecanismos estatales.

Lo anterior podría fortalecer la cultura de la participación ciudadana ya que, si bien la cultura es posible fomentarla desde un nivel educativo básico a partir del componente teórico, también es cierto que la práctica de los mecanismos desde estos niveles permitiría reforzar los mecanismos, de tal manera que la sociedad pueda apropiarse de ellos y solicitarlos de acuerdo con sus necesidades.

En la propia Universidad es posible y necesario implementar al menos estos tres mecanismos que permitan su fortalecimiento en una esfera macro, además de que al mejorar la cultura de la participación ciudadana se puede inferir que se mejorará la participación en decisiones estatales o federales, al saber que su participación tiene un impacto positivo en las decisiones.

Tabla 3. *Aplicación de mecanismos propuestos*

<i>Mecanismos</i>	<i>Sujeto de la aplicación del mecanismo</i>	<i>Plazo en que debe presentarse la solicitud de activación</i>	<i>Requisitos que deben cumplirse para presentar la solicitud</i>	<i>Porcentaje de ciudadanos participantes para que el resultado del mecanismo sea vinculatorio</i>
Presupuesto Participativo	Departamento Académico del Centro Universitario	Durante el mes de octubre de cada año	En todos los casos, las convocatorias deben incluir al menos: I. Las fechas, lugares y horarios en los que se llevará a cabo la consulta del presupuesto participativo; II. Las acciones que serán sometidas a consideración del personal académico; y III. El monto de los recursos públicos destinados a la ejecución de las acciones seleccionadas.	Con la mayoría de los votos en la consulta.
Comparecencia Pública	Funcionarios públicos del departamento Académico: I. La persona titular del Departamento; II. Las personas titulares de las Academias; III. Las personas titulares de los Institutos, Centros, Laboratorios o Unidades Académicas;	No aplica.	La solicitud debe incluir al menos la siguiente información: I. Identificación del representante común de los solicitantes; II. Declaración de actuar bajo juramento de decir la verdad; III. Nombre y posición del funcionario que se solicita comparecer; V. Tema a discutir; y VI. Nombre completo y firma de los académicos solicitantes.	No aplica. El mecanismo será abierto a la discusión y rendición de cuentas permanente.
Proyecto Social	Departamento Académico del Centro Universitario	No aplica.	El Proyecto Social debe tener el respaldo de al menos veinte académicos y debe incluir: I. Identificación del representante común de los solicitantes; II. Declaración de actuar bajo juramento de decir la verdad; IV. Descripción de la necesidad o problema existente; V. Explicación y fundamentación del proyecto social; y VI. Nombre completo y firma de los académicos solicitantes.	No aplica. El mecanismo deberá estar relacionado con las funciones sustantivas y tener viabilidad normativa, técnica y financiera de implementación

Nota. Elaboración propia con base en los mecanismos estatales.

Además, es posible tomar dos parámetros de medición estandarizados que miden la democracia. El primero es el «Índice de Desarrollo Democrático de México» (2019) Es una iniciativa conjunta realizada por el Instituto Nacional Electoral, la Confederación de las Uniones Sociales de Empresarios de México (Confederación USEM), el Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPOS) y El Colegio de México, con la colaboración de los desarrolladores del sistema de medición, la Fundación Konrad Adenauer y la Consultoría Polilat. Este proyecto aborda las siguientes áreas:

Dimensión I: Participación ciudadana y derechos fundamentales. Esta dimensión examina el comportamiento de los ciudadanos y las instituciones en relación con los derechos políticos y las libertades civiles, a través de indicadores como la participación política, los derechos cívicos, la libertad de expresión, el compromiso cívico, la equidad de género en el gobierno y la percepción de seguridad.

Dimensión II: Calidad Institucional y Eficacia Política - Democracia de las Instituciones. En este aspecto se examinan, junto con otros elementos relacionados con la eficiencia y la calidad del sistema institucional y político, la rendición de cuentas y el equilibrio de poder entre las instituciones, que supervisan a los líderes y funcionarios públicos para garantizar su cumplimiento con el marco legal y su responsabilidad por sus acciones, en respuesta a las demandas de la sociedad. Este análisis se lleva a cabo mediante los siguientes indicadores: percepción de corrupción, participación de los partidos políticos en el poder legislativo, rendición de cuentas legal y política, rendición de cuentas social, indicador de inestabilidad, intervención del gobierno federal en los poderes estatales y crisis gubernamental.

La segunda medición para considerar es “La calidad de las democracias en América Latina” (Morlino, 2014) de la que se tomarían las siguientes dimensiones y subdimensiones:

- *Rendición de cuentas interinstitucional:* interacciones entre los poderes legislativo y ejecutivo; cortes supremas o tribunal constitucional; defensor del pueblo y tribunales de cuentas; disponibilidad de información diversa e independiente; modalidades y alcance de la descentralización.
- *Capacidad de respuesta:* percepción de legitimidad; restricciones a la capacidad de respuesta.

Con base en la propuesta, se espera que al implementar dichos mecanismos se incremente la participación en las decisiones institucionales y, a su vez, mejore la participación en las decisiones estatales y federales.

Otro enfoque que se utiliza para la implementación es la metodología *design thinking*, el cual es un enfoque de innovación orientado a personas, pero a la vez es un pensamiento centrado en el ser humano y enfoque colaborativo del problema resolver utilizando una mentalidad de diseño para resolver problemas complejos. Convencionalmente, el proceso de diseño de las políticas públicas es lineal e “intencionalmente racional”. La formulación de políticas depende de conocimiento cuantificable y estadísticamente verificable. Este modelo supone que a través del desarrollo de mejores y más sofisticadas técnicas analíticas resolveremos los complejos retos de política. En cambio, los proponentes del *design thinking* argumentan que el diseño de políticas debe guiarse también por valores como la “empatía” y la “curiosidad”, además de la “racionalidad”.

La metodología implica algunos elementos centrales como: entender mejor la experiencia del usuario (user-led design): uso de métodos etnográficos, videos, visualizaciones, etc.); la ideación: pasar del diagnóstico a las soluciones a partir de herramientas sencillas; los prototipos rápidos: aprendizaje rápido antes que planeación detallada; la visualización: uso de apoyos visuales para la toma de decisiones; los sistemas: exploración del sistema para entender su dinámica y romper con las visiones fragmentadas profesional u organizativamente. El Modelo Stanford es el más popular para realizar proyectos de *diseño thinking* ya que se trata de un método colaborativo y multidisciplinario que incluye diversas herramientas para cada etapa, que son de fácil utilización y que pueden ser adaptadas a necesidades específicas.

Resultados

La implementación de esta propuesta cumple con los principios de gobierno abierto: transparencia, participación ciudadana, rendición de cuentas e innovación. Se vincula con el mecanismo de proactividad de la transparencia y la rendición de cuentas. Promueve la democracia directa o representativa. Cumple con las dos características de la innovación pública de la OCDE (2017): la implementación y la mejora significativa a procesos y toma de decisiones. Impulsa los factores de gobernanza colaborativa del ecosistema de innovación como lo son: el gobierno multinivel, la proactividad de espacios de participación y el impulso de redes colaborativas. Fomenta las características de la innovación en la gestión pública en cuanto a la

eficiencia en la gestión de los recursos, los espacios de participación y el desarrollo de soluciones digitales.

Esta propuesta además fortalece los indicadores del Índice de Desarrollo Democrático de México y los subdimensiones del índice de la calidad de las democracias en América Latina. Por último, tiene el enfoque de política pública de abajo hacia arriba bajo la implementación de la metodología *design thinking* lo que permite una mentalidad de diseño para resolver problemas complejos pensando en el ciudadano.

Conclusión

Es innegable que los cambios económicos, sociales y culturales de las dos últimas décadas han traído profundos desafíos a la democracia, en donde su común denominador es la pérdida de confianza en los gobernantes, los partidos políticos y las instituciones. Esto se ha agravado al ser más visible la impunidad, la corrupción, la desigualdad económica y social y la falta de legitimidad de las acciones realizadas por los gobiernos.

Un primer desafío es recuperar la confianza de los ciudadanos a partir del equilibrio social y los resultados gubernamentales en cada una de las esferas de desarrollo económico, político y social. La participación de la sociedad en las decisiones públicas es otro desafío, toda vez que no se han fortalecido los esquemas que la propia sociedad civil ha desarrollado. Garantizar el ejercicio de los valores democráticos es fundamental para construir una cultura democrática sólida. Para alcanzar el potencial del gobierno se requiere fortalecer las capacidades individuales e institucionales para incentivar la colaboración (OCDE, 2010). En este sentido la participación ciudadana cada vez es más efectiva y ello da como resultado que las políticas en esta materia evolucionen y se fortalezcan. Los modelos de gobernanza y de gobierno abierto han abierto la posibilidad de implementar mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones, principalmente en aquellos que centran su atención en la democracia. Es pertinente considerar que no se habría dado la evolución de la participación ciudadana en la democracia si los modelos de gestión gubernamental como la gobernanza y el gobierno abierto no hubieran demostrado su efectividad para la solución de problemas sociales y la colaboración de la sociedad en la toma de decisiones.

Los modelos actuales de gestión exigen la participación de la sociedad en las decisiones públicas, por lo que es menester de los gobernantes el buscar los mecanismos para el ejerci-

cio democráticos de las decisiones de la sociedad, no solo en el aspecto político al que más se relaciona la democracia, sino a los aspectos económico y social, donde prevalezca el estado de derecho a través del ejercicio de las diferentes libertades que se tienen.

La importancia de la democracia va más allá de una dimensión política en la que operativamente se organizan elecciones transparentes, plurales y representativas. La democracia en una dimensión económica, social y cultural permite a los individuos participar y tomar decisiones sobre aspectos que son inherentes a su vida diaria, en la que las decisiones nos afectan en mayor o menor medida. Se trata entonces de que la voluntad popular sea ejercida por la sociedad a través de los mecanismos que permitan ejercer sus decisiones, de tal manera que el poder sea representativo a todos los intereses y pueda lograrse un equilibrio social.

La inclusión de la ciudadanía debe ser un enfoque de gobierno que de manera permanente se esté buscando alternativas para mejorar la gobernanza y la apertura gubernamental en las decisiones públicas, la literatura menciona que una mayor participación mejora las relaciones entre sociedad y gobierno, da legitimidad a las decisiones y mejora la confianza.

La información de los apartados anteriores infiere que es posible que en un nivel institucional más operativo la participación y decisión tiene efectos positivos en los superiores y en donde la base de electores es incremental. En este sentido se plantea la implementación de al menos tres mecanismos de participación ciudadana en la esfera universitaria y el fortalecimiento de la participación democrática con la finalidad de fortalecer la cultura de la participación ciudadana desde la obligación de la educación superior y ciudadana. Esto permitirá la adopción de mecanismos de democracia directa para el fortalecimiento de la democracia indirecta principalmente en espacios en donde las acciones son de bajo costo y alto impacto.

En este sentido, la propuesta plantea la incorporación de elementos que agreguen valor a la democracia, como el fortalecimiento de las capacidades de decisión de una comunidad, la transparencia y rendición de cuentas institucional y la incorporación de tecnologías de la información para eficientar el proceso de las decisiones.

Referencias

- Adenauer, F. K., & INE. (2019). *Índice de Desarrollo Democrático*. México: Fundación Konrad Adenauer.
- Aguilar, L. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Almeida, M. (2010). *Experiencias internacionales en transparencia fiscal*. Chile: CEPAL.
- Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation. Co-creating for a better society*. Bristol: UK: Policy Press.
- Bloch, C., Bugge, M., & Slipersaeter, S. (2010). *Measuring Innovation in the Public Sector: Key Issues and Concepts*. Aarhus: University of Aarhus.
- Bustamante, A., & Back, H. (2017). *El libro pesimista de la innovación pública*. Santiago: https://1503641826.rsc.cdn77.org/Media/2019-07-29-21-01-57-940mwsqoycaghmreopiyzlvrra_UserMedia.pdf.
- CAF. (01 de 07 de 2020). *Banco de Desarrollo de América Latina (CAF)*. Obtenido de <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2019/02/3-formas-de-usar-la-tecnologia-para-evitar-la-corrupcion/>
- Cruz-Rubio, C. N. (2015). ¿Qué es (y que no es) gobierno abierto? Una discusión conceptual. *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 37-53.
- Gris, L. P. (2019). Políticas de participación ciudadana: Reflexiones sobre el caso de México. *Temas Estratégicos*.
- Mairal Medina, P. (2020). Innovación pública: una propuesta de análisis de los factores que inciden en los procesos de innovación en el sector público local. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 53-61.
- Morlino, L. (2014). *La calidad de las democracias en América Latina. Informe para IDEA Internacional*. Costa Rica: Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA Internacional).
- Naser, A. (2007). *Plan de gobierno abierto. Una hoja de ruta para los Gobiernos de la región*. CEPAL.
- Naser, A., & Ramirez-Alujas, A. (2014). *Plan de Gobierno Abierto. Una hoja de ruta para los gobiernos de la región*. Chile: CEPAL.
- O'Donnell, G. (1997). Contrapuntos. Ensayos sobre autoritarismo y democratización. En G. O'Donnell, ¿Democracia delegativa? (pág. 270). Buenos Aires: Legislatura Porteña de la Ciudad de Buenos Aires.

OCDE. (2005). *Public Sector Modernization: Open Government*. OCDE.

OCDE. (2010). *OECD Guiding Principles for Open and Inclusive Policy Making. Background document for expert meeting on "Building an open and innovative government for better policies and service delivery."* París: OCDE.

OCDE. (2017). *Innovar en el sector público. Desarrollando capacidades en Chile*. París: OCDE.

Peters, G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. *Gestión y Política Pública*, 257-276.

Pollitt, C., y Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: a Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Ramírez Alujas, A. (2010). Innovación en la gestión pública y Open Government (Gobierno Abierto): una vieja nueva idea. *Revista Buen Gobierno*, 2-35.

Ramírez-Alujas, A. (2011). Gobierno abierto y modernización de la gestión pública. Tendencias actuales y el (inevitable) camino que viene. Reflexiones seminales . *Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 99-125.

Ramírez-Alujas, Á., & Dassen, N. (2012). Gobierno abierto: la ruta hacia una nueva agenda de reforma del Estado y modernización de la administración pública en América Latina y el Caribe. En N. Dassen, & J. C. Veyra, *Gobierno Abierto y Transparencia Focalizada. Tendencias y desafíos para América Latina y el Caribe* (págs. 41-71 <http://bit.ly/SWyNbR>). Banco Inter-Americano de Desarrollo

Impulsando la sustentabilidad en las instituciones educativas

Karla Haydeé Ortíz Palafox³

Resumen. El propósito del estudio es analizar el enfoque que busca promover la sustentabilidad dentro de las instituciones educativas a través del análisis y la implementación de estrategias efectivas de gestión. Impulsar la sustentabilidad en este contexto implica adoptar prácticas y políticas que no solo consideren el impacto ambiental, sino también el aspecto social y económico de la educación. Esto podría incluir iniciativas como la eficiencia energética, la gestión de residuos, la promoción de la equidad y la inclusión, así como el desarrollo de programas educativos que fomenten la conciencia ambiental y la responsabilidad social. En resumen, el título sugiere un enfoque integral para la gestión educativa que busca no solo mejorar la calidad de la educación, sino también contribuir positivamente al bienestar de las comunidades y al medio ambiente.

Palabras clave: Impulsando, sustentabilidad, instituciones educativas

Introducción

Las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos responsables y en la construcción de un futuro sostenible. La integración de la sustentabilidad en la gestión educativa no solo es una respuesta necesaria a las demandas actuales, sino también una oportunidad para cultivar valores, habilidades y prácticas que promuevan el bienestar humano y el cuidado del planeta. “Las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollan sus propuestas a partir de funciones sustantivas, que son un eje rector para cumplir con una filosofía institucional específica para cada IES y miden los alcances y limitaciones de su quehacer como agentes de cambio dentro de la sociedad” (García-Arce et al, 2021, p.45).“

En este contexto, este estudio se centra en la exploración de estrategias y enfoques para im-

³ Profesor de tiempo completo en el Departamento de Administración-CUCEA. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

pulsar la sustentabilidad en las instituciones educativas. A través del análisis de prácticas efectivas de gestión, se busca identificar cómo estas instituciones pueden adoptar medidas concretas para reducir su impacto ambiental, promover la equidad y la inclusión, y fomentar una cultura de responsabilidad social entre su comunidad educativa.

Al abordar este tema, no solo se busca mejorar la eficiencia operativa de las instituciones educativas, sino también fortalecer su capacidad para inspirar y capacitar a las generaciones futuras en la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible. En este sentido, la sustentabilidad en las instituciones educativas no es solo un objetivo para perseguir, sino un compromiso fundamental con el presente y el futuro de nuestra sociedad y nuestro planeta. “El sistema educativo mexicano debe plantear retos orientados a disminuir impactos ambientales, reducir la pobreza, validar el estado de derecho y mejorar la calidad de vida humana, que unificados dan pauta a la sostenibilidad” (Colín-Mercado et al, 2020, p.155).

Políticas y prácticas de gestión ambiental

La gestión ambiental en las instituciones educativas es fundamental para impulsar la sustentabilidad y promover prácticas responsables en todos los aspectos de su funcionamiento. En este contexto, las políticas y prácticas de gestión ambiental abarcan una amplia gama de medidas diseñadas para reducir el impacto ambiental de las operaciones institucionales, así como para fomentar una cultura de cuidado del medio ambiente entre los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con Colín-Mercado et al. (2020)

A pesar de que el sistema educativo mexicano, a través de su historia ha intentado insertarse en este ambiente sostenible, sigue permeando un proceso de enseñanza lineal que dista de las exigencias contemporáneas. Ello debido al tipo de políticas de Estado implementadas que no han sido del todo coherentes, obedeciendo más bien a criterios internacionales que discrepan con las condiciones sociales, culturales e infraestructurales de la sociedad mexicana. (p.156)

Una de las áreas principales de atención en la gestión ambiental de las instituciones educativas es la eficiencia energética. Las políticas y acciones en esta área buscan identificar oportu-

tunidades para reducir el consumo de energía, mejorar la eficiencia de los sistemas de calefacción, ventilación y aire acondicionado, e integrar fuentes de energía renovable como la solar o la eólica. Además, se fomentan iniciativas de concienciación y educación sobre el uso responsable de la energía entre estudiantes, personal y administradores.

Otro aspecto relevante de la gestión ambiental en las instituciones educativas es la gestión de residuos, que implica la implementación de programas de reciclaje y compostaje, la reducción del consumo de materiales desechables y la eliminación adecuada de residuos peligrosos. Las políticas y prácticas en este ámbito también pueden incluir la compra responsable, priorizando la adquisición de productos y materiales con menor impacto ambiental y favoreciendo a proveedores que sigan prácticas sostenibles.

La conservación del agua es otro componente esencial de la gestión ambiental en instituciones educativas. Esto implica la identificación y reparación de fugas, la instalación de dispositivos de ahorro de agua en baños y cocinas, y la promoción de prácticas de uso eficiente del agua entre los miembros de la comunidad educativa. Además, algunas instituciones pueden implementar sistemas de captación y reutilización de agua de lluvia para usos no potables, como el riego de jardines o la limpieza de espacios exteriores.

Además de estas medidas específicas, las políticas y prácticas de gestión ambiental también pueden abordar aspectos más amplios relacionados con la planificación y el diseño de infraestructuras sostenibles, la promoción de la movilidad sostenible a través del fomento del transporte público y el uso de vehículos eléctricos, y la integración de criterios ambientales en la toma de decisiones institucionales.

En ese sentido, las políticas y prácticas de gestión ambiental en las instituciones educativas son fundamentales para impulsar la sustentabilidad y promover un compromiso activo con la protección del medio ambiente. Al adoptar medidas concretas en áreas como la eficiencia energética, la gestión de residuos y la conservación del agua, estas instituciones pueden desempeñar un papel significativo en la construcción de un futuro más sostenible para las generaciones venideras.

Educación para la sustentabilidad en instituciones educativas

La educación para la sustentabilidad emerge como un pilar fundamental en el impulso de la sustentabilidad en las instituciones educativas, ya que no solo busca transmitir conocimientos sobre la importancia de preservar el medio ambiente, sino también fomentar valores y actitudes que promuevan un estilo de vida sostenible.

En este sentido, las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la protección del planeta y la equidad social. La integración de la educación para la sustentabilidad en los programas académicos abarca desde la enseñanza de conceptos básicos sobre ecología y conservación ambiental hasta el fomento de habilidades prácticas para la resolución de problemas relacionados con el medio ambiente (Bright Horizons, 2022).

Una de las estrategias clave para promover la educación para la sustentabilidad es la incorporación de la temática en el currículo escolar de manera transversal. Esto implica integrar conceptos y prácticas relacionadas con la sustentabilidad en todas las áreas del conocimiento, desde las ciencias naturales y la geografía hasta la historia y la literatura. Al hacerlo, se busca no solo proporcionar a los estudiantes una comprensión integral de los desafíos ambientales, sino también mostrarles cómo estos temas están interconectados con otras disciplinas y aspectos de la vida cotidiana.

Además de la enseñanza formal en el aula, la educación para la sustentabilidad también se promueve a través de actividades extracurriculares y proyectos de aprendizaje experiencial. Estas iniciativas pueden incluir excursiones educativas a reservas naturales, proyectos de jardinería escolar, campañas de reciclaje y voluntariado en proyectos de conservación ambiental. Estas actividades no solo brindan a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la sustentabilidad en un entorno práctico, sino que también les permiten desarrollar habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y conciencia cívica (Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización, 2014).

Además, es importante destacar el papel de los educadores como modelos a seguir en la promoción de la sustentabilidad. Los docentes pueden incorporar prácticas sostenibles en su vida diaria, como el uso de materiales reciclados, la reducción del consumo de energía y agua, y el fomento del transporte público o el uso de bicicletas. Al hacerlo, no solo transmiten va-

lores ambientales a sus estudiantes, sino que también demuestran el compromiso personal con la protección del medio ambiente.

La educación para la sustentabilidad en las instituciones educativas es fundamental para cultivar una ciudadanía comprometida con la protección del medio ambiente y la promoción de un desarrollo sostenible. Al integrar conceptos y prácticas relacionadas con la sustentabilidad en el currículo escolar, ofrecer actividades extracurriculares relacionadas y modelar comportamientos sostenibles, las instituciones educativas pueden desempeñar un papel vital en la formación de las próximas generaciones de líderes ambientales y sociales (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 2023).

Inclusión y equidad en instituciones educativa

La promoción de la inclusión y la equidad es un pilar fundamental en el impulso de la sustentabilidad en las instituciones educativas. Esta dimensión no solo se refiere a la igualdad de oportunidades y acceso a la educación, sino también a la creación de entornos que valoren y respeten la diversidad en todas sus formas, incluyendo aspectos socioeconómicos, culturales, étnicos, de género y de habilidades.

En primer lugar, para garantizar la inclusión y la equidad, es esencial abordar las barreras que pueden obstaculizar el acceso a la educación para ciertos grupos de estudiantes. Esto implica la implementación de políticas y prácticas que fomenten la matriculación y permanencia de estudiantes de diversos orígenes y condiciones, tales como programas de becas, ayudas financieras, y apoyo académico y emocional (Stiglitz, 2022).

Asimismo, es importante reconocer que la inclusión va más allá del acceso físico a las instituciones educativas. Se trata también de crear ambientes acogedores y seguros donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Esto puede implicar la implementación de políticas antidiscriminatorias, la capacitación del personal en temas de diversidad y equidad, y la promoción de una cultura institucional que celebre la diversidad como un activo enriquecedor.

En el contexto de la sustentabilidad, la inclusión y la equidad también están estrechamente relacionadas con la justicia ambiental. Esto implica reconocer que las comunidades marginadas suelen ser las más afectadas por los impactos ambientales negativos, como la contami-

nación del aire y del agua, la degradación de los ecosistemas y los desastres naturales. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de abordar estas desigualdades ambientales y trabajar en colaboración con las comunidades para buscar soluciones equitativas y sostenibles (Salinas Meruane & Cárdenas Castro, 2009).

Además, la promoción de la inclusión y la equidad en las instituciones educativas requiere un enfoque interseccional que reconozca las intersecciones de las diferentes formas de opresión y discriminación. Esto significa considerar cómo se entrelazan y se refuerzan entre sí la discriminación racial, de género, de clase y otras formas de discriminación, y adoptar enfoques holísticos que aborden estas complejas dinámicas de manera integral.

Por lo tanto, la educación representa un derecho social compartido y una responsabilidad colectiva del Estado, de modo que los principios de sostenibilidad sean vistos como fundamentos implícitos de la formación educativa, en lugar de ser considerados simplemente como tendencias intelectuales que siguen la corriente de la sociedad contemporánea o que son impuestas por los mercados globales. Esto representa un esfuerzo por preservar la humanidad a lo largo del tiempo mediante la apreciación no económica de su entorno (Colín-Mercado et al., 2020).

La inclusión y la equidad son componentes esenciales del impulso de la sustentabilidad en las instituciones educativas. Al promover la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la justicia ambiental, estas instituciones pueden contribuir significativamente a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles para todas las personas (Rodríguez, 2019).

Participación estudiantil y liderazgo en la promoción de la sustentabilidad en las instituciones educativas

La participación estudiantil y el liderazgo desempeñan un papel fundamental en la promoción de la sustentabilidad dentro de las instituciones educativas. Los estudiantes no solo son receptores de conocimiento, sino también agentes activos de cambio que pueden influir en las políticas, prácticas y cultura de sus instituciones. Este subtema explora cómo las instituciones educativas pueden fomentar la participación estudiantil y cultivar el liderazgo para avanzar en la agenda de sustentabilidad.

La participación estudiantil en la promoción de la sustentabilidad puede manifestarse de diversas formas, desde la participación en grupos estudiantiles dedicados a temas ambientales y sociales hasta la organización de eventos y campañas de sensibilización en el campus. Estos grupos estudiantiles, como clubes verdes o comités de sustentabilidad, proporcionan un espacio para que los estudiantes compartan ideas, desarrollen proyectos y aboguen por cambios dentro de la institución (García, 2017).

Además de la participación en grupos estudiantiles, las instituciones educativas pueden fomentar la participación estudiantil a través de oportunidades de aprendizaje experiencial, como proyectos de servicio comunitario o pasantías en organizaciones ambientales. Estas experiencias brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones del mundo real, al tiempo que desarrollan habilidades de liderazgo y colaboración.

El liderazgo estudiantil en la promoción de la sustentabilidad implica no solo la capacidad de generar ideas innovadoras, sino también la habilidad para influir en los demás y movilizar recursos para implementar cambios. Las instituciones educativas pueden apoyar el desarrollo del liderazgo estudiantil mediante la provisión de oportunidades de capacitación y mentoría, así como la creación de espacios para que los estudiantes asuman roles de liderazgo en proyectos relacionados con la sustentabilidad (Díaz y Bel, 2023).

Además de la participación y el liderazgo estudiantil dentro de la institución, las instituciones educativas pueden también facilitar la representación estudiantil en procesos de toma de decisiones a nivel institucional, como la participación en comités de sustentabilidad o en la elaboración de políticas ambientales.

Entonces la participación estudiantil y el liderazgo son elementos esenciales en la promoción de la sustentabilidad en las instituciones educativas. Al involucrar activamente a los estudiantes en la agenda de sustentabilidad, las instituciones pueden no solo impulsar cambios tangibles en sus prácticas y políticas, sino también cultivar una cultura de responsabilidad ambiental y social entre las generaciones futuras (Palacios et al, 2023).

Colaboración comunitaria y redes de apoyo

La colaboración comunitaria y el establecimiento de redes de apoyo son aspectos fundamentales para impulsar la sustentabilidad en las instituciones educativas. La idea de que la educación no solo se desarrolla dentro de las paredes de una escuela, sino que está intrínsecamente ligada a la comunidad circundante, es clave para comprender la importancia de esta colaboración. En primer lugar, la colaboración comunitaria implica establecer relaciones sólidas con diversas partes interesadas en la comunidad local. Esto incluye a residentes, organizaciones sin fines de lucro, empresas, agencias gubernamentales y otros actores relevantes. Estas relaciones pueden ser bidireccionales, beneficiando tanto a la comunidad como a la institución educativa. Por ejemplo, las escuelas pueden aprovechar los recursos y la experiencia de la comunidad para enriquecer sus programas educativos, mientras que la comunidad puede beneficiarse de las iniciativas de la escuela en áreas como la conservación ambiental, la promoción de la salud o el desarrollo económico local (INEGI, 2023).

Una forma efectiva de facilitar esta colaboración es a través del establecimiento de comités o grupos de trabajo dedicados a la sustentabilidad, que incluyan representantes de la escuela, la comunidad y otras partes interesadas relevantes. Estos grupos pueden colaborar en la identificación de problemas y oportunidades, el diseño e implementación de proyectos conjuntos, y la evaluación de impacto.

Además, las instituciones educativas pueden aprovechar el poder de las redes de apoyo para amplificar sus esfuerzos en materia de sustentabilidad. Estas redes pueden incluir asociaciones formales e informales con otras instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional, así como con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales dedicadas a temas ambientales y sociales. A través de estas redes, las instituciones pueden compartir recursos, mejores prácticas e información, colaborar en proyectos conjuntos y abogar por políticas y acciones que promuevan la sustentabilidad a nivel sistémico.

Es importante destacar que la colaboración comunitaria y el establecimiento de redes de apoyo no son solo una estrategia para mejorar la eficacia de las iniciativas de sustentabilidad en las instituciones educativas, sino que también son una oportunidad para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, y para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades. En última instancia, estas colaboraciones pueden contribuir no solo a la mejora del entorno educativo, sino también al desarrollo de comunidades más

saludables, equitativas y sostenibles (Gobierno del Estado Jalisco, 2021).

Conclusión

En la búsqueda por impulsar la sustentabilidad en las instituciones educativas, se han explorado diversas dimensiones que abarcan desde políticas y prácticas de gestión ambiental hasta la participación estudiantil y la colaboración comunitaria. A través de este análisis, se destacan varias conclusiones clave:

Respecto a las políticas y prácticas de gestión ambiental, la implementación de políticas y prácticas de gestión ambiental efectivas es fundamental para reducir el impacto ambiental de las instituciones educativas. Esto incluye medidas como la eficiencia energética, la gestión de residuos y el fomento del transporte sostenible, que no solo contribuyen a la protección del medio ambiente, sino que también pueden generar ahorros económicos a largo plazo.

Es importante que la exista una educación para la sustentabilidad, por medio de la integración de programas académicos con la intención de cultivar una conciencia ambiental y promover valores de responsabilidad social entre los estudiantes. Al incorporar temas de sustentabilidad en el currículo escolar y ofrecer oportunidades de aprendizaje experiencial, las instituciones educativas pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos ambientales y sociales del siglo XXI.

Ahora, la promoción de la inclusión y la equidad dentro de las instituciones educativas es un imperativo ético y una condición necesaria para alcanzar la sustentabilidad. Garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa tengan acceso equitativo a recursos y oportunidades es fundamental para construir una sociedad más justa y sostenible.

Y desde luego la participación activa de los estudiantes en la promoción de la sustentabilidad es crucial para el éxito de las iniciativas en este ámbito. Al fomentar el liderazgo estudiantil, ofrecer espacios para la participación en proyectos ambientales y sociales, y facilitar el diálogo y la acción, las instituciones educativas pueden empoderar a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades.

Pero no solo las instituciones educativas están solas, éstas también deben de contar con la colaboración con la comunidad local y el establecimiento de redes de apoyo son aspectos

fundamentales para avanzar en la agenda de sustentabilidad de las instituciones educativas. Al trabajar en colaboración con diversos actores, las instituciones pueden amplificar sus esfuerzos, compartir recursos y mejores prácticas, y contribuir al desarrollo de comunidades más saludables, equitativas y sostenibles. En ese sentido impulsar la sustentabilidad en las instituciones educativas no solo es una responsabilidad moral, sino también una oportunidad para promover un cambio significativo en la sociedad. Al adoptar políticas y prácticas de gestión ambiental, integrar la educación para la sustentabilidad en el currículo, promover la inclusión y la equidad, involucrar a los estudiantes como líderes y colaborar con la comunidad, las instituciones educativas pueden desempeñar un papel vital en la construcción de un futuro más sustentable para todos.

Referencias

- Bright Horizons. (25 de febrero de 2022). *Bright Horizons*. Obtenido de Children and music: Benefits of music in Child development: <https://www.brighthouse.com/resources/Article/music-and-children-rhythm-meets-child-development>
- Colín-Mercado, N. A., Llanes-Sorolla, L., & Iglesias-Piña, D. (2020). El sistema educativo en México, ¿visión. *CoPaLa*, 155-170.
- Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización. (2024). *Por una Globalización justa: El papel de la OIT*. Suiza: Reunión Ginebra.
- Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo . (28 de 03 de 2023). *El Desarrollo Sustentable y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Obtenido de Informe Comision Brundtland sobre Medio Ambiente: https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Díaz, J., & Bel, C. (2023). Las ONGs y sus relaciones con la administración. Reflexiones para un debate. *Papeles de Geografía*, 77-102.
- García, J. (2017). Apuntes, documentos y comunicados. El libro verde europeo sobre derecho laboral. *Revista Internacional del trabajo*, 126(1), 1-25.
- García-Arce, J. G., Pérez-Ramírez, C. A., & Gutiérrez Barba, B. E. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Actualidades investigativas en educación*, 7-26.

- Gobierno del Estado Jalisco. (2021). *Segundo informe de gobierno. En la adversidad Jalisco Resiste*. Jalisco: Gobierno de Jalisco.
- INEGI. (09 de 03 de 2022). *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*. Obtenido de Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018: <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Palacios, L., López, C., & Navarro, R. (2023). Ciencias Sociales. *Revista Gerencia*, 50-62.
- Rodriguez Ortega, J. A. (2019). La responsabilidad social nuevo paradigma para las empresas y para los sindicatos. *Umbral Científico*(15), 103-110.
- Salinas Meruane, P., & Cárdenas Castro, M. (2019). *Métodos de investigación social*. Quito, Ecuador: Universidad Católica del Norte.
- Stiglitz, J. (2022). Empleo, justicia social y bienestar de la sociedad. *Revista Internacional del trabajo*, 121(1-2), 9-31.

Estudio de seguimiento de prácticas de emprendimiento de estudiantes del CETI

Patricia Alejandra Lamas Huerta⁴

Resumen. Este documento muestra los resultados de una investigación de seguimiento realizada en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), atiende las prácticas de emprendimiento que realizan estudiantes del Centro quienes cursan la Educación Superior (ES) o Educación Media Superior (EMS). El estudio se desarrolló en el periodo Feb.-Jun 2023 a un año de llevado a cabo un diagnóstico de la política de fomento del emprendimiento, hecho en el periodo Feb.-Jun. 2022. El propósito es investigar el estado que guarda la institución para atender los nuevos lineamientos establecidos en la gestión gubernamental del nivel federal en turno. Fue utilizado un enfoque de estudio de caso mixto, se emplearon estadísticas descriptivas y análisis cualitativos mediante el método deductivo. El conocimiento adquirido sobre las prácticas emprendedoras de los estudiantes deja ver las ausencias en acciones y en política institucionales de emprendimiento, cruciales para contribuir con los nuevos designios del ámbito de la ES.

Palabras clave: educación superior; gestión institucional; política de emprendimiento, políticas públicas; prácticas de emprendimiento.

Introducción

El presente documento se enmarca como resultado de una investigación de seguimiento que da cuenta del estado que guardan las prácticas de emprendimiento del estudiantado del CETI derivado de que el emprendimiento en México continúa con un peso ponderado por el Ecosistema Nacional, Estatal y Regional de Emprendimiento (Lamas y Arechavala, 2018; OIT 2015) este peso se ve determinado de acuerdo a políticas de gobierno, instancias e instituciones de educación del ámbito público, privado, así como asociaciones y organizaciones de la sociedad civil, industrias, empresas y entidades de financiamiento, entre otras (García, 2014; Reynolds 1992).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han adoptado las políticas de emprendimiento

⁴ Profesora de Tiempo Completo de la División de Ciencias Básicas Ingeniería, Plantel Colomos, Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Correo electrónico: lamash@ceti.mx

de recomendaciones internacionales y nacionales (UNESCO, 2022; CONACES, 2022; Lamas, 2021; p. 34; Mejoredu, 2020) mismas que tienen un efecto progresivo y en algunos casos permanente en los ámbitos público y privado de las IES. El campo de las IES públicas particularmente del ámbito federal en el periodo gubernamental vigente ha mostrado cambios en el panorama de integración y permanencia de estas prácticas de emprendimiento disminuyendo radicalmente en el nivel de EMS derivado del nuevo Marco Curricular Común (SEMS, s.f. a.) y que se observan en los programas de estudio establecidos desde una reforma en dicho nivel (SEMS, s.f. b.). En el nivel superior se ha virado a revisar prácticas de innovación social que incluyen el emprendimiento específicamente del tipo social (CONACES, 2023; Gobierno de Navarra, 2022, Consejo Británico, 2021).

Estos eventos conducen a que las IES públicas federales revisen el estado que guardan dado que eventualmente estarán siendo evaluadas por el nuevo Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) establecido por la Secretaría de Educación Pública (CONACES, 2023). En este contexto se realizó una investigación de seguimiento para determinar la percepción desde el nivel de los estudiantes que dicho estado guarda en el CETI, advirtiendo en este documento la parte de la investigación de carácter cuantitativo estadístico descriptivo, considerando además un análisis transversal y de contenidos latentes con datos recuperados de entrevistas, encuestas, grupos focales, investigación documental y de normativa institucional (Morales-Perlaza, 2021; Mieles *et al.*, 2012; Braun y Clarke, 2006; Lamoureux, 2000).

Proceso Metodológico

Derivado de un modelo de análisis operativo de la política de emprendimiento propuesto para universidades públicas estatales (Lamas, 2021; p. 286) que considera los ejes y las categorías de análisis: Política Institucional, Estructura Institucional y Gestión Institucional; el presente estudio se enfocó particularmente en el eje de la gestión institucional como un seguimiento al diagnóstico institucional llevado a cabo en el periodo Feb.-Jun. 2022 (Lamas, 2022) sobre las prácticas de emprendimiento que realizan los estudiantes.

Se promueve el resultado de la investigación como estudio empírico, de caso, de carácter mixto (Yin, 2009; Schutz y Luckmann, 2009). Se consideró la recolección de datos de fuentes múltiples como entrevistas semiestructuradas y abiertas, grupos focales, encuestas y normativa institucional.

Se realizó un análisis de los datos en la parte cualitativa utilizando el software *QDA Miner Lite* y en la parte cuantitativa el *SPSS*. El análisis cualitativo se configuró desde los datos recolectados de las entrevistas y, grupos focales que incluyeron a la parte alta y media de la pirámide de la estructura organizacional: mandos medios y superiores, coordinadores de área y profesores, así como las fuentes documentales de la normativa institucional.

El alcance del presente documento muestra solamente el análisis cuantitativo de la investigación que partió desde las encuestas que fueron enviadas por correo institucional de forma masiva a través de un formulario a los estudiantes de ambos niveles y medio superiores. Se utiliza el método discursivo narrativo e interpretativo-explicativo para documentar los resultados del análisis (Mieles *et al.*, 2012; King, Keohane y Verba, 2000).

Se realiza el análisis cuantitativo de un muestreo aleatorio de 92 respuestas recibidas de estudiantes de ambos niveles de una población aproximada de 4000 estudiantes, dejando una representatividad del 2%.

Resultados cuantitativos de las prácticas de emprendimiento referidas desde la encuesta a los estudiantes.

Considerando las respuestas desde los tres planteles existentes (Tabla 1), 82.61% pertenecen a Colomos, 16.30% a Tonalá y 1.09% a Río Santiago. Al segmentar por niveles, la respuesta es 73.9% pertenecientes al nivel Ingeniería y 26.09% al nivel tecnólogo. Predominan en el nivel ingeniería mayormente respuestas de la carrera de Ingeniería Industrial y de Desarrollo de Software (50%, 10% respectivamente) y en el nivel Tecnólogo de la carrera de Desarrollo de Software y Químico en Fármacos (8.7% y 6.5% respectivamente). Por semestre desde estas carreras las respuestas mayormente recibidas provienen de 3º y 4º semestre en Ing. Industrial y 2º y 3er. semestre en Ing. Desarrollo de Software; 8º, 5º y 2º semestre de Tgo. En Desarrollo de Software y 1º, 6º, 7º y 8º en Tgo. Químico en Fármacos.

Tabla 1. Respuesta desde la carrera que cursan los estudiantes encuestados desagregada por semestre y nivel.

	Semestre								Total
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	
Ing. Civil Sustentable	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Ing. Desarrollo de Software	0	1	8	0	0	1	0	0	10
Ing. Diseño Electrónico en Sistemas Inteligentes	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ing. Industrial	0	0	15	29	0	0	2	0	46
Ing. Mecatrónica	1	0	2	0	0	0	2	0	5
Ing. en Tecnologías del Software	1	0	0	1	0	0	1	0	3
Tgo. en Calidad Total y Productividad	0	0	0	0	0	0	1	2	3
Tgo. en Construcción	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Tgo. en Control Automático	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Tgo. en Desarrollo Electrónico	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Tgo. en Desarrollo de Software	0	2	0	0	2	1	0	3	8
Tgo. Electromecánico	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Tgo. Químico en Alimentos	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Tgo. Químico en Fármacos	3	0	0	0	0	1	1	1	6
Tgo. Químico Industrial	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	7	3	25	30	3	6	9	9	92

Nota. A partir de los estudiantes encuestados

Sobre los años de experiencia laboral con la que cuentan los estudiantes en el nivel ingeniería se tiene una media de 1.75 años (máx. 15 y mín. 0), mientras que en el nivel tecnólogo 1.37 años (máx. 13 y mín. 0); es significativo que el 75% de los estudiantes en el nivel ingeniería reporta no tener experiencia laboral tanto que en el nivel tecnólogo 66.6%.

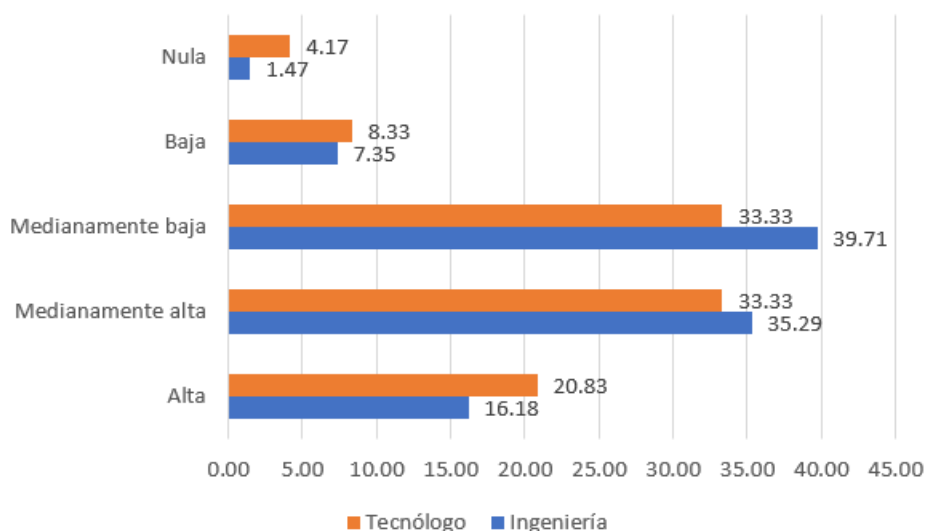
Sobre las actividades laborales que realizan los estudiantes se rescata mayormente en el nivel ingeniería comerciantes, cajeros, atención a clientes, auxiliares, técnicos y operadores en industria. En el nivel tecnólogo se reportan auxiliares, ayudantes y vendedores.

En tanto al emprendimiento, se observa que en la trayectoria acumulada de los estudiantes

mencionan haber cursado materias que se relacionan con el emprendimiento en un 64.7% en el nivel ingeniería y en un 62.5% en el nivel tecnólogo. Del nivel ingeniería un 86.36% manifiesta haberlas cursado en el bachillerato y del nivel tecnólogo 86.66% manifiesta haberlas cursado en su mismo bachillerato.

Es significativo que los estudiantes del nivel ingeniería manifiestan tener en un 54.68% habilidades emprendedoras en un nivel alto y medianamente alto, en tanto que en el nivel tecnólogo 54.16%. En contraste 8.82% del nivel ingeniería menciona un nivel bajo o nulo de éstas en tanto que el nivel tecnólogo menciona un 12.5% (figura 1).

Figura 1. Porcentaje de respuesta percibido por los estudiantes por jerarquía de nivel sobre las habilidades emprendedoras y desagregado por nivel de educación.



Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

En la tabla 2 se observa la percepción de los estudiantes de las oportunidades que el CETI les ofrece para desarrollar habilidades emprendedoras; se manifiesta que 36.76% del nivel ingeniería menciona que sí en un nivel alto y medianamente alto; luego en el nivel tecnólogo la respuesta es 41.66% para estos mismos niveles. En contraste con un 25% del nivel ingeniería que menciona que se les ofrecen bajas o nulas oportunidades y un 33.3% del nivel tecnólogo.

Tabla 2. Respuesta de los estudiantes sobre la percepción de oportunidades que brinda el CETI para ellos, desagregada por nivel de educación.

	Nivel		Total
	Ingeniería	Tecnólogo	
Alta	5	1	6
Medianamente Alta	20	9	29
Medianamente Baja	26	6	32
Baja	15	7	22
Nula	2	1	3
Total	68	24	92

Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Se preguntó también por las actividades relacionadas con emprendimiento (tabla 3) que han realizado los estudiantes en su experiencia acumulada estudiantil, en donde se observa en primer lugar la mayor actividad proveniente de Ferias o Exposiciones y Concursos con un 25% en el nivel ingeniería y un 50% del nivel tecnólogo. En segundo lugar, desde Asesorías o Consultorías y Participación en Incubadoras con un 36.76% en el nivel ingeniería y para el nivel tecnólogo en segundo lugar un 29.16% con participación en comunidades de emprendimiento.

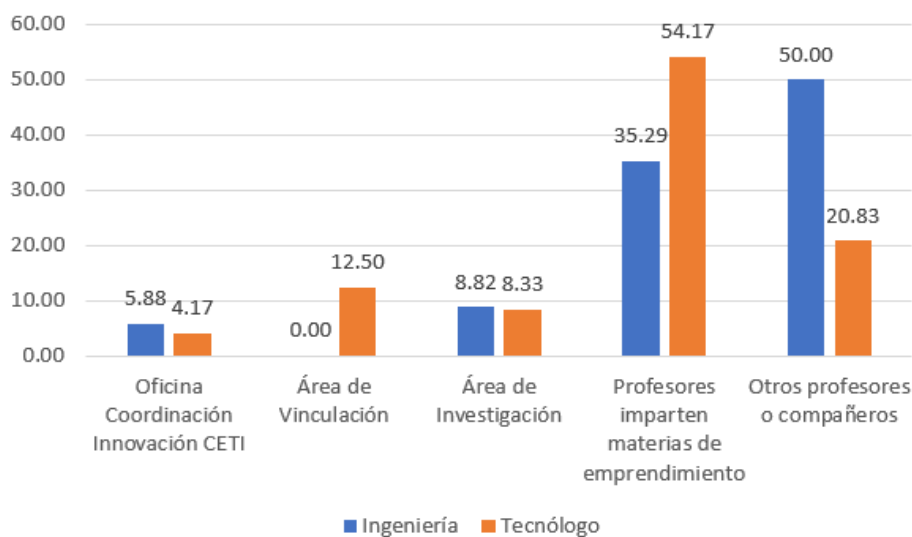
Tabla 3. Respuesta de los estudiantes sobre actividades de emprendimiento, desagregada por nivel de educación.

	Nivel		Total
	Ingeniería	Tecnólogo	
Ferias o Expos de Emprendimiento	17	7	24
Concursos de Emprendimiento	9	5	14
Participación en Comunidades de Emprendimiento	9	7	16
Asesorías o Consultorías de Emprendimiento	15	1	16
Incubadoras	10	1	11
Asesoramiento	6	1	7
Ninguno	2	2	4
Total	68	24	92

Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Asimismo, en la figura 2 se recupera información de las relaciones que establecen los estudiantes con instancias o actores que favorecen el emprendimiento, del nivel ingeniería 35.29% refiere haberse relacionado con profesores que imparten materias de emprendimiento, 50% con otros profesores o compañeros, luego en el nivel tecnólogo, 54.16% refiere a los profesores que imparten materias de emprendimiento y 20.83% a otros profesores o compañeros.

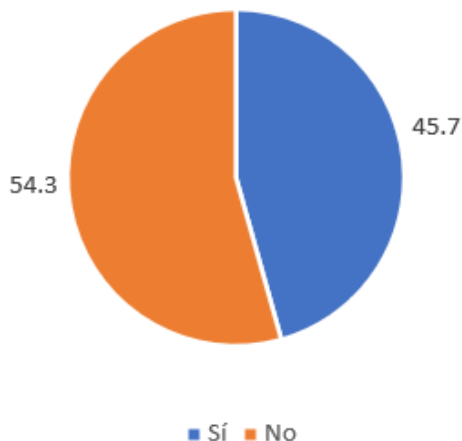
Figura 2. Porcentaje de respuesta de los estudiantes sobre las relaciones con actores o instancias de emprendimiento y desagregado por nivel de educación.



Nota. Elaboración propia

El CETI, promueve una modalidad de titulación por proyecto de emprendimiento, en tanto al conocimiento que tienen los estudiantes de la existencia de ésta (figura 3) se observa que de la totalidad de la población, un 45.65% de los estudiantes la desconoce. Desagregando por nivel, 47.05% de estudiantes de ingeniería la desconoce en comparación con un 75% de estudiantes del nivel tecnólogo que la desconoce.

Figura 3. *Porcentaje de respuesta percibido por la totalidad de estudiantes sobre modalidad de titulación por emprendimiento.*

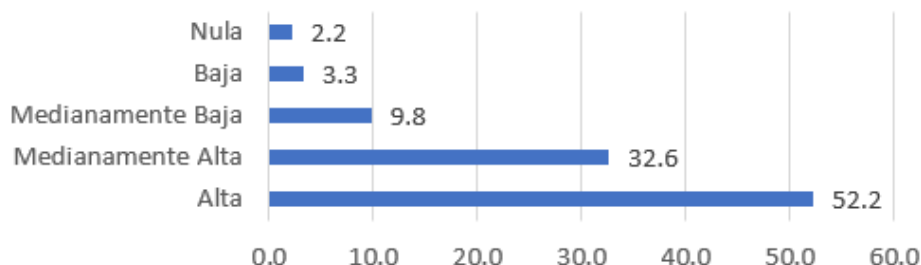


Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Esta institución también cuenta con un área denominada, Coordinación de Innovación, Investigación Temprana y Formación de Industrias Mexicanas (CIIFEIM), quien es encargada en uno de sus objetivos de ofrecer a los estudiantes una orientación en emprendimiento, de la población en general sobre ella se rescata que 80.43% la desconoce. 82.35% del nivel ingeniería mencionó desconocerla y 75% del nivel tecnólogo también.

Al preguntarles a la población en su totalidad sobre el interés que tienen en adquirir habilidades emprendedoras (figura 4), un 84.78% de los estudiantes manifestaron tener el interés en una medida alta y medianamente alta. Al desagregar por nivel un 80.88% del nivel ingeniería sí manifiesta interés en medida alta y medianamente alta, así como un 95.83% del nivel tecnólogo.

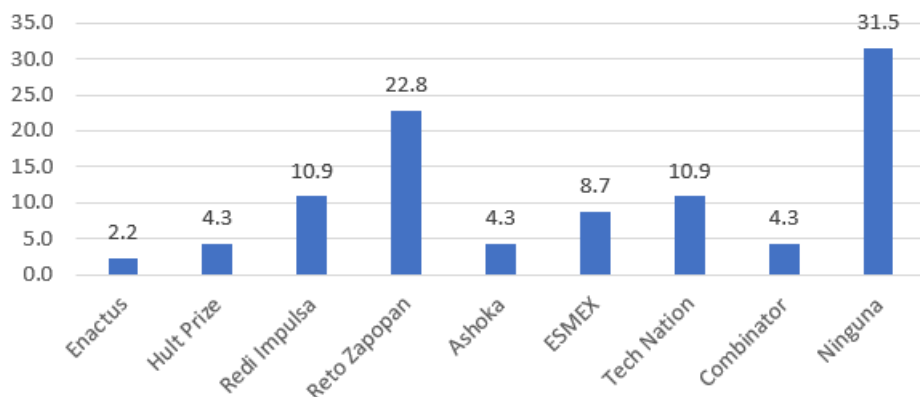
Figura 4. Porcentaje de respuesta percibido por la totalidad de estudiantes sobre interés en adquirir habilidades emprendedoras.



Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Una pregunta que fue realizada consideró la experiencia personal que los estudiantes manifiestan tener en emprendimiento, de ésta, 46.73% de la población total menciona sí contar con experiencia personal en emprendimiento, un 48.52% del nivel ingeniería y un 41.66% del nivel tecnólogo mencionan contar con alguna experiencia en emprendimiento. Se mencionan entre algunas de estas experiencias: arrendamiento de algún servicio, compra y venta de productos, venta de alimentos, ropa, calzado, dulces, importaciones, organización de eventos y viajes, arte en playeras pintadas a mano, desarrollos de sitios web, servicios de asesorías de ciencias, bienes raíces, limpieza ecológica. Sobre la capacitación que han recibido en emprendimiento, de la totalidad de los estudiantes comenta un 65.21% no haber recibido capacitación, 61.76% del nivel ingeniería manifiesta que no en tanto que un 75% del nivel tecnólogo tampoco.

En la figura 5 se observa la respuesta sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre comunidades de emprendimiento, a lo cual el 31.52% contestó no conocer ninguna y el 22.83% comentó conocer el programa Reto Zapopan, seguido de Redi Impulsa y Tech Nation ambos con un 10.87%. La comunidad menos conocida entre los estudiantes del CETI fue ENACTUS con un 2.17%.

Figura 5. Porcentaje de respuesta percibido por la totalidad de estudiantes sobre comunidades de emprendimiento.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Se resumen en la tabla 4 la distribución de prácticas de emprendimiento de ambos niveles que los estudiantes mencionan haber realizado.

Tabla 4. Respuesta de los estudiantes sobre las prácticas de emprendimiento que han realizado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Promoverse en una asignatura de emprendimiento	25	27.2	27.2	27.2
Participar en un concurso de emprendimiento	23	25.0	25.0	52.2
Ganar un concurso de emprendimiento	7	7.6	7.6	59.8
Representar al CETI en alguna actividad relacionada al emprendimiento	8	8.7	8.7	68.5
Orientar un proyecto de emprendimiento	12	13.0	13.0	81.5
Dar continuidad a un negocio emprendido por alguien más	17	18.5	18.5	100.0
Total	92	100.0	100.0	

Nota. Elaboración propia a partir de los estudiantes encuestados

Algunos de los comentarios que dejan ver los estudiantes en relación a las acciones y prácticas de emprendimiento se menciona: “ Me gustaría que tanto en materias como para el proyecto de titulación se pudieran hacer cosas prácticas orientadas al emprendimiento, además de tener la posibilidad de concursar en distintos eventos relacionados al emprendimiento.”, “No se nos alienta a emprender, y no nos enseñan lo suficiente como para buscar problemas u oportunidades que aprovechar, resolviéndolo con nuestros conocimientos.”, “Siento que deberían ampliar más los temas a los demás planteles y no solamente a Colomos, sería bueno que en Tonalá lo impulsen más.”, “A las áreas de emprendimiento en CETI les falta promoción, casi nadie cuenta con información relacionada a ello, por esto pienso que sería bueno darlas a conocer al público estudiantil.”, entre muchos más comentarios.

Conclusiones

Los resultados de este estudio de seguimiento, deja ver principalmente en términos de las prácticas de emprendimiento que realizan los estudiantes del CETI, que ellos desconocen apoyos y programas de emprendimiento que ofrece la institución, desconocen las instancias internas que les pueden ofrecer orientación en emprendimiento. Es muy relevante el desconocimiento en el nivel medio superior respecto del nivel superior, pues la diferencia promedio en las diferentes preguntas entre ingeniería y tecnólogo varía un 10.94% favoreciendo el conocimiento al nivel ingeniería. Esto apunta a la tendencia de modificación en la currícula de la educación media superior de suprimir las asignaturas que se llevaban a cabo sobre habilidades emprendedoras o emprendimiento promoviendo que los estudiantes del nivel tecnólogo caigan en menor interés por el desconocimiento.

En tanto al eje de la gestión, un hallazgo que se encuentra es la desinformación con la que cuentan los estudiantes para encontrar en la institución un área que los oriente en actividades de emprendimiento, los resultados de la investigación dejan ver que la mayoría de los estudiantes acuden al denominador común que son los propios compañeros o profesores de otras materias que tienen alguna experiencia de haber emprendido o bien los profesores que imparten estas asignaturas de emprendimiento. Un resultado relevante es que continúa la confusión de los estudiantes al no distinguir qué es una competencia, feria o exposición de emprendimiento vs. una competencia, feria o exposición de proyectos de ciencia y tecnología, hay un desconocimiento en estos procesos que los lleva a responder que sí han participado en una de éstas cuando verdaderamente la orientación fue en una investigación de ciencia y tecnología.

Cabe destacar que la propia institución continúa sin promocionar sus áreas y apoyos sobre emprendimiento, pues los resultados vuelven a caer en el desconocimiento de los estudiantes de éstas. Lo que permanece desde el diagnóstico y en este seguimiento es el interés de los estudiantes en adquirir habilidades emprendedoras aumentando el porcentaje en el nivel tecnólogo respecto del nivel ingeniería y volviéndose a notar de nuevo la necesidad mayor desde el nivel tecnólogo, orientando así la hipótesis de esta necesidad por el recorte en la currícula de estas asignaturas. Otro tema que permanece es la falta de capacitación en emprendimiento sin embargo sí se refleja un aumento en la capacitación en ambos niveles del diagnóstico al seguimiento en un 5% de diferencia. Y se reitera la petición de los estudiantes en solicitar más apoyo en esto, desde sus comentarios.

La suma de estas conclusiones conlleva a realizar recomendaciones de mejora en las prácticas de emprendimiento para los estudiantes que se promuevan desde esta institución:

- La propuesta de un programa institucional de emprendimiento que profile acciones puntuales de diferentes tipos de emprendimiento que respondan a las solicitudes de política pública instaladas recientemente en el gobierno federal.
- La promoción y difusión de los apoyos de emprendimiento existentes en la institución y de las instancias y comunidades de emprendimiento desde las cuales también los estudiantes puedan explorarlas y participar en ellas de manera que sirvan de plataforma para generar mayores competencias en emprendimiento.
- Promover una cultura del emprendimiento que ayude a homologar los conceptos de emprendimiento en los estudiantes de manera que no caigan en la confusión con otro tipo de prácticas de ciencia y tecnología.
- Proporcionar una oferta adicional a la currícula con talleres que orienten en los estudiantes conocimientos de emprendimiento y que ayuden a promover el espíritu emprendedor desde etapas tempranas y motivar el desarrollo de habilidades de emprendimiento.

Referencias

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, 77-101.

CONACES (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Consejo

Nacional para la Educación de la Educación Superior. México. Secretaría de Educación Pública.

----- (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México. Consultado en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Consejo Británico (2021). *Social innovation and higher education landscape in East Asia Comparative Study*. British Council. Malasia.

García, C. (2014). Especificación de un modelo de emprendedurismo social. *Razón y Palabra*, vol.18, núm.88, 1-41.

Gobierno de Navarra (2022). *Guía para la evaluación de la innovación social*. Observatorio de la realidad social. España. Consultado en: https://www.navarra.es/documents/48192/19711812/HELIX_final.pdf

King, G., Keohane, R. y Verba S. (2000). *El diseño de la investigación social*. La inferencia científica en los estudios cualitativos. España: Alianza Editorial.

Lamas, P. (2022). Diagnóstico de la política de fomento del emprendimiento en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial en el periodo Feb.-Jun. 2022 [Archivo PDF]. Consultado en: <https://bit.ly/3rxdjOZ>

----- (2021). *Análisis de la política institucional del fomento del emprendimiento. El caso de una universidad pública estatal*. [Tesis de doctorado publicada, Universidad de Guadalajara]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12104/90547>

Lamas, P. y Arechavala, R. (2018). Ecosistemas sectoriales de innovación y emprendimiento -Región Altos Norte. En *Ecosistemas de Innovación, Emprendimiento y Desarrollo Regional. Procesos y Perfiles Regionales y Sectoriales en Jalisco*. (17-23). IDITPYME y SICYT Jal.: Instituto para el Desarrollo de la Innovación y la Tecnología en la Pequeña y Mediana Empresa y la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología Jalisco.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et Méthodologie en sciences humaines*. (2a. ed.) Laval, Québec:Éditions Études Vivantes.

Mejoredu (2020). La mejora continua en educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México. Consultado en: <https://www.gob.mx/mejoredu>

Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitás Humanís-*

tica, núm. 74, 195-225.

Morales-Perlaza, A. (29 mayo 2021). Capsule 9: *L'analyse des données qualitatives* [notes de cours]. Studium. Département d'administration et fondements de l'éducation: Université de Montréal. Consultado en: <https://studium.umontreal.ca>

UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3ª. Conferencia Mundial de Educación Superior. Disponible en: <https://cdn.eventsbase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5fo271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.Pdf>

OIT (2015). Diagnóstico del entorno de negocios de Jalisco, México 2015. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Reynolds, P. (1992). Sociology and Entrepreneurship: Concepts and Contributions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.16, núm.2, 47-70.

Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. (1ª. Ed., 2ª. Reimp.) Buenos Aires: Amorrortu.

SEMS (s.f. a.). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. Subsecretaría de educación Media Superior. México. Secretaría de Educación Pública. Consultado en: https://educacionmedia-superior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12981/1/images/Lineas%20de%20politica%20publica_Disenio.pdf

SEMS (s.f. b.). *Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de educación Media Superior. México. Secretaría de Educación Pública. Consultado en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCEMS>

Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. (4a. ed.). vol. 5. Sage Publications.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachilleratos tecnológicos

Irma García Leños⁵

Sergio Daniel Núñez Rivera⁶

Resumen. Los efectos de la implementación del Programa Poli-Emociónate en la Escuela Politécnica “Ing. Jorge Matute Remus” pueden ayudarnos a comprender la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la educación tecnológica, además nos permiten averiguar qué es lo que ha sucedido en el estudiantado tomando en cuenta los indicadores de salud mental positiva: 1) Actitudes hacia sí mismo, 2) Percepción de la realidad y 3) Dominio del entorno; a través de una encuesta aplicada en el alumnado en que se atendió la autopercepción de las y los estudiantes respecto a estos tres indicadores. Los resultados revelan una mejoría significativa respecto del diagnóstico realizado para el diseño de la intervención que ahora se evalúa.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, salud mental positiva, adolescencia

Introducción

El propósito de este artículo es proporcionar un informe exhaustivo sobre el impacto generado por la introducción del programa “Poli-emociónate” en el fomento de habilidades socioemocionales entre estudiantes adolescentes de la Escuela Politécnica “Ing. Jorge Matute Remus” de la Universidad de Guadalajara. Se considera especialmente la relevancia del desarrollo de competencias interpersonales para la preparación de los estudiantes hacia su futura integración en el ámbito laboral, teniendo en cuenta la orientación educativa tecnológica ofrecida por la institución.

El programa Poli-emociónate se implementa en la Escuela Politécnica desde 2022 en todos los programas ofertados, durante 2023 se realizó un estudio para medir el impacto que había

⁵ Jefa de Servicios Educativos, Escuela Politécnica “Ing. Jorge Matute Remus”, Universidad de Guadalajara, Correo electrónico: irma.garcia4409@academicos.udg.mx

⁶ Profesor del Departamento de Clínicas de Salud Mental, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Correo electrónico: sergio.nunez@academicos.udg.mx

tenido el programa en el cambio que percibían tanto estudiantes como el cuerpo docente. Esta estrategia educativa consiste en la implementación de 6 talleres orientados a incentivar el desarrollo de habilidades socioemocionales como estrategia de promoción de la salud mental en estudiantes para mejorar las relaciones y estrategias de afrontamiento frente a situaciones conflictivas que se susciten en el escenario educativo.

Sin embargo, se pretende desde que el programa se planteó, que los resultados logren impactar la vida del alumnado de manera que integren las habilidades socioemocionales al ejercicio profesional a lo largo de su vida, y también puedan mejorar sus relaciones interpersonales cotidianas dentro y fuera de la escuela y/o trabajo.

La formación en habilidades socioemocionales es un elemento central de lo que se ha denominado habilidades blandas en el campo educativo, aunque esto ha permeado también el ámbito laboral al dar cuenta a través de diferentes investigaciones (Cárdenas, et al., 2021) que las capacidades para una mejora de las relaciones al interior de los espacios de trabajo, conlleva una mejora en la productividad, mejores índices de salud en el trabajo y por consecuencia bienestar y salud física y mental de las y los trabajadores.

La importancia de las emociones

“Las habilidades socioemocionales juegan un papel fundamental en el logro de un desarrollo integral en los estudiantes, ya que son factores determinantes en la formación de su personalidad y en el establecimiento de relaciones sociales. Estos elementos no solo facilitan el éxito académico, sino también el profesional y el personal” (Romo y Montes, 2018, p. 55). Es importante destacar que el desarrollo de estas habilidades se ha vuelto una parte esencial de las funciones de la escuela.

Daniel Goleman (2010) señala la importancia de las emociones en la comprensión del psiquismo humano. Destaca cómo las emociones, especialmente en momentos cruciales de la vida, han sido fundamentales para afrontar situaciones de riesgo y superarlas. Estas emociones han evolucionado como un componente esencial para lidiar con diversas circunstancias.

Laso (2015) presenta una propuesta para abordar las emociones en el contexto de la psicoterapia sistémica. En su enfoque, relaciona los axiomas de la comunicación formulados por Watzlawick, Beavin y Jackson en la década de 1960, enriqueciendo cada uno de ellos con un

axioma emocional. Esta perspectiva proporciona una comprensión más profunda de la influencia de las emociones en el comportamiento humano.

Siguiendo el planteamiento de Laso (2015), y reconociendo la posibilidad de simplificar en su aproximación al estudio de las emociones, se presentan a continuación en forma de tabla los axiomas emocionales junto con sus correspondientes vínculos con los axiomas de la comunicación humana:

Tabla 1. Axiomas de la Comunicación y Emoción Humana

<i>Axiomas de la comunicación humana</i> (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1987)	<i>Axiomas de la emoción humana</i> (Laso, 2015)
No es posible no comunicar	No es posible no resonar
Cada acto de comunicación implica un aspecto de contenido y un aspecto relacional, donde este último influye en la interpretación del primero y, por lo tanto, constituye una forma de comunicación adicional conocida como metacomunicación.	Cada instancia de comunicación abarca un componente de contenido y otro emocional que enmarca y da contexto al primero al situarlo dentro de un espectro de emociones y las tácticas vinculadas a estas.
La dinámica de una relación está determinada por cómo los participantes puntúan las secuencias de comunicación entre ellos.	La dinámica de una relación se ve influenciada por las emociones compartidas que la definen y mantienen, las cuales afectan la manera en que se puntúan las secuencias de comunicación.
Las personas se comunican tanto de forma digital como analógica.	La comunicación humana se extiende desde lo digital hasta lo analógico. El lenguaje digital tiene sus bases en lo analógico, lo cual le otorga significado a la experiencia. El aspecto analógico codifica la intensidad y el valor emocional que subyacen en la relación, y configura la interacción.
Todos los intercambios comunicativos son clasificados como simétricos o complementarios, dependiendo de si están fundamentados en la igualdad o la disparidad.	Todos los intercambios comunicativos se caracterizan por el ajuste emocional de los participantes en relación con dos dimensiones: la agencia, que abarca desde la sumisión hasta la dominancia, y la comunión, que va desde el afecto hasta la indiferencia.

Nota. Elaboración propia

La propuesta presentada en la tabla anterior destaca la relevancia de la experiencia emocional en la vida de los seres humanos, al igual que la importancia de la comunicación. Esto sugiere que en cada interacción entre individuos existe un componente emocional que influye profundamente en la naturaleza de la relación que subyace en esos encuentros. De ahí la vital importancia de reconocer que el desarrollo de habilidades que permitan una adecuada gestión emocional no solo tiene un impacto positivo en la calidad de las relaciones interperso-

nales, sino que también mejora las perspectivas para el desempeño en tareas diarias, tanto en el ámbito educativo como en la vida en general.

Las habilidades socioemocionales emergen como un factor fundamental para entender las intrincadas relaciones humanas. Además, equipan a las personas con un conjunto de capacidades que, a menudo, quedan fuera de los programas educativos y de formación continua. Sin embargo, está comprobado que estas habilidades no solo mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también desempeñan un papel crucial en la prevención de diversas problemáticas psicosociales que afectan a los estudiantes de nivel bachillerato.

El papel de las habilidades socioemocionales en la formación tecnológica

La complejidad de evaluar los efectos que tiene la implementación de un programa de desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE) en estudiantes de bachillerato presenta también una dificultad al momento de definir los conceptos claves que rigen la investigación en su conjunto, pero también que sostiene y a la vez son sostenidos por el marco metodológico con el que se trabaja.

El trabajo con emociones de por sí espinoso, se dificulta cuando se busca su entramado social y además se pretende habilitar en las y los estudiantes como capacidades susceptibles de aplicar luego en su día a día. Laso (2014) recalca que en terapia familiar, no trabajar con las emociones, llevara indiscutiblemente al fracaso. En la presente investigación se considera dicha aseveración para con las intervenciones educativas de cualquier orden, si no se considera la vivencia emocional de las y los estudiantes, así como el impacto que estas tienen en su vida diaria en la escuela, no se tendrán los resultados esperados.

Siguiendo a Laso (2014) las emociones son “funciones de estado” que afectan a todo el sistema nervioso, unificando la cognición y la acción. Además, la imposibilidad de controlar directamente las emociones es esencial evolutivamente, ya que solo son efectivas cuando reflejan de manera precisa el estado del mundo o de uno mismo. Este control limitado también preserva la socialidad humana, ya que las emociones se contagian para mantener sintonizados a los miembros de un grupo, evitando poner en peligro las complejas interacciones sociales humanas.

Con esta comprensión profunda de las emociones, se evidencia que las HSE son una herra-

mienta necesaria en que debe habilitarse a los estudiantes de manera conjunta, derivado de la complejidad con que las emociones impactan nuestra vida, y sin duda también debería capacitarse a los cuerpos docentes.

Para Ramírez, et al, (2021) “las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias facilitadoras de las relaciones sociales” (p. 57), para este equipo investigador, los comportamientos prosociales derivan de una buena educación emocional, y recalcan su valor en la población adolescente, atendiendo además en este informe, a las y los estudiantes de los Bachilleratos Tecnológicos quienes en su formación tienen diferentes líneas de formación que entrelazan las relaciones humanas y el quehacer laboral.

Por su parte Cruz et. al. (2022) resaltan la importancia de la temática sobre la habilidad social en adolescentes, considerando las emociones, ya que encuentran una relación significativa entre éstas y el desarrollo de cada persona, considerando los aspectos psicológico, académico y social.

Por otro lado, los indicadores de salud mental son un concepto que emerge de la propuesta de psicología positiva de Marie Jahoda (Alarcón, et al., 2010) y contempla seis factores que articulan entre ellos la propuesta de salud mental positiva. Los indicadores que se eligieron para reconocer los efectos que el Programa Poli-emociónate ha tenido en los estudiantes son actitudes hacia sí mismo, percepción de la realidad y dominio del entorno. En cada uno de dichos factores se pueden a su vez encontrar dimensiones con las que dichos factores pueden ser identificados y medidos.

Si bien el modelo de Jahoda es solamente conceptual y no cuenta salvo con algunas validaciones empíricas (Lluch, 2002) la relevancia que ha tenido en el estudio de los efectos de intervenciones orientadas a la prevención y promoción a la salud mental es innegable (Lluch, et al., 2020; Gómez, et al., 2020) pues poco a poco ha permitido la construcción y validación de instrumentos que comprueban la efectividad de poner el acento también en la salud mental positiva como medida de preventiva, pero también de potenciación de las herramientas y habilidades con las que algunas personas ya cuentan.

La apuesta de la salud mental positiva no es únicamente ser contraria a la visión patológica clásica (Gómez, et al., 2020), más bien busca integrar al 80-90% de la población que no padece ningún trastorno mental a una dinámica de bienestar psicológico que propicie un estado

de salud más integrado y duradero (Muñoz, et al., 2016), de ese modo los indicadores retomados de la propuesta de Jahoda, garantizan una comprensión del nivel de bienestar auto percibido por las y los estudiantes.

Ahora bien, es necesario realizar una definición conceptual de los tres indicadores que se eligieron para medir los efectos que pueden observarse a partir de la autopercepción de las y los estudiantes y de lo que pueden apreciar profesores y profesoras. Para ello atendemos a lo que recuperan Alarcón et. al. (2010)

- a) Actitudes hacia uno mismo: este aspecto se relaciona con la aceptación personal, la confianza en uno mismo y/o la independencia emocional. La aceptación personal implica reconocer tanto las virtudes como los defectos, es decir, aprender a convivir con uno mismo.
- b) Percepción de la realidad: Se refiere a la habilidad para interpretar la realidad de manera adecuada. Aunque la percepción del entorno no puede ser completamente objetiva, debe ser lo suficientemente precisa para facilitar interacciones efectivas entre la persona y su entorno.
- c) Dominio del entorno: Es la capacidad para desenvolverse en la realidad. Este aspecto se relaciona con dos aspectos fundamentales: el éxito (enfocado en el logro o resultado) y la adaptación (centrado en el proceso).

La elección de los indicadores de salud mental se da en consonancia con las habilidades socio-emocionales que fueron trabajadas en el taller, derivadas del diagnóstico realizado en 2023. Siendo el sentido de identidad relacionado con la aceptación, la autoestima, la resolución de conflictos y uso del tiempo, las habilidades que más se identificaron en los niveles bajos de desarrollo.

Mediante un análisis riguroso de los datos, esta investigación obtuvo información valiosa sobre el impacto real y potencial del programa Poli-emociónate en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Los resultados dieron luz a los cambios observables en la autoestima, el sentido de identidad, la empatía o sensibilidad social y el dominio del entorno, aspectos que nos revelan los efectos que el programa tuvo en el bienestar psicosocial del alumnado desde su propia percepción.

El programa en cuestión buscó abordar estas problemáticas al proporcionar a los adolescen-

tes herramientas prácticas y estrategias efectivas para manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y desarrollar una mayor resiliencia. A medida que los adolescentes enfrentan desafíos en su entorno educativo, social y personal, es crucial entender cómo la implementación de este programa puede influir en su bienestar general y en su capacidad para enfrentar de manera constructiva las situaciones adversas.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar y comprender en profundidad el impacto de la implementación de este programa diseñado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes estudiantes del Politécnico Matute Remus. Esta investigación surge en un contexto marcado por desafíos significativos en la salud mental y el bienestar emocional de los jóvenes (Sierra, 2020, Sánchez et. al., 2023, Cueto et. al., 2022) especialmente a raíz de los cambios sociales y tecnológicos (Cruz, et al., 2022), así como los impactos psicosociales ocasionados por eventos recientes como la pandemia de COVID-19.

En última instancia, esta investigación aspira a contribuir al campo de la educación y la salud mental al proporcionar información basada en evidencia sobre la eficacia y relevancia de los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto específico de los adolescentes en la etapa de bachillerato de educación tecnológica. Los resultados obtenidos pueden ser de utilidad tanto para los educadores como para los formuladores de políticas, con el objetivo de promover la implementación de intervenciones que apoyen el crecimiento integral de los jóvenes en un mundo en constante cambio.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos de la implementación del programa Poli-emociónáte en los indicadores de salud mental (autoestima, sentido de identidad, empatía, uso del tiempo, habilidades para la resolución de conflictos y adecuación en las relaciones interpersonales) en las y los estudiantes de la Escuela Politécnica “Ing. Jorge Matute Remus”?

Objetivo

Conocer los efectos percibidos tanto en los estudiantes de bachillerato como en el cuerpo docente de la implementación del programa “Poli-emociónáte para el desarrollo de habilidades socioemocionales y salud mental en la comunidad educativa de la Escuela Politécnica ‘Ing. Jorge Matute Remus’”.

Metodología

Sampieri (2018) ofrece una perspicaz reflexión sobre la naturaleza del enfoque cuantitativo, remontándose a su origen etimológico en la palabra latina “quantitas”. Este autor establece una conexión fundamental entre el enfoque cuantitativo y la realización de conteos numéricos y la aplicación de métodos matemáticos en el estudio de fenómenos sociales.

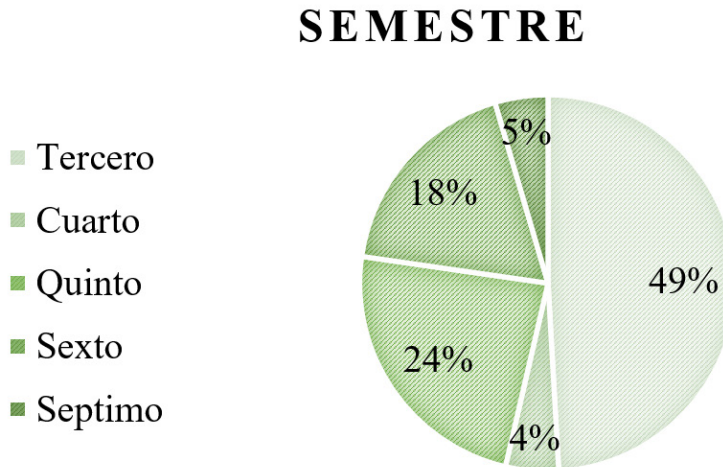
Es esta concepción la que respalda la elección de un enfoque cuantitativo en la investigación para medir el impacto de una intervención psicoeducativa, ya que se ajusta de manera apropiada a la necesidad de cuantificar y medir estos indicadores a través de una encuesta. Por lo que la presente investigación se define como no experimental con un diseño transversal de tipo exploratorio – correlacional (Sampieri, 2018), exploratorio ya que se estudiarán los indicadores de salud mental, así como la referencia a habilidades socioemocionales específicas identificadas por las y los participantes.

Se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que permitieron, por un lado, medir las variables definidas, y por otro, recuperar la experiencia de las y los participantes a fin de lograr describir el fenómeno de manera completa y detallada (Sampieri, 2018). Para las preguntas cerradas, se utilizó una escala tipo Likert en cuatro puntos (Siempre, Casi siempre, Casi Nunca y Nunca).

Resultados

La participación de las y los estudiantes fue de 110 personas encuestadas, se dio prioridad a la participación de los grupos en los que el programa fue implementado completo y durante la primera etapa de trabajo, lo que representan cerca del 50% de la población con esas características. A continuación, se puede observar en el gráfico la composición de la muestra considerando el semestre que cursan actualmente, siendo la mayoría tercer semestre (49.1%), en quienes se aplicó el programa cuando cursaban el primer semestre de su bachillerato.

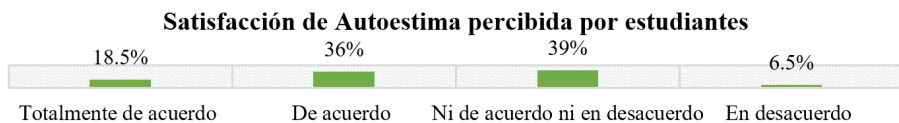
Figura 1. *Semestre en curso*



Nota. Elaboración propia

Ahora bien, con respecto a las Actitudes hacía él mismo en el factor de autoestima y la satisfacción con respecto a esta, la mayoría (39%) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto si están satisfechas o no con su autoestima. Aunque casi el 54% se encuentra en el extremo más positivo y de satisfacción con respecto a su autoestima.

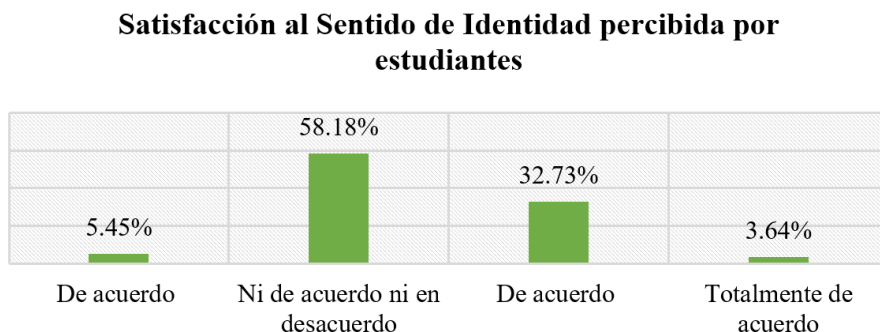
Figura 2. *Satisfacción de autoestima percibida*



Nota. Elaboración propia

Con respecto al sentido de identidad 63.63% se encuentra en los extremos de una satisfacción de su identidad percibida, indicador positivo frente al 35% que se encuentra en los otros extremos.

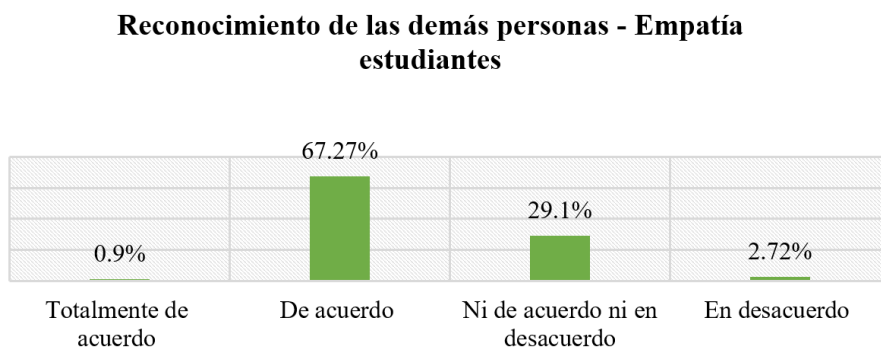
Figura 3. Satisfacción al Sentido de Identidad percibida por estudiantes



Nota. Elaboración propia

La mayoría (67.27%) del alumnado mostró un reconocimiento claro y de aceptación hacía las demás personas, lo que es un indicador de empatía y comportamiento prosocial.

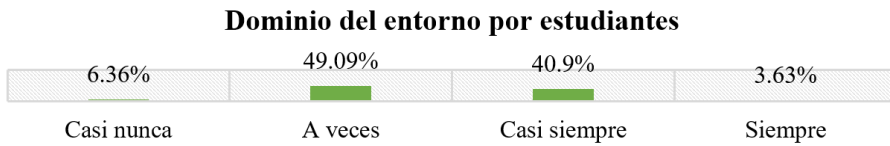
Figura 4. Reconocimiento de las demás personas - Empatía estudiantes



Nota. Elaboración propia

Respecto a los subfactores del indicador - dominio del entorno, las respuestas se encontraron más en las opciones medias “A veces, casi siempre” respecto a todos los subfactores.

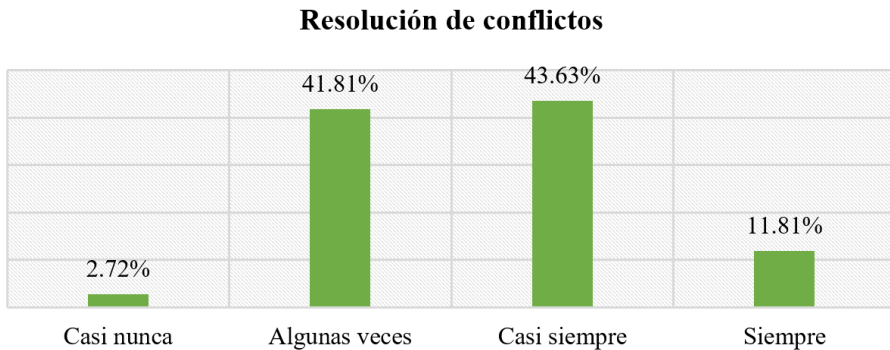
Figura 5. Dominio del entorno por estudiantes



Nota. Elaboración propia

Por último, un tema de mucha relevancia para nosotros fue la resolución de conflictos como un subfactor del indicador de dominio sobre el entorno, y nos sorprendió que respecto a los 4 ítems para medir la percepción del alumnado sobre su habilidad para resolver conflictos con otras personas, el 43.63% señaló casi siempre contar con habilidades de este tipo para evitar la violencia.

Figura 6. Resolución de conflictos



Nota. Elaboración propia

Discusión

El presente informe proporciona un análisis exhaustivo de la percepción de docentes y estudiantes respecto al impacto del programa “Poli-Emociónate” en la Escuela Politécnica “Ing. Jorge Matute Remus”. La investigación ha revelado aspectos clave que permiten evaluar la eficacia del programa en la mejora de la autoestima, empatía y habilidades de resolución de conflictos entre estudiantes, específicamente. A continuación, se abordan distintos puntos de

relevancia para una comprensión integral de los hallazgos.

La coherencia entre la percepción de las y los estudiantes y los objetivos del programa “Poli-Emociónate”, especialmente en términos de autoestima y empatía, resalta la efectividad de este en transmitir conceptos clave. Sin embargo, la discrepancia en el recuerdo de los talleres plantea interrogantes sobre la retención de la información a largo plazo, y la posible relación de esto con las mismas habilidades socioemocionales que se intentó formalizar.

Lo anterior, fue comprobado por Lluch et. al. (2020) quienes, en un intento de validar empíricamente los indicadores de salud mental positiva, han ido desarrollando diferentes hipótesis sobre el comportamiento de estos en diversos contextos y circunstancias. La presente discusión se orienta hacia la relevancia de los resultados en relación con los objetivos del programa Poli-emociónate. La mejora de la autoestima y habilidades emocionales puede tener un impacto positivo en el bienestar y desarrollo general de los estudiantes, alineándose con los objetivos declarados del programa.

Y que se validan como lo hicieron Alarcón et. al. (2010), Gómez et. al. (2020) y Cruz et al. (2022), que con sus estudios lograron identificar los indicadores de salud mental positiva se ven impactados directamente por intervenciones de carácter formativo e informativo orientado a mejorar las condiciones de ejecución de los subfactores, que tiene una relación evidente con las Habilidades Socioemocionales que fungieron como los conceptos claves para el diseño de la intervención Poli-Emociónate.

Por otro lado, tal como Cárdenas, et al., (2021) identifican en su estudio, la inteligencia emocional se convierte en un indicador de suma importancia para medir las competencias que se tiene en la formación de personal profesional, y que podemos observar aquí en un contexto de educación media superior tecnológica. Se reconocen limitaciones del estudio, como la representatividad de la muestra y posibles sesgos derivado de ello. Se sugieren recomendaciones para futuras investigaciones, incluyendo estrategias para mejorar la retención de información a largo plazo y ajusten en la implementación del programa para abordar posibles limitaciones identificadas en cuanto a las habilidades relacionadas con los indicadores de salud mental.

Se espera que los hallazgos sirvan para comprender los efectos conseguidos por la intervención realizada durante 2022 y 2023, mejorar su estructura e implementación para dar conti-

nidad a la labor de garantizar que la población estudiantil este mejor preparada en lo académico, pero también en lo humano, desde una perspectiva de salud y ya no de patología.

Conclusiones

Los resultados detallados en este estudio revelan un impacto positivo y significativo en los indicadores de salud mental de los estudiantes como consecuencia de la implementación del programa Poli-emociónate. La capacidad de los adolescentes para procesar y aprehender las temáticas abordadas en los talleres se traduce en una mayor conciencia de sus propias emociones y relaciones, evidenciando la eficacia del programa en abordar las necesidades identificadas en medio de las dificultades percibidas en el entorno escolar.

Esto conlleva sin lugar a duda, el desarrollo de estas capacidades en el ámbito educativo, pero también la formalización de estas en otros escenarios de su vida cotidiana, lo que sugiere que podrán también continuar aplicándolas y perfeccionándolas en su ejercicio profesional y en su futuro académico.

La avidez de los estudiantes por mejorar las dinámicas relacionales, junto con la identificación de áreas pendientes para futuras implementaciones del programa, subraya la relevancia continua de las habilidades socioemocionales y los indicadores de salud mental positivos en los contextos educativos.

Estas habilidades, lejos de ser simples capacidades, emergen como recursos fundamentales para el bienestar mental, emocional y por tanto académico de las y los estudiantes; además que implican un fortalecimiento de los elementos formativos blandos que hasta hace poco comenzaron a considerarse en los espacios educativos.

La perspectiva de una educación integral, en la que tanto estudiantes como docentes se involucren en el desarrollo personal y relacional, refuerza la importancia de programas como el aquí revisado. El compromiso de habilitar a los estudiantes en actitudes más positivas hacia sí mismos, un sentido de identidad integrado y emocionalmente equilibrado y en la resolución de conflictos de maneras no violentas, no solo tiene implicaciones en la salud mental, sino que también insta también al cuerpo académico a entrenarse en estas habilidades para brindar un apoyo integral. Además, aunque no se evidencie de manera explícita en los autorreportes, la relevancia transversal de los temas abordados en los talleres se hace eviden-

te. Este enfoque integral puede considerarse no solo como una herramienta educativa, sino como una contribución significativa a la promoción de la salud mental dentro del entorno escolar y una estrategia que rendirá frutos en cada escenario en el que las y los estudiantes se presenten.

Referencias

- Alarcón, M., Barradas, J., Ibañez, M. y Trapaga, J. (2010). Factores de salud mental positiva en estudiantes de psicología universidad veracruzana. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 1(1).
- Cárdenas, C., Poma, M. y Chimbo, G. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de contabilidad y auditoría de la facultad deficiencias administrativas, gestión empresarial e informática, universidad estatal de bolívar y su influencia en el rendimiento académico. Recuperado de: <https://scholar.archive.org>.
- Carreño, O., Valle, J., Fuentes, N., y Intríago, J. (2021). Profesionales en administración y su formación axiológica en el entorno actual. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(3), 76-86.
- Cruz, J., Guzmán, J., Jácome, G., Bastidas, D., Sarmiento, E., Jácome, K. y Cuasapaz, D. (2022). Factores conexos al desarrollo de habilidades Sociales en estudiantes de bachillerato. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(5), 4561-4580.
- Cómez-Acosta, A., Vinaccia-Alpi, S. y Sierra-Barón, W. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de salud mental positiva en jóvenes colombianos: un estudio exploratorio. CES Psicología, 13(2), 102-112.
- Laso, E. (2014). El trabajo con emociones en terapia familiar: teoría y aplicaciones. Medina, R., Laso, E., y Hernández, E.(eds.).
- Laso, E. (2015). Cinco axiomas de la emoción humana: una clave emocional para la terapia familiar. Revista de psicoterapia, 26(100), 147-162.
- Lluch, M. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. Salud mental, 25(4), 42-55.
- Lluch, M., Mantas, S., Puig, M., Brando, C. y Biurrun, A. (2020). Decálogos de Salud Mental Positiva: adaptados a diferentes situaciones y/o personas afectadas por circunstancias de la pandemia de Coronavirus COVID-19.

Muñoz, C., Restrepo, D. y Cardona, D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 39, 166-173.

Ramírez, V., Acuña, K. y Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 56-84.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras y las competencias interculturales como estrategia de internacionalización en casa

Sabrina Nigra⁷

Resumen La extranjera. Se observó a través de un análisis del panorama de las políticas lingüísticas y de estudios empíricos tanto en México como a nivel global, en primer lugar una laguna de estudios en México y América Latina sobre las lenguas extranjera y las competencias interculturales en el marco de la internacionalización en casa. En segundo lugar, a pesar de los esfuerzos de las universidades mexicanas y de los avances para alcanzar una dimensión internacional a través del aprendizaje de lenguas extranjeras se evidencia la carencia de una política nacional lingüística. Finalmente se realizan una serie de recomendaciones dirigidas a la mejora de la internacionalización en casa de las instituciones de educación superior a través del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras claves: Competencias interculturales, internacionalización en casa, lenguas extranjeras

Introducción

La globalización pide a los estudiantes en la actualidad tener competencias interculturales, dado que la migración está aumentando. Este fenómeno va a provocar cambios demográficos significativos en el futuro, y los ciudadanos necesitan estar preparados frente a los cambios culturales, que se van a verificar a escala mundial. Por lo cual es necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) trabajen hacia esta dirección para formar estudiantes con mentalidad mundial.

La UNESCO, en su publicación “Marco conceptual y operativo para las competencias interculturales” (2017), se compromete a fomentar la difusión de habilidades interculturales al presentar una serie de pautas para las instituciones educativas.

7 Académica del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) y del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Correo: sabrinanigra@cucea.udg.mx

Asimismo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) destaca que los ciudadanos no solo requieren habilidades para ser competitivos y estar preparados para un nuevo mundo laboral, sino que, de manera aún más crucial, necesitan desarrollar la capacidad de analizar y comprender cuestiones interculturales (OCDE, 2019).

En numerosas encuestas realizadas a empleadores durante la última década, se ha observado que, a pesar de contar con conocimientos técnicos, los graduados carecen de habilidades blandas esenciales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la flexibilidad (Jones, 2014).

Igualmente, Francisco Marmolejo (agosto 2019) del Banco Mundial en una conferencia llevada a cabo en el marco del Segundo Seminario Académico de Educación internacional de la Universidad de Guadalajara (UdeG) menciona que las competencias de las profesiones actuales son muy diferentes con respecto a las que se requerían en el pasado como por ejemplo las competencias interculturales. Por consiguiente, la internacionalización en casa y el aprendizaje de las lenguas extranjeras han ganado terreno en los últimos años como estrategia de internacionalización.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se describe la metodología utilizada en el análisis documental, en segundo lugar, se presentan los conceptos claves del trabajo que son: internacionalización, internacionalización en casa y un panorama de las políticas lingüísticas en varias partes del mundo. En tercer lugar, se muestran los hallazgos de la revisión de estudios y proyectos exitosos demuestran que la competencia intercultural puede ser cultivada mediante el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Metodología

El objetivo general del trabajo es demostrar a través de una revisión de estudios de caso en diferentes partes del mundo, que las competencias interculturales pueden adquirirse igual que otras competencias durante los estudios universitarios a través del aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de las estrategias de internacionalización en casa.

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo una exhaustiva investigación documental, principalmente utilizando bases de datos electrónicas. Las fuentes más relevantes incluyen:

1. Revistas académicas y libros sobre educación internacional, educación intercultural y didáctica de lenguas extranjeras.
2. Documentos oficiales nacionales e internacionales sobre educación internacional, intercultural y lingüística.

Todas estas fuentes fueron analizadas utilizando métodos analítico-sintéticos y comparativos, con el fin de identificar las formas más efectivas de desarrollar competencias interculturales a través de políticas lingüísticas y estudios empíricos. Posteriormente, se discutieron los posibles impactos de estos resultados en México.

La internacionalización de la Educación Superior

En las últimas dos décadas y media, la internacionalización ha adquirido una importancia significativa para los gobiernos, las instituciones de educación superior y las organizaciones no gubernamentales en todo el mundo, debido a su vínculo con la calidad educativa y el desarrollo de competencias globales.

Por lo que respecta, en general a los estudios de internacionalización hay diferentes líneas de investigación: estudios sobre movilidad, estudios sobre la relación entre la globalización, la internacionalización y la mercantilización de la educación con una crítica a la internacionalización. Definir la internacionalización no es fácil y existen varias definiciones que son el resultado de su evolución en los últimos casi 30 años.

De Wit, et al., (2015), hacen una actualización de la primera definición de internacionalización de Knight (1994) que sostiene que la internacionalizar consiste en “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en la docencia, investigación y las funciones sociales de la educación superior” (p. 7).

De acuerdo con de Wit et al. (2015), la internacionalización es un proceso intencional que integra una dimensión internacional, intercultural y global en los objetivos, funciones y provisión de la educación superior. Este proceso tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con el fin de hacer una contribución significativa a la sociedad (p. 29).

En esta última definición se integra a la definición de internacionalización un enfoque más democrático y social. Desde que se acuñó el término ha ido incrementado el número de estudios sobre el tema. El interés se ha centrado mayormente sobre la movilidad internacional, acuerdos internacionales y educación transnacional (Didou Aupetit, 2014).

La internacionalización de la educación superior a lo largo de su historia ha tenido múltiples facetas. En los últimos años algunos autores la defienden aun considerando sus aspectos críticos (de Wit et al., 2015), como un movimiento que puede difundir valores éticos, sostenibles y democráticos. Otros la ven como una meta todavía muy lejana para ser alcanzada Gacel – Ávila (2017) en muchos de los países de América Latina. Por otro lado, también hay autores que se atreven a comentar sus efectos perversos entre los cuales Haight (2014) y Burdett (2014), cuyos estudios demuestran que el contacto entre estudiantes locales e internacionales no siempre acontece sin problemas y que en la ideología de la internacionalización prevalece una visión occidental.

Por lo tanto, adentro de la internacionalización existe una contraposición muy marcada Corgollo, (2016): una visión histórica y elitista de la internacionalización contra a una visión más sustentable donde se promociona la internacionalización con valores democráticos. Entonces se puede inferir que es imprescindible volver a mirar a la internacionalización de la educación con otros ojos, no a través de esta visión dicotomía entre bueno y malo.

La internacionalización en casa

Como el presente trabajo se enfoca en la internacionalización en casa y el desarrollo de competencias interculturales, a continuación, se realiza una descripción al respecto de su definición. El concepto de *internationalization at home* (IAH) fue creado por Bengt Nilsson en 1998, el concepto nace como una reacción de como la internacionalización de la Educación Superior se estaba realizando en Europa con un enfoque hacía la comercialización del concepto de internacionalización.

El mismo autor antes mencionado Nilsson, (2003) proporciona un análisis comparativo de los términos internacionalización, internacionalización en casa e internacionalización del currículo con el fin de aclarar el concepto de internacionalización en casa.

La internacionalización implica la incorporación de la perspectiva internacional en la investi-

gación, la enseñanza y los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior. Un currículo internacionalizado se refiere a un plan de estudios que proporciona conocimientos y habilidades internacionales e interculturales para preparar a los estudiantes para desenvolverse de manera profesional, social y emocional en un entorno internacional y multicultural. La educación internacionalizada abarca cualquier actividad internacional que involucre a estudiantes o personal en movilidad. Por otro lado, la internacionalización en casa comprende cualquier actividad internacional que no incluya a estudiantes en movilidad. Según Beleen y Jones (2015), el surgimiento del concepto de internacionalización en casa en el contexto de la educación superior del norte de Europa no es fortuito, dado que los países de esta región presentan una baja movilidad internacional entrante y han optado por un enfoque diferente para internacionalizar sus campus. Según estos autores, “la internacionalización en casa” se refiere a la incorporación deliberada de la dimensión internacional e intercultural en el currículo formal e informal para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje dentro del campus (p. 69). Esta definición subraya que la dimensión intercultural es un objetivo de aprendizaje para todos los estudiantes, logrado a través del currículo en el propio campus.

Desde su inicio los estudios empíricos de internacionalización se han centrado en los efectos benéficos que la movilidad internacional produce como la obtención de habilidades lingüísticas y culturales en los individuos que se involucran. De hecho, es muy probable que los estudiantes que tomaron parte en un programa de intercambio, tengan dichas competencias como demuestra el estudio de Carmona et al. (2013); sin embargo por otro lado hay investigadores como Vande Berg et al. (2012) y Leask et al. (2018), que ponen en duda el hecho de que los participantes en programas de intercambios desarrollan o mejoran sus competencias interculturales.

Gran parte de los estudios de caso sobre la internacionalización en casa se concentran sobre las siguientes temáticas: el análisis de la interacción entre los estudiantes locales e internacionales (Baldassar y McKenzie, 2016; Soria y Troisi, 2014), y los efectos en ambos perfiles (Root, 2014). También hay estudios que muestran una visión crítica hacia la internacionalización en casa, viendo cómo esta última puede llevar al etnocentrismo, a la distancia cultural y hasta a la xenofobia (Haigh, 2014).

La internacionalización del currículo representa la forma más difundida de internacionalización en casa y la gran mayoría de los estudios empíricos vierten sobre dicha temática (Coelho et al., 2015; Haigh, 2014;). Adicionalmente hay varios estudios que se concentran en reflexio-

nar de manera teórica sobre la internacionalización del currículo (Beelen y Jones, 2015; de Wit y Jones, 2014;).

Hay casos, sobre todos en las ciencias duras, (Dimitrov y Haque, 2016) donde los docentes consideran que en su materia por el tipo de contenido no es necesario el enfoque internacional o intercultural en la impartición de su materia. Lo cual demuestra que para que la internacionalización del currículo permee el qué hacer cotidiano de las instituciones de educación superior es primordial fomentar nuevas actitudes en los académicos. Para lograr una internacionalización del currículo duradera se necesita la colaboración de los académicos que deben sentirse cómodos con estos cambios.

Además, una real internacionalización del currículo no consiste únicamente en introducir componentes y contenido internacional, sino que desde la base y sus fundamentos el currículo debe ser internacional, sin necesidad de un paradigma occidental, haciendo a un lado la idea de que todo lo que no es occidental es exótico y debe de estar presente en los elementos formales e informales del currículo (Leask, 2018).

Se puede apreciar como la gran mayoría de los estudios empíricos sobre internacionalización se realizaron en países europeos, Estados Unidos y Australia, que son las zonas del mundo más éxito en cuanto a movilidad entrante. Por consiguiente, se comprueba la falta de estudios de este tipo en contexto latinoamericano de internacionalización en casa.

Pasando a los componentes claves de lo que significa concretamente internacionalizar un currículo se tomó como referencia a Leask (2018). La autora afirma que un currículo para ser internacionalizado debe tomar en consideración tres puntos: las capacidades de los graduados, la ciudadanía global y las competencias interculturales.

Pasando al contexto más cercano al presente estudio que es América Latina, existen voces que son favorables a la internacionalización del currículo (Gacel – Ávila, 2017; Rodríguez Betanzons, 2014) y que evidencian la inminente necesidad de la internacionalización en casa en esta región, que como menciona Rodríguez Betanzons (2014) engloba: “los planes de estudio, los programas educativos, los procesos de aprendizaje, las actividades fuera del aula, la vinculación con la cultura local o los grupos étnicos, y las actividades de investigación académica” (p.155), creando un justo balance entre lo internacional y lo local, con un cambio de paradigma y de perspectiva por parte de los docentes.

Es deseable que la dimensión de la internacionalización y en especial la internacionalización en casa, esté siempre más integrada en la Educación Superior en México tanto en la enseñanza como en la investigación y que este elemento se integre a una cultura de defensa de lo local. La internacionalización no debe ser vista como una amenaza a la penetración cultural de la globalización. La universidad mexicana puede cumplir con su función social de integrar a toda la comunidad local e igualmente tener aspiraciones internacionales. Adicionalmente la internacionalización en casa puede contribuir a la mejora de la calidad educativa tomando en cuenta a la sociedad, a través del desarrollo de valores sustentables y la inclusión de las competencias interculturales en México puede ayudar en comprender, difundir, preservar las culturas indígenas y por lo mismo fortalecer la identidad cultural frente a la globalización, porque como menciona Quiroz (2013) no se puede tener una educación realmente intercultural en México desde el nivel básico hasta el nivel superior sin la inclusión de las comunidades indígenas.

En cuanto a las investigaciones sobre internacionalización en México del análisis realizado por Didou Aupetit (2014) sobre los temas más investigados en la disciplina: emerge que la movilidad es el más relevante sin lugar a duda y son casi nulos los estudios que se dedican a la internacionalización en casa y del currículo.

Quiroz (2013) es una de las pocas investigadoras que enfrenta el tema de la internacionalización y de la interculturalidad. La autora afirma igualmente que no se puede tener una educación realmente intercultural en México desde el nivel básico hasta el nivel superior, sin la inclusión de las comunidades indígenas y que si se quiere de verdad propiciar las competencias interculturales se necesita que los estudiantes trabajen dos elementos: el lado *emocional* y el *cognitivo*. El primer elemento implica superar la dificultad de la experiencia de convivir con culturas diversas o en entornos familiares con personas de distintas nacionalidades o comportamientos variados. El otro aspecto, el cognitivo, implica la exposición a diferentes contenidos y la aplicación de enfoques pedagógicos distintos.

Gacel - Ávila (2017) comenta que la internacionalización en la última década se ha movido desde un enfoque dirigido a la competitividad económica, hacia una idea más humanista que promueve una mejor comprensión entre los países, que van a ser siempre más interdependientes con la globalización y este cambio de enfoque se relaciona estrictamente con la relevancia del tema de la interculturalidad en la internacionalización, cuyo foco se movió, según la misma autora, desde los intereses nacionales a los intereses supranacionales.

Los párrafos anteriores buscaron proporcionar una visión global, regional y local de la situación actual de la internacionalización en la educación superior. A continuación, se explorará la relación entre las políticas lingüísticas y el aprendizaje intercultural en idiomas extranjeros como una estrategia para promover la internacionalización en casa.

Panorama de las políticas lingüísticas

Las políticas lingüísticas a nivel internacional se enfocan en promover el plurilingüismo y la diversidad cultural, con una tendencia común a fomentar el aprendizaje temprano de lenguas, considerándolas esenciales para los intercambios comerciales y la obtención de mejores empleos en un mundo globalizado.

Es esencial definir los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, los cuales son fundamentales para la internacionalización del currículo, aunque no sean términos intercambiables. La multiculturalidad se refiere a la convivencia de diferentes culturas, mientras que la interculturalidad implica la interacción entre ellas (Kymlicka, 1996).

El multiculturalismo surge de la aceptación de la inmigración y la preservación de las características étnicas de los grupos migrantes. En Europa, por ejemplo, las políticas educativas se enfocan en la diversidad cultural y lingüística, fomentando el respeto mutuo y la comprensión entre los estudiantes, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso. A través del conocimiento y las habilidades, los alumnos aprenden a apreciar la diversidad y desarrollan el pensamiento crítico.

Desde los años 90, organizaciones como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han promovido diversas iniciativas para fomentar la enseñanza de lenguas a nivel mundial. La UNESCO considera la enseñanza de idiomas como central en su mandato educativo, con uno de sus principios siendo “apoyar los idiomas como componente esencial de la educación intercultural, para fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales” (UNESCO, 2013, párr.3).

En Europa, se resaltan iniciativas como las del Consejo de Europa y la Comisión Europea, que incluyen el Libro Blanco sobre Educación. Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva (1995), el cual enfatiza la importancia de implementar ideas innovadoras y eficaces para que

los ciudadanos de la Unión Europea adquieran competencia en tres lenguas comunitarias; el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002) y el Portfolio Europeo de las Lenguas (2003), complementario al MCERL, junto con el Programa Erasmus.

En el contexto mexicano, el modelo educativo indica que el dominio de una lengua extranjera forma parte de las “competencias para la vida” (SEP, 2016, p. 42). Sin embargo, se percibe una falta de consistencia en los programas de enseñanza del inglés, lo que resulta en deficiencias en el logro de sus metas educativas (Ramírez, et al., 2017).

Durante muchos años, la enseñanza oficial del inglés en México se limitó a la secundaria y preparatoria. Sin embargo, recientemente, el gobierno federal ha implementado una reforma curricular en la educación básica, en respuesta a las doce recomendaciones formuladas por la OCDE al sistema educativo mexicano, basadas en los resultados de los exámenes PISA. Desde 2009, la enseñanza del inglés se ha vuelto obligatoria (SEP, 2016).

Según Ramírez Gómez et al. (2017), citando datos de la organización “Mexicanos Primero” en su informe de 2015, solo el 3% de los estudiantes que se gradúan de la secundaria poseen los conocimientos y habilidades esperados para ese nivel, lo que equivale al nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, un 79% de los alumnos muestra un completo desconocimiento del idioma.

El establecimiento de un programa nacional de inglés en las escuelas primarias tiene diversas implicaciones, una de las cuales es el aspecto político. En México, la enseñanza del inglés, al igual que las lenguas indígenas, suele tener un carácter más simbólico que sustantivo (Reyes Cruz et al., 2011). Esto plantea la interrogante sobre la posición que ocupan las lenguas indígenas frente a la decisión de enseñar el inglés como lengua extranjera. A pesar de que México es un país multilingüe, con cientos de lenguas indígenas, no se observa el mismo nivel de interés por su enseñanza.

La enseñanza de las lenguas indígenas es un tema delicado que depende del contexto, pero no está incluida en los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior, como sí lo está el español, sino que solo se aborda en las escuelas bilingües de las comunidades indígenas.

Entre las causas del bajo rendimiento de los mexicanos en cuanto al dominio de lenguas, se-

gún los datos presentados por Pérez López et al. (2012), se encuentran la falta de estándares para medir las competencias lingüísticas y definir y desarrollar el nivel deseable tanto de los docentes como de los alumnos, y en segundo lugar, la escasez de maestros capacitados. Sin embargo, al examinar la oferta educativa existente para la formación del personal docente necesario en lenguas, Pérez López et al. (2012) señalan que las opciones de capacitación son limitadas.

En el contexto de la educación superior en México, específicamente en el nivel de licenciatura, se ha establecido como meta que los estudiantes alcancen al menos un nivel B2 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). No obstante, esta competencia no es un requisito obligatorio para obtener el título en todas las universidades del país. Esta falta de exigencia contribuye a los niveles bajos de aprendizaje, como lo señala Ramírez et al. (2017).

El enfoque hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras es diametralmente diferente entre Europa y algunos países de América. Byrnes (2009) aclara que en las universidades de los Estados Unidos, están quitando como requisito obligatorio el conocimiento de otro idioma aparte del inglés como requisito de titulación y el gran reto es crear políticas de educación multilingüe desde los niveles básicos de educación.

Green (2012) señala que en los Estados Unidos existe un respaldo considerable a la internacionalización de la Educación Superior y al aprendizaje de idiomas extranjeros a nivel universitario, debido a la ausencia de una política sólida de enseñanza de idiomas extranjeros en los niveles de educación básica y secundaria. En contraste, en Europa, el enfoque intercultural y la enseñanza de idiomas extranjeros están integrados desde los niveles educativos más tempranos. Las políticas lingüísticas europeas fomentan el multilingüismo con el objetivo de promover una identidad europea compartida, preservar la diversidad cultural y lingüística, y preparar a los ciudadanos para una creciente movilidad transnacional, en respuesta a la libre circulación de personas.

En Europa y en muchas otras áreas del mundo el multilingüismo es una situación común en ámbito cotidiano y educativo. Thonier (2020) en su tesis realiza un análisis del multilingüismo europeo y de los retos que esto conlleva para mantener el sistema lingüístico más igualitario y completo posible.

En el continente americano, Canadá es uno de los países que tiene políticas lingüísticas multilingüe porque desde los años sesenta ha trabajado para eliminar las tensiones presentes entre las dos lenguas oficiales del país y de las comunidades de inmigrantes, a través de la implementación de una política de multiculturalidad en un marco bilingüe que incluya la población inmigrante (Martínez, 2007).

Con base en esta distinción se puede inferir que México se encuentra en una situación más parecida a la de Estados Unidos que a la de Europa, ya que la educación superior tiene que suplir a la falta del elemento intercultural y de enseñanza de lenguas extranjeras que no se tuvieron en los niveles de educación de nivel básico y secundario. Una cantidad parecida a la que reporta Green (2012) para Estados Unidos donde solamente el 65% de las universidades estadounidenses tiene requerimientos de lenguas extranjeras obligatorios en sus carreras.

Panorama de las políticas interculturales

Por lo que concierne las políticas sobre la interculturalidad se señala que la OECD en 2018 ha publicado un documento donde se Las pautas para las competencias globales de los estudiantes de nivel medio superior son establecidas por la OCDE (2018), mientras que desde 2013, la UNESCO ha publicado el “Marco conceptual y operativo para las competencias interculturales” (UNESCO, 2013, párr. 10).

En Europa desde hace dos décadas hay múltiples políticas sobre la interculturalidad entre las cuales figuran las políticas lingüísticas que se acaban de mencionar y que se han aplicado a lo largo del continente después de La presentación del Libro Blanco sobre el diálogo intercultural titulado “Vivir juntos con igual dignidad”. El mensaje fundamental del informe es que el diálogo intercultural no puede tener lugar sin una referencia clara a valores universales como la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho.

(Consejo de Europa, 2008). Muñoz (2017) hace un análisis sobre la multiculturalidad de la Unión Europea, donde existen muchas tradiciones, lenguas, religiones y grupos étnicos con varias identidades. El autor comenta que es un espacio de respeto con un claro modelo intercultural, sin embargo, la existencia de una identidad cultural común europea es compleja aún y que el debate sobre su realización sigue vigente.

En México, se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en

2003, la cual ha sido objeto de modificaciones, siendo la última en 2018. Esta ley tiene como objetivos principales promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas habladas en el territorio nacional, así como asesorar a los tres niveles de gobierno para coordinar las políticas públicas necesarias en esta área.

Por otro lado, en 2017 se promulgó por primera vez la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, la cual menciona la interculturalidad como un medio para fomentar el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia a la Nación Mexicana por parte de individuos, grupos, pueblos y comunidades.

En México, la visión de las comunidades indígenas se enfoca desde la perspectiva de la interculturalidad (Kymlicka, 1996), lo que implica, según lo indicado por Valverde (2010), la adopción de dos sistemas educativos distintos: el sistema educativo intercultural y el sistema educativo tradicional. Este autor señala la necesidad de que la educación no se aborde de forma segregada, sino como un conjunto que abarque la diversidad cultural, proponiendo así una nueva visión educativa que se centre principalmente en dos aspectos: el diseño curricular y la formación docente, todo ello con el objetivo de construir una sociedad más equitativa y plural.

México se caracteriza por su diversidad cultural, reflejada en una sociedad conformada por diversos grupos sociales, cada uno con su propia identidad cultural. En este entorno, el desarrollo de competencias interculturales emerge como un desafío significativo. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) respalda esta postura al sostener que la educación intercultural debe ser inclusiva, dirigida a toda la población, dado que promueve el reconocimiento de las diferencias y fomenta una convivencia respetuosa entre individuos y comunidades.

Las competencias interculturales

Antes que nada, es primordial mencionar que el concepto de “competencia intercultural” por su naturaleza polisémica, es nombrado de diferentes formas por los investigadores y las diversas disciplinas que lo abordan, por lo cual existe una multiplicidad terminológica como muestra una recopilación realizada Fantini (2009): “*global competence*”, “*intercultural sensitivity*”, “*cultural intelligence*”, “*global competence*” e “*international competence*” entre otros. En los últimos 30 años el tema ha sido investigado en diferentes disciplinas como: la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la gestión cultural y la lingüística y las ciencias de la

comunicación.

La competencia intercultural, según la definición de la UNESCO (2013), implica tener un entendimiento de las diversas culturas con las que se interactúa, así como poseer conocimientos más amplios sobre las interacciones y la diversidad cultural en general. La investigación sobre competencia intercultural revela una abundancia de trabajos que se centran en definiciones y enfoques conceptuales de esta habilidad (Griffith et al., 2016), lo que indica que el principal desafío en este campo no es tanto metodológico como conceptual, y que no existe un consenso claro al respecto.

Griffith et al. (2016) realizan una recopilación de los modelos de competencias interculturales y de los instrumentos que existen para evaluarla, empezando por la sensibilidad intercultural de Bennett de 1986 hasta llegar a uno de los últimos modelos desarrollado que son los de Deardorff en 2009 y de Arasatnam de 2015. De la revisión de la literatura se observa que su definición no es unánime, por lo tanto, su medición y posterior evaluación plantea diferentes complejidades.

Medir la competencia intercultural implica en primer lugar para la institución y los gestores definir lo que es la competencia intercultural de acuerdo con su contexto, puesto que no existe una sola manera de concebir la competencia intercultural. Solamente en un segundo momento se procede con la medición de esta según los componentes de competencia intercultural que la institución tomó en consideración para definirla como resultado de aprendizaje de los estudiantes y finalmente se llega a su evaluación para medir los resultados de aprendizaje y las estrategias de internacionalización en casa de la institución.

Es deseable que la competencia intercultural fuera un resultado esperado como egresado de una institución educativa, por lo cual debería ser evaluado de forma constante y no quedarse únicamente el texto oficial de los planes de desarrollo de las universidades y sus políticas estratégicas.

Otro punto para considerar en la medición y evaluación de dicha competencia son su evolución y la metodología de medición. Las competencias interculturales necesitan ser medidas a lo largo del tiempo a través de múltiples evaluaciones porque evolucionan y por esta razón Deardorff (2009), que en su trabajo elabora una exhaustiva investigación sobre los métodos de evaluación de la CI, comenta que los métodos más comunes de evaluación son de tipo

cualitativos: entrevistas, encuestas, observaciones, estudios de caso, portfolios.

Competencias interculturales y lenguas extranjeras

Hay múltiples estudios (Hager, 2010; Jäger, 2012; Salguiero Feijoo, 2014;) que investigan la relación entre lenguas extranjeras y competencias interculturales desde la perspectiva metodológica desde varias décadas. Paricio Tato (2014) menciona que el contexto social en el que estamos requiere una evolución en la enseñanza donde se haga el énfasis en las competencias comunicativas en los idiomas y en la parte intercultural.

El estudio de Hager (2010), que es docente de alemán, presenta un método que integra los elementos culturales a un curso de alemán para negociar de manera exitosa. En un curso de este tipo se espera que el estudiante sea capaz de manejar los elementos culturales al momento de hacer negocios en un su trabajo y desempeñarse de forma profesional. Por esa razón los estudiantes necesitan conocer los valores y las actitudes que la lengua *target* prevé.

Salguiero Feijoo (2014) realiza una investigación acción en una escuela secundaria en España de una clase de francés para mejorar la competencia intercultural. Se propuso un cambio curricular que llevó a una mejora de las competencias interculturales de los 14 estudiantes investigados a través de la creación de actividades comunicativas como tareas ligadas a los aspectos culturales.

El estudio de casos de Jäger (2012) se realizó en una institución alemana en un curso de inglés de una secundaria como lengua extranjera, la metodología utilizada es también investigación acción, donde se incluyen tareas teatrales relacionadas a la improvisación que corresponde a una situación comunicativa más auténtica para mejorar la competencia intercultural y a la TBA (*Task-based approach*).

En el contexto mexicano hay pocos estudios realizados sobre lenguas extranjeras, la gran mayoría de las investigaciones sobre competencias interculturales en México se dirige a las comunidades indígenas (García y Jauregui, 2014; Schmelkes, 2013) . Entre los estudios más recientes se incluyen el realizado por Nigra (2020), que establece una correlación positiva entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias en estudiantes de educación superior de una universidad pública. Otro estudio, llevado a cabo por Ryan y Sercu (2003) hace más de veinte años, se centra en el papel del docente en el fomento de compe-

tencias interculturales. Los resultados de esta investigación revelaron que para los docentes, el objetivo principal en sus clases es el aspecto lingüístico, relegando en menor medida el aspecto cultural, principalmente debido a limitaciones de tiempo.

Se puede evidenciar de los estudios analizados incluso en contexto europeo que en la actualidad la enseñanza de las lenguas extranjera sigue siendo muy tradicional y la razón primaria es que todavía no está muy claro cuáles son los objetivos de aprendizaje de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras para los docentes, como también la relación que tiene la interculturalidad con la comunicación y que metodología se va a usar en clase (Paricio, 2014). Asimismo, solamente en la última década el interés se ha movido hacia la efectividad de la comunicación y las culturas híbridas, porque el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera ya no es convertirse en un hablante nativo, sino usar la lengua como un instrumento de interacción entre otras lenguas y culturas.

Competencias interculturales y empleabilidad

También, como señala Jones (2014) y como se observa en la revisión bibliográfica, la relación entre el avance en competencias interculturales y la empleabilidad no ha sido ampliamente examinada. Por ende, sería esencial realizar más investigaciones de este tipo en el contexto mexicano.

Beelen hace más de 10 años ha identificado de forma clara el fundamento lógico de la relación antes mencionada, ya que de una encuesta realizada a 1400 estudiantes canadienses, el 90% afirmó que las habilidades internacionales como trabajar en un ambiente no familiar o en otro contexto cultural son importantes para encontrar un trabajo saliendo de la universidad (Beelen, 2011); sin embargo por otro lado emerge que todavía no está claro cómo la universidad vaya a proveer estas competencias transversales (Watkins y Smith, 2018).

La Comisión Europea también llevó a cabo una investigación (Beadle et al., 2015) con el propósito de examinar la correlación entre la competencia en lenguas extranjeras y la empleabilidad. Este estudio se realizó en diversas empresas de los 28 países miembros de la Unión Europea, y evidenció una conexión positiva entre el dominio de un tercer idioma y la empleabilidad. El estudio además sintetiza sin duda el gran interés a nivel de políticas pública que existe en la Unión europea en cuanto a lenguas extranjeras, cuyo aprendizaje es obligatorio desde una edad temprana según lo que reporta el estudio.

El estudio desarrollado por Watkins y Smith (2018) en la carrera de desarrollo internacional de una universidad en el Reino Unido, donde los estudiantes realizaron sus prácticas profesionales en empresas extranjeras en su mismo país, describen los efectos positivos que esta experiencia fue para sus habilidades transversales y creen que puede aumentar su empleabilidad y mejoró su comunicación intercultural.

Discusión

La revisión bibliográfica de los últimos 10 años, centrada en los tres conceptos principales que guiaron el estudio: competencias interculturales, internacionalización en casa y aprendizaje de lenguas extranjeras, revela una falta de estudios sobre los efectos de la internacionalización en casa en las instituciones de educación superior (IES) en México. Asimismo, hay una escasez de investigaciones que aborden la evaluación de competencias interculturales, lo que dificulta disponer de evaluaciones confiables y efectivas de la internacionalización.

Emerge que la gran mayoría de las investigaciones sobre competencias interculturales en México se dirige a las comunidades indígenas y siguen siendo muy pocos los estudios que están enfocados en estudiantes universitarios sobre lenguas extranjeras y competencias interculturales (Nigra, 2020; Ryan y Sercu, 2005;). En lo que atañe a la procedencia de los estudios, la gran mayoría son de países europeos donde las políticas lingüísticas se han enfocado en los últimos 20 años a la creación de un espacio europeo multicultural y plurilingüe (Hager, 2010; Jäger, 2012).

La internacionalización en casa se ha convertido en los últimos años en un tema relevante en la gestión de la internacionalización y en especial para el caso objeto del presente trabajo, porque como manifiesta Quiroz (2013) la demografía de los estudiantes va a cambiar en un futuro cercano y la educación tiene que adaptarse a un contexto internacional y multicultural.

Conclusiones

Se demuestra con la revisión realizada que el presente estudio puede contribuir a mejorar la escasa presencia de estudios en América Latina sobre programas de internacionalización en casa, de los cuales la enseñanza de lenguas es parte, por lo tanto, se formulan las siguientes recomendaciones con base en la revisión:

Evaluar el desarrollo de la competencia intercultural en las instituciones de educación superior para fomentar una constante reflexión y retroalimentación sobre las competencias interculturales, de la internacionalización y su implementación; y en específico sobre las estrategias de internacionalización en casa (como el aprendizaje de las lenguas extranjeras).

Cambiar la metodología de enseñanza y los métodos de evaluación de las lenguas extranjeras, integrando un enfoque intercultural y menos gramatical; que es el que prevaleció tradicionalmente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras hasta el momento.

Además, se sugieren las siguientes sugerencias para investigaciones futuras: llevar a cabo más estudios que se centren específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural de lenguas extranjeras dentro del contexto de la internacionalización.

Por último, la internacionalización en casa no se puede realizar sin el esfuerzo de los académicos, de los gestores que desarrollan los acuerdos internacionales que impacten el currículo, porque es la única manera en la que la internacionalización puede bajar al salón de clase realmente. Para desarrollar egresados interculturalmente competentes es necesario tanto un cambio de mentalidad en toda la universidad, con recursos adecuados y centrados específicamente en el desarrollo de la competencia intercultural y al aprendizaje de las lenguas extranjeras; como gestores que orienten y dirijan los esfuerzos de internacionalización de las universidades.

La crisis de la pandemia de COVID-19 ha subrayado la necesidad de que la educación superior no se concentre exclusivamente en la adquisición de conocimientos especializados, sino que también incluya la formación en competencias éticas y humanísticas que sean relevantes para abordar los desafíos globales actuales. En este escenario, la internacionalización de la educación superior, particularmente a través de estrategias como la internacionalización en casa, adquiere una importancia crucial. Este es un momento oportuno para priorizar estas estrategias, junto con el énfasis en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como medios de internacionalización en vista del futuro incierto de la movilidad estudiantil, especialmente para aquellos estudiantes que enfrentan diversas limitaciones, especialmente de índole económica, que les impiden participar en programas de movilidad. Además, el desarrollo de competencias interculturales también podría facilitar la integración de las diversas comunidades indígenas presentes en México, un país conocido por su riqueza multicultural.

Las Referencias

- Beadle S., Humburg M., Smith R., Vale P. (2015). Study on Foreign Language Proficiency and Employability. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 249-264. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/1247-2214-2-PB.pdf>
- Beelen, J., y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In Curai A., Matei L., Pricopie R., Salmi J. y Scott P. (Ed.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Burdett J. (2014). Students achieving intercultural competence through group work: realized or idealized?, *Journal of International Education in Business*, 7(1), 14-30. <https://doi.org/10.1108/JIEB-05-2013-0017>
- Byrnes H. (2009). The role of Foreign Language Departments in Internationalizing the Curriculum. *The Modern Language Journal*, 93, 607-609. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02323-6_14-1
- Carmona Rodríguez C., Van de Zee K., Van Oudenhove J.P. (2013). Competencias interculturales aspecto clave para la internacionalización. En Gacel-Ávila J., *Educación Superior gestión, innovación e internacionalización* (pp. 195-214) Universidad de Valencia.
- Coelho E., Oller J., Serra J.M. (2015). Una propuesta de adaptación del Marco Europeo para ESL. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 8(1), 10-27. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113842/1/655652.pdf>
- Consejo de Europa. (1995). Libro Blanco sobre la Educación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. COE. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es/format-PDF>
- Consejo de Europa. (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Consejo de Europa. (2003). EPortfolio Europeo de las Lenguas. Consejo de Europa <https://ec.europa.eu/migrant-integration/library/doc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Consejo de Europa. (2008). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural ´Vivir juntos con igual dignidad. COE https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Deardorff D. K. (2009). The Sage Handbook of Intercultural Competence. SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf
- de Wit H. (2011). Globalization and internationalization of higher education. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8(2). 241-248. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814049519>
- de Wit, H. y Jones, E. (14 de noviembre de 2014). We need to change the language of internationalization. University World News The global Window of Higher Education. <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). Internationalization of higher education. Study. European Parliament Committee on Culture and Education. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Didou Aupetit S. (2014). Estado de Conocimiento sobre la Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en México, 1993-2013. En Didou Aupetit S. y Jaramillo de Escobar V. (Ed.). Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: Un Estado del Arte (pp. 135-174). IESALC. https://www.researchgate.net/publication/277012803_Internacionalizacion_de_la_educacion_superior_y_las_ciencias_en_America_Latina_un_estado_del_arte Sylvie Didou y Vielka de Escobar coords
- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016). Pérez, G. M. G. & Rojas-Primus, C. (Eds.) Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education. (pp. 89-119). IGI Global: Hershey, PA. <https://ir.lib.uwo.ca/ctlpub/16/>
- Fantini A.E. (2009). Developing Intercultural Competencies: An Educational Imperative for the 21st Century. Studies in Language and Literature, 28(2), 193-213. https://ci.nii.ac.jp/els/contents_cinii_20170512172958.pdf?id=ART0010103652
- Gacel-Ávila J. (2017). Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings. Organización de las Naciones Unidas. https://www.researchgate.net/publication/328107086_Estrategias_de_internacionalizacion_de_la_Educacion_Superior

[implementacion evaluacion y rankings](#)

- García J. y Jauregui P. (2014). Interculturalidad y educación superior en México: panorama del estado actual, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 129-141. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art8.html>
- Green M. F. (2012). Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter? *Trends & Insights for International Education Leaders*, 1-4. <https://www.insidehighered.com/blogs/globalhighered/global-citizenship-%E2%80%93-what-are-we-talking-about-and-why-does-it-matter>
- Griffith R. L, Wolfeld L, Armon B., Rios J., Liu O.L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *Wiley Online Library*, 1-44. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12112>
- Hager M. (2010). Teaching Intercultural Communication in a Professional Language Course. *Global Business Languages*, 15, 125- 142. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=gbl>
- Haigh M. (2014). From Internationalization to Education for Global Citizenship: a Multi-Layered History. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 6-27. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hequ.12032>
- Jäger A. (2012). Cultural learning through drama tasks: An action research approach. *Scenario*, 1, 1-7. <https://www.sciencegate.app/document/10.33178/scenario.6.1.8>
- Jones E. (2014). Graduate Employability and internationalization of the curriculum at Home. *Internationalization of Higher Education*, 78, 6-8. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5799>
- Kymlicka, Will, (1996), ``Las políticas del multiculturalismo´´, *Ciudadanía multicultural*, Paidós, pp. 25-55.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>
- https://www.researchgate.net/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization
- Leask B., Jones E., De Wit H. (7 de diciembre de 2018). Towards inclusive intercultural learning for all. *University World News: The Global Window on Higher Education*. <https://www.university-worldnews.com/post.php?story=20181205093157690>

- Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas. (13 de marzo de 2003). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de junio de 2018. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Ley General de Cultura y Derechos Culturales. (19 de junio de 2017). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de junio de 2017. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgcdc.htm>
- Marmolejo F. (agosto 2019). Las profesiones del futuro y su impacto en la gestión de las instituciones de educación superior. En Padilla Montes G. Segundo Seminario Académico de educación Superior Internacional. Conferencia llevada a cabo en el congreso MESI, Guadalajara.
- Nilsson B. (2003). Internationalization at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö, Journal of Studies in International Education, 7(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>
- Nigra S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. Diálogos sobre la Educación, 11(21), 1-24 DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.648>
- OCDE. (2019). Estrategia de competencias de la OCDE. Competencias para construir un futuro mejor. Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Paricio Tato S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Porta Linguarum, 21. 215-226 https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pérez López M., Bellatón P. y Emilsson E. (2012) La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. Educar, 10, 1-14. <https://silo.tips/download/la-enseanza-de-lenguas-en-mexico-hacia-un-enfoque-plurilingue>
- Quiroz E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. Reencuentro, 67, 59-64. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34030523007.pdf>
- Ramírez Gómez L. A., Pérez Maya C.J., Lara Villanueva R.S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Revistacooperación.com, 12, 15-21. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Reyes Cruz M., Murrieta Loyo, G.; Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6(12), 167-197. <https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007.pdf>
- Root, E. (2014). Definitions of an Intercultural Encounter: Insights into Internationalization at Home Ef-

- forts. The Northwest Journal of Communication, 42(1), 35-60. <https://liberalarts.oregonstate.edu/biblio/speech-communication/definitions-intercultural-encounter-insights-internationalization-home-efforts>
- Ryan M. P. y Sercu L. (2003). Foreign Language Teachers and their role as mediators of language and culture: a study in Mexico. Estudios de Linguística Aplicada, 21(37), 99-118. <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=6396065>
- Salguero Feijoo, T. (2014). La competencia intercultural en francés lengua extranjera de 1 de E.S.O., [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27803/TFM_Salgueiro%20Feijoo,%20Tania.pdf;jsessionid=FC2B67253BD-CA187351BC20F56977A53?sequence=6
- Secretaría de Educación Pública (2016). El modelo educativo 2016. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Schmelkes S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, revista electrónica de Educación, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Soria K. M., Troisi J. (2014). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Student's Development of Global, International, and Intercultural Competencies. Journal of Studies in International Education, vol.18(3), 261-280. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315313496572>
- Thonier F. (2020). Los retos del multilingüismo en la Unión Europea. Tesis de Maestría. Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/176829/1/TFM_Fiona_THONIER.pdf
- UNESCO. (2017). Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Vande Berg, M, Paige, R. M. y Lou, K. H. (Eds.) (2012). Student learning abroad: what our students are learning, what they are not, and what we can do about it. Sterling, VA: Stylus. <https://eric.ed.gov/?id=ED573617> Watkins H y Smith R. (2018) Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home, Journal of Studies in International Education, 22(3), 210-224 <https://revistas.ucm.es/index.php/PADE/article/view/58672/52860>

Nuevo MMC para el bachillerato tecnológico, comparativo de las competencias laborales

Natividad Ahumada Rodríguez⁸

Karina Dulcinea Acosta Carrillo⁹

Resumen. Este documento tiene como propósito realizar un análisis de la evolución del bachillerato tecnológico desde sus inicios en México hasta el acuerdo secretarial 08/09/23. Se rescata el inicio de la educación tecnológica en planteles de educación federal desde la década de los 60's, así como los lineamientos y propuestas para una educación de calidad (ODS 4), establecidos por organismos internacionales en materia de educación tecnológica en nivel medio superior, integrando lo establecido por la normatividad interna de nuestro país. Analizando el artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación y los diferentes acuerdos secretariales de los que se han desprendido del Marco Curricular Común en vigencia con el propósito de conocer la evolución de la educación tecnológica en México. A través de una exploración mixta en sitios web oficiales.

Palabras clave. Educación, competencias, técnica, tecnológica, acuerdos, estudiantes

Introducción

Este estudio analiza las competencias y destrezas profesionales de los estudiantes de bachillerato tecnológico, rastreando su evolución desde la implementación del primer programa en México en los centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, a partir de la década de 1960. Además, examina los lineamientos establecidos a nivel internacional que se proponen para su adopción por parte del Estado mexicano a través de la Secretaría de Educación, entre otros los objetivos de desarrollo sostenible en sus objetivos 4.3 y 4.4; aterrizándose las acciones para su cumplimiento en la declaración de In-

⁸ Profesor de Asignatura B del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Correo: natividad.ahumada@academicos.udg.mx ORCID 0009-0004-4181-5246. Miembro del Sistema Nacional Investigadores.

⁹ Jefe de Apoyo Técnico. Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Correo: karina.acosta@academicos.udg.mx

cheón en el año 2015 y la modificación de los acuerdos secretariales 444, 18/02/22 y 09/08/23 con el fin de actualizar, mejorar y adecuar el Marco Curricular Común, adaptándose a las nuevas necesidades de cobertura, laborales, tecnológicas, de innovación y sociales.

Se realiza un estudio metodológico de exploración bibliográfica en la web, analizando los diferentes documentos rescatando los lineamientos y estrategias propuestas por los organismos mencionados.

Considerando la importancia de la educación tecnológica en el aquí y en el ahora, se discurre que generar un estudio fortalece el nivel medio superior en la Universidad de Guadalajara, como un organismo público descentralizado que oferta 28 programas educativos de corte técnico y tecnológico en toda su red universitaria. Este estudio comparativo es novedoso y permitirá ser un referente metodológico para quien se especializa en la educación tecnológica del nivel medio superior.

Antecedentes de los bachilleratos tecnológicos.

La creación de los bachilleratos tecnológicos se basa en la necesidad de contar con trabajadores especializados para sectores específicos de la industria y el mercado laboral local. Este impulso se inició en la década de 1960 con el establecimiento de los centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Es relevante mencionar que en 1973 se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyo objetivo principal era ofrecer una formación general a los estudiantes que concluían la educación secundaria, así como prepararlos para seguir estudios superiores y capacitarlos para su inserción en actividades productivas para la sociedad.

Desde ese momento se visualizó como capacitación para el trabajo, con duración de tres años como hasta la actualidad se ofertan, en 1982 como resultado de un congreso se publica el acuerdo secretarial número 71, en el que se proponen la duración y finalidad de este; unos meses después se publica el acuerdo 77 en alcance al 71 estableciéndose en el mismo que los programas y la curricula corresponderían a la Secretaría de Educación Pública.

Los objetivos de desarrollo sostenible y la educación tecnológica

El ODS (2023) número 4, plantea que se debe: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos, este precepto se disgrega cuando se indica que se debe proporcionar igualdad de acceso a una formación profesional asequible, para aspirar a romper el ciclo de la pobreza” (párr. 6), ante esta afirmación establecida, es necesario preguntarse si la formación profesional es suficiente para reducir las desigualdades o es necesario el compromiso real y genuino de los estudiantes que reciben educación media superior. El mismo objetivo en sus metas:

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. (ODS, 2023, p.3)

Desde las 2 metas enunciadas en párrafos anteriores de los ODS; sin duda, se establece los lineamientos que los gobiernos deberían integrar en sus planes y programas de desarrollo en materia de educación técnica y en su caso tecnológica, y para consolidar lo enunciando en el marco de la Declaración de Incheon en el año 2016, se propone una serie de acciones para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” con una visión a 15 años derivándose de los OBD 2030.

La propuesta metodológica para la descripción de las metas 4.3. y 4.4. que se proponen en el análisis:

Tabla 1. Comparación de las estrategias indicativas

De aquí al	<i>Meta 4.3 Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.</i>		
	<i>Estrategia</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Acciones</i>
2030 estrategias indicativas	Acceso igualitario.	Formular políticas intersectoriales.	Promover el desarrollo de competencias profesionales.
	Disminuir las barreras que dificultan el desarrollo de habilidades.	Asegurar la calidad, la uniformidad y la validez de las calificaciones obtenidas en la educación universitaria, así como su reconocimiento.	Promoviendo la transferencia de créditos entre instituciones de educación superior reconocidas, facilitando así la continuidad de los estudios de los estudiantes.
	Facilitar el acceso a la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) desde la educación secundaria, así como a la educación terciaria (también denominada educación media superior), que abarca la universidad.	Acceso a los niveles superiores de educación en nivel terciaria en su primera fase (medio superior o bachillerato).	Aumentando la matrícula a través del crecimiento en infraestructura y oferta educativa.
	Proporcionar oportunidades de educación continua para jóvenes y adultos a lo largo de su vida.	Reducir los obstáculos al desarrollo de aptitudes.	Ofreciendo cursos extracurriculares con convenios empresariales
De aquí al	<i>Meta 4.4. Incrementar significativamente la cantidad de jóvenes y adultos que poseen las habilidades adecuadas, especialmente en áreas técnicas y profesionales, para ingresar al empleo, asegurar trabajos dignos y fomentar el espíritu empresarial.</i>		
	<i>Estrategia</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Acciones</i>

2030 estrategias indicativas	Desempleo creciente.	Adquirir competencias indispensables para el trabajo.	Recolectar y emplear datos sobre la evolución de las competencias necesarias con el fin de guiar el desarrollo de habilidades, disminuir las disparidades y ajustarse a los cambiantes requisitos y entornos del mercado laboral y la sociedad.
	Envejecimiento población activa.	Establece caminos de aprendizaje que conectan diferentes áreas de la educación con la transición al ámbito laboral.	Fomentar la creación de diferentes modalidades de formación y aprendizaje tanto en el entorno laboral como en el aula, cuando sea pertinente.
	Migración.	Ampliar las modalidades de educación y formación para evitar el traslado de un lugar a otro de los estudiantes.	Promover la cooperación orientada a reforzar la visibilidad y aceptación global de las certificaciones de la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP), con el objetivo de mejorar la excelencia de los programas de EFTP y simplificar la movilidad tanto de trabajadores como de estudiantes. Además, se busca asegurar que los programas de EFTP se adecuen a las necesidades cambiantes del mercado laboral.
	Adelantos tecnológicos.	Adaptarse ágilmente a las necesidades cambiantes.	Asegurar que los planes de estudio y los programas de formación de la EFTP mantengan altos estándares de calidad e incluyan habilidades tanto para la vida laboral como no cognitivas/transferibles, especialmente habilidades empresariales, básicas y relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y que los directores y profesores de los centros de EFTP, incluidos los instructores y las empresas colaboradoras, estén debidamente cualificados y acreditados.

Nota. Elaboración propia.

Por lo tanto, se concluye que las estrategias indicativas planteadas por la UNESCO, pueden fomentar la integración de estudiantes a nivel medio superior, proponiéndoles una formación técnica y tecnológica que les permita ingresar al mundo laboral con competencias y habilidades suficientes y pertinentes que les aseguren una buena calidad de vida.

En otro informe presentado por la UNESCO (2023), titulado “Habilidades para el trabajo y la

vida”, se destaca que “Con frecuencia, existen limitaciones en cuanto a las oportunidades de acceder a niveles más altos de educación, sobre todo en países menos desarrollados, lo que genera una disparidad en el conocimiento con consecuencias notables para el desarrollo económico y social” (p.67)., deduciendo de esta afirmación la necesidad imperante de que los países aumenten la matrícula de educandos a nivel medio superior, fortaleciendo las capacidades laborales e intelectuales y reduciendo la brecha social y económica.

Este mismo documento señala, que “Es crucial disminuir las barreras que limitan el desarrollo de habilidades y el acceso a la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) desde la educación secundaria hasta la educación superior, incluyendo la universidad, y proporcionar oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida para jóvenes y adultos”.(UNESCO, 2023, p.5), se establece en forma contundente que se debe aumentar el ingreso a educación técnica y tecnológica de jóvenes, para que no solo se fortalezcan habilidades laborales e intelectuales en forma inmediata; si no, que sean preparados para continuar a lo largo de su vida adquiriendo conocimientos disciplinares y profesionales que les permitan llegar a la adultez con herramientas laborales competitivas.

Como se observa en el mismo documento las cifras mencionadas de “267 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años todavía no reciben ningún tipo de empleo, educación o formación de las habilidades para el trabajo y la vida” (UNESCO, 2023, p. 9), por lo tanto, se revisa lo estipulado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que enfatiza la responsabilidad crucial de los gobiernos de asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como fomentar oportunidades de aprendizaje pertinentes para todos.

Fundamento Constitucional sobre el derecho a la educación y otros dispositivos jurídicos

La carta magna de los Estados Unidos mexicanos establece en su artículo 3º que la educación media superior es obligatoria, y corresponde al Estado la rectoría de esta, señalando en el párrafo decimo primero *“en los planes y programas de estudio... se incluirá de la tecnología e innovación”* (párr. 3). Aplicable esta prerrogativa a los planes y programas de los bachilleratos tecnológicos ofertados por la Universidad de Guadalajara.

Siguiendo con la evaluación del Programa Nacional de Desarrollo 2019-2024, dentro de su Eje “II Política Social”, se establecen las directrices y el compromiso de asegurar que todos los jóvenes tengan acceso a la educación. Esto se refleja en el programa sectorial de Educación 2020-2024, que en el número “6.2. como objetivo prioritario número 2, garantizar el derecho a una educación entre otros aspectos que vinculen los conocimientos y aprendizajes adquiridos con el sector productivo y la investigación científica” (párr.67), como es el caso de los bachilleratos tecnológicos que en su perfil de egreso establecen la vinculación del estudiante con las empresas en la aplicación de sus competencias y habilidades blandas.

En el Inciso II del artículo 45 de la Ley general de educación, se establecen los niveles de bachillerato, considerándose dicho precepto como el fundamento legal de los acuerdos en este estudio comparativo.

En la propia Ley General de Educación, se dispone que los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, que en su artículo 24 precisa: “conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; y en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital” (p. 56).

Por primera vez se introduce el término de bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller y tecnólogo, cuyos planes y programas de estudio están diseñados para fomentar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una vida productiva. Los bachilleratos tecnológicos ofrecidos por la Universidad de Guadalajara se basan en las necesidades y realidades locales, regionales e incluso nacionales, así como en las demandas

del sector productivo, tecnológico e industrial. La elaboración del Marco Curricular Común para cada una de las carreras se realiza considerando lo establecido por la Secretaría de Educación Pública, con la participación de las comisiones estatales de planeación y programación en educación.

Como parte de los lineamientos de la nueva escuela mexicana, se ha trabajado en la construcción del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior desde el año 2019, formando parte de este ejercicio diversas instituciones de educación que de manera colaborativa han aportado sus propuestas para la construcción de los ejes fundamentales, el perfil de ingreso y el perfil de egreso del estudiantado de nivel medio superior, y en particular del bachillerato tecnológico que es el caso que nos ocupa.

Con el acuerdo 17/08/22, en donde se establece el Marco Curricular Común para la educación media superior se inician las reformas de la nueva escuela mexicana en este nivel educativo y abre la puerta para establecer el nuevo Marco Curricular Común para los bachilleratos tecnológicos. Se realiza un análisis de los acuerdos secretariales 653 y su subsecuente 09/08/23, para identificar las particulares y bondades que le ofrecen al estudiantado las reformas en la nueva escuela mexicana en educación tecnológica a nivel medio superior. El acuerdo secretarial 653, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de septiembre de 2012, detallaba el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, el cual presentaba una estructura curricular que incluía componentes de formación. Estos componentes servían como base para las áreas disciplinares correspondientes.

Tabla 2. Programa de estudio acuerdo secretarial 653

Programa de estudio	3 componentes de formación	Módulos	Modalidades	Estructura curricular	Asignaturas	Horas Clase por semana
	Básica	Cinco	Escolarizada	6 semestres	20	85
	Propedéutica		No escolarizada		6	75
	Disciplinar		Mixta		5	60

Nota. Elaboración propia fuente acuerdo curricular 653

De la que se desprendían las áreas propedéuticas:

- Físico matemática
- Económico administrativa
- Químico biológico
- Humanidades y ciencias sociales

Con 3 asignaturas cada área que no establecían prerequisites para cursarse y no estaban asociadas a carreras o perfiles profesional.

En el artículo octavo del acuerdo secretarial 453, se establecía la posibilidad de adoptar el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico en instituciones públicas como la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de dar coherencia y pertinencia a la educación media superior según las necesidades del país y los intereses de los estudiantes. Esta adopción permitió la creación de documentos fundamentales para los planes de estudio de bachilleratos tecnológicos en diversas áreas disciplinares, en las tres escuelas politécnicas de la Universidad de Guadalajara: la Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Remus, la Escuela Politécnica Guadalajara y la Escuela Politécnica Regional de Ocotlán.

Es crucial revisar el artículo 11 de la Ley General de Educación, que delineó la función de la nueva escuela mexicana, enfocada en la búsqueda de equidad, excelencia y mejora continua en la educación. Este propósito se materializó a través de modificaciones al acuerdo 17/08/22, donde se especificó el marco curricular común de la educación media superior. En este marco se reconoció la importancia de la educación técnica en la formación de estudiantes de nivel medio superior, promoviendo así una mejora continua en la calidad educativa de este nivel.

Figura 1. En el Marco Curricular Común en educación media superior se proponen 3 campos de formación



Nota. Elaboración propia consultado anexo acuerdo MCCEMS.

Como se observa del diagrama 1 que se desprende del acuerdo 17/08/22, en el campo de formación y las competencias laborales extendidas, ofrecen al estudiante de educación media superior del bachillerato tecnológico una ventaja destacada, al integrarse al campo laboral y al sector productivo en forma inmediata, cuando concluyen sus estudios de nivel medio superior, al expedírsele un título profesional como Bachillerato Tecnológico en un área disciplinar especializante.

El Marco Curricular Común del acuerdo secretarial 444 se organizaba de la siguiente forma:

Tabla 3. Programa de estudio acuerdo secretarial 444

Competencias		Objetivo
Genéricas		Son habilidades fundamentales para todos los graduados de la Educación Media Superior (EMS), debido a su relevancia y aplicabilidad en diversas situaciones a lo largo de la vida. Estas competencias son transversales, ya que son pertinentes en todas las áreas de estudio y asignaturas dentro del plan de estudios de la EMS, y transferibles, ya que fortalecen la capacidad de los estudiantes para adquirir otras habilidades.
Disciplinares	Básicas	Constituyen la base común de la formación disciplinaria en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y están destinadas a todos los graduados de la EMS.
	Extendidas	Por otro lado, hay competencias que no serán compartidas por todos los egresados de la EMS, ya que añaden especificidad al modelo educativo de los diversos subsistemas dentro de la EMS. Estas competencias suelen ser más amplias o profundas que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básica	Además, proporcionan a los jóvenes una formación elemental para el trabajo
	Extendida	y los preparan con una calificación de nivel técnico para ingresar al mundo laboral.

Nota. Elaboración propia fuente acuerdo secretarial 444

Como se visualiza, de ser una competencia de formación disciplinar en el acuerdo secretarial 444 del Marco Curricular Común pasó a ser parte de una formación laboral la cual se desarrolla en diferentes niveles como son básica, técnica y tecnológica los cuales se describen a continuación:

Tabla 4. Programa de estudio acuerdo secretarial 17/08/22

Componente de formación laboral		
Tipo de competencias	Nivel de formación laboral	Oferta educativa de formación laboral
Competencias laborales básicas	Básica	Curso ocupacional básico
		Trayectoria ocupacional básica
		Bachillerato con formación ocupacional básica
Competencias laborales extendidas	Técnica	Curso ocupacional técnico
		Trayectoria ocupacional técnica
		Bachillerato con carrera técnica
	Tecnológica	Curso ocupacional tecnológico
		Trayectoria ocupacional tecnológica
		Bachillerato con carrera tecnológica

Nota. Elaboración propia

Del análisis de ambos cuadros se observa que tanto las competencias (nombradas así en el acuerdo secretarial 444), y los componentes de formación (nombrados así en el acuerdo número 17/08/22), establecen con precisión cuales deben ser los logros y las metas que el estudiante de educación media superior con educación técnica o tecnológica debe adquirir o completar para integrarse a la vida profesional a través de su formación laboral.

Resulta imprescindible enunciar que en el párrafo XVI, del anexo del Marco Curricular Común (2023) se define como formación laboral:

Aquella que resulta de la adquisición de competencias laborales básicas y/o competencias laborales extendidas del MCCEMS para el desempeño en el sector social y productivo. Comprende los niveles de formación laboral básica, técnica y tecnológica, los cuales se pueden desarrollar, sin tener de manera indispensable los estudios de bachillerato o equivalentes, debido a que se pueden cursar antes, a la par o después de ellos". Por primera vez se plasma en un marco curricular común la distinción entre una competencia laboral extendida de nivel técnica y tecnológica. (p.45).

El currículo laboral propuesto en el marco de la nueva escuela mexicana, es actual e innovador, además de establecer los niveles de formación laboral, también integra el emprendimiento y la oportunidad de transferir el conocimiento adquirido por el estudiante al indicar que permite aumentar las posibilidades de autoempleo, inserción o escalamiento laboral,

al precisar cuándo se afirma que los servicios educativos deben El objetivo es promover la cohesión social para prevenir la corrupción, promoviendo la honestidad y la integridad, así como preservar el medio ambiente y estimular el progreso en los ámbitos social, ambiental y económico. Además, se busca fomentar el desarrollo de habilidades productivas y garantizar una distribución justa de los ingresos, tal como se establece en la fracción III del artículo 12 de la Ley General de Educación. A partir de este marco legal, se infiere que las instituciones de educación media superior con orientación técnica o tecnológica deben promover el espíritu empresarial, ya sea a través del autoempleo o de la capacitación para el empleo.

El acuerdo 09/08/23, que presenta el Marco Curricular Común de la educación media superior, tiene como propósito establecer y regular los planes y programas de estudio en todos los niveles, modalidades y opciones educativas de este nivel educativo. En su anexo, se detallan los objetivos, la obligatoriedad y los conceptos aplicables en los ordinales 1, 2 y 3, respectivamente. En relación con esto, en el apartado 2 se especifica la integración de competencias laborales en el curriculum del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, las cuales se enumeran de la siguiente manera: Pertinencia

- Relevancia
- Coherencia
- Suficiencia
- Autonomía
- Responsabilidad
- Variedad y flexibilidad
- Complejidad

Cuando estas competencias son puestas en acción por el egresado del bachillerato tecnológico se articulan a su vez; campos semánticos, que entrelazados permiten conformar las competencias laborales básicas y en su caso diferenciarlas de las competencias laborales extendidas.

Ahora bien, cuando se aplican ambas competencias en el ambiente laboral se puede deducir que la educación tecnológica ha tomado sentido. aplicándose todo lo que el estudiante aprendió en las aulas.

En el anexo del acuerdo secretarial 09/02/23 del Marco Curricular Común de la educación me-

dia superior, en su artículo 25 se establece que:

La formación laboral tecnológica en la Educación Media Superior tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes aprendizajes que fortalezcan y profundicen sus habilidades técnicas para utilizar, desarrollar o mejorar tecnologías básicas y específicas. Esto implica la creación de productos o bienes mediante la adaptación del entorno o la transformación de recursos materiales para alcanzar un objetivo determinado, así como la realización o adaptación de servicios que requieran una mayor responsabilidad que la formación laboral técnica estándar. Esta formación implica llevar a cabo procedimientos de mayor complejidad o especialización, comprendiendo los procesos implicados en la operación, desarrollo y mejora de tecnologías o servicios básicos. El aprendizaje no se limita a la comprensión y dominio de conceptos, sino que también incluye la capacidad de investigar, crear, innovar, adaptar y ajustar tecnologías o servicios básicos para modernizar de manera responsable los sistemas sociales, culturales y productivos. Se espera que los estudiantes desarrollen una cierta autonomía para concebir, dirigir y gestionar sus actividades tanto en equipos de trabajo como de manera individual, participando en la iniciación e innovación en el manejo y desarrollo de tecnologías básicas o servicios más complejos, de acuerdo con el perfil de egreso de esta formación.

Incorporar el área disciplinar para su formación

- Inculcar el desarrollo de toma de decisiones
- Motivar a la mejora continua
- Desarrollar pensamiento de emprendedor
- Desplegar habilidades innovadoras
- Prestar servicio social a la comunidad

Con estas habilidades el estudiante estará mejor capacitado no solo para enfrentar la vida laboral si no para su vida cotidiana en su entorno inmediato, aportando herramientas, capacidades, aptitudes y disciplinas de primer nivel impactando de manera positiva a la empresa en la cual labora.

La novedad establecida en el artículo 35 del anexo del acuerdo secretarial 09/08/23 del Marco Curricular Común y que es el objeto de estudio de este artículo es la integración del plan y programa del bachillerato con carrera técnica la cual menciona que “Los estudios profesiona-

les que ofrecen las IEMS (Instituciones de Educación Media Superior), definen la formación que corresponde al conjunto de funciones, obligaciones, actividades o tareas laborales que desempeña un individuo en su empleo, o perfil de puesto que requieren la acreditación de los estudios de bachillerato, para ejercer de manera profesional” (p.67).

Estableciéndose una diferenciación entre lo que es un bachillerato técnico y bachillerato tecnológico, con lo que se beneficia al estudiante al poder diferenciar los planes y programas de estudio de ambas opciones, para facilitar la toma de decisiones al momento de elegir o cursar una carrera. En el artículo 37 del multicitado anexo, se establecen las características del Bachillerato con carrera tecnológica, precisando que se deben acreditar estudios de bachillerato y estudios de la carrera técnica debiendo ser ambos del mismo campo laboral, ambas formaciones sumando cuatro años con el propósito de formar a los estudiantes en el desempeño de una actividad productiva con formación tecnológica, y al concluir se expide un certificado de terminación de estudios de bachillerato, título y cédula de la carrera tecnológica.

En la siguiente tabla se plantea las competencias y niveles de formación que debe de tener el bachillerato tecnológico en la educación media superior:

Tabla 5. *Curriculum laboral del anexo del acuerdo 09/08/23 del Marco Curricular Común*

<i>Curriculum laboral</i>			
Competencias laborales de EMS	Niveles de formación laboral:	Estudios que ofrecen las IEMS de la formación laboral.	
a) Competencias laborales básicas.	a) Básica	a) Ocupacional:	Programa de capacitación básica para el empleo, Programa de capacitación técnica para el empleo, Programa de capacitación tecnológica para el empleo, Ruta formativa básica para la inserción laboral, Ruta formativa técnica para la inserción laboral, Ruta formativa tecnológica para la inserción laboral, Bachillerato con enfoque en formación para el empleo básica.
b) Competencias laborales extendidas.	b) Técnica	b) Profesional:	Bachillerato con carrera técnica
	e) Tecnológica		Bachillerato con carrera tecnológica.

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la anterior tabla se integran las competencias laborales extendidas para

la educación técnica y educación tecnológica como parte de los estudios que ofrecen las IEMS de la formación laboral en su ámbito profesional y de los cuales los educandos serán favorecidos en el desarrollo integral.

Conclusiones

Es favorecedor que el nuevo Marco Curricular Común halla integrado competencias propias y especializantes a los bachilleratos tecnológicos para poder diferenciar el currículum de otras áreas de formación en la educación media superior. Cabe destacar que se agregaron como competencias laborales la toma de decisiones, el emprendimiento, la resolución de problemas y la innovación lo que representa un giro importante e interesante para que el estudiante desarrolle habilidades especializantes para aplicarlas en su vida diaria y en el ambiente laboral, de manera que se autoemplee, contrate a terceros y deje de pensarse como obrero en fábricas e industrias. Inculcando el respeto a su entorno social aportando a su comunidad trabajo social a través de la prestación de sus servicios especializados.

Se propone se integre la educación dual como parte del currículo en donde el sector productivo o la empresa privada sea parte del proceso de formación del estudiantado, al incorporarse quizás desde el primer semestre para llevar al estudiante a sus instalaciones y a la par de la institución educativa formarlo. Un caso de éxito se tiene en proceso en la Escuela Politécnica “Ingeniero Jorge Matute Remus” que en convenio establecido con la empresa IBM, se tiene desde hace cuatro años, en donde se traslada en forma semanal al estudiante a las instalaciones de la empresa para ser capacitado por el personal de esta.

Referencias

Antecedentes del bachillerato tecnológico en México. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%20de%201969,tecnol%C3%B3gico%20y%20el%20bachillerato%20general.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Estrategia de la UNESCO para la EFTP 2022 – 2029: Transformar la educación y la formación técnica y profesional para transiciones justas y exitosas y la Recomendación de 2015 sobre la educación y la formación técnica y profesional, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386166>

Programa sectorial de Educación 2020. Diario Oficial de la Federación. 6 de julio 2020. Consultado https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Propuesta del Marco Curricular Común de a Educación Media Superior <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

Análisis del Modelo de aprendizaje inglés en la educación media superior de la universidad de Guadalajara (estudio comparativo entre las escuelas politécnicas y el bachillerato general por competencias)

Diego Manuel Delgadillo Gutiérrez¹⁰

Tania Marcela Delgadillo Gutiérrez¹¹

Victoria Alarcón Silva¹²

Resumen. El presente documento tiene como propósito analizar el desempeño del idioma inglés en la educación media superior de la universidad de Guadalajara particularmente de los dos subsistemas el bachillerato general y los bachilleratos tecnológicos, utilizando como instrumento la aplicación de una evaluación de desempeño del idioma basado en el Marco Europeo de Referencia de las lenguas expresado dentro de una metodología cuantitativa para su mayor comprensión y análisis. Es importante mencionar que dicho análisis se basó en una metodología de colocación evaluando comprensión oral, comprensión escrita y desempeño gramatical. La finalidad primordial es obtener resultados que sirvan como indicadores que sirvan de guía para la implementación y mejora de los programas de lenguas extranjeras en los sistemas antes mencionados par así hacer frente a la internacionalización estrategia que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional de la UdeG.

Introducción

Desde hace décadas el idioma inglés se prospectaba como el idioma del futuro, un factor llamado globalización que infectó metafóricamente hablando a nuestro país, sea positiva o negativamente instala hoy día el idioma inglés como segunda lengua como una obligación curricular, pero desde donde la educación en el país comienza a tomar acción para su desarrollo e implementación, actualmente el modelo de la escuela mexicana

¹⁰ Académico del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Correo: diegom.delgadillo@cucea.udg.mx

¹¹ Académica de la Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Ramos de la Universidad de Guadalajara. Correo: tania.delgadillo@academicos.udg.mx

¹² Estudiante de la Maestría en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara. Correo: victoria.alarcon8749@alumnos.udg.mx

comienza a contemplarlo desde la educación básica sin embargo es en la media superior donde se impone de manera obligatoria desde hace una década a través de la implementación del bachillerato general por competencias (bgc).

El sistema de educación media superior de la universidad de Guadalajara gestiona todos los bachilleres apegados al bgc así como tres escuelas politécnicas en donde además de obtener el bachillerato obtienen una carrera técnica implicando en algunos casos un año más de estudio donde el enfoque se acentúa en el ámbito laboral más que en el ingreso a la educación superior sin embargo el acceso a la mencionada es totalmente abierto y la gran mayoría opta por continuar sus estudios.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Nueva Escuela Mexicana, plantea que para asegurar una formación integral, es esencial que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje contextualizado. Esto implica la integración de los conocimientos adquiridos en la sociedad y la cultura con los contenidos del currículo básico y ampliado del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Este enfoque se caracteriza por su naturaleza integradora, que busca fomentar la igualdad sustantiva de género, así como el disfrute y ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales, considerando la diversidad cultural y lingüística de México. Además, se impulsa la interculturalidad, la cohesión social y la cultura de paz.

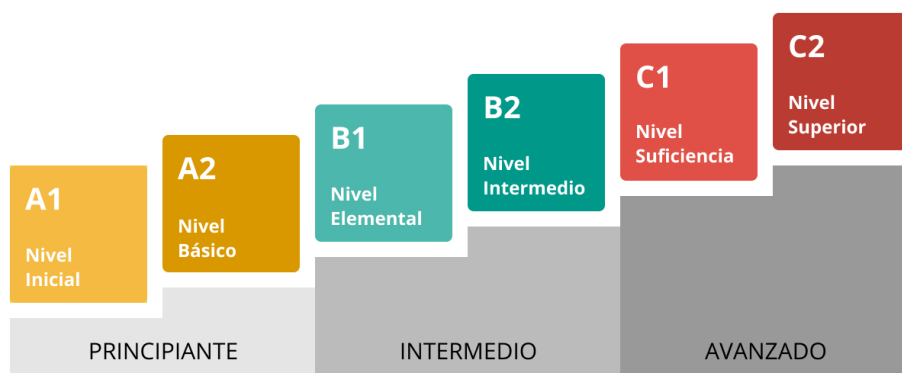
También es importante remarcar que si bien, el modelo tiene tintes socialistas en donde el inglés se dirige por métodos humanistas e igualdad también está apegado al marco común europeo de referencia (MCER) organismo que define y mide el desempeño de un idioma a través de las cuatro habilidades del idioma: Hablar, escribir, escuchar y leer consideradas las bases por el organismo mencionado para lograr el buen desempeño del idioma como una lengua extranjera.

Tanto en la Secretaría de Educación Pública como en la Universidad de Guadalajara, se promueven directrices didácticas que proponen enfoques activos, donde la comunidad estudiantil sea el centro del proceso de aprendizaje. Estas metodologías se basan en la investigación y el descubrimiento de conocimientos y experiencias, adoptando perspectivas constructivistas. El propósito es cultivar habilidades analíticas, críticas y reflexivas a través de la colaboración, tomando como referencia modelos como los delineados por Díaz (2013).

Por lo tanto, se infiere que la universidad de Guadalajara en la elaboración de los modelos de aprendizaje y en el currículo de lenguas extranjeras tiene un alineamiento a la secretaria de educación pública con la nueva escuela mexicana a pesar de que el modelo de competencias en este rubro lleva más de 10 años con actualizaciones periódicas de los contenidos por parte del SEMS de la UdeG.

Es importante reconocer cuales son los modelos que contempla el Marco común europeo de referencia (MCER), es decir como mide el idioma y cuáles son las metas marcadas por la institución y a la vez corroborar que el logro de las metas establecidas sea realmente logrado por los estudiantes de media superior.

Figura 1. *Imagen basada en el MCER*



Nota. Imagen basada en el (MCER, 2022)

El marco considera seis niveles de desempeño los cuales se describen de manera breve considerando que el marco mencionado es muy amplio, plasmando las competencias y ejemplos esenciales para comprenderlo.

Competencias de medición del Marco Común Europeo de Referencia (MCER):

En el nivel Principiante de Comprensión Auditiva, el estudiante puede identificar palabras y expresiones muy simples relacionadas consigo mismo, su familia y su entorno cercano, especialmente cuando se comunican de manera lenta y clara (A1). Asimismo, puede comprender

frases y vocabulario más comunes sobre temas de interés personal, como datos personales y familiares básicos, compras y empleo, aunque aún de manera restringida (A2).

En el nivel Intermedio de Comprensión Auditiva, el estudiante es capaz de captar las ideas principales en conversaciones claras y habituales sobre asuntos cotidianos relacionados con el trabajo, la escuela o el ocio. Además, puede identificar la idea principal en programas de radio o televisión que abordan temas actuales o personales, especialmente cuando se habla de manera pausada y clara (B1). Asimismo, comprende discursos y conferencias, e incluso sigue líneas argumentales complejas, siempre y cuando el tema sea relativamente familiar. También puede comprender la mayoría de las noticias televisivas y programas sobre temas actuales, así como la mayoría de las películas en las que se habla en un registro de lengua estándar (B2).

En el nivel Principiante de Comprensión de Lectura, el estudiante es capaz de comprender palabras y frases muy simples, como las que aparecen en letreros, carteles y catálogos. Además, puede leer textos breves y sencillos, encontrando información específica y predecible en escritos cotidianos como anuncios, prospectos, menús y horarios. También comprende cartas personales cortas y simples (A1/A2).

En el nivel Intermedio de Comprensión de Lectura, el estudiante tiene la capacidad de entender textos escritos en un lenguaje común y cotidiano, así como descripciones de eventos, sentimientos y deseos en cartas personales. También puede leer artículos e informes sobre temas contemporáneos y obras literarias contemporáneas (B1/B2).

En el nivel Principiante de Interacción Oral, el estudiante puede mantener conversaciones simples, siempre y cuando la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a explicarlo con otras palabras a una velocidad más lenta. Puede plantear y responder preguntas simples sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy comunes. Además, puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y temas cotidianos (A1/A2).

En el nivel Intermedio de Interacción Oral, el estudiante puede desenvolverse en la mayoría de las situaciones que se presentan al viajar a lugares donde se habla el idioma. Puede participar espontáneamente en conversaciones sobre temas cotidianos de interés personal o relevantes para la vida diaria (B1). Además, puede participar en conversaciones con fluidez y

naturalidad, lo que le permite comunicarse de manera efectiva con hablantes nativos. También puede participar activamente en debates en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo sus puntos de vista de manera efectiva (B2).

En cuanto a la Expresión Escrita en el nivel Principiante, el estudiante puede redactar postales cortas y simples, como las utilizadas para enviar felicitaciones, y completar formularios con información personal básica, como nombre, nacionalidad y dirección (A1). También puede escribir notas y mensajes breves relacionados con sus necesidades inmediatas, así como cartas personales muy simples, como notas de agradecimiento (A2).

En el nivel Intermedio de Expresión Escrita, el estudiante puede redactar textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o de interés personal. Además, puede escribir cartas personales que describan experiencias e impresiones (B1). Es capaz de producir textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas relacionados con sus intereses, como ensayos o informes que transmitan información o argumenten puntos de vista específicos. También puede redactar cartas que resalten la importancia de ciertos eventos y experiencias (B2).

Es esencial, por lo tanto, examinar el sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara para comprender el alcance y el contexto de este breve estudio.

Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

La página oficial del Sistema de Educación Media Superior expresa tener presencia en 110 municipios del estado de Jalisco, convirtiéndolo en el sistema universitario más extenso del país. En 27 escuelas y 4 módulos localizados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, a los que se suman 47 escuelas y 97 módulos regionales, contabilizando 175 planteles en todo el Estado. Se imparten 30 programas educativos: 1 Bachillerato General por Competencias, 1 Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias y 28 programas de educación tecnológica. Asimismo, el Sistema cuenta con una red de 169 bibliotecas que dan servicio al mismo número de planteles (Coordinación de Planeación y Evaluación, SEMS, 2023).

En la UdeG se atiende al 55% del total de la matrícula que cursa el bachillerato en el estado de Jalisco basado en la cita anterior por lo que la muestra se llevara a cabo solo con una escuela politécnica y una perteneciente al bachillerato general por competencias, comprendiendo

que abarcar un porcentaje tan amplio es complicado por la diversidad de contextos, sin embargo aterrizarlos en dos sistemas curriculares distintitos iluminará la realidad del idioma inglés que tienen los alumnos que están por egresar de ambos sistemas.

Escuelas Tecnológicas vs Bachillerato General

Según la sección de numeralia del SEMS, el 86.9% de las escuelas de media superior están regidas por el bachillerato general por competencias mientras que la educación tecnológica o en su caso las escuela politécnicas en el estado solo representan el 9.9% de la misma, sin embargo los programas de las mencionadas son completamente diferentes al bgc perse, destacando que las asignaturas consideras en el marco básicos son cubiertas adicionando asignaturas especializantes de las carreras tecnológicas de los planteles.

El sistema de educación media superior en su página oficial plasma las metas y visiones de ambos sistemas tecnológico y bachillerato general:

Tabla1. Las metas y visiones de ambos sistemas tecnológico y bachillerato general

Misión Escuelas Politécnicas	Misión Bachillerato General por Competencias.
El objetivo es desarrollar profesionales tecnológicos comprometidos con valores sociales, humanitarios y sostenibles, que posean competencias laborales estándar. Además, se busca promover el arte, la cultura, la innovación y el progreso tecnológico como medios para abordar desafíos en un entorno inclusivo, donde se fomente el respeto y la tolerancia.	La Universidad de Guadalajara y su Sistema de Educación Media Superior, a través de sus Centros Educativos, han mantenido un compromiso histórico con los cambios sociales y las nuevas exigencias educativas. Su enfoque se centra en promover y practicar valores que impulsen a los estudiantes a desarrollarse en los ámbitos personal, familiar y social, y a ingresar al mercado laboral con una actitud crítica, reflexiva, creativa y responsable. Al continuar su formación en instituciones de educación superior, parte de nuestra población estudiantil llevará consigo las bases necesarias para alcanzar futuros logros profesionales. Los objetivos principales son los siguientes: Fomentar un estado de bienestar físico y mental. Integrarse de manera responsable en proyectos económicos, personales, familiares, sociales y laborales. Internalizar los valores ambientales y contribuir al desarrollo sustentable de la región y del país, promoviendo acciones concretas para la conservación de la biodiversidad. Utilizar de manera ética las oportunidades que ofrece la globalización en términos de avances científicos y tecnológicos, con el fin de construir una sociedad del conocimiento justa y democrática.

Nota. Elaborado por el autor basado en la página oficial del SEMS, udg)

Como podemos observar ambos sistemas se enfocan en sistemas constructivistas en donde la sociedad, los valores y el humanismo se encuentran presentes, a pesar de que la misión de los bachilleratos generales es más amplia tienen coincidencias con el tecnológicos, sin embargo es importante ampliar la misión en las escuelas tecnológicas ya que dan por sentada la formación integral de la marco curricular común (MCC) que conforma el bachillerato general acentuando la formación de competencias laborales, por lo que se podría interpretar equivocadamente la misión de la formación por el desempeño laboral.

Por otro lado, es importante remarcar el total de horas clase que cada sistema ofrece respecto al aprendizaje el inglés como una segunda lengua, si bien existen estándares definidos de cargas horarias para el óptimo aprendizaje, es importante señalar que el objetivo de acuerdo con los programas del SEMS es que el alumno al finalizar el sexto semestre contará con un nivel B2 del aprendizaje la lengua encuadrada en el MCE, información obtenida de la página oficial del sistema.

Tabla 2. *Cargas horarias*

<i>Carga Horaria Escuelas Politécnicas</i>	<i>Carga Horaria Bachillerato General por Competencias.</i>
En promedio las carreras tecnológicas llevan un equivalente de 4 semestres de lengua extranjera, pero con 4 horas de carga horaria por lo que suma un total de 76 horas por curso.	1er Semestre: 1.8 horas (debido a que forma parte del segundo bloque de formación del bachillerato) sumando un total de 36 horas del curso. 2do a 5to Semestre: Con un total de 57 horas por curso.

Nota. Elaborado por el autor basado en la página oficial del SEMS, udg)

En resumen, el bachillerato general por competencias suma un total 321 horas al finalizar mientras que en la educación tecnológica se acumulan 304 horas en total, observando las diferencias de carga horaria es mínima, sin embargo, el objetivo de este estudio es identificar y comparar el nivel del idioma inglés entre ambos sistemas identificando cual sistema curricular organizativo tiene mayor funcionamiento respecto a la adquisición de las cuatro competencias del idioma.

El papel de la lengua inglesa en la internacionalización de la educación en la Universidad de Guadalajara

La globalización ha generado un alto impacto en el desarrollo de la internacionalización ya que cuentan con definiciones paralelas donde vemos a la globalización como un impacto económico y social a nivel mundial y la internacionalización como la consecuencia de este. El inglés ha escalado como el idioma base para la ampliación de conocimientos en la educación desde la básica hasta la superior. En algunos casos el idioma es un requisito para la titulación de la carrera o el ingreso a un posgrado, esto con la intención de abrir mayores oportunidades de crecimiento y desarrollo del conocimiento en el estudiantado.

Ruiz y Ampudia (2017) reconocen que en la actualidad es fundamental el dominio de la lengua inglesa para el desarrollo humano a nivel económico, cultural y educativo para lograr la internacionalización de la sociedad. Y en una encuesta aplicada a 218 estudiantes de un centro universitario, llevada a cabo por Vizmanos et al., se identificó un nivel intermedio del dominio del idioma inglés donde la expresión oral y comprensión de lectura destacan, pero con un desarrollo bajo en la expresión escrita y comprensión auditiva denotando el bajo impacto que la educación media superior ha tenido en los mencionados después de horas y horas de estudios a través de los diversos semestres.

Son diversos los autores que comparten la opinión sobre “definir” la internacionalización es una tarea compleja, pero se busca homologar el conocimiento y nivel de esta en la educación para abarcar estas brechas y sumas a las sociedades del conocimiento. LeBeau (2018) es quien hace esta observación, recordándonos que cada institución debe elaborar sus propias definiciones ya que los contextos y demandas de cada institución son únicos y debe buscarse que se ajusten a la misma.

Delgadillo y Bustos (2021) definen a la internacionalización como: “La internacionalización se concibe como un medio o herramienta para que las instituciones logren objetivos vinculados, por ejemplo, con la calidad de sus funciones sustantivas”(p.7).

Por lo que podemos comprenderlo como el punto de conexión para que las instituciones académicas puedan tener avances asertivos respecto a sus programas académicos, siempre tomando las prácticas más destacadas de diferentes instituciones para una mejora propia. De la misma forma Wit et al., (2015) concuerda con que el propósito de la internacionalización

es crear contribuciones a la sociedad y servir en función de las comunidades universitarias.

Desde una perspectiva más amplia, Hunter, et al., (2015) hacen la observación donde la internacionalización funciona como parte de un proceso que conecta las dimensiones de lo internacional, intercultural y global para incrementar la calidad educativa e investigación para el cuerpo docente y estudiantil con el propósito de incrementar las contribuciones a nuestra sociedad. Es decir, la internacionalización es la herramienta que constantemente nos ayuda a ampliar nuestra visión en la búsqueda de mejoras en la calidad educativa.

Metodología

La metodología es de corte cuantitativo basado en Creswell (2011) un estudio de campo en donde se tomaron alumnos del BGC y una escuela politécnica del sistema de educación media superior con el objetivo de obtener datos estadísticos y saber cuál es el nivel real del idioma inglés a través de la aplicación de un examen de colocación basado en la metodología Richmond el cual logra determinar el nivel de desempeño del idioma sobre el MECR evaluando las habilidades de comprensión de lectura, comprensión oral y gramática.

El examen fue aplicado por una muestra de 140 estudiantes de egreso respectivamente, asegurándose de que ambas partes hayan finalizado las horas totales de estudio destinado a la obtención del bachillerato o de una carrera técnica. Respecto al BGC se logró aplicar a 73 estudiantes y en la escuela politécnica un total de 67.

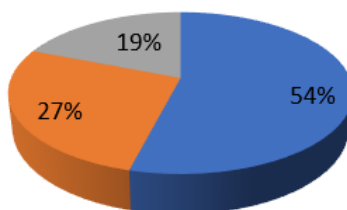
Antes de la aplicación se les explico cuál era la finalidad de la mencionada, así como los beneficios que otorga el hacer estas pruebas piloto al reforzamiento de la curricular del sistema de educación media superior ante la constante creciente de la internacionalización.

Análisis de resultados

Figura 1. *Evaluación Gramatical*

Resultados evaluación gramática

■ Nivel Básico (A1) ■ Nivel Intermedio (A2) ■ Deseable (B1)



Nota. Elaborado por el autor, 2023

En el área de gramática se encontró un déficit importante en el dominio de esta ya que más del 54% de la muestra entre ambos sistemas obtuvo un nivel de dominio bajo, denotando que ambas cargas horarias son insuficientes o el sistema implementado para su aprendizaje tiene limitaciones que no permiten a los estudiantes desarrollar mayores habilidades en el uso del idioma.

El 27% de los estudiantes que resolvieron la misma sección de gramática se encuentran como intermedios, sin embargo el objetivo del programa en su totalidad es llevarlos a intermedio avanzados y solamente el 19% de la muestra se encuentra en el nivel deseable de desempeño, esta pequeña radiografía es un indicador inicial que nos insiste en cambiar y hacer modificaciones a las metas establecidas por el sistema, sin embargo en el exterior los mismos sistemas de educación pública exigen el dominio del idioma en niveles avanzados incluso en algunas carreras para la admisión, marcando un brecha importante entre quienes tienen recursos y herramientas para estudiar el idioma por fuera y quedar dentro del selecto 19% al menos de esta muestra.

Ahora si dividimos cuales de los sistemas obtienen mejores resultados respecto al dominio

de gramática se puede señalar que los bachilleratos generales obtuvieron puntuaciones superiores que los tecnológicos por lo que la implementación respecto a la dosificación de las horas clase si marca una diferencia entre ambos sectores. En cuanto a porcentajes del total del 19% del nivel deseable el 8% pertenece a las tecnológicas y el 11% al bachillerato general. Aunque ambas se encuentran cercanas en porcentajes al final es notable el desarrollo de algunas competencias de manera acentuada en los bachilleratos.

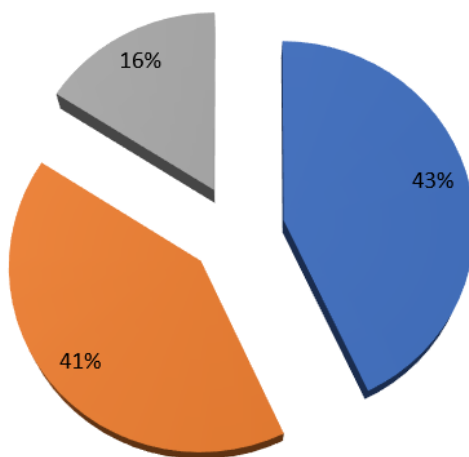
Evaluación comprensión de lectura

Respecto a la evaluación lectora se esperaba obtener un mayor rango de resultados, debido a la exposición que los jóvenes tienen con el mundo global, redes, e incluso entretenimiento logra generar un efecto dotación donde colateralmente los jóvenes obtienen vocabulario incluso logran comprender frases y sistemas gramaticales estructurados.

Figura 2. Evaluación comprensión de lectura

Evaluación Comprensión de lectura

■ Nivel Básico (A1) ■ Nivel Intermedio (A2) ■ Nivel Deseable (B1)



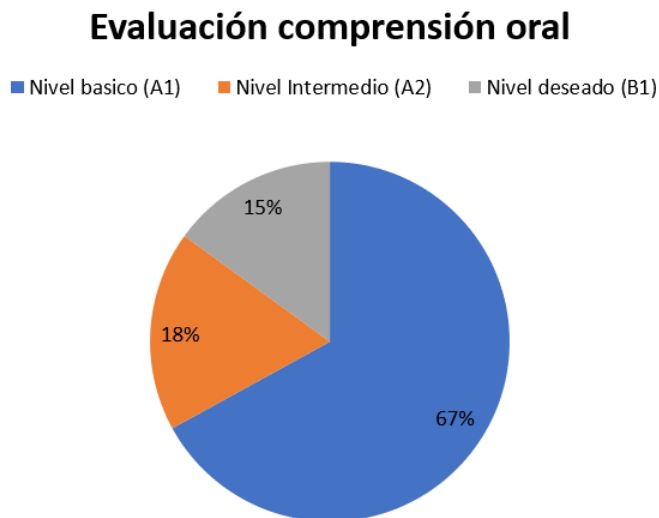
Nota. Elaborado por el autor, 2023

Un mundo globalizado no se pinta siempre en el bagaje cultural , aunque es innegable no señalar los residuos multiculturales a los que los jóvenes tienen alcance, no se ven reflejados como se esperaba desde una perspectiva de desarrollo de un segundo idioma en este caso el inglés; también se puede observar que los estudiantes no cuentan con habilidades de interpretación de textos, situación que es esperada dado que el modelo de educación por competencias que actualmente adopta el SEMS, no contempla como tal la interpretación de textos como una competencia primordial.

Evaluación comprensión oral

La comprensión oral suele ser en la praxis el área donde los estudiantes pueden tener menos practica debido a que no viven dentro de un contexto multicultural respecto a los idiomas, complicando la práctica directa, sin embargo, forma parte de la evaluación de un segundo idioma para identificar fortalezas y estimular el mejoramiento de las debilidades encontradas.

Figura 3. *Evaluación comprensión oral*



Nota. Elaborado por el autor, 2023

En el grafico se puede observar un déficit marcado respecto a los resultado siendo más de la mitad de los estudiantes quienes obtienen un nivel básico en la evaluación de comprensión oral, tomando en cuenta que son alumnos de egreso el desfase entre el dominio gramatical y la comprensión lectora es significativamente marcado incluso sesga los resultados mencionados anteriormente; cierto es que dentro de los bachilleratos generales como en los sistemas tecnológicos se considera la expresión oral como una competencia a evaluar es decir el sistema ha cumplido con la implementación de la medición del desempeño de la misma, sin embargo es de suma importancia comenzar a replantear el cómo es posible aumentar y propiciar la estimulación de este segmento; como se mencionaba en un inicio es la habilidad más complicada a desarrollar por el contexto escolar y académico aun así es misión de los educandos y las instituciones encontrar estrategias asequibles para la mejora y seguramente replantear los objetivos establecidos para la educación media superior ya que es notable que el objetivo comunicativo planteado en los programas no es alcanzado de manera significativa en la población .

Conclusión

El desarrollo del idioma inglés como una segunda lengua es un proyecto que tiene pocos años implementándose a través del MECR e implementándose con una carga mayor horaria en ambos formatos de bachilleratos de la Universidad de Guadalajara, sin embargo, es importante replantear cual es el alcance real que se puede obtener con las horas clase disponible y las metodologías implementadas para establecer un nivel real del dominio de este a través de las métricas utilizadas.

Por otro lado, las escuelas politécnicas deben de tener la misma formación y carga horaria respecto al idioma entendiendo que su exposición a un mundo globalizado es aún más exigente ya que ellos se ven expuestos al mundo laboral de manera inmediata, por lo que la distribución semestral debería ser igualada para garantizar igualdad respecto a la formación, así como la carga horaria que queda sesgada en el caso de los politécnicos.

Finalmente es importante realizar de manera periódica evaluaciones que brinden información respecto a la adquisición de competencias para así mejorar el nivel del dominio una vez que ingresen a la educación superior y poder enlazar los contenidos para así garantizar que todos los egresados obtengan un nivel establecido que les sea útil en su vida laboral y personal.

Referencias

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a ed.).
Thousand Oaks, CA: Sage

Perspectivas de ahorro para el retiro en México para jóvenes menores de 40 años. los PPR como alternativa sustentable.

Alejandro González Mejía¹³

Heleodoro Mora Mares¹⁴

Resumen. Este documento explora las opciones de ahorro para la jubilación en México dirigidas a jóvenes menores de 40 años, con un enfoque específico en los Planes Personales de Retiro (PPR) como una alternativa sostenible. Esto implica examinar cómo los jóvenes pueden empezar a planificar y ahorrar para su retiro desde una edad temprana, así como analizar las ventajas y beneficios de los PPR como vehículo de ahorro a largo plazo. El término “alternativa sustentable” podría implicar que los PPR no solo ofrecen beneficios financieros, sino que también pueden contribuir a la estabilidad económica y el bienestar a lo largo de la vida de los individuos y, posiblemente, tener un impacto positivo en la sociedad en general.

Palabras clave: Ahorro, retiro en México, jóvenes, PPR.

Introducción

La visualización de la etapa de retiro no es algo que la mayoría de la población visualice como parte de su proyecto de vida, es común el observar que se deje de lado, particularmente en México la población de jóvenes menores de 40 considera este escenario como algo lejano. Este artículo aborda la importancia del ahorro para el retiro en esta etapa de la vida, analizando las perspectivas, desafíos y estrategias que pueden ser fundamentales para diseñar un futuro financiero sólido. Los cambios vertiginosos en lo económico y demográfico, obligarían a que los jóvenes mexicanos se sumerjan en el mundo del ahorro para el retiro para garantizar una jubilación segura y satisfactoria.

¹³ Académico del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

¹⁴ Académico del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Contexto de Ahorro para el Retiro en México

En México, la preocupación por el ahorro para el retiro ha ido en aumento, especialmente dado el entorno económico cambiante y la creciente conciencia de la importancia de una jubilación cómoda y segura (SHCP, 2020). Los jóvenes menores de 40 años se encuentran en una posición estratégica para aprovechar las ventajas del tiempo en la acumulación de riqueza y, por lo tanto, es crucial explorar opciones que optimicen esta fase de la vida.

Perspectivas Actuales del Ahorro para el Retiro en México

La situación del ahorro para el retiro en México presenta un horizonte diverso y desafiante, particularmente para los jóvenes. Quienes se enfrentan a una serie de problemáticas, desde la inestabilidad laboral hasta la falta de educación financiera. Sin embargo, también hay oportunidades significativas que, cuando se aprovechan adecuadamente, pueden sentar las bases para un futuro financiero estable y próspero.

Inestabilidad Laboral y Ahorro para el Retiro:

La condición de cambio permanente del mercado laboral ha llevado a un aumento en la inestabilidad laboral, con empleos informales, contratos temporales y empleos

Planificación Financiera Personalizada:

Cada individuo tiene circunstancias financieras únicas. La creación de un plan financiero personalizado que considere metas a corto y largo plazo, junto con la tolerancia al riesgo y las expectativas de gastos, es clave para una planificación del retiro efectivo (Ameriks et al., 2007).

Aprovechamiento de Incentivos Fiscales:

Los incentivos fiscales pueden ser una herramienta poderosa para fomentar el ahorro. Evaluar las opciones disponibles, como las deducciones fiscales por contribuciones a planes de retiro, puede aumentar significativamente la capacidad de ahorro neto de los jóvenes, los productos PPR Planes Personales de Retiro constituyen un elemento a valorar de gran importancia, y aprovechando las bondades de la ley acreditar en las aportaciones el impuesto sobre la renta este tipo de ahorros (Mitchell et al. 1999).

Inversión Consciente y Diversificada:

La diversificación de inversiones es fundamental para mitigar riesgos y maximizar rendimientos. Los jóvenes deben explorar opciones de inversión que se alineen con sus objetivos y tolerancia al riesgo. Instrumentos como fondos de inversión y las Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORES) ofrecen oportunidades diversificadas, acompañando estas alternativas con un PPR la diversificación y aprovechamiento de apoyos de maximiza (Bodie et al., 2014).

Participación Activa en Instrumentos de Ahorro Específicos:

Conocer y participar activamente en instrumentos de ahorro específicos, como las AFORES, es crucial. Comprender cómo funcionan, cómo se invierten los fondos y cuáles son los beneficios a largo plazo permitirá a los jóvenes tomar decisiones informadas, sabiendo que aportaciones adicionales pueden o no ser viables dependiendo de las condiciones del mercado (CON-SAR, 2021).

Adaptación a las Nuevas Tecnologías Financieras:

La tecnología puede ser una aliada poderosa. Plataformas de inversión en línea y aplicaciones móviles facilitan el acceso a información financiera y brindan herramientas para monitorear y gestionar activamente las inversiones (World Bank, 2018).

Actualmente en el mercado se pueden encontrar una gran cantidad de FINTEC, que con un adecuado análisis del riesgo se presentan como alternativas de esta diversificación en productos y riesgos.

El Papel del Gobierno y las Instituciones Financieras

El gobierno y las instituciones financieras tienen un papel crucial en la creación de un entorno propicio para el ahorro para el retiro en los jóvenes mexicanos. Esto incluye

Reformas en Políticas Gubernamentales:

Evaluar y ajustar las políticas gubernamentales relacionadas con el ahorro para el retiro es esencial. Esto puede incluir incentivos fiscales adicionales, la expansión de programas de educación financiera y reformas que aborden desafíos específicos de la población joven, así como la supervisión de la contratación y aportación real y justa a los fondos de retiro y de seguridad social por parte de las empresas. (Mendoza, 2022).

Transparencia y Accesibilidad Financiera:

Las instituciones financieras deben esforzarse por proporcionar transparencia y accesibilidad en sus productos y servicios. La claridad en los costos, opciones de inversión y beneficios permitirá a los jóvenes tomar decisiones informadas (Gasparini y Marchionni, 2013).

Colaboración entre Sectores:

La colaboración entre el gobierno, instituciones financieras, y organizaciones educativas es clave. La sinergia entre estos sectores puede dar lugar a programas más efectivos de educación financiera, así como a la creación de productos financieros que se adapten a las necesidades cambiantes de los jóvenes. Nuevamente la información es vital para lograr proyectos de retiro pertinentes.

Los PPR como alternativa viable para las planificaciones ahorro para el retiro

La planificación para el retiro es una tarea esencial, y para los jóvenes menores de 40 años en México, la elección de estrategias adecuadas es vital. A continuación, mencionaremos a mayor detalle las alternativas de ahorro para el retiro mediante la combinación de Planes para el Retiro (PPR) con seguros de vida. Analizaremos cómo esta estrategia integrada no solo proporciona seguridad financiera durante la jubilación, sino que también asegura la protección de los seres queridos en caso de contingencias. Con una base sólida en la literatura financiera y de seguros, exploraremos las ventajas y consideraciones clave para los jóvenes al adoptar esta estrategia.

¿Qué es un PPR con Seguro de Vida?

Los Planes para el Retiro (PPR) con seguros de vida son herramientas financieras que combinan la acumulación de fondos para el retiro con la protección de seguro de vida. Estos planes ofrecen una estrategia integral que aborda tanto la necesidad de acumular riqueza a lo largo del tiempo como la de proporcionar seguridad financiera a los beneficiarios en caso de fallecimiento del titular y como un tercer beneficio el aprovechamiento del acreditamiento de las aportaciones de acuerdo con la Ley del Impuesto sobre la Renta.

Ventajas de Adoptar un PPR con Seguro de Vida para Jóvenes Menores de 40 años

1. **Ahorro Disciplinado desde una Edad Temprana:** Los PPR fomentan el ahorro disciplinado al establecer contribuciones regulares. Para los jóvenes, esto significa la oportunidad de aprovechar el poder del interés compuesto, generando rendi-

mientos significativos a lo largo del tiempo (Ibbotson et al. 2007).

2. **Protección Financiera Integral:** La inclusión del seguro de vida proporciona una red de seguridad financiera para los seres queridos en caso de fallecimiento prematuro del titular o bien contar con la garantía de indemnización por incapacidad permanente cuando son contratados de esta forma los seguros. Esta característica otorga tranquilidad y permite a los jóvenes abordar la planificación del retiro sin la preocupación constante por las consecuencias económicas para sus beneficiarios (Brown y Poterba, 2001).
3. **Diversificación de Inversiones y Rentabilidad a Largo Plazo:** Los PPR ofrecen opciones de inversión diversificadas, permitiendo a los jóvenes construir carteras adaptadas a sus objetivos y tolerancia al riesgo. La diversificación reduce la exposición a riesgos específicos del mercado y mejora la estabilidad a largo plazo, la ventaja de aprovechar la experiencia en la administración de riesgos de las compañías de seguro, permite tranquilidad en el depósito de los ahorros, así como entender que no debemos ser expertos inversores en fondos para contar con un ahorro que se multiplique en el tiempo (Bodie et al., 2014)

Beneficios Fiscales:

En muchos países, los aportes a los PPR pueden ofrecer beneficios fiscales significativos. Los jóvenes pueden aprovechar deducciones fiscales por sus contribuciones, reduciendo así su carga tributaria actual y aumentando efectivamente su capacidad de ahorro (Mitchell, Poterba, y Warshawsky, 1999).

Consideraciones Clave al Elegir un PPR con Seguro de Vida

1. **Flexibilidad de Contribuciones:** La flexibilidad en las contribuciones es crucial, permitiendo a los jóvenes adaptar sus aportaciones a lo largo de su carrera. La capacidad de ajustar las contribuciones en momentos de cambios financieros personales es esencial (Campbell y Viceira, 2002).
2. **Transparencia y Costos:** Evaluar detenidamente las tarifas administrativas, los costos de gestión de inversiones y cualquier otro gasto asociado con el PPR es esencial. La transparencia en los costos garantiza que los jóvenes puedan tomar decisiones informadas sobre su estrategia de ahorro (Bodie et al., 2014)
3. **Cobertura y Beneficios del Seguro de Vida:** La cantidad y el tipo de beneficios del seguro de vida deben alinearse con las necesidades individuales y familiares. Eva-

luar cuidadosamente la cobertura de seguro, las condiciones para el pago de beneficios y las opciones de personalización garantizará que el plan cumpla con los objetivos específicos del titular.

Impacto a Largo Plazo en la Seguridad Financiera

La adopción efectiva de un PPR con seguro de vida tiene un impacto positivo en la seguridad financiera a largo plazo. Los jóvenes que optan por esta estrategia pueden disfrutar de un retiro más cómodo y, al mismo tiempo, garantizar la protección financiera de sus familias en todas las etapas de la vida.

Además, la seguridad financiera resultante de los PPR puede tener un efecto positivo en la economía en general. Los individuos que se retiran con confianza y estabilidad son menos propensos a depender de la asistencia pública, aliviando así la carga para los sistemas de seguridad social y permitiendo un envejecimiento más saludable de la población.

Conclusión

En conclusión, las perspectivas de ahorro para el retiro en México para jóvenes menores de 40 años son cruciales en el panorama económico actual. Aunque se enfrentan a desafíos, desde la inestabilidad laboral hasta la falta de educación financiera, también existen oportunidades significativas. La educación financiera, la planificación personalizada, la diversificación de inversiones y el aprovechamiento de incentivos fiscales son componentes esenciales de una estrategia de ahorro efectiva. Es imperativo que los jóvenes adopten un enfoque proactivo hacia su futuro financiero, pero también es responsabilidad del gobierno y las instituciones financieras facilitar un entorno propicio. Con esfuerzos coordinados, es posible construir un futuro donde el ahorro para el retiro sea una prioridad, y donde la población joven pueda disfrutar de una jubilación segura y satisfactoria.

La planificación de la etapa de retiro como una fase del desarrollo personal implica la preparación, tanto de salud, física, mental y financiera entre otras para desarrollar ciudadanos en etapa de retiro que logren desarrollarse plenamente en nuestra sociedad, lo que implica un mejor equilibrio social.

Los PPR con seguros de vida ofrecen una alternativa sólida y completa para los jóvenes menores de 40 años que buscan asegurar su bienestar financiero en la jubilación. La combinación

de ahorro disciplinado, protección familiar, diversificación de inversiones y beneficios fiscales hace que estos planes sean una estrategia integral.

Es imperativo que los jóvenes realicen una cuidadosa evaluación de las opciones disponibles y consideren factores clave al seleccionar un PPR con seguro de vida. La flexibilidad, transparencia y adecuación a las necesidades individuales son elementos cruciales para garantizar el éxito a largo plazo de esta estrategia.

Referencias

- Bodie, Z., Kane, A., y Marcus, A. J. (2014). *Investments*. McGraw-Hill Education.
- Brown, J. R., y Poterba, J. M. (2001). Joint Life Annuities and Annuity Demand by Married Couples. *Journal of Risk and Insurance*, 68(1), 89–118.
- Campbell, J. Y., y Viceira, L. M. (2005). The Term Structure of the Risk-Return Tradeoff. *Review of Financial Studies*, 18(3), 831–873.
- CONSAR. (2021). *Preguntas Frecuentes*. Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro.
- Fuentes, G., Larraín, B., y Valdés, R. (2018). Demographic Transition, Aging, and Public Finances. *Inter-American Development Bank*.
- Gasparini, L., y Marchionni, M. (2013). Local Labor Market Conditions and Crime: Evidence from the Mexican War on Drugs. *IDB Working Paper Series*, No. IDB-WP-394.
- Hastings, J. S., y Mitchell, O. S. (2011). How Financial Literacy and Impatience Shape Retirement Wealth and Investment Behaviors. *NBER Working Paper*, No. 16740.
- Ibbotson, R. G., Milevsky, M. A., y Chen, P. (2007). Lifetime Financial Advice: Human Capital, Asset Allocation, and Insurance. *Research Foundation of CFA Institute*.
- Mendoza, A. (2022). Pension Reform in Mexico: Challenges and Opportunities. *World Bank Blogs*.
- Mitchell, O. S., Poterba, J. M., y Warshawsky, M. J. (1999). New Evidence on the Money's Worth of Individual Annuities. *American Economic Review*, 89(5), 1299–1318.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2020). *Pensions at a Glance 2019: OECD and G20 Indicators*.

SHCP (Secretaría de Hacienda y Crédito Público). (2020). Informe sobre la Situación Económica, las Finanzas Públicas y la Deuda Pública al Cuarto Trimestre de 2019. Gobierno de México.

World Economic Forum. (2019). Digital Transformation Initiative: Future of Insurance.

World Bank. (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. World Bank Publication



Análisis y Estrategias para la Gestión Educativa

Se terminó de editar en noviembre de 2025 por
la Universidad de Guadalajara a través del
Centro Universitario de Guadalajara
Guanajuato N° 1045, Alcalde Barranquitas,
44160 Guadalajara, Jalisco, México

El libro *Análisis y Estrategias para la Gestión Educativa* reúne ocho capítulos que abordan de manera rigurosa los desafíos contemporáneos de la educación desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. La obra examina cómo las instituciones pueden innovar en sus modelos de gestión mediante la transparencia, la participación ciudadana, la sustentabilidad y la formación integral de estudiantes y docentes. A través de estudios comparativos, investigaciones aplicadas y propuestas metodológicas, los autores ofrecen una mirada crítica sobre la relación entre educación, desarrollo social y mejora institucional, destacando el papel de la gestión educativa como motor de transformación y equidad.

En este volumen, la teoría se encuentra con la práctica para proponer soluciones reales a los retos del sistema educativo, desde la innovación pública y la rendición de cuentas hasta la educación sustentable, las competencias laborales, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la internacionalización en casa. Cada capítulo ofrece evidencias, casos y estrategias que permiten repensar la gestión educativa en distintos niveles y tipos de instituciones, aportando herramientas para la toma de decisiones y el diseño de intervenciones pertinentes. Análisis y estrategias para la gestión educativa se consolida así como una referencia esencial para directivos, docentes, investigadores, estudiantes de posgrado y responsables de política educativa interesados en comprender y transformar las dinámicas educativas desde una gestión estratégica, responsable y con impacto social. Este libro invita, en suma, a concebir la gestión educativa como un espacio de innovación permanente al servicio de comunidades más justas, participativas y sostenibles.



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

ISBN 978-607-581-829-0



9 786075 818290