

diálogos



Autores en esta edición:

Educación

José Miguel Guzmán Pérez
Saraí M. Estrada González

Filosofía

Esteban Adolfo Quesada Salazar
Jorge Ernesto Góngora Corona
Andrés Gaeta Rivera

<https://unipac.edu.mx>



UNIPAC
CENTRO UNIVERSITARIO DEL PACÍFICO

Sistema escolarizado y empresarial

Licenciaturas

Psicología



**Ciencias de la
Educación**



Derecho



**Administración
de Empresas**



Idiomas





diálogos

REVISTA ACADÉMICA

CONSEJO EDITORIAL

DRA. INGRID KURI ALONSO

Profesora de tiempo completo en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad, Campus Tijuana.

DRA. GABRIELA LÓPEZ CABRERA

Profesora de tiempo completo en la subdirección de Planeación de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM.
<http://www.paginaspersonales.unam.mx/curriculums/index/alias:anagabrielaestherenriquetacabrera>

DR. RUBÉN EDEL NAVARRO

Coordinador del Laboratorio para la Innovación y Desarrollo Regional Universidad Veracruzana (CIDIE - UV).
<http://www.uv.mx/personal/redel/>

DRA. MARÍA DEL ROSARIO FÁTIMA ROBLES

Profesora Investigadora de la Universidad Estatal de Sonora (UES)
<http://www.cesues.edu.mx/>

DR. MARCO ANTONIO MUÑOZ MADRID

Profesor investigador de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana - SEA.
<https://www.uv.mx/orizaba/sea/docentes-del-programa-educativo-de-sociologia/>

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 1 No. 1, enero 2019, es una publicación semestral editada por Centro Universitario del Pacífico UNIPAC, Campus Tijuana Río, calle Guadalupe Victoria 9492, Edificio Hafer 2do. piso, Zona Río, Tijuana B.C. Teléfono: (664) 684-0712, (664) 684-0713, (664) 200-2553, <https://unipac.edu.mx>, e-mail: dialogos@unipac.edu.mx Editor responsable: Angélica Ospina. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. En trámite, ISSN: en trámite, ambos siendo tramitados ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial del Centro Universitario del Pacífico, Antonio Jimenez Luna, calle Guadalupe Victoria 9492, Edificio Hafer 2do. piso, Zona Río, Tijuana B.C., Fecha de última modificación, 23 de enero de 2019.



CARTA DEL DIRECTOR

La divulgación del conocimiento es y siempre será una tarea fundamental en las instituciones de educación superior. Tal es el compromiso que impulsa a UNIPAC – Centro Universitario del Pacífico a mantener la apertura ante los vertiginosos cambios sociales y mantener a flote las estrategias del plan de desarrollo institucional 2018-2028; teniendo claro que nuestra misión es servir a nuestro entorno y favorecer proyectos que le beneficien.

Para lograrlo, la mejor manera es mediante el desarrollo de investigaciones realizadas por los docentes que se han ido sumando a este propósito. Agradezco su dedicación, pues ello nos permite sembrar en nuestros estudiantes la motivación del espíritu científico y por ende el desarrollo de habilidades investigativas a lo largo de su estancia en la institución; a la par de la creación de proyectos prácticos que promuevan un cambio en la sociedad.

Es así como la revista Diálogos es el parteaguas para dar continuidad al desarrollo académico de nuestro modelo educativo. Siendo, además, el mecanismo a través del cual podremos compartir con la comunidad los aciertos y las áreas de oportunidad de nuestro enfoque, aunados al desarrollo de la ciencia en las diversas disciplinas que se estudian en nuestra institución.

Diálogos será sin duda, un espacio abierto que recibirá las aportaciones de quienes deseen colaborar desde los diversos escenarios académicos. Los invito a generar lazos que coadyuven al trabajo colaborativo, rompiendo con las añejas estructuras institucionales que provocan segregación y elitismo en el quehacer científico.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Antonio Jiménez Luna'.

Antonio Jiménez Luna

Director General UNIPAC

direccion.general@unipac.edu.mx

Director General UNIPAC

Antonio Jiménez Luna

direccion.general@unipac.edu.mx

Producción editorial

www.visorlab.com

Corrección de estilo

Blanca Quiriarte

bquiriarte@textoservidores.com

www.textoservidores.com

Ilustración

Michel Laris Martínez

michel.larism@gmail.com

www.instagram.com/mlaris/

Diseño y diagramación

Angélica Ospina

soyangelicaospina@gmail.com

Informes

UNIPAC

Campus Tijuana Río

Calle Guadalupe Victoria # 9492,

Edificio Hafer 2do. piso, Zona Río, Tijuana B.C.

Teléfono: (664) 684-0712, (664) 684-0713,

(664) 200-2553

Lada sin costo: 01 (800) 824-4456

recepcion@unipac.edu.mx

recepcionb@unipac.edu.mx

UNIPAC

Campus Tijuana Benítez

Blvd. Federico Benítez #319, Fracc.

Los Españoles, 22430 Tijuana, B.C.

Teléfono: (664) 608-1880

recepcion.benitez@unipac.edu.mx

UNIPAC

Campus Ensenada

Calle 2da. entre Ruíz y Obregón #300,

Local 8 2do. Piso, Zona Centro 22800

Ensenada. B.C.

Teléfono: (646) 977-0614

ensenada@unipac.edu.mx

UNIPAC

Campus Córdoba Veracruz

Blvd. Córdoba Fortín, Crucero Nacional,

Calle de la Rosa #2

Teléfono: (271) 716-1506

Lada sin costo: 01 (800) 824-4456

cordoba@unipac.edu.mx

05

EDUCACIÓN

Análisis del logro de competencias de egreso en los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC

José Miguel Guzmán Pérez

23

FILOSOFÍA

Bernstein sobre Nietzsche: la noción del mal

Esteban Adolfo Quesada Salazar

31

EDUCACIÓN

Evaluación de impacto de talleres de género a estudiantes universitarios de UNIPAC

Andrés Gaeta Rivera

39

FILOSOFÍA

La ética discursiva como propuesta para la resolución de conflictos

Jorge Ernesto Góngora Corona

47

EDUCACIÓN

Análisis de la actitud de estudiantes de preparatoria hacia las elecciones

Saraí Merari Estrada González



ANÁLISIS DEL LOGRO DE COMPETENCIAS

de egreso en los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC

José Miguel Guzmán Pérez

miguel.guzman@cetys.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el diseño curricular se orienta hacia el desarrollo de competencias en sus diversas modalidades o clasificaciones. Es decir, genéricas, disciplinares, profesionales, básicas, extendidas o transversales, entre otras alternativas (Ángel-Macías, Ruiz-Díaz y Rojas-Soto, 2017; Alsina, y otros, 2011; Martínez y Echeverría, 2009; Moreno, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2008; Subsecretaría de Educación Media Superior/Dirección General del Bachillerato, 2016; Tobón, s.f.; Vargas, 2009).

Sin embargo, no es suficiente generar alternativas curriculares enfocadas a competencias. También es necesario asegurarse que estas se adquieren o desarrollan a lo largo del trayecto formativo y, a fin de cuentas, que el perfil de egreso se haya logrado. Es necesario, dicho de otra manera, evaluar si los egresados de un determinado programa, en el presente caso, de nivel profesional (licenciatura y posgrado), han desarrollado aquellas habilidades formuladas en la estrategia curricular planteada, en la que una serie de asignaturas implican ciertas actividades de aprendizaje que deben propiciar su desarrollo.

JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta se realiza en el marco del eje de investigación del Plan de Desarrollo Institucional 2018-2028, que marca la realización de estudios institucionales, educativos, básicos o aplicados que impacten en el logro de la misión institucional, así como en el eje de programas académicos que aseguren la calidad de los mismos.

Particularmente, va orientada a establecer líneas de estudio que respondan a las necesidades de UNIPAC, en el caso del eje de investigación; y la estrategia para fortalecer los mecanismos de evaluación de los sistemas educativos con énfasis en los resultados académicos, en el caso del eje de programas académicos.

Dicha propuesta es conveniente porque permitirá identificar información relacionada con logro de las competencias de egreso en las diversas licenciaturas y posgrados de UNIPAC, contemplando el impacto de la escuela y del trabajo. Además de mostrar el nivel de desempeño logrado, con base en la autoevaluación de los egresados.

Es necesario destacar que, en modalidad de investigación institucional, los resultados podrán usarse para retroalimentar los diversos programas de estudio, tanto para diseño curricular como instruccional.

De esta manera, sus beneficios impactarán a las nuevas generaciones de estudiantes de licenciatura y posgrado, siempre y cuando se hagan las adecuaciones curriculares pertinentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien existen diversas definiciones de competencia, para el presente estudio se considerará la propuesta por Tobón (s.f.), a partir de la cual se tomará como unidad de observación a los alumnos graduados de las licenciaturas en Administración de Empresas, Ciencias de la Educación, Derecho, Idiomas y Psicología como unidades de observación. También se considerarán las especialidades en Alta Dirección, Docencia y Enfoque por Competencias, Educación Especial y Recursos Humanos.

Cabe mencionar que, alineado a su modelo educativo, UNIPAC ha diseñado programas bajo el enfoque por competencias. De tal manera que, en un trayecto de 10 cuatrimestres, en el caso de licenciaturas, o tres cuatrimestres, en el caso de especialidades, los estudiantes deben desarrollar las habilidades indicadas en el perfil de egreso correspondiente.

Una característica distintiva de los estudiantes de UNIPAC es que más del 80% trabajan y estudian (Centro Universitario del Pacífico [UNIPAC], 2018).

Ahora bien, para realizar el presente estudio se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el impacto de la escuela y el trabajo en el logro de las competencias de egreso propias de los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC?

2. ¿Cuál es el nivel de logro en las competencias de egreso de las licenciaturas y posgrados de UNIPAC?

Por otro lado, los objetivos designados fueron:

1. Analizar el papel de la escuela y el trabajo en el logro de las competencias de egreso propias de los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC.

2. Analizar el nivel de logro en las competencias de egreso de las licenciaturas y posgrados de UNIPAC.

Las hipótesis formuladas fueron:

1. El papel que juega la escuela es más importante que el del trabajo en relación al logro de las competencias de egreso para los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC.

2. El nivel de logro de las competencias de egreso de las licenciaturas y posgrados de UNIPAC es satisfactorio.

MARCO TEÓRICO

Para efectos de este artículo, evaluación del aprendizaje es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso educativo (Peña, s. f.). Este, a su vez, es un subproceso sistemático de recogida de información y su interpretación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Villa y Poblete, 2011).

Y si se trata de obtener información, medirla e interpretarla, es conveniente tener presente, como menciona Halpern (2002, citado por Hinojosa, 2006), que la pregunta que debe guiarnos es: ¿qué esperamos que un egresado sea capaz de hacer? Es decir, de acuerdo a la evaluación del aprendizaje: aspectos pedagógicos (2008), es necesario tener en cuenta qué enseñanzas se quieren verificar y tener presente que se requiere un método apropiado para hacerlo.

Por otro lado, también es necesario estar conscientes de que una de las funciones de la evaluación es actuar como mecanismo de retroalimentación (De la Orden, 2009, citado por De la Orden, 2011). Y bien, respondiendo a la interrogante ¿qué se desea evaluar? Tenemos, entre otras, la siguiente respuesta: las competencias, que de acuerdo a Mueller (2006, citado por Bernabé, 2009), implica que se utilicen tareas del mundo real pero siempre teniendo en cuenta que las aptitudes, por su rol formativo, deben guardar una estrecha relación con los perfiles de egreso, mismos que tienen que orientarse hacia a los nuevos contextos laborales (Ríos y Herrera, 2017).

En este sentido, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han propuesto cambios en los modelos de las instituciones educativas mexicanas. De esta manera, podrán garantizar la formación universitaria pertinente para las necesidades

del mundo del trabajo (Ulloa, Suárez y Jiménez, s. f.), hecho que ha llevado al establecimiento de competencias requeridas para ingresar a los mercados laborales internacionales en el denominado Proyecto Tuning América Latina (Flores y Meza, 2013). De este último se desprende el planteamiento de habilidades profesionales o específicas para diversas disciplinas, entre las que se encuentran Administración de Empresas (Alfa EuropeAid Co-Operation Office, 2018), Derecho (Alfa EuropeAid Co-Operation Office, s.f.a), Educación (Alfa EuropeAid Co-Operation Office, s.f.b) y Psicología (Psicología. Tuning América Latina III. Lista de competencias específicas, s. f.).

En México existe un organismo que tiene como función valorar las aptitudes de egreso en diversos programas de licenciatura, denominado CENEVAL. Este organismo agrupa los distintos instrumentos en las áreas de ciencias de la vida y la conducta, diseño, ingenierías y arquitectura; así como ciencias sociales y humanidades (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., s. f.). En tanto que, a nivel laboral, existe otra instancia denominada Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias [CONOCER] (Cómo certifico mis competencias, 2017).

Dicho de otra forma, bajo el enfoque por competencias (un reto importante en la sociedad de la información y el conocimiento) la revisión debe realizarse mediante la recolección de evidencias del logro, a partir de lo cual se podrán emitir juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes en cuanto al logro del perfil de egreso (Subsecretaría de Educación Superior, 2012), formulado, normalmente, en términos de capacidades de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas (Vidal, Salas, Fernández y García, 2016).

Cabe mencionar que un sistema de evaluación de los aprendizajes que integre componentes teóricos y metodológicos del enfoque curricular basado en habilidades, garantiza orientar correcta y oportunamente el quehacer educativo (Lorenzana, 2012).

Al respecto, Rodríguez (2005) comenta que mediante la evaluación de competencias genéricas de futuros ingenieros no se ha obtenido evidencia de su logro ni en el ámbito universitario ni en el laboral. Algo similar reportan Goñi y Meseguer (2010) en torno a estudiantes de Derecho. Sin embargo, en estudiantes de Psicología, se encontró que el logro de las competencias

profesionales alcanzó un nivel de suficiente a sobresaliente, en tanto que las destrezas genéricas tuvieron un desempeño más elevado (López y Morales, 2018). Pareciera, entonces, que las habilidades profesionales son menos promovidas que las genéricas.

Sin duda alguna, analizar el logro de competencias implica retos, entre los que se encuentran los comentados por Jiménez, Hernández y González (2013), Martínez, Cegarra y Rubio (2012), y Tejada y Ruiz (2016) en las dimensiones conceptual, desarrollo-reconstructiva, estratégica y operativa, desarrollo profesional integral, autonomía, creatividad e innovación para solucionar problemas que impactan en el desarrollo social y objetividad.



Y, a decir de Beckett y Hager (1995), Boud (1995), Brew (1999), Boud (2000); Hanrahan e Isaacs (2001), Patterson, Crooks y Lunyk-Child (2002) y Álvarez Valdivia (2009), citados por Villa y Poblete (2011), el análisis de competencias deberá considerar la opinión del estudiante a través de la autoevaluación. Esto, de acuerdo a Zavala (2003), permite que cada estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje.

Ahora bien, para demostrar cuántas competencias se han aprendido y la calidad de estas, se puede recurrir a las rúbricas mediante las cuales es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos para obtener información interpretable, justa y transparente (García, 2014). Sin embargo, uno de los problemas de la educación basada en competencias es el diseño y aplicación de sistemas de evaluación para determinar si se lograron o no. Este hecho condiciona los instrumentos de evaluación [cómo evaluar], el número y la frecuencia de las intervenciones evaluativas [cuándo evaluar] (De la Orden, 2011); lo que a

su vez requiere de una valoración alternativa que integre conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos en una actividad específica, y que provea información acerca de tal desempeño (Secretaría de Educación Pública, s.f.). En este sentido, Gómez (2005) se refiere a la utilización de un instrumento estructurado a partir de la metodología del caso, utilizando preguntas que reproducen el proceso de toma de decisiones que enfrentan los administradores.

Por otro lado, es conveniente resaltar que la evaluación requiere una diversidad de instrumentos que permitan obtener información sobre procesos y productos (Barberá, 1999; Allen, 2000; McDonald *et al.*, 2000; Dochy *et al.*, 2002; Bain, 2006, citados por Cano, 2008). Pero habrá que tener presente que los instrumentos con mayor valor añadido para analizar competencias serán aquellos que garantizan realmente recoger evidencias, teniendo claridad en los criterios y la finalidad del estudio, los resultados, forma y el método de evaluación (Acebedo-Afanador, Aznar-Díaz, & Hinojo-Lucena, 2017; Castillo, 2012; Navia, 2016; Villa y Poblete, 2011).

En torno al análisis de habilidades, otra idea que no debemos dejar de lado es el hecho de que está sustentada en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responden a la globalización y a la universalización del conocimiento (Peña, s. f.). Misma que, a fin de cuentas, es un proceso de certificación para el aprendizaje de los estudiantes mediante el análisis de su desempeño, que cualitativamente busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo mientras que, cuantitativamente, busca el grado de avance de forma numérica (Zavala, 2003).

Para ilustrar este proceso, a continuación se comentan algunos estudios.

En su estudio, Beneitone *et al.* (2007) logran identificar los niveles de autopercepción de estudiantes y egresados. En tanto que Herrera, Restrepo y Uribe (2009), quienes trabajaron con 100 graduados de Psicología utilizando el Cuestionario de Competencias Específicas del Proyecto Tuning América Latina, encontraron que, en una escala de 1 a 4, la media general de importancia fue de 3.62 y la de logro fue de 3.27.

Por su parte, Quiroga-Garza (2011) concluyó que el uso de soportes tecnológicos favorece el desarrollo de aptitudes tendientes a atender las de-

mandas sociales, profesionales, de desarrollo de la disciplina y del trabajo académico.

En otro estudio realizado con 58 psicólogos y 46 estudiantes de los últimos cursos, Suárez (2011) encontró mayor valoración para las competencias de diagnóstico e intervención psicológica individual en ambos grupos. En tanto que Salazar y Prado-Calderón (2012), quienes trabajaron con 56 docentes, 34 empleadores/as, 73 estudiantes y 62 graduados/as, encontraron altos niveles de "importancia" en todas las habilidades evaluadas, destacando las relacionadas con ética profesional y capacidad para realizar un ejercicio profesional integral y contextualizado.

Por otro lado, Odriozola, Bondar y Latorre (2012) encontraron valores por arriba de 2.5, derivado de una escala cualitativa que variaba entre poco y bastante. Esta situación los llevó a concluir que, en lo global, había un desarrollo satisfactorio de las competencias.

Particularmente en el ámbito de la educación, Medina, Domínguez y Sánchez (2013) encontraron que las aptitudes identificadas como más importantes fueron el conocimiento de los procesos de aprendizaje, el diagnóstico de necesidades educativas y la atención a la diversidad, innovación y asesoramiento curricular, y modelos de desarrollo de programas.

Ahora bien, analizando la relación entre experiencia laboral y formación en el desarrollo de competencias, Madrid y Baños (2015) encontraron mayores puntuaciones asociadas a la experiencia laboral; en tanto que en el estudio de Laurito y Benatuil (2017), todas las habilidades fueron valoradas como importantes. La mayoría de las competencias fueron reportadas como desarrolladas durante la formación.

MÉTODO

Diseño

El estudio se realizó utilizando un diseño no experimental transeccional descriptivo.

Participantes

Participaron 82 egresados. Respecto a las distintas licenciaturas elegidas, 13 eran de Administración de Empresas, 21 de Ciencias de la Educación, 8 de Derecho y 17 de Psicología. En relación a las especialidades estudiadas, 3 egresados

eran de Alta Dirección, 6 de Docencia y Enfoque por Competencias, 5 de Educación Especial y 9 de Recursos Humanos.

De los 82 participantes, 71% fueron mujeres y 33% hombres, mayoritariamente solteros (63%). Respecto a experiencias formativas, en licenciatura 86% refieren haber realizado prácticas profesionales, en tanto que 58% mencionan haber participado en servicio social. Respecto a las especialidades, 74% habían participado en proyectos de aplicación y 29% realizaron estancias en empresas.

Cuando se les cuestionó sobre trabajar antes de estudiar, 36% reportaron haber trabajado en algo relacionado al programa y 26% en algo no relacionado. En torno a estudiar y trabajar en algo relacionado, y estudiar y trabajar en algo no relacionado, los porcentajes observados fueron 31% y 22%, respectivamente. En relación a solamente estudiar, 10% de egresados reportaron dicha situación.

Sobre su situación laboral actual, para los niveles de licenciatura y especialidad, 69% reportaron trabajar en algo relacionado con el programa, 29% en algo no relacionado con el programa, y 18% de los egresados de licenciatura reportó que no trabajaban al momento del estudio.

Instrumento

Se utilizó un instrumento en formato electrónico, diseñado para cada uno de los programas. En este se incluyeron datos generales y un listado de las competencias de egreso correspondientes, con las siguientes opciones de respuesta:

- No la he desarrollado.
- La desarrollé en la escuela, pero requiero mejorar su aplicación.
- La desarrollé en la escuela, y la aplico **satisfactoriamente**.
- La desarrollé en el trabajo, pero requiero mejorar su aplicación.
- La desarrollé en el trabajo y la aplico **satisfactoriamente**.

Procedimiento

A través de correo electrónico se envió masivamente el cuestionario a egresados de los diversos programas de licenciatura y especialidad mencionados.

A partir de dicho envío, la recepción de cuestionarios se mantuvo abierta hasta el 15 de junio

de 2018. Las respuestas de los cuestionarios que se recibieron fueron procesadas calculando los porcentajes de respuesta en cada una de las opciones de respuesta. Se sumaron porcentajes para identificar el desarrollo en la escuela o en el trabajo, integrando la variable escenario, así como si requería mejorar el desempeño o se aplicaba **satisfactoriamente**, integrando la variable "nivel de desarrollo". El porcentaje en la opción "no la he desarrollado" se manejó por separado. Los porcentajes obtenidos fueron comparados mediante análisis de varianza de un factor y t.



RESULTADOS

La tabla 1 muestra el porcentaje de casos en torno al escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Licenciatura en Administración de Empresas. Respecto al escenario, se observa que solamente en la competencia *tomar decisiones y hacer eficiente el uso de los recursos de la organización y con ello favorecer su desarrollo* el mayor porcentaje corresponde al **trabajo**. En tanto que en las competencias *anticiparse a las necesidades futuras, favoreciendo a las organizaciones y coordinar las acciones pertinentes para desarrollar el talento humano que la organización tiene, provocando el desarrollo conjunto de sus miembros* existe al mismo porcentaje para escuela y trabajo. En el resto de las competencias se observa un porcentaje mayor para la **escuela**. Estas diferencias son significativas ($p = 0.01$).

Respecto al nivel de desarrollo, en la competencia *utilizar las tendencias actuales de la administración para la mejora institucional* se observan

Tabla 1. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Licenciatura en Administración de Empresas.

porcentajes similares para los niveles **requiere mejorar** y **aplicación satisfactoria**. Por otro lado, 4 habilidades tienen porcentajes mayores en el nivel **aplicación satisfactoria** (*aplicar la teoría administrativa en la elaboración de proyectos, de manera innovadora; anticiparse a las necesidades futuras, favoreciendo a las organizaciones; tomar decisiones y hacer eficiente el uso de los recursos de la organización y con ello favorecer su desarrollo; y utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva*). En las 5 competencias restantes se observa que el mayor porcentaje corresponde al nivel **requiere mejorar**. Cabe mencionar que en torno al nivel **no desarrollada**, sobresalen las competencias *visualizar a partir de los indicadores macro y micro económicos las tendencias del mercado, utilizando los instrumentos que le proporcionan las finanzas de su organización y la lectura del entorno regional, permitiendo tomar las decisiones correctas de inversión, proyección y expansión empresarial*, con 46.2%, seguida de *coordinar las acciones pertinentes para desarrollar el talento humano que la organización tiene, provocando el desarrollo conjunto de sus miembros; dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña; y diseñar y evaluar proyectos de nueva creación, organización o reestructura de empresas públicas y privadas, para que sean sustentables y eficientes a partir de su estructura organizacional*, con 23.1%. Las diferencias encontradas son significativas ($p = 0.01$).

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Aplicar la teoría administrativa en la elaboración de proyectos, de manera innovadora.	69.3	30.8	0	46.2	53.9
2	Anticiparse a las necesidades futuras, favoreciendo a las organizaciones.	46.2	46.2	7.7	38.5	53.9
3	Emplear estrategias novedosas para sistematizar información en las áreas de recursos humanos, mercadotecnia, finanzas y producción.	53.9	46.2	0	77	23.1
4	Tomar decisiones y hacer eficiente el uso de los recursos de la organización y con ello favorecer su desarrollo.	38.5	53.9	7.7	30.8	61.6
5	Utilizar las tendencias actuales de la administración para la mejora institucional.	69.3	23.1	7.7	46.2	46.2
6	Coordinar las acciones pertinentes para desarrollar el talento humano que la organización tiene, provocando el desarrollo conjunto de sus miembros.	38.5	38.5	23.1	53.9	23.1
7	Visualizar a partir de los indicadores macro y micro económicos las tendencias del mercado, utilizando los instrumentos que le proporcionan las finanzas de su organización y la lectura del entorno regional, permitiendo tomar las decisiones correctas de inversión, proyección y expansión empresarial.	46.2	7.7	46.2	30.8	23.1
8	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña.	61.6	15.4	23.1	53.9	23.1
9	Diseñar y evaluar proyectos de nueva creación, organización o reestructura de empresas públicas y privadas, para que sean sustentables y eficientes a partir de su estructura organizacional.	53.9	23.1	23.1	53.9	23.1
10	Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	53.9	30.8	15.4	38.5	46.2

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Intervenir en la planeación, desarrollo y evaluación de planes y programas innovadores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en sectores escolares y empresariales, favoreciendo una transformación continua que impacte el desarrollo integral de los sujetos involucrados.	57.1	38.1	4.8	71.4	23.8
2	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña.	61.9	33.3	4.8	23.8	71.4
3	Promover estrategias de mejora institucional, considerando el contexto internacional, nacional y regional para lograr niveles de calidad educativa establecidos por los organismos de certificación y acreditación vigentes.	61.9	28.6	9.5	47.6	42.9
4	Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	57.1	42.8	0	9.5	90.4
5	Desarrollar con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), programas, estrategias y materiales fundamentados en los principios pedagógicos y andragógicos del proceso de aprendizaje.	52.4	38	9.5	47.6	42.8
6	Realizar investigaciones en el área educativa que permitan diagnosticar problemas de aprendizaje, perfeccionar los procesos de administración y gestión educativa, así como favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.	57.1	42.8	0	57.1	42.8
7	Interpretar las tendencias vigentes de la educación y aplicarlas en la elaboración, planeación, desarrollo e implementación de acciones que promuevan la participación de la comunidad escolar; para incitar no solo el cambio en el contexto inmediato, sino impactar en el desarrollo regional.	52.3	23.8	23.8	28.5	47.6

Tabla 2. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la tabla 2 se muestra el porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las habilidades de egreso para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En ella se observa que, respecto al escenario, las 7 competencias presentan porcentajes mayores en la opción **escuela**. Las diferencias encontradas son significativas ($p = 0.01$).

En relación con nivel de desarrollo, *dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impacta el escenario donde se desempeña; utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva; e interpretar las tendencias vigentes de la educación y aplicarlas en la elaboración de acciones que promuevan la participación de la comunidad escolar, para incitar no solo el cambio en el contexto inmediato, sino impactar en el desarrollo regional* son las competencias que presentan el mayor porcentaje en el nivel **aplicación satisfactoria**, en tanto que las cuatro restantes presentan el mayor porcentaje en el nivel **requiere mejorar**.

Como competencia **no desarrollada** sobresale *interpretar las tendencias vigentes de la educación y aplicarlas en la elaboración, planeación, desarrollo e implementación de acciones que promuevan la participación de la comunidad escolar; para incitar no solo el cambio en el contexto inmediato, sino impactar en el desarrollo regional*. Las diferencias encontradas son significativas ($p = 0.01$).

Tabla 3. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Licenciatura en Derecho.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en cuanto a la Licenciatura en Derecho. En ella se observa que las 7 competencias presentan mayor porcentaje en la opción de **escuela**, marcando diferencia significativa con los porcentajes de la opción **trabajo** ($p = 0.01$).

Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña y aplicar los recursos jurídicos para hacer valer el apego al estado de derecho de los ciudadanos, en las diversas áreas del derecho, garantizando el respeto a los derechos humanos son las que presentan mayor porcentaje en el nivel **aplicación satisfactoria**, en tanto que el resto de competencias presentan porcentajes mayores en el nivel **requiere mejorar**. Las diferencias encontradas son significativas ($p = 0.01$).

El porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las habilidades de egreso de la Licenciatura en Psicología se muestra en la tabla 4. En ella se observa que, en torno a escenario, las 12 competencias presentan porcentajes mayores en la opción **escuela**, con diferencias significativas ($p = 0.01$).

Respecto al nivel de desempeño, *utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva; conocer los distintos campos de aplicación de la psicología; tener los conocimientos necesarios para incidir y promover la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínica y salud, trabajo y organizaciones y comunitario; aplicar métodos de intervención que permitan a los individuos, grupos u organizaciones aprender, incrementar sus habilidades y tomar decisiones en su propio interés en un contexto relevante; y dirigir de manera ética el*

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Asesorar jurídicamente a personas físicas y morales para cumplir las disposiciones reglamentarias en materia civil, administrativa, aduanera, fiscal, laboral, de amparo, o las necesarias para asegurar el desarrollo armónico de sus relaciones comerciales, laborales, personales, etc.	87.5	0	12.5	62.5	25
2	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña.	75	12.5	12.5	37.5	50
3	Aplicar los recursos jurídicos para hacer valer el apego al estado de derecho de los ciudadanos, en las diversas áreas del derecho, garantizando el respeto a los derechos humanos.	62.5	25	12.5	37.5	50
4	Dominar y aplicar las técnicas de justicia alternativa y los procedimientos de los juicios orales de manera que las partes involucradas obtengan soluciones pertinentes y justas.	62.5	0	37.5	50	12.5
5	Interpretar los fundamentos teóricos de la ciencia jurídica, para proponer programas, reformas y políticas que promuevan el cambio paulatino en la impartición de justicia.	37.5	12.5	50	50	0
6	Mantener una constante actualización para utilizar los medios, recursos y técnicas del derecho que son resultado de las continuas reformas constitucionales, y de las tendencias internacionales en materia jurídica; favoreciendo con ello una oportuna resolución de los casos que atienda.	75	12.5	12.5	62.5	25
7	Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	87.5	12.5	0	62.5	37.5

desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña, son las competencias que tienen mayor porcentaje en el nivel **aplicación satisfactoria**, en tanto que el resto lo tienen en el nivel **requiere mejorar**.

Por otro lado, resaltan porcentajes iguales a 0 en el nivel **no desarrollada** en las siguientes competencias: *utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva; conocer los*

distintos campos de aplicación de la psicología; tener los conocimientos necesarios para incidir y promover la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínica y salud, trabajo y organizaciones y comunitario; y comprender las corrientes actuales de la psicología, así como las ramas disciplinares que son adheribles para una intervención más eficaz en pro del pleno desarrollo del ser humano.

Sobresale la competencia desarrollar nuevas herramientas y técnicas que a través de métodos experimentales y procesos de investigación psicológica atiendan las necesidades del individuo y

Tabla 4. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Licenciatura en Psicología.

Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
	Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1 Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	70.6	29.4	0	11.8	23.8
2 Conocer los distintos campos de aplicación de la psicología.	70.6	29.4	0	47	71.4
3 Tener los conocimientos necesarios para incidir y promover la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínica y salud, trabajo y organizaciones y comunitario.	76.5	23.5	0	47.1	42.9
4 Comprender las corrientes actuales de la psicología, así como las ramas disciplinares que son adheribles para una intervención más eficaz en pro del pleno desarrollo del ser humano.	88.2	11.8	0	58.9	90.4
5 Describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc.) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales para detectar anomalías en alguna de las esferas del desarrollo evolutivo.	76.4	17.7	5.9	58.8	42.8
6 Identificar procesos psicológicos para detectar problemas y necesidades en los procesos y etapas del desarrollo humano normal y en sus alteraciones para favorecer el desarrollo del individuo desde los planos, individual y social.	82.4	11.8	5.9	47.1	42.8
7 Evaluar procesos psicológicos para detectar problemas y necesidades en los procesos y etapas del desarrollo humano normal y en sus alteraciones para favorecer el desarrollo del individuo desde los planos, individual y social.	88.2	5.9	5.9	52.9	47.6
8 Intervenir en procesos psicológicos para detectar problemas y necesidades en los procesos y etapas del desarrollo humano normal y en sus alteraciones para favorecer el desarrollo del individuo desde los planos, individual y social	76.5	17.7	5.9	53	
9 Elaborar estrategias o programas de intervención psicológica fundamentada en los postulados de los procesos psicológicos y los distintos modelos teóricos de la psicología, considerando las características del individuo o grupo, a fin de restaurar y progresar en una mayor calidad de vida (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, etc.).	70.6	17.7	11.8	58.9	
10 Aplicar métodos de intervención que permitan a los individuos, grupos u organizaciones aprender, incrementar sus habilidades y tomar decisiones en su propio interés en un contexto relevante.	64.7	23.5	11.8	23.5	
11 Desarrollar nuevas herramientas y técnicas que a través de métodos experimentales y procesos de investigación psicológica atiendan las necesidades del individuo y su entorno coadyuvando en su desarrollo.	58.8	17.7	23.5	47.1	
12 Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impacta el escenario donde se desempeña.	76.5	23.6	0	23.6	

Tabla 5. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Alta Dirección.

su entorno, coadyuvando en su desarrollo como la competencia con mayor porcentaje (23.5%) en el nivel **no desarrollada**. Es seguida por las competencias *elaborar estrategias o programas de intervención psicológica fundamentada en los postulados de los procesos psicológicos y los distintos modelos teóricos de la psicología, considerando las características del individuo o grupo, a fin de restaurar y progresar en una mayor calidad de vida (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, etc.) y aplicar métodos de intervención que permitan a los individuos, grupos u organizaciones aprender, incrementar sus habilidades y tomar decisiones en su propio interés en un contexto relevante*, ambas con 11.8%. En torno a las habilidades en el nivel **no desarrollada**, sobresale *desarrollar nuevas herramientas y técnicas que a través de métodos experimentales y procesos de investigación psicológica atiendan las necesidades del individuo y su entorno coadyuvando en su desarrollo*, con 23.5%. Las diferencias mencionadas son significativas ($p = 0.01$).

En la tabla 5 se muestra el porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Alta Dirección. Se observa que las que tienen mayor porcentaje de desarrollo en la **escuela** son *generar estrategias para intervenir de manera crítica y creativa en la solución de los problemas del comportamiento individual y grupal dentro de la empresa; analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa; mejorar las habilidades gerenciales en la función directiva para mejorar los procesos de producción; generar acciones para el mejoramiento de la productividad en beneficio del personal que integra a la empresa y desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos e intercambiar puntos de vista en diversas áreas de la administración*. El resto presenta porcentajes mayores en la opción **trabajo**. Las diferencias observadas son significativas ($p = 0.01$).

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Analizar los elementos que conforman una empresa y las necesidades de desarrollo de éstos.	0	100	0	66.7	33.3
2	Comprender el término de globalización, así como su impacto en las empresas para generar mayor competitividad y calidad en los productos o servicios.	33.3	66.6	0	33.3	66.6
3	Diseñar planeaciones financieras a partir del análisis del entorno empresarial y las leyes fiscales vigentes.	33.3	66.7	0	66.7	33.3
4	Generar estrategias para intervenir de manera crítica y creativa en la solución de los problemas del comportamiento individual y grupal dentro de la empresa.	100	0	0	33.3	66.7
5	Analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa.	66.7	0	33.3	66.7	0
6	Mejorar las habilidades gerenciales en la función directiva para mejorar los procesos de producción.	66.7	33.3	0	66.7	33.3
7	Generar acciones para el mejoramiento de la productividad en beneficio del personal que integra a la empresa.	66.7	33.3	0	0	100
8	Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	0	100	0	33.3	66.7
9	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son los ejes principales que permiten el desarrollo personal que impactan el escenario donde se desempeña.	0	100	0	0	100
10	Gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo.	33.3	66.6	0	66.6	33.3
11	Desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos e intercambiar puntos de vista en diversas áreas de la administración.	66.6	33.3	0	66.6	33.3

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Identificar las características del enfoque por competencias y las exigencias que este plantea a las prácticas docentes actuales.	50	50	0	16.7	83.3
2	Desarrollar un sentido crítico ante los enfoques y modelos actuales que exige la educación.	66.7	33.3	0	16.7	83.3
3	Diseñar instrumentos de evaluación bajo el enfoque por competencias, aplicando los indicadores cualitativos y cuantitativos para un proceso equitativo de evaluación.	50	50	0	33.4	66.6
4	Elaborar estrategias didácticas pertinentes, bajo criterios de innovación pedagógica que favorecen el logro eficaz del proceso enseñanza y aprendizaje.	66.7	33.4	0	33.4	66.7
5	Reflexionar en torno a la inclusión educativa, lo que le permite gestionar procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los individuos.	33.3	66.7	0	16.7	83.3
6	Desarrollar escenarios de aprendizaje considerando las particularidades de los individuos utilizando los recursos disponibles que ofrecen las TIC.	50	50	0	33.4	66.6
7	Orientar y afrontar situaciones del contexto escolar a partir de los recursos que la orientación educativa plantea.	33.4	66.6	0	50	50
8	Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	16.7	83.4	0	16.7	83.4
9	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña.	33.3	66.7	0	0	100
10	Gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo.	50	50	0	50	50
11	Desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos e intercambiar puntos de vista en diversas áreas de la educación.	66.7	33.3	0	16.7	83.3

Tabla 6. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Docencia y Enfoque por Competencias.

Respecto a los niveles de desarrollo, se observa que las competencias con **aplicación satisfactoria** son *comprender el término de globalización, así como su impacto en las empresas para generar mayor competitividad y calidad en los productos o servicios; generar estrategias para intervenir de manera crítica y creativa en la solución de los problemas del comportamiento individual y grupal dentro de la empresa; generar acciones para el mejoramiento de la productividad en beneficio del personal que integra a la empresa; mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales y dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad son los ejes principales que permiten el desarrollo personal que impactan el escenario donde se desempeña*. En el nivel **no desarrollada**, en todos los casos se observa 0%, salvo en la habilidad de *analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa*, que presenta un 33.3%. Las diferencias observadas son significativas ($p = 0.01$).

Respecto al porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Docencia y Enfoque por Competencias, en la tabla 6 se observa que aquellas con mayor porcentaje de desarrollo en la **escuela** son *desarrollar un sentido crítico ante los enfoques y modelos actuales que exige la educación; elaborar estrategias didácticas pertinentes, bajo criterios de innovación pedagógica que favorecen el logro eficaz del proceso enseñanza y aprendizaje y desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos e intercambiar puntos de vista en diversas áreas de la educación*.

Por otro lado, las que presentan mayor porcentaje en cuanto a desarrollo en el **trabajo** son

Tabla 7. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Educación Especial.

reflexionar en torno a la inclusión educativa, lo que le permite gestionar procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los individuos; orientar y afrontar situaciones del contexto escolar a partir de los recursos que la orientación educativa plantea; utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva y dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña. El resto presenta el mismo porcentaje en cuanto a desarrollarse en la **escuela** o en el **trabajo**. Las diferencias observadas son significativas ($p. = 0.01$).

Respecto a nivel de desarrollo, *orientar y afrontar situaciones del contexto escolar a partir de los recursos que la orientación educativa plantea y gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo* presentan el mismo porcentaje en cuanto a los niveles **requiere mejorar** y **aplicación satisfactoria**. En tanto que el resto presenta mayor porcentaje en el nivel de **aplicación satisfactoria**. Ninguna de las habilidades fue reportada como **no desarrollada**. Las diferencias observadas son significativas ($p. = 0.01$).

La tabla 7 presenta el porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Educación Especial. En relación con el escenario, se observa que solamente *comprender los aspectos psicoevolutivos y educativos que caracterizan a las necesidades educativas especiales, permitiendo con ello una intervención oportuna* presenta el mayor porcentaje en **trabajo**, en tanto que el resto presenta el mayor porcentaje en la opción de **escuela**. Las diferencias observadas son significativas ($p. = 0.01$).

Gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo es la única competencia que, en relación con el

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Comprender los aspectos psicoevolutivos y educativos que caracterizan a las necesidades educativas especiales, permitiendo con ello una intervención oportuna.	40	60	0	20	80
2	Aplicar eficazmente los recursos y estrategias en la evaluación, diagnóstico, intervención y tratamiento de las NEE.	60	40	0	40	60
3	Integrar expedientes psicopedagógicos que permitan el seguimiento adecuado de las NEE de un sujeto en particular.	60	20	0	20	60
4	Reflexionar en torno a la inclusión educativa, lo que le permite gestionar procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los individuos.	60	20	20	20	60
5	Desarrollar escenarios de aprendizaje considerando las particularidades de los individuos con NEE, utilizando los recursos disponibles que ofrecen las TIC.	80	0	20	20	60
6	Identificar las características del enfoque por competencias y las exigencias que este plantea ante las NEE.	80	0	20	20	60
7	Gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo.	80	20	0	60	40
8	Desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos y el intercambio de puntos de vista en diversas áreas de la educación.	100	0	0	20	80
9	Desarrollar un sentido crítico ante los enfoques y modelos actuales que exige la educación.	100	0	0	20	80
10	Utilizar procesos de abstracción, análisis y síntesis en la resolución de problemas cotidianos de su vida personal y profesional, manteniendo una actitud positiva.	80	20	0	40	60
11	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, son ejes que permiten el desarrollo personal y que impactan el escenario donde se desempeña.	60	40	0	20	80

	Competencias	Escenario		Nivel de desarrollo		
		Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
1	Analizar los elementos que conforman una empresa y las necesidades de desarrollo de éstos.	55.5	22.2	22.2	55.5	22.2
2	Desarrollar habilidades para optimizar el comportamiento de las personas y el funcionamiento dentro de las organizaciones.	55.5	22.2	22.2	55.5	22.2
3	Identificar las regulaciones que rigen en materia laboral aplicada en México.	55.5	22.2	22.2	66.6	11.1
4	Utilizar las técnicas de la psicometría para valorar todos los procesos de selección y capacitación de personal.	88.9	0	11.1	77.8	11.1
5	Analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa.	55.5	0	44.4	33.3	22.2
6	Comprender el término de globalización y su impacto en las empresas.	77.8	22.2	0	77.8	22.2
7	Generar estrategias para intervenir de manera crítica y creativa en la solución de los problemas del comportamiento individual y grupal dentro de la empresa.	77.7	22.2	0	55.5	44.4
8	Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	66.6	33.3	0	33.3	66.6
9	Dirigir de manera ética el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que la responsabilidad social, el pluralismo y la equidad, siendo estos los ejes principales que permiten el desarrollo personal que impactan el escenario donde se desempeña.	55.5	44.4	0	55.5	44.4
10	Gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo.	66.7	33.3	0	55.6	44.4
11	Desarrollar habilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en el desarrollo de trabajo colaborativo que permiten la generación de ideas, recursos e intercambiar puntos de vista en diversas áreas de la educación.	66.6	33.3	0	66.6	33.3

Tabla 8. Porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo de las competencias de egreso de la Especialidad en Recursos Humanos.

nivel de desarrollo, presenta el mayor porcentaje en **requiere mejorar**. El resto presenta mayores porcentajes en **aplicación satisfactoria**, y *reflexionar en torno a la inclusión educativa, lo que le permite gestionar procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los individuos; desarrollar escenarios de aprendizaje considerando las particularidades de los individuos con NEE, utilizando los recursos disponibles que ofrecen las TIC e identificar las características del enfoque por competencias y las exigencias que este plantea ante las NEE* son competencias reportadas como **no desarrolladas**, en todos los casos con 20%, en tanto que el resto obtuvo 0% de no desarrollo. Las diferencias reportadas son significativas ($p = 0.01$).

El porcentaje de casos en torno a escenario y nivel de desarrollo en las aptitudes de egreso de la Especialidad en Recursos Humanos se muestra en la tabla 8, en la que se observa que todas las competencias tienen porcentajes mayores en la opción **escuela**. Incluso, cabe mencionar, las competencias *utilizar las técnicas de la psicometría para valorar todos los procesos de selección y capacitación de personal y analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa* presentan porcentajes de 0 en la opción **trabajo**. Las diferencias observadas son significativas ($p = 0.01$).

En relación con el nivel de desarrollo, *gestionar recursos electrónicos de manera efectiva para favorecer el aprendizaje autónomo* tiene el mayor porcentaje en el nivel **requiere mejorar**, en tanto que el resto lo tiene en **aplicación satisfactoria**.

En el nivel **no desarrollada**, *analizar los estándares para el diseño estratégico basado en un esquema globalizado para fortalecer una empresa* presenta un 44.4%, en tanto que *analizar los elementos que conforman una empresa y las necesidades de desarrollo de éstos; desarrollar habilidades para optimizar el comportamiento de las*

Tabla 9. Porcentaje promedio de competencias desarrolladas por programa, en los diversos escenarios y niveles de desarrollo.

PROGRAMA	Escenario		Nivel de desarrollo		
	Escuela	Trabajo	No desarrollada	Requiere mejorar	Aplicación satisfactoria
Administración de Empresas	53.1	31.6	15.4	47	37.7
Ciencias de la Educación	57.1	35.3	7.5	40.8	51.7
Derecho	69.6	10.7	19.6	51.8	28.6
Psicología	75	19.1	5.9	44.1	50
Alta Dirección	42.4	54.5	3	45.4	51.5
Docencia y Enfoque por Competencias	47	53	0	25.8	74.2
Educación Especial	72.7	20	5.5	27.3	65.5
Recursos Humanos	65.6	23.2	11.1	57.5	31.3
Promedio	60.3	30.9	8.5	42.5	48.8

personas y el funcionamiento dentro de las organizaciones e identificar las regulaciones que rigen en materia laboral aplicada en México presentan 22.2% y utilizar las técnicas de la psicometría para valorar todos los procesos de selección y capacitación de personal tiene 11.1%. El resto de competencias presentan 0%. Las diferencias observadas son significativas ($p = 0.01$).

Ahora bien, la tabla 9 muestra el porcentaje promedio de habilidades desarrolladas en los diversos escenarios y niveles de desarrollo, por programa. Respecto a escenario, se observa que el porcentaje más en alto en la opción **escuela** (75%) se encuentra la Licenciatura en Psicología, seguido de 72.7% en la Especialidad en Educación Especial, 69.6% en la Licenciatura en Derecho y 65.6% en la Especialidad en Recursos Humanos. Con porcentajes promedio menores, pero por arriba del 50% se encuentran Ciencias de la Educación y Administración de Empresas, con 57.1% y 53.1%, respectivamente. Con puntuaciones por debajo del 50% se encuentran los programas de Docencia y Enfoque por Competencias y

Alta Dirección, ambos en nivel de especialidad, con 47% y 42.4%, respectivamente.

En el caso de los dos últimos programas antes mencionados, ambos presentan los mayores porcentajes en la opción **trabajo**, con 53% y 54.5% respectivamente. En tanto que en el resto, los porcentajes varían entre 10.7% en Derecho y 35.3% en Ciencias de la Educación. En promedio, se observa que la opción **escuela** presenta 60.3% y **trabajo** presenta 30.9%. Las diferencias encontradas fueron significativas ($p = 0.01$).

En relación con los niveles de desarrollo, se observa que el mayor porcentaje en la opción **requiere mejorar** (57.5%) se encuentra en la Especialidad de Recursos Humanos, seguido de 51.8% en la Licenciatura en Derecho, 47% en la Licenciatura en Administración de Empresas y 45.4% en la Especialidad en Alta Dirección, 41.1% en la Licenciatura en Psicología y 40.8% en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Con los porcentajes más bajos se observan las especialidades en Educación Especial y Docencia y Enfoque por Competencias, con 27.3% y 25.8% respectivamente.

Por otro lado, en torno al nivel **aplicación satisfactoria**, el mayor porcentaje se observa en la Especialidad en Docencia y Enfoque por Competencias (74.2%), seguida de la Especialidad en Educación Especial (65.5%), Licenciatura en Ciencias de la Educación (51.7%), Especialidad en Alta Dirección (51.5%) y la Licenciatura en Psicología (50%). El resto de los programas presentan porcentajes por debajo de 40%. En promedio, la opción **requiere mejorar** presenta 42.5%, en tanto que el nivel **aplicada satisfactoriamente** presenta 48,8%. Las diferencias observadas no fueron significativas.

Respecto a la opción **no la he desarrollado**, sobresalen las especialidades en Docencia y Enfoque por Competencias y Alta Dirección con 0% y 3% respectivamente, así como las licenciaturas en Derecho y Administración de Empresas con 19.6% y 15.4%, respectivamente.

DISCUSIÓN

Respecto a la interrogante sobre el impacto de la escuela y del trabajo en el logro de las competencias de egreso, a partir de la cual se estableció un objetivo relacionado con realizar un análisis y se hipotetizó que la escuela juega un papel más importante que el trabajo, los porcentajes

promedio obtenidos indican que las habilidades desarrolladas en la escuela presentan mayores porcentajes en el caso de todos los programas de licenciatura, en tanto que la misma situación se presenta solamente en las especialidades de Educación Especial y Recursos Humanos. En el caso de las especialidades en Alta Dirección y Docencia y Enfoque por Competencias, los mayores porcentajes corresponden a las competencias desarrolladas en el trabajo.

Los resultados antes mencionados, que coinciden con los de Laurito y Benatuil (2017), pero no con los de Madrid y Baños (2015), parecen estar relacionados con el hecho de que en las licenciaturas se realizan prácticas profesionales y servicio social; además de que algunos alumnos reportan haber tenido la oportunidad de una estancia en empresas. Por otro lado, en el caso de las especialidades, los resultados parecen relacionados con el hecho de haber realizado proyectos de aplicación.

Otra variable que puede explicarlos es el hecho de que en las licenciaturas en Administración de Empresas y Ciencias de la Educación, el mayor porcentaje de alumnos graduados estudiaba y trabajaba en algo relacionado con el programa (46.2% y 38.1% respectivamente), en tanto que en las licenciaturas en Derecho y Psicología la situación predominante fue estudiar y trabajar en algo no relacionado (50% y 29.3% respectivamente). En torno a las especialidades de Alta Dirección, y Docencia y Enfoque por Competencias, el 100% de los egresados refiere que antes de ingresar al programa trabajaban en algo relacionado. En la Especialidad en Educación Especial solamente el 40% refiere dicha condición, además de otro 40% en la condición de estudiar y trabajar en algo relacionado. En el caso de la Especialidad en Recursos Humanos, resalta el hecho de que el 66.7% trabajaba en algo no relacionado con el programa antes de ingresar. Este hecho explica por qué las competencias fueron mayormente desarrolladas en la escuela.

Respecto a la interrogante sobre el nivel de desarrollo de las competencias de egreso, a partir de la cual se estableció un objetivo relacionado con realizar un análisis y se hipotetizó que dichas aptitudes se aplican **satisfactoriamente**, los porcentajes promedio obtenidos indican que la aplicación satisfactoria se presenta con mayores porcentajes en las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Psicología, así como en las especialidades en Alta Dirección, Docencia y Enfoque

por Competencias, y Educación Especial. Las licenciaturas en Administración de Empresas y Derecho, así como la especialidad en Recursos Humanos presentan mayores porcentajes en la opción **requiere mejorar**. Los resultados anteriores no coinciden con los de Odriozola, Bondar y Latorre (2012).

Si bien es cierto que el mayor porcentaje corresponde a la opción **aplicada satisfactoriamente**, el hecho de que no haya diferencia significativa con la opción **requiere mejorar** implica que alrededor de la mitad de los egresados evaluados aplican las habilidades de manera satisfactoria. Esto puede explicarse bajo la hipótesis de que el desarrollo de las competencias en la escuela no garantiza un desempeño satisfactorio en escenarios laborales, en coincidencia con lo reportado por Madrid y Baños (2015).



A partir de los resultados anteriores se concluye lo siguiente:

1. El perfil de egreso de los programas de licenciatura de UNIPAC se logra mayormente a partir de las actividades académicas derivadas de su modelo educativo.

2. El perfil de egreso de los programas de posgrado de UNIPAC se logra mayormente a partir de las actividades académicas derivadas de su modelo educativo, excepto en los programas de Alta Dirección y Docencia y Enfoque por Competencias.

3. El logro del perfil de egreso de los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC se ve poco impactado por la experiencia laboral, excepto en los programas de Alta Dirección y Docencia y Enfoque por Competencias.

4. El nivel de desempeño en la aplicación de las competencias establecidas en el perfil de egreso de los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC presenta niveles más altos en la opción **requiere mejorar** en las licenciaturas en Administración de Empresas y Derecho, así como en la Especialidad en Recursos Humanos.

5. El nivel de desempeño en la aplicación de las competencias establecidas en el perfil de egreso de los programas de licenciatura y posgrado de UNIPAC presenta niveles altos de aplicación satisfactoria en las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Psicología, así como en las especialidades en Alta Dirección, Docencia y Enfoque por Competencias, y Educación Especial.

Ahora bien, es recomendable que en futuras investigaciones se realicen análisis más detallados en torno a la variable trabajar en algo relacionado con el programa, trabajar en algo no relacionado con el programa, antes y durante el trayecto académico, no trabajar, y trabajar y estudiar.



REFERENCIAS

- Acebedo-Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I. y Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107-118.
doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Alfa EuropeAid Co-Operation Office. (2018). *Competencias específicas de administración de empresas*. Obtenido de Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social: <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/admin-empresas/competencias>
- Alfa EuropeAid Co-Operation Office. (s.f.a). *Competencias específicas de derecho*. Obtenido de Tuning América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=235&Itemid=265>
- Alfa EuropeAid Co-Operation Office. (s.f.b). *Competencias específicas de educación*. Obtenido de Tuning América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=231&Itemid=260>
- Alsina, J., Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Colomina, R. M., García, Ma. A., Mauri, T., Pujolá, J.T. y Sayós, R.(2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Octaedro. Obtenido de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Ángel-Macias, M. A., Ruiz-Díaz, P. y Rojas-Soto, E. (2017). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(4), 595-600. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>
- Bernabé, M. Y. (2009). Recursos TICs en el espacio europeo de educación superior (EEES): las Webquests. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 115-126.
- Cano, G. M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Recuperado el 22 de abril de 2012, de *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 2-16. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/167618-Evaluacion-por-compdencias-en-educacion-superior/>
- Castillo, R. F. (2012). *Diseño de un instrumento de evaluación de competencias especializadas en psicoterapeutas constructivista-cognitivos*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113353/cs39-castillof1150.pdf;sequence=1>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (s.f.). *Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura*. Obtenido de CENEVAL: <http://www.ceneval.edu.mx/examenes-generales-de-egreso>
- Centro Universitario del Pacífico [UNIPAC]. (2018). *Plan de desarrollo institucional 2018-2028*. Manuscrito no publicado.
- Cómo certifico mis competencias. (2017). Obtenido de Gob.mx: <http://conocer.gob.mx/certifico-mis-competencias/>
- De la Orden, H. A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. Obtenido de *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- Flores, I. y Meza, M. (2013). *Las competencias específicas delineadas en el Proyecto Tuning América Latina (PTAL) y la formación de estudiantes de educación de la UANL*. Obtenido de http://eprints.uanl.mx/8098/1/f2_1.pdf
- García, S. M. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gómez, R. I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400805.pdf>
- Goñi, M., y Meseguer, S. (2010). Diseño Curricular centrado en las competencias que debe Adquirir el Estudiante del Grado en Derecho. *Formación Universitaria*, 3(2), 37-46. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000200006&script=sci_arttext
- Herrera, C. A., Restrepo, Á. M. y Uribe, R. A. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 5(2), 241-254. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Hinojosa, R. G. (2006). *La evaluación de competencias en la educación superior*. Recuperado el 22 de abril de 2012, de <http://intrauia.iberopuebla.edu.mx/repository2/312/o1315/evalcompedu-sup.htm>
- Jiménez Galán, Y., Hernández Jaime, Y. y González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior:

- justificación, evaluación y análisis. *Innovación educativa*, 13(61), 45-65. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100004&lng=es&nrm=iso
- La evaluación del aprendizaje: aspectos pedagógicos. (2008). Recuperado el 23 de abril de 2012, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-160754_archivo.pdf
- Laurito, M. J. y Benatuil, D. (2017). Valoración de las competencias planteadas en el Proyecto Tuning para la carrera de psicología. *Eureka*, 14(1), 84-98. Obtenido de <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-14-1-13.pdf>
- López, B. y Morales, K. (2018). Competencias profesionales en estudiantes de psicología en el último año. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(1), 1-8.
- Lorenzana, F. R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Tesis de Doctorado: Universitat Flensburg. Obtenido de <https://d-nb.info/1029421889/34>
- Madrid, G. M. y Baños, P. P. (2015). La evaluación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación. *Educación Siglo XXI*, 33(3), 171-198. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240981/184521>
- Martínez, C. P. y Echeverría, S. B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322804008>
- Martínez, M. A., Cegarra, N. J. y Rubio, S. J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 373-386. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL5.pdf>
- Medina, R. A., Domínguez, G. M. y Sánchez, R. C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. Obtenido de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45514/1/Evaluacion%20de%20las%20competencias%20de%20los%20estudiantes%20modelos%20y%20tecnicas%20para%20la%20valoracion.%20Assessment%20of%20the%20competences%20of%20students%20models%20an....pdf>
- Moreno, O. T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*(39). Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/84/892>
- Navia, O. M. (2016). *Instrumento de evaluación de las competencias transversales de los aprendices del nivel tecnológico del Centro de Servicios y Gestión Empresarial del Servicio Nacional de Aprendizaje Sena en Medellín*. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales. Obtenido de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/1085/1/INFORME%20FINAL%20para%20grado.pdf>
- Ordóñez, J. G., Bondar, C. E. y Latorre, M. G. (2012). *Competencias profesionales del graduado en Administración*. Obtenido de Imagen Profesional On Line: <http://www.facpce.org.ar:8080/iplonline/competencias-profesionales-del-graduado-en-administracion/>
- Peña, P. D. (s.f.). *Enfoque por Competencias*. Recuperado el 25 de abril de 2012, de: http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa6/enfoque_por_competencias/p8.htm
- Psicología. *Tuning América Latina III. Lista de competencias específicas*. (s.f.). Obtenido de Tuning Academy: <http://tuningacademy.org/psychology-tuning-latin-america-iii/?lang=es>
- Quiroga-Garza, A. (2011). Competencias profesionales del psicólogo clínico en la complejidad: desarrollo de proyectos multi-aplicación. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 51-62. Obtenido de [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotella/Pdfs/RMPE_2\(1\)_051_062.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotella/Pdfs/RMPE_2(1)_051_062.pdf)
- Ríos, M. D. y Herrera, A. D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>
- Rodríguez, I. L. (s.f.). Herramientas para medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones interpersonales. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(6), 7-16. Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020206/tapadic2005.pdf>
- Salazar, M. Z. y Prado-Calderón, J. E. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 41-63. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836510.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*.
- Suárez, X. A. (2011). Valoración de las competencias de psicología: estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales cctivos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20(1), 73-102. Obtenido de <https://revistaspsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/13727/14004/>
- Subsecretaría de Educación Media Superior/Dirección General del Bachillerato. (2016). *Documento base del bachillerato general*. Obtenido de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documento-base/DOC_BASE_16_05_2016.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior. (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_para_la_evaluacion_de_los_estudiantes.pdf
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175
- Tobón, S. (s.f.). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño y curricular y didáctica*. Obtenido de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Ulloa, L. N., Suárez, C. P. y Jiménez, M. C. (s.f.). *Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente*. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1082-F.pdf
- Vargas, L. M. (2009). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por_competencias_anfei.pdf
- Vidal, L. M., Salas, P. R., Fernández, O. B. y García, M. A. (2016). Educación basada en competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100018&lng=es&tIng=es.
- Villa, S. A. y Poblete, R. M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Recuperado el 22 de abril de 2012, de *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63(1), 147-170. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=236&clave_busqueda=275199
- Zavala, M. (2003). *¿Qué es la evaluación por competencias?* Recuperado el 23 de abril de 2012, de maristas.org.mx/gestion/web/articulos/evaluacion_competencias.doc



BERNSTEIN SOBRE NIETZSCHE: *la noción del mal*

Esteban Adolfo Quesada Salazar

estebanquesadas@gmail.com

Este artículo hace una crítica a las tesis que Richard Bernstein, en su libro *El mal radical*, dedica al concepto de mal de Nietzsche, en cuyo marco su postura queda “en el aire” y rodeada de una ausencia de “contenido positivo” (Bernstein, 2006, p. 193 ss).

Para realizar esta crítica partimos de *La genealogía de la moral* y *Más allá del bien y del mal*, obras que Bernstein toma para su análisis. Ambas deben ser leídas como piezas clave del llamado “período ilustrado” de Nietzsche porque contienen conceptos determinados por él en la década de los setenta del siglo antepasado. A tal período pertenecen también *Humano, demasiado humano*, *Aurora* y *La gaya ciencia*, obras que nos interesan aquí (sobre todo la última) para recuperar las tesis sobre el “carácter instintivo” de toda interpretación. Sostendremos que Bernstein no comprende la relación del instinto con la moral, razón por la cual la trivializa y termina conduciendo la obra de Nietzsche a callejones sin salida. En concreto, nos ocuparemos de las nociones de instinto, arte, perspectiva, mujer y estilo, conceptos con los que también y, sobre todo, Nietzsche relaciona la moral.

1. Realidad, verdad, valor: mujer. El problema que plantea el concepto de lo femenino en Nietzsche.

Hay que tomar las cosas con más alegría de la que merecen, sobre todo porque las hemos tomado en serio más largo tiempo del que merecían.

F. Nietzsche: Aurora

Bernstein presenta dos argumentos que funcionarían como fundamento de las tesis nietzscheanas sobre la moral en sus obras *La genealogía de la moral* y *Más allá del bien y del mal*: a) la imposibilidad de una “justificación racional” para la moral, y b) la naturaleza de la labor del genealogista como “labor poética”. Bernstein afirma que en la tesis dogmática que presenta la posibilidad de una justificación racional para la moral, se presupondría una suerte de noción de verdad “esencial” y “universal”, cuyo develamiento, labor de una investigación metafísica, se guiaría por un “principio de realidad” en relación con el cual algo sería o no verdadero.

Este principio estaría en oposición al espíritu de la filosofía de Nietzsche, para quien no habría esencia verdadera de la realidad ni realidad. No hay, pues, justificación racional de la moral en la medida que no existe una realidad moral; así, para Bernstein, lo único que podría hacer quien busque un criterio estable para decidir sobre algo de naturaleza moral sería “redescribir” de modo poético e imaginativo la situación. Esto es, poner en circulación perspectivas narrativas que den a las tesis morales un cierto aire de belleza y coherencia, y mirar luego cuáles de ellas son afirmativas de la vida, y cuáles no.

Ninguna interpretación sobre Nietzsche me parece más equivocada que la anterior. La crítica de Nietzsche a la posibilidad de una justificación racional a la moral debe enmarcarse en la crítica general a la “racionalidad” como criterio para justificar la conducta humana en general, mas no como si se tratara de un relativismo on-



Los instintos del noble y el guerrero, del hombre libre, se volvieron en contra suya, el alma humana es “un alma animal vuelta contra sí misma”

Nietzsche, 1997, p. 110

tológico acompañado de un pluralismo narrativo. En primer lugar, en ninguno de sus textos Nietzsche niega la existencia de la realidad; a lo que sí se opone es a que por “realidad” sea comprendido *exclusivamente* lo que el proceder intelectual determina como tal. En *Humano, demasiado humano* y *Aurora*, Nietzsche habla de la realidad como el resultado de un juego de fuerzas, de una *lucha* entre interpretaciones: una fuerza nunca se da sola, nunca una sola fuerza *produce* realidad, ni en la realidad física ni la realidad moral. Y si Nietzsche habla de *interpretaciones* como de *fuerzas*, es porque

considera que una interpretación no es principalmente una narración literario-redescriptiva, sino una “actividad instintual-natural” cuya fuerza o intensidad precede a toda inteligibilidad, lograda o posible.

En este orden de ideas, cada instinto “produce realidad”; y en este producir, que Nietzsche llama “interpretación”, hay una *lucha constante* por la primacía de unos instintos sobre otros: hasta la razón entra en la lucha, como un instinto entre instintos. La verdad o no verdad de una interpretación, moral o de cualquier otro tipo, no se puede *decidir* mediante un criterio racional pues incluso la razón es fruto de un devenir histórico-natural que la ha transformado en *impulso*, en pasión, en deseo, y es justamente esto lo que querría sacar a la luz la genealogía como ciencia histórico-psicológica.

En su *Genealogía de la moral*, Nietzsche determina las valoraciones morales como interpretaciones surgidas en la lucha entre clases sociales. A esta diferencia, Nietzsche la denomina “pathos de la distancia”, y no “ethos de la distancia”. La diferencia entre el noble (lo bueno, lo puro) y el plebeyo (lo malo, lo vulgar) no es solamente una diferencia entre clases, mas esencialmente es una diferencia entre los *instintos* con los que cada cual, noble y plebeyo, *realizan* su existencia, siendo los del noble “superiores” porque son *afirmativos de la vida*, más deseables, mejores. También por ello Nietzsche sitúa la transvaloración de estos valores originarios en la lucha entre los guerreros y los sacerdotes, lucha que de ninguna manera es corporal *cuando* corporal tiene el sentido de *físico* –como querría Bernstein–, sino corporal en la medida en que es *instintual*¹.

Como consecuencia de lo anterior, lo que en la *Genealogía de la moral* se determina como rebelión de los esclavos en el plano moral sucede originalmente en el plano instintual. El guerrero *vive afirmando* su propia vida, realizándola por sobre lo demás, realizando el objeto de su deseo: se dice sí a sí mismo. El sacerdote, por el

1. En el prólogo a la segunda edición de *La gaya ciencia*, afirma Nietzsche que la comprensión del cuerpo como “cosa física” es una comprensión inadecuada que, además, *enferma* al hombre: lo hace padecer de metafísica, al proponerle conjuntamente con su *cuerpo físico* un *alma espiritual*, y el alma se determina (aunque no solo en el contexto moral) como el *lugar dónde* se reprimen los instintos. Un proceso correlativo sucede con la noción de “mundo”, como se verá enseguida.

contrario, la niega, dice “no” a su deseo y, negándolo, se niega a sí mismo.²

Lo bueno, la satisfacción del deseo, el sacerdote lo trastoca en lujuria, en *indeseable* hedonismo, perversidad, en lascivia; y así, lo malo y lo feo, lo indeseable para la vida, el miedo y la impotencia, se transforma de pronto en lo bendito, lo sagrado y salvífico. Mejor aún, la multiplicidad de lo bueno y de lo malo es transformada unilateralmente, ya en “el mal”, ya en “el bien”. En esto consiste la “venganza sacerdotal” (Nietzsche, 1997, p. 46 y ss.), venganza que no es relativa a acciones (como sí lo es, por ejemplo, la venganza de un noble resentido) sino a *valoraciones*. Venganza no es más que el resultado de la afirmación de su impotencia frente al guerrero: es el *resultado* del resentimiento.

Lo que afirma el sacerdote para su vida es su propia impotencia frente a lo externo, frente al mundo, que empieza a ser para él algo hostil. El sacerdote afirma, sí, su existencia, pero no *en* y *para* el mundo que puede ser *realizado*. Por eso dice Nietzsche que la venganza del sacerdote contra el noble es un proceso *imaginario*, que niega la realidad, que se inventa un *en sí*.³ Los instintos del noble y el guerrero, del hombre libre, se volvieron en contra suya –el alma humana es “un alma animal vuelta contra sí misma” (Nietzsche, 1997, p. 110)–. Los instintos internalizados alimentan el resentimiento, envenenan, y en ello se genera un nuevo tipo de maldad, la maldad sacerdotal: la persecución, la exclusión. La venganza del sacerdote es un acto instintual *creativo* por cuanto produce ciertos estados de cosas, pero es *conservador*, es reactivo, no afirmativo de la vida.



También en este sentido, su *realidad* es una creación *negativa*: contradice a la vida.

Finalmente, tal creación es en otro sentido positiva: reprimir los instintos, los deseos, (por ejemplo, internalizarlos), generó *profundidad* en la psique humana. El hombre, sintiendo culpa, tuvo por primera vez conocimiento de su responsabilidad.

Ahora bien, ¿por qué dice Nietzsche que la venganza del sacerdote sucede en un plano *imaginario*? ¿Cómo se relaciona esto imaginario con la noción de instinto? ¿Qué quiere decir aquí imaginario? Imaginario no es algo de naturaleza intelectual o sensible. Al proceso de *producción de realidad* también lo llama Nietzsche, particularmente en su obra posterior a *La gaya ciencia*, *producir apariencias*; interpretar es *producir* apariencias como realidades mediante los instintos, pero nunca, como quiere Bernstein, *redescribir*

2. Sobre la relación del *sí mismo* del hombre con los instintos, que la filosofía tradicional ha negado al considerar al sí mismo como algo de naturaleza racional o trascendental, se regresará en la segunda parte del presente ensayo, pues es de vital importancia en el plano moral.

3. Los judíos, casta sacerdotal por excelencia, “fueron los primeros en usar la palabra ‘mundo’ como señal de oprobio” (Nietzsche, 1998, pp. 118-119). Ya en *Humano demasiado humano*, se habla de un origen genealógico de ese “segundo mundo” que terminó por convertirse, por ejemplo, en el mundo del *en sí* kantiano, al que siempre consideró Nietzsche como un error metafísico. Semejante mundo, fenómeno de extrañamiento para las comunidades primitivas, iría transformándose paulatinamente en mito y, de allí, en mundo celestial, divino, fundamento de toda su posterior acepción racional (en Platón, por ejemplo). Semejante dualidad entre los mundos está relacionada con la escisión alma-cuerpo que acompaña el proceso de espiritualización: en efecto, al primitivo le daba por pensar que lo que abría en sueños era un mundo donde quedaba consignada el alma de los hombres luego de su fallecimiento; para el mito y a la religión, mundo era aquél de la permanencia de los reyes, los héroes y los dioses; para el sabio, el de la permanencia de la verdad. Todo el primer libro de *Humano, demasiado humano*, “De las cosas primeras y las últimas”, está dedicado a develar los orígenes de este segundo mundo; en particular, § 3-5, 9-11, 16, 18 y 20.



las.⁴ Solo es posible que exista *verdad racional* allí donde hay un velamen de apariencias que encubre la *realidad de la cosa*; pero ningún sentido, ninguna realidad, es propia de la cosa. Su verdad es la verdad, su relación inmediata con el instinto que la produce como cosa (de placer, de uso, de guerra, etc.). Lo mismo sucede en el plano moral.

Y he aquí una de las aportaciones más interesantes de *La gaya ciencia* de Nietzsche: por la interpretación, tanto la realidad como la verdad son *isomorfas* con la mujer.⁵ La mujer es seductora al precio de que nunca nos deja ver su verdad: el amante intenta siempre conocer “quién es” realmente esa mujer que ama, pero nunca lo consigue, no consigue poseerla: se le va de las manos, llega tarde, coquetea y da celos, etc.

La realidad es mujer en este sentido. Nunca, por más que desespere en ello, el amante del conocimiento, el sabio, conocerá la verdad. La realidad seduce porque el que conoce quiere poseerla, y esta posesión se le niega. De allí que el amante que continúe buscando la *verdad* de la mujer, dice Nietzsche, no sabe absolutamente nada de mujeres (Nietzsche, 1947, p. 64 y ss.). *La verdad* de la mujer no es algo en el trasfondo de su apariencia; la mujer es, ella misma, apariencia: esa es “su” verdad. La pudorosa, el “retiro”, el “disimulo” propio de la mujer, no son virtudes o defectos morales: son su condición. La apariencia (la mujer, la realidad) “se burla de sí misma”, se burla de *su* sí misma, y se burla de ese amante que la busca incansablemente tras cada uno de sus encuentros. El buen amante sabe amar en la

mujer la alegría y la belleza del momento, la *fantasía* de su realidad; el buen amante experimenta lo que le está distante en y como la distancia.

El filósofo y el científico creen en *la verdad*, pretenden escribir sobre la verdad, incluso cuando solo la suponen como incognoscible, pero en correlación con la apariencia (Kant). Lo mismo el moralista, quien cree en la verdad de sus valores. Los valores morales no tienen verdad. Son, empero, necesarios para la vida.

2. Una moral “más allá” de la moral: una moral para “poetas”

El hombre, durante demasiado tiempo, ha ‘mirado mal’ sus inclinaciones naturales, de modo que al fin se han hecho inseparables de su ‘mala conciencia’. Un intento inverso sería en sí posible [B, cfr. de N, 187].

Bernstein, hablando del genealogista como historiador, afirma que las tesis de Nietzsche en contra de la justificación son similares a las de Richard Rorty en la medida que ambos piensan que lo único que puede hacer un historiador es redescibir de forma poética y valorar sus redescipciones a la luz de cuál de ellas es potenciadora, y cuál no, de la vida. Pero cuando Bernstein usa las palabras *interpretación*, *perspectiva* y *estilo*, parece estar refiriéndose a un asunto meramente formal, a la clase de

4. “Interpretar”, entendido como una actividad orientada por el instinto, es a lo que Nietzsche llama *perspectivismo*: cada interpretación tiene una perspectiva instintual. Y para que el concepto de interpretación así comprendido no haga recaer las tesis de Nietzsche en un relativismo ingenuo, tal como lo hará Bernstein, tendremos que introducir abajo, cuando analicemos la figura del *poeta*, la noción de *estilo*.

5. A propósito de la realidad y la verdad como mujer, *vid.* A § 54, 289; 1947 §51-54, 60, 88, 324, 334-339 (!), 372, 373; y la primera sección del texto de Derrida.

literatura con la que redescibiría este nuevo *historiador-poeta* o al modo como este en sus redescipciones usaría el lenguaje.

Nietzsche, empero, no da a estos conceptos un tratamiento tan vago y genérico, ni es el caso que su noción de *poeta* refiera a la de *literato*, al *libre intérprete* o al texto escrito exclusivamente. En esto, como en lo demás, se equivoca completamente Bernstein en su interpretación de Nietzsche, que ahora se nos antoja demasiado elemental.

La *fuerza creativa* de la moral sacerdotal no solo radica en haber *producido* una realidad moral diferente, o en haberle dado al hombre densidad espiritual. Es que la *lucha moral* del hombre contra sí mismo acaba por corroer incluso los valores en los que cree, por hacer que no quiera ya creer en nada: por convertirlo en nihilista. Pero, si el hombre que sufre, que llora, que pena, si el feo o el impotente es ahora el bueno, el que hace el bien, quien se salvará, entonces la moral sacerdotal le ha dado *un sentido* al sufrimiento. El hombre, cuando sufre *para algo*, cuando sufre *con sentido*, *quiere sufrir*. La moral sacerdotal le salva al hombre su voluntad; lo salva, pues, del nihilismo.⁶ Es precisamente con el concepto de voluntad de Nietzsche que podemos llegar al *más allá* de la moral del bien y del mal; pero no con esta voluntad sacerdotal, que es la voluntad de negarle a la vida el placer y de afirmarle el sufrimiento, sino con una moral de la voluntad *por* la voluntad misma.

Nietzsche habla del hombre del *más allá*, de aquel que será redentor de la humanidad degenerada, y con *humanidad degenerada* refiere a los instintos que han sido degradados por el sacerdote al haber hecho de ellos una fuente de oprobio, y por la costumbre humana de vivir en esta moral, puesto que ha devenido en *hábito* el acompañarlos de mala conciencia; pero es que son justamente *estos instintos* los que afirman la vida, los superiores.

Es esto lo que ha *descubierto* la genealogía histórico-psicológica (y no haciendo meras redescipciones); lo cual; sin embargo, no es una simple constatación de los hechos. Que eso sea lo que descubre la genealogía también quiere decir: el genealogista,

que en algunos textos Nietzsche apoda como “el que conoce”, tiene el poder de convencer a los demás sobre el poder de su propia voluntad, de su querer *ser* y *hacer* de si un *sí*, de abonar terreno fértil para la vida. Ahora bien, y por ello mismo, si son los instintos los que *producen* realidad, y si el genealogista quiere realizar y *realizarse* en una nueva moral, entonces la autocomprensión de “el que conoce” debe alterarse: “nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos”; (Nietzsche, 1997, p. 21).

El sabio debe *cambiar de escenario*, introducirse en lucha por la *potenciación* de la vida; la única *interrelación* de las interpretaciones, bien lo sabe el genealogista, no más que su *ser* apariencia, su *ser en perspectiva*. Potenciar la realidad como apariencia, relocalizar lo femenino en el centro de la acción sobre sí, y sobre lo real, es, así pues, el único medio para evitar el dominio



El papel del sabio, tanto como el del poeta (y como el de todo hombre que se afirme en su vida), es el de crear apariencias, pero bellas apariencias, apariencias con gracia, producto de su estilo.

de unas interpretaciones sobre otras (particularmente, de la razón sobre las otras pasiones). El papel del sabio, tanto como el del poeta (y como el de todo hombre que se afirme en su vida), es el de crear apariencias, pero bellas apariencias, apariencias con gracia, producto de su estilo. Es que la *apariciencia* no es *solamente* lo que ha producido el instinto. Es, dice Nietzsche, “lo que actúa y lo viviente mismo” (Nietzsche, 1947, p. 54): es la mujer, la vida misma como palpitación constante de la creación instintual, la vida que ha devenido en y como lucha de instintos. *La vida como apariciencia* es el medio que tiene el hombre

6. A la par que la creencia en un segundo mundo, diferente del de la vida, y en el alma, diferente del cuerpo, y como la contracara del mismo proceso, en la mala conciencia “el hombre hace nacer un interés, una tensión, una esperanza, casi una certeza, como si con él se anunciara y se preparara algo, como si el hombre no fuera una meta sino solo un camino, un episodio, un puente, una gran promesa” [B, cfr. de N, 185].

de garantizar la duración de la actividad interpretativa y, por tanto, la duración del devenir, su *seguir siendo* devenir, su nunca determinarse como *producto*, por ejemplo, su *propio* devenir.⁷

Por eso “el que conoce es un medio para prolongar el baile terrestre, y... en esa medida forma parte de los maestros de ceremonia de la existencia” (Nietzsche, 1947, p. 54; subrayado propio). El hombre del *más allá* de la moral es el creador de bellas apariencias, el poeta, aquel que hace de su propia vida una obra de arte, algo bello; “un espíritu creativo cuya fuerza aplastante no le dejará en alguna lejanía o en algún más allá, ese cuyo aislamiento la gente malentiende como una huida de la realidad cuando solo es absorción, inmersión, penetración en la realidad” [B, *cfr.* N; 187]. Su vida, el mundo, la realidad: todas son sus creaciones propias. Pero crear (por ejemplo,



realizar la realidad de diversos modos) no significa crear *ex-nihilo*, crear sin más y arbitrariamente cada cosa que se vaya ocurriendo (como parece ser la tesis de Bernstein), sino *escuchar* instintos que antes no habrían sido escuchados, poner en funcionamiento lo reprimido, hacerlo

ingresar en el proceso de *enseñoramiento* del hombre por sobre su vida: darle a la vida como palpar de la creación, y a la creación como palpar de la vida, un estilo propio.

Estilo significa tener *poder* sobre *uno mismo* allí donde se entiende *poder* como “sujeción y perfección bajo la propia ley” (Nietzsche, 1947, p. 290); poder sobre la naturaleza cuando se le *niega su libertad*, cuando se la estiliza, es decir, se la domina bajo el estilo, bajo la propia ley. Tener estilo es una determinación de gran amplitud, tanto, que admite la consideración del metafísico, pero no ya del metafísico ciego de sí mismo, dogmático, confiado y *seguro* en la verdad, sino del que entiende que “era la coacción del mismo gusto la que dominaba y daba forma a lo grande y lo pequeño” (ibíd.), a la verdad y a la mentira, al juicio moral.

Lo que domina la verdad y la moral es, pues, un gusto; *gusto* que, por tanto, no debe entenderse como un hedonismo fatuo, sino como el *dominio* y la *organización* de la corporalidad (instintualidad) en general, gusto cuyo sentido es constitutivamente primero que la moral y que, por tanto, “poco importa si era un buen o mal gusto, si se piensa que –¡basta con que sea un gusto!–” (ibíd.).

Nietzsche no sostiene que la moral deba desaparecer, ni la confianza en la realidad, que debemos de ahora en adelante vivir como nihilistas; ninguna tesis de Bernstein es más contradictoria que esta. En *Humano, demasiado humano* y en *La gaya ciencia* Nietzsche es categórico con esto. Lo que debe desaparecer es la violencia instintual en que se han fundado la confianza ciega en la moral judeo-cristiana y el dogmatismo científico-filosófico, la persecución moral y el señalamiento, la exclusión de otras formas de vida y de pensamiento; y no hay otra forma de hacerla desaparecer más que comprendiendo el origen de tal confianza ciega y tal dogmatismo en esta violencia, en esta enfermedad llamada metafísica.

La genealogía no es, en consecuencia, una simple redescipción, sino más bien un acicate para la vida. Y de allí que, al inicio de *La gaya ciencia*, Nietzsche hable de la genealogía en términos de *cura*, como si se tratara de una cura *psicoanalíti-*

7. Solo así se hace comprensible la tesis de Bernstein según la cual el *más allá* de la moral nietzscheana es “ un *más allá* inmanente, no uno trascendente. Cuando Nietzsche nos dice... que nunca le prestó su atención al concepto de un más allá, se refiere a uno trascendente” (Bernstein, 2006, p. 174).

ca. Justo en medio de la enfermedad está la cura, así como en medio de la moral judeo-cristiana está el germen de la nueva moral.⁸ Hay, pues, por fin lugar al sosiego, a la esperanza y a la creencia, no en el 'ser' sino en el futuro del ser, es decir, en la interpretación, en el futuro de la interpretación, en el devenir: "el júbilo de la fuerza que se recupera..., el súbito sentimiento y presentimiento de un futuro... de mares nuevamente abiertos, de metas nuevamente permitidas, nuevamente creídas" (Nietzsche, 1947, p. 1): de la interpretación como algo esencialmente inacabable. "¡Aún existe otro mundo por descubrir –y más de uno! ¡A los barcos, vosotros los filósofos!" (Nietzsche, 1947, p. 289).

El hombre que se entiende a sí mismo como *contemplativo* comete el grave error de pasar por alto "que él mismo es el genuino poeta y el poeta continuo de la vida" (ibíd.), de su vida, es decir, que no es un mero actor o espectador de la misma. La creación es la actividad propia del hombre cuya vida es ese constante palpar; es que la realidad también es palpitante, se mueve constantemente, no es nunca esa *cosa quieta* y estable de la filosofía. El hombre es, igual que la realidad, algo *movible*, que tiende a desaparecer como *siempre idéntico a sí*. Que el espíritu sea apetencia, deseo, instinto, no significa que siempre sea *el mismo apetente* el que desea.⁹ Significa, por el contrario, que el hombre "a través de muchos individuos quisiera ver como por sus propios ojos y prender [asir] como con sus propias manos" (Nietzsche, 1947, p. 249): "Sí, ¡la vida es una mujer!" (Nietzsche, 1947, p. 339).

El poeta es el espíritu libre que juega con su *sí mismo*, el que con su capacidad creadora *modela su propio destino*, su propio mundo, el que experimenta con sus posibilidades. Esto es lo que significa una moral afirmativa, una moral que permite al hombre decirse sí a *sí mismo*, a su vida, decidirse por su vida. El mal es la expresión

del instinto del resentimiento que lo produce; pero, en sentido nietzscheano, no hay una forma de expresar el mal, no hay, pues, *solo un mal*, sino multiplicidad de formas de negar la vida. Por eso el *más allá*, la superación de la moral, no se realiza en una sola forma; es el *más allá* del unilateralismo y del totalitarismo de una moral concebida bajo un solo principio (bien/mal): "se habla del sentimiento moral, del sentimiento religioso, como si fuesen unidades sin más, cuando en verdad son ríos con cien manantiales y afluentes" (Nietzsche, 1996, p. 14). No hay, pues, una decisión por el sí mismo del artista, sino una multiplicidad de decisiones, cada una constituyente de su *sí mismo*. El nuevo hombre moral quiere poner en *juego* esta multiplicidad.

El *más allá* de la moral es, pues, una voluntad creativa: femenina. La libertad del espíritu es una persistente autosuperación, una lucha constante de la vida consigo misma, la búsqueda del aumento de la voluntad de poder. La genealogía por ello es una filosofía fuertemente moral, una filosofía sobre lo que debe ser la vida para cada uno, pero, fundamentalmente, sobre si la vida debe entenderse como un *deber ser*. La vida es más *verdadera*, bella y deseable cuando se la comprende como un "experimento de los que conocen, ¡y no una obligación, no una fatalidad, no un engaño!" (Nietzsche, 1947, p. 324). En Nietzsche no puede haber una moral prescriptiva: cada uno debe construirse su propio camino.



REFERENCIAS

- | | |
|--|--|
| Bernstein, Richard (2006). <i>El mal radical</i> . México: Fineo. | Nietzsche, Friedrich (1947) <i>La gaya ciencia</i> . Poseidón, Buenos Aires. |
| Nietzsche, Friedrich (1996). <i>Humano, demasiado humano</i> . Akal, Madrid. | Nietzsche, Friedrich (1997) <i>La genealogía de la moral</i> . Madrid, Alianza. |
| Nietzsche, Friedrich (2000). <i>Aurora</i> . Biblioteca Nueva, Madrid. | Nietzsche, Friedrich (1998) <i>Más allá del bien y del mal</i> . Porrúa, México. |

8. "Solo el gran dolor es el último liberador del espíritu, en tanto es el maestro de la gran sospecha, que convierte a cada U en una X" (Nietzsche, 1947, p. 3). "El disfraz inconsciente de las necesidades fisiológicas bajo el abrigo de lo objetivo, ideal, puramente espiritual, se extiende hasta lo aterrador" (ibíd., p. 2). "*El agradecimiento se derrama continuamente, como si acabara de acontecer lo más inesperado: el agradecimiento de un convaleciente –pues la curación era lo más inesperado*" (ibíd., p. 1).

9. Mientras la comprensión de sí mismo (autoconciencia) está en Hegel estrechamente relacionada con la apetencia y con la vida, le parece prescindible a Nietzsche la autoconciencia en el proceso del vivir. Esta prescindencia no es, empero, una mera posibilidad, sino algo que nos acontece realmente: "todavía la mayor parte de esta vida se desenvuelve en nosotros con prescindencia de este reflejo [especular]" [1947, 354].



EVALUACIÓN DE IMPACTO DE TALLERES DE GÉNERO a estudiantes universitarios de UNIPAC

Andrés Gaeta Rivera

andres.gaeta@gmail.com

JUSTIFICACIÓN

Erradicar la desigualdad de género es uno de los grandes retos de las instituciones de educación superior. Esto implica incidir en: a) legislación; b) igualdad de oportunidades; c) conciliación de la vida profesional y la vida familiar; d) estadísticas de género y diagnósticos con perspectiva de género; e) lenguaje; f) sensibilización a la comunidad universitaria; g) estudios de género en la educación superior; y h) combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar (Ordorika, 2015). En este último **la figura docente es clave para lograr la equidad** (López-Francés et al., 2016)

La perspectiva de género se encuentra en los diferentes planes de desarrollo nacional, estatal y municipal. A partir de lo anterior, las universidades no pueden estar exentas de dicha transversalización, lo cual se refleja en los valores de UNIPAC, específicamente en la equidad y la pluralidad (UNIPAC, 2013). En este sentido, se han implementado talleres de perspectiva de género desde 2016, con duración de 12 horas, para las y los alumnos de las diferentes licenciatura ofertadas por la universidad.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el impacto de la incorporación de los talleres de género en las diferentes licenciaturas de UNIPAC?

BREVE ESTADO DEL ARTE

La Secretaría de Educación Pública ha propuesto una serie de manuales para trabajar la equidad de género desde nivel preescolar hasta secundaria (SEP, 2009, 2010 y 2011). Así mismo, organizaciones como Género y Desarrollo, A.C. han realizado propuestas a nivel primaria con énfasis en masculinidades (Fernández y Ayllón, 2014), incluyendo otras propuestas, provenientes de la UNESCO, bajo la perspectiva de género para realizar abordajes desde la homofobia y la transfobia (UNESCO, 2015). Sobre esta misma línea, hay propuestas a nivel universitario con experiencias exitosas en adaptación de políticas educativas (Yaaj México, 2017), así como otras propuestas integrales del Programa de Estudios de Género de la UNAM para la sensibilización del personal docente (UNAM, s.f.), y guías con recursos para



las y los docentes en aulas (Moscoso, 2012). Es importante rescatar propuestas específicas enfocadas a campos profesionales que debieran ser sujetas de discusión en el proceso de formación de cada licenciatura; por ejemplo, en el área de Administración (Rodríguez, 2009 y 2010).

DISEÑO METODOLÓGICO

Desde una exploración cualitativa se llevaron a cabo 4 grupos focales con 34 estudiantes de las licenciaturas de Psicología, Idiomas, Derecho, Administración y Ciencias de la Educación. En ellos se indagó el impacto de los talleres de género a partir de su vinculación con otras unidades didácticas; la relevancia de los temas en su carrera; la pertinencia de las técnicas didácticas; y la incorporación de nuevos conocimientos o reflexiones sobre la perspectiva de género. Así mismo, se llevó a cabo un grupo focal con las 4 docentes que imparten dichos talleres, explorando las estrategias didácticas que utilizan y recomendaciones para un mejor impacto en su ejercicio profesional.

RESULTADOS

Relevancia y aceptación de los talleres

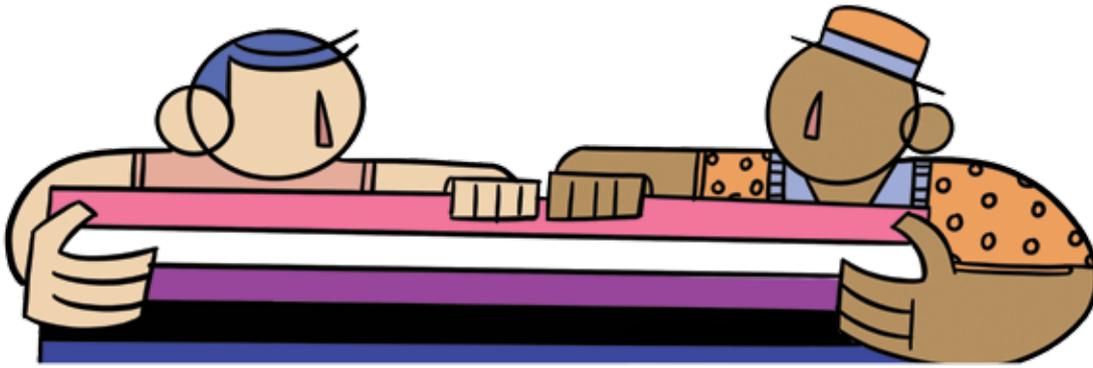
En los diferentes grupos focales se enuncia la importancia de la impartición de los talleres de género, desde el discurso incluyente y los valores institucionales de UNIPAC, en los cuales la diversidad sexual y de género está completamente presente.

“UNIPAC es la universidad que apoya a los géneros, lesbiana, homosexual, transexual, todo eso. Yo creo que lo hacen más que nada para nosotros, para que convivamos, sepamos cómo convivir, que no los miremos así como: *Ah!, son diferentes* o algo así, es más que nada como para los alumnos, para que todos se lleven bien en armonía y no haya discriminación hacia los diferentes géneros” (alumnx).

“De las ideas principales que tiene UNIPAC, innovación es innovar, entonces creo que en los tiempos que estamos viviendo ahora el tema de conocer la equidad o conocer la otra parte de la sexualidad. Creo que nos lo pone como tema vanguardista” (alumnx).

“Fue muy interesante porque había una chica que es lesbiana y ella abiertamente habló, habló del tema y para ella; ella estaba muy familiarizada con eso ¿no? O sea, ella lo abrió, lo expuso y dijo. Creo que es favorable, precisamente para que nosotros estemos contribuyendo a esta apertura, que ellos tengan claros los conceptos. Porque yo creo -a veces- sobre todo estas cuestiones de equidad de género, igualdad, los conceptos a veces no se entienden” (docente).





Comparten que previo al taller, tenían un vacío de información y presencia de prejuicios en relación a la perspectiva de género.

“Yo creo que UNIPAC busca crear conciencia de nosotros, bueno crear conciencia del alumno sobre los tiempos que estamos teniendo ahorita ¿no? Sobre la valoración que debe tener, siendo hombre la valoración hacia la mujer y cómo también se van, cómo nos quita, bueno, en mi caso cómo nos quita una pequeña venda que teníamos” (alumnx).

“Te amplía el panorama, que las cosas no son como tú pensabas, que son un poquito más relajados, más común y que realmente no pasa nada” (alumnx).

“Para mí fue muy interesante porque es un tema hasta cierto punto tabú, no se toma y la mayoría de las personas no tenemos conocimiento” (alumnx).

“Trato mucho de que ellos hagan conciencia primero; cómo es que ellos viven la cuestión del género ¿no? O sea, porque yo creo que desde ahí podemos empezar en esta parte que decía la compañera, la reeducación empezaría desde el momento en el que ellos mismos están viendo qué conceptos están manejando ¿no? Como para ellos ¿qué es el género?, para ellos ¿cómo ven la diversidad?, ¿cómo viven la homosexualidad?” (docente).

Sin embargo hay quienes comparten que el objetivo de los talleres no era claro al inicio, lo cual generaba cierta resistencia.

“Al principio dije: ¡Ay! ¿Para qué voy a tomar este taller?, ya después cuando la persona estaba explicando para qué nos podía servir todo eso, pues ya así como que me quedó un poquito más en mente” (alumnx).

“Como que me sorprendí, no sabía ni idea, no tenía ni idea pues, ya pues me di cuenta pues que era muy importante para mi carrera” (alumnx).

“Al principio la verdad no lo entendí y si dije: ‘¿Por qué voy a tomar un taller de género? Ya después entendí: Ah, discriminación, no sé... las sexualidades que hay, el ámbito laboral. No sé, para tener la

mente un poquito más abierta, me empecé como a relajar y ya” (alumnx).

“No esperaba la clase porque yo pensaba que las clases iban más centradas a la especialidad de la carrera, pero en sí fue algo refrescante” (alumnx).

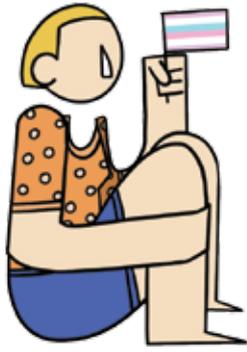
“Solamente con hablar de conceptos básicos y creo que ahí se nos van —se me va bastante tiempo— porque no solamente les hablo yo del concepto en la diapositiva si no que hago que entre ellos se junten, discutan los conceptos y ‘se hagan bolas’ entre ellos, creo confusión para que después se den cuenta y digan: ¿Sabes qué? Es real, no tengo idea de qué es esto. Y todo el tiempo lo he estado manejando de manera errada, equivocada, desinformada, ¿no?” (docente).

Aunque no todo el alumnado logró identificar la referencia del curso, hay a quienes les costó trabajo asimilar los temas o no acudieron a los talleres.

“Hubo gente que sí (pensaba que) era una materia de relleno o que no contaba. Entonces como que prácticamente, de hecho creo que unos, hubo unos que no fueron, pero es prácticamente pues la forma de pensar de cada quien ¿no?” (alumnx).

“Detecté quienes están todavía un poquito cerrados en esa parte, como que no se destapan a la convivencia como tal, con las personas así. Viviendo como si todavía tuviera, tal vez está mal lo que digo, como si todavía fuera muy importante si eres hombre o si eres mujer y creo que lo más importante es si eres persona y cómo podemos convivir” (alumnx).

“A mí me tocó, por ejemplo, en Psicología, una estudiante este... ¡muy renuente! Una chava, así muy muy renuente este... que evidentemente son confrontaciones personales que eso les hace también traer mecanismos de defensa muy fuertes. Pero finalmente yo no soy para dar terapia porque no es mi objetivo en ese taller. Mi objetivo es pedagógico, entonces pues no me puedo centrar a eso ¿sí?, entonces tengo que ver la generalidad” (docente).



En los diferentes grupos focales se enuncia la importancia de la impartición de los talleres de género, desde el discurso incluyente y los valores institucionales de UNIPAC

“No le voy a poner velita a ninguna licenciatura, la verdad es que hay cabezas duras en todas las licenciaturas y hay quienes son más abiertos, no son cuestiones de licenciatura, a lo mejor hay el perfil medio si queda en algunos grupos, ¿eh? Sí ha habido una tendencia mayormente renuente y de mucha burla, en grupos de Derecho sí me ha tocado. Que es como: *A mí qué, eso no me interesa, no es lo mío, no es de mi licenciatura, no es de mi profesión. ¿Qué estás haciendo aquí?, ¿no?*” (docente).

“Me tocado mucho esa actitud de figuras masculinas de hombres que me hacen, así como... *pues sí, porque pues no estás casada, ¿no?* (risas). O *sí, porque pues tú no tienes hijos, ¿no? No tienes*

hijas no, y pues como yo soy padre de familia y yo mantengo a mi mujer y así pues... tú que me vas a venir a decir, ¿no?” (docente).

VINCULACIÓN AL EJERCICIO PROFESIONAL

Se reconoce la aplicación de la información obtenida en los talleres con las diferentes áreas profesionales.

“Como psicóloga sí quiero especializarme en eso, en las terapias de diferentes tipos de personas. O sea, tanto homosexuales y heterosexuales yo tengo que tener, no me tengo que cerrar nada más a mis creencias... a lo que yo pienso, no, tengo que tener un amplio conocimiento para yo poder ayudar a esa persona, quitarme las etiquetas, los estereotipos de decir: *Esta persona es homosexual no la voy a atender porque va en contra de mis principios*” (alumnx).

“No solo tratar con los alumnos, igual con sus papás, porque puede que haya papás del mismo sexo o diferentes y hay veces que los maestros no saben tratar con los papás, o cómo tratar al niño porque el niño puede que diga: *Ah, yo tengo mis dos papás, no tengo mamá, solo tengo papá y papá*” (alumnx).

“El área de Recursos Humanos es el área que más tiene que conocer a su personal, yo no digo nada de que esté mal contratar a un gay, lesbiana o lo que sea, no está mal, al contrario es bueno porque estás contribuyendo a una sociedad, en la que vivimos hoy en día homofóbica, porque la sociedad como tal es homofóbica, estás dándole una cachetada con guante blanco al contratar personas. No digo que solo contrates a esas personas, puedes contratar a lo que tú



quieras, pero Recursos Humanos te... es ver a la persona, ver a tu personal, es cómo tratar a tu personal, persona por persona puede ser gay, heterosexual, lesbiana, transexual, lo que tú quieras” (alumnx).

Sin embargo hay quienes mencionan tener dificultad para relacionar esta información con su ejercicio profesional, estableciendo la demanda de que los talleres tengan un enfoque por área laboral.

“Un profesor para ese taller que te lo explique para tu carrera, porque muchos tenemos la duda de, por ejemplo, ahorita que preguntó cómo lo aplicarías el taller de género a tu carrera, yo me quedé con la duda, porque te lo ponen de una manera muy psicológica y yo la verdad no entiendo. Tal vez Psicología sí, tal vez los de Educación también, pero en Administración yo no lo entendía en lo personal” (alumnx).

“Yo creo que enfocarlo más que nada que te va a servir para el área laboral el hecho de trabajar con distintas personas, nada más [...] Pero si ya lo enfocas, de qué te va a servir en un ámbito laboral, yo creo que le damos un poquito más de valor del que ya tiene, le damos un poquito más, y creo que ya tenemos el conecte sobre la asignatura que llevamos, ¿ok?” (alumnx).

Así mismo hay quienes identifican la relevancia y conexión con su área profesional, pero no tienen claro qué herramientas utilizar para generar cambios sociales y disminuir la desigualdad de género.

“Se me hizo interesante hablar de la cultura que tenemos, pero no me dijo cómo erradicarlo. Entonces fue como de: *Uh, y yo a veces trato de a familiares pequeños quitarles ciertos hábitos pero no tengo las palabras adecuadas*, entonces no sé cómo decirles qué está bien, qué está mal. Entonces es como, me

está diciendo que la igualdad es buena, pero ¿cómo yo la implanto a los niños?” (alumnx).

“Recibimos mucha información sobre la desigualdad, el machismo y que debemos lograr una equidad de género, pero no siento que nos planteara bien pasos para lograrlo. Entonces me gustaría que nos dieran opciones de cosas que podemos hacer día a día para ir cambiando la situación, eso sí me gustaría” (alumnx).

Sin embargo, se planteó la importancia de colocar el taller en el plano del desarrollo personal antes que en el ejercicio profesional.

“Creo que esta materia es parte de tu desarrollo personal y tiene que verse como eso, parte de un desarrollo personal, no como parte de tu área laboral nada más. Si lo comienzas a ver como parte de tu área laboral nada más, vas a respetar a esa gente de tu área laboral y ¿qué va a pasar fuera de ella?” (alumnx).

“De hecho sí me ayudó con idiomas con lo de, cómo alguien quisiera ser llamado. Pero fuera de eso me ayudó a nivel personal en la vida diaria” (alumnx).

EVALUACIÓN

La evaluación del taller es un tema que consideran relevante para mejorar el impacto de la información, de manera que el interés y la reflexión en torno a la perspectiva de género sea mayor por el alumnado.

“Puede ser como el encuentro académico, tomar ahora sí que otro taller como si fuera clase y que al final, como en el encuentro, que te den un diploma” (alumnx).





“Añadir al plan de estudios pues una materia, no nada más tres sesiones porque de por sí [...] que tuviera un valor con calificación” (alumnx).

“Como no hay una calificación ahí... Es horrible pero cierto, el primer día todos, el segundo día ya faltaron unos... El tercer día ya vienen la mitad, cuando ya identificaron que no hay calificación. Cuando saben que no hay calificación es: *Qué me importa, con permiso*. Y ya también eso pierde, pierde impacto ¿no? Porque se van quedando las personas em... si les interesa o que tienen miedo porque creen que va a haber un castigo” (docente).

“Sí mejor hasta cambiar el nombre del taller... Aunque lo hagamos taller, módulo de... intermedio o algo, para que ellos no se predispongan porque el taller es como ‘es de relleno’ o algo así, ¿no?” (docente).

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL RESTO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Se indagó sobre cómo se percibe la aplicación de los contenidos del taller de género en el resto de las unidades didácticas y en el discurso de otros docentes, identificando congruencia, así como áreas de oportunidad.

“Me pareció importante. En el poco tiempo que llevo en UNIPAC he tenido antes tres profesores homosexuales, y pues no me había tocado nunca en la prepa, ni en la primaria, ni en secundaria. Entonces se me hace bien, se me hace que ha pasado en la escuela que ha habido problemas de que: *¿Sabes qué?, esta persona no puede dar clases porque es homosexual* y olvídale, los papás no lo quieren. Entonces pues se me hace muy bien que aquí en UNIPAC estén aceptando y estén impartiendo clases” (alumnx).

“Pero sí hay muchos que realmente eh, este, pues no el tema realmente no se toma y a pesar de que uno de los docentes no es heterosexual, el tema (de género) no se toca para nada, ni superficial, mucho menos a detalle. Hasta ahorita no, bueno no se ha tocado” (alumnx).

“Sería eficaz porque bueno los maestros ven cuando le dices una broma o dices un comentario como que te evade o te dan la vuelta con la pregunta, como que le da un poquito de pena, porque no se han actualizado, siguen en la creencia o ideología de sus padres” (alumnx).

“Igual creo que sería muy oportuno para ellos, que se abra una convocatoria (de taller de género) es justo que lo tomen, es información muy útil” (alumnx).

“De repente se acercan conmigo alumnos-alumnas y me dicen: *Es que sabes qué ¿me vuelves a decir cuál es el concepto de esto y de esto?, porque un docente dijo esto y me confundió*. También por ahí me llegaron a comentar que... este... cierto docente que la única manera en que podía existir una familia era cuando había hombre y mujer ¿no? Y le dijimos que ¿qué onda con la homosexualidad?, y nos dijo que no, y así ¿no? O... este otro tal docente estaba diciendo que... este... la homosexualidad es una aberración ¿no? Que no existe, que eso no es natural, que eso no se debe de dar entonces, em... si UNIPAC está tratando de abrir puertas con un taller pues también que haya preparación por parte de docentes, porque luego si abriste la ventana llega un docente con esta información y te lo cierra ¿no? Y, crea confusión” (docente).

CONCLUSIONES

Hay un reconocimiento de la alineación del taller de género con los valores promovidos por UNIPAC, identificando este tema como actual o de vanguardia. Se identifica que estudiantes de Psicología son más receptivos a los contenidos abordados en el taller, seguido de Ciencias de la Educación, mientras que el resto de estudiantes de otras carreras mencionaban la dificultad para relacionarlos a sus áreas profesionales aunque reconocían la relevancia de estos temas. Sin embargo, en todas las carreras se presentan alumnos(as) con resistencia a abordar el tema.

Se detectó que los talleres impartidos con mayor información sobre diversidad sexual y orientación sexual generaron mayor interés que aquellos que solo se centraban en violencia de género. Desde la perspectiva de las docentes, se identificaba una mayor apertura en los grupos en donde algún alumno(a) se enunciaba perteneciente a la comunidad LGBT.

Las docentes reconocían un mayor uso de terminología sobre perspectiva de género en el alumnado, aunque con imprecisiones. Lo cual es congruente con el discurso enunciado por los mismos durante los grupos focales.

La evaluación del taller en relación a la apertura y participación del alumnado fue un tema recurrente, en el que se enuncia que, al no tener un valor curricular, parte importante del alumnado no acude a los talleres o solo acuden a la primera sesión. Esto llevó a establecer sugerencias para convertirlo en una unidad didáctica con evaluación asignada, o realizar entrega de reconocimientos con valor curricular como una manera de motivar a los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Establecer un control del alumnado que completa el taller de género; por ejemplo, con la expedición de constancias.
- Contar con una descripción del curso y plantear desde la primera sesión el objetivo, relacionándolo con el ejercicio profesional de cada licenciatura.
- Considerar cambiar el nombre para que sea más “formal”, eliminando la palabra “taller”.
- Incluir en los talleres una perspectiva de *violencia basada en género* que permita incluir la violencia desde las *identidades de género* y las *orientaciones sexuales*.
- Partir de la reflexión personal sobre la construcción de sus propias identidades de género, centradas en privilegios y desigualdades.
- Utilizar materiales específicos afines a cada carrera, de manera que el alumnado logre visualizar el impacto de la perspectiva de género en sus profesiones, enfocándose a la sensibilización o resolución de conflictos.
- Mantener las actividades que permitan identificar prejuicios y estereotipos.
- Incorporar actividades que favorezcan un mejor uso de términos y conceptos sobre perspectiva de género, orientación sexual e identidad de género.
- Transversalizar la perspectiva de género en el resto de las unidades didácticas.
- Mantener cursos de actualización docente sobre perspectiva de género.



REFERENCIAS

- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista la Educación Superior*, 44: 7-17.
- López-Francés, I., Viana-Orta M.I. y Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361.
- UNIPAC. (2013). *Filosofía y valores institucionales*. Recuperado de <https://unipac.edu.mx/filosofia-y-valores-institucionales/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. Ciudad de México.
- Fernandez Chagoya, M. y Ayllón González, R. (2014). *Machismo no es destino: Manual de prevención de violencia contra las mujeres para niños y niñas de primaria*. Ciudad de México: Indesol.
- UNESCO. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002448/244841S.pdf>.
- Yaaj México. (2017). *Universidades libres de violencia y discriminación por orientación sexual o identidad de género*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1cp53ghS50if9jVwLb1ScllNI_7dMwQuB/view.
- Universidad Autónoma de México (UNAM). (s.f.). *Programa universitario de estudios de género. Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM: Guías de los Talleres de sensibilización en género en la UNAM*. Ciudad de México.
- Moscoso Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Gusta, A.L. (2009). *Negocios que promueven la equidad*. Panamá: Centro Regional de América Latina y el Caribe del PNUD.
- Rodríguez Gusta, A.L. (2010). *Igualdad de género en las empresas*. Panamá: Centro Regional de América Latina y el Caribe del PNUD.



La ética discursiva como propuesta para la

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Jorge Ernesto Góngora Corona

ernesto882588@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo pretende exponer la ética discursiva desde la perspectiva de Habermas, la cual se propone como eficaz para la resolución de conflictos ético-morales. Su ética se sustenta en el diálogo, por lo que para el desarrollo de la ética discursiva juega un papel fundamental el tema del lenguaje; así como también es importante ver hacia la acción comunicativa. Por tanto, la ética discursiva pretende incluir a los individuos en la toma de decisiones de las formulaciones presentes en las normas ético-morales.



INTRODUCCIÓN

La propuesta de este trabajo es exponer de forma general el desarrollo ético de Habermas, ya que su importancia estriba en que tiene una idea de ética discursiva fundada en el diálogo, dando así una opción más a las múltiples formas de argumentar una ética. El estudio de su ética discursiva se justifica, a partir de que ésta puede ser una puerta de acceso a una ética más cercana al hombre, ya que se entiende en un primer instante que es este quien va a determinar por medio del consenso los mandatos ético-morales, y ya no así, a partir de algo ajeno a él.

Por su parte, la ética nace como una rama de la filosofía, pero no por eso su estudio se restringe al mero ámbito filosófico, ya que la ética tiene una carga, una variante, una inclinación a lo social. Debido a que es una realidad con fundamentos en la dimensión social del ser humano, la ética se puede estudiar también desde la perspectiva sociológica.

El papel de la ética no es exclusivo de un solo individuo, a pesar de que ésta determina el modo propio de actuar de cada uno. Sin embargo, ésta va creando en cada hombre modos de pensar y de actuar propios. De ahí que se suele escuchar en el lenguaje común: “Mi ética no me lo permite”. Frase con la que se entiende que la ética es una institución de creencias, ideales, gustos, etc., que, de acuerdo a una cultura particular, determinan e identifican a cada individuo con lo que es



bueno y malo. La ética, por tanto, es la que nos ayuda a distinguir entre estos dos conceptos.

La ética, de una manera general, se puede definir como “la disciplina filosófica que estudia la dimensión moral de la existencia humana, es decir, todo cuanto en nuestra vida está relacionado con el bien y con el mal” (Rodríguez, 2001, p. 5). Por tanto, la visión de una ética filosófica, atiende hacia la idea de una ética individual, la cual se proyecta del individuo hacia los demás. Por su parte, la ética vista desde una perspectiva sociológica, no parte del mero individuo, sino del conjunto de normas morales intersubjetivas.

De este modo, la ética no solo tiene influencia en las prácticas propias del individuo que no exterioriza, las que son para él mismo, entendiéndose por esto una ética personal; sino que trasciende ese nivel meramente personal, es decir, tiene su culminación en una variante social. El modo en que el individuo es determinado por la enseñanza ética a lo largo de su vida, tiene un impacto personal, pero sobre todo para con los demás, en los otros. Es ahí donde se entrecruzan lo social y lo personal. La ética, vista desde una perspectiva filosófica, es donde se hace patente la necesidad de una ética abordada o enriquecida desde la visión sociológica, teniendo a ésta como herramienta para la resolución de conflictos.

No pretendemos echar mano de todos los sociólogos que se enfocan en el estudio de la ética, sino restringir el horizonte por necesidad metodológica, a la luz de Jürgen Habermas, en quien sociología y filosofía logran un armonioso y necesario encuentro. De tal modo que, en este trabajo, vamos a abordar la importancia del lenguaje dentro de la ética discursiva. También vamos a recuperar la noción de acción comunicativa y su relación en el desarrollo de la ética discursiva. De este modo, podremos decir que la ética discursiva es una propuesta para la resolución de conflictos.

EL MODELO DE LA ÉTICA DISCURSIVA Y LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

Para el desarrollo teórico de Habermas, es importante y fundamental el uso del *lenguaje* como herramienta de comunicación, porque “es el lenguaje el que construye y sustenta esta orientación común en el mundo” (Gadamer, 2001, p. 103), a partir del cual, se logra la objetividad común, sobre todo lo que le acontece al hombre. No

obstante, en muchos casos, el mismo lenguaje puede causar conflictos, “el fracaso del lenguaje demuestra su capacidad de buscar expresión para todo” (Gadamer, 2001, p. 100), por lo cual se suscitan los conflictos.

De tal modo, es necesario tener mesura al momento de abordar el tema del lenguaje, ya que “el lenguaje consiste en que las palabras, pese a su significado concreto, no poseen un sentido unívoco, sino una gama semántica oscilante, y justamente esta oscilación constituye el riesgo peculiar del habla” (Gadamer, 2001, p. 113). De tal manera, que si es través del lenguaje como se fundamenta la ética dialógica —como se le suele llamar a este tipo de éticas del diálogo (Cf. Adela Cortina, 1994, p. 119)—. No podemos pasar por alto el carácter analógico del lenguaje.

Por su parte, la importancia del lenguaje en la ética radica en que este es el medio por el cual el hombre expresa sus sentimientos, deseos, intereses, pasiones, fruiciones, ya que “el ser que puede ser comprendido es el lenguaje” (Gadamer, 2001, p. 159), por eso la importancia del mismo. Lo que podemos decir del lenguaje, en tanto que es fundante del discurso, lo tomamos del mismo Gadamer: “lo (...) que constituye el lenguaje, es que una palabra engendre a otra, que cada palabra sea suscitada por la otra y, al mismo tiempo, mantenga abierta la dirección del discurso” (ibid., p. 114). El discurso es la herramienta para el consenso, puesto que a partir del discurso, en un mundo ideal, cada uno de los afectados por una cuestión social tendría las mismas oportunidades de hacerse escuchar por todos, para así poder exponer su postura. Por tanto, tendría la oportunidad de argumentar a favor de su razonamiento para la formalización de una norma ética universal, donde el individuo no se encontraría ni coaccionado ni mucho menos presionado por el tiempo.

Por tanto, la ética del discurso parte, pues, de un habla racionalizada. Esto quiere decir que parte de un modo de hablar donde hay un argumento lógico —el cual expresa lo que el individuo pretende que se legitime y se valide—, ya que esto ayuda a “la pregunta de en qué modo cabe fundamentar las normas y mandatos morales” (Habermas, 1996, p. 77), donde se deja que el afectado por las normas ético-morales, es decir, el actor social, con base en sus propias experiencias proponga enunciados morales válidos para todos. Es ahí donde se pretende la universalidad, pero no por ello, lo que este individuo exprese como válido

moralmente tiene que ser acatado, ya que la decisión de uno solo no basta para legitimar una ley o norma moral como universal.

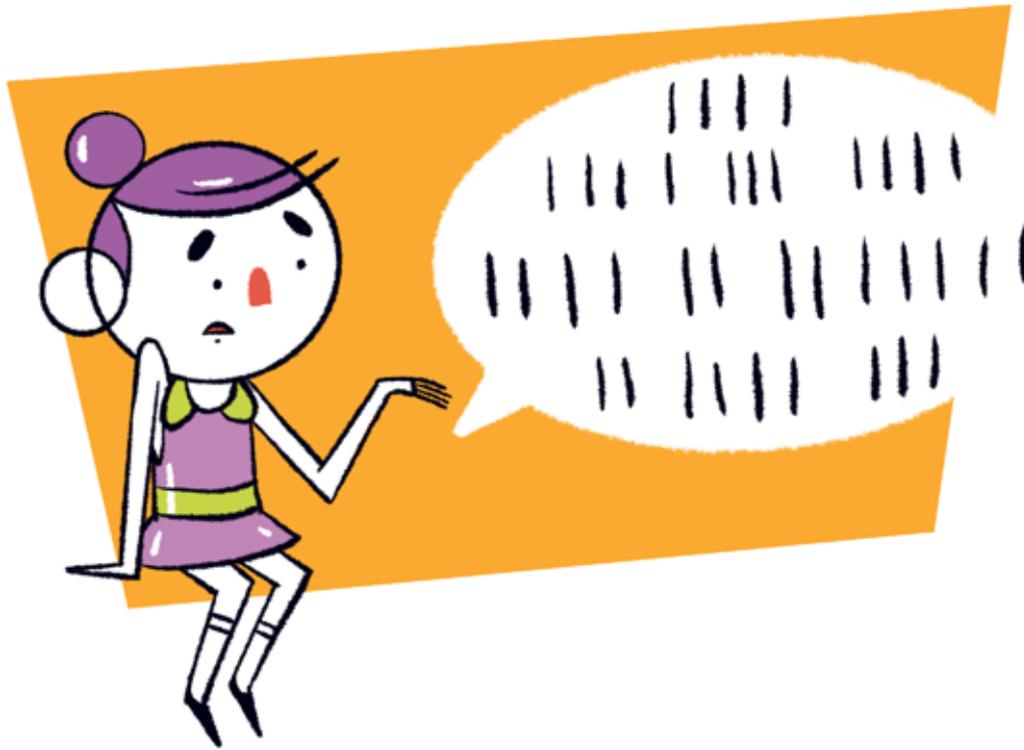
La ética del discurso “surge como un decidido intento de oponerse al cientificismo dominante” (Rodríguez, 2001, p. 165), pero no solo trata de liberarse de este, sino también de unas normas otorgadas por las instituciones religiosas. El mismo Habermas ya no ve en la religión un papel importante para la formulación de los enunciados morales, él “ya no atribuye ninguna importancia a la religión en la formación y constitución de la identidad subjetiva” (Weger, 1986, p. 166). Dejando la supremacía, ya no a Dios ni a la religión, sino, al hombre mismo en su experiencia, que va a fundamentar las normas éticas a partir del diálogo y del consenso.



Por su parte, la importancia del lenguaje en la ética radica en que este es el medio por el cual el hombre expresa sus sentimientos, deseos, intereses, pasiones, fruiciones, ya que 'el ser que puede ser comprendido es el lenguaje'

Gadamer, 2001, p. 159

Por otro lado, Habermas no funda su ética en el ser y el *deber ser*, ya que esto sería una ética ya acabada sobre principios irrefutables. Si no, lo que él pretende, es fundamentar su ética en una racionalidad. Aunque apunta a la racionalización, no lo hace en el sentido entendido por Kant, a pesar de encontrar similitudes con la propuesta kantiana; pues la ética de Kant se fundamenta en una práctica apriorista. Habermas sigue la línea de la racionalización, sí, pero de la acción comunicativa, es decir, es el argumento lo que lleva al consenso. Por eso, en la ética del discurso, de acuerdo a Rodríguez, su fin es “la posibilidad de una fundamentación estrictamente racional de un principio moral incondicionado y, apoyándose en él, revitalizará el ideal moderno de la progresiva emancipación del ser humano” (Rodríguez, 2001, p. 166).



Es importante mencionar que la ética del discurso se vale del método trascendental. Dicho método es inaugurado por Kant y consiste en “la identificación de las condiciones de posibilidad de algún hecho previamente descrito” (Rodríguez, 2001, p. 166). Siguiendo a Rodríguez, es importante hacer notar que tanto Habermas como Apel asumen el “giro lingüístico”, por lo que el método trascendental que estos utilizarán no será el “dominio del ser (como ocurre cuando se funda la ética en la metafísica) ni del ámbito de la conciencia (como {...} el ‘hecho de la razón’ de Kant)” (Rodríguez, 2001, p. 166). Esta precisión es importante porque nos ayuda a identificar las diferencias entre la ética discursiva, la cual no deja de ser racional, y la kantiana o la metafísica, que utilizan la razón, pero de modos distintos.

Por lo cual, al utilizar el método trascendental aplicado a los contenidos del habla –a partir de los cuales se sustenta la ética del discurso–, es un problema en sí, debido a que es un método de conocimiento filosófico con otras pretensiones a la base de su creación, con presupuestos diferentes. Es ahí donde entra el genio de Habermas y el de Apel, pues utilizan dicho método en los siguientes términos, “aplicarán el método trascendental a un hecho lingüístico: los actos del

habla” (Rodríguez, 2001, p. 166). Por tanto, hacen la aplicación del método trascendental, pero desde los hechos lingüísticos. A partir de los actos del habla se logrará el conocimiento de lo que realmente importa, y es a través del análisis del discurso como se llega a entender cuáles son las normas y mandatos morales que deben gozar de legitimidad y validez.

Retomando la idea de la ética fundada en el discurso, se debe tener presente que para que sea un discurso tiene que haber en el habla cuatro “pretensiones de validez: inteligibilidad, sinceridad, verdad y corrección” (Rodríguez, 2001, p. 166). Estas pretensiones tienen que formar parte de todo discurso racional. Es así que, a través del discurso, quien hace uso de él tiene que hacerse entender por los otros. Tiene que ser inteligible y sincero, es decir, coherente con su modo de vivir y de pensar, pero sobre todo tiene que ser verdadero. Se ha de tratar de hechos reales, objetivos, que se puedan describir y de los cuales se tenga experiencia, puesto que es en la experiencia donde la realidad aprueba o reprueba algo –de acuerdo a Zubiri–, por tanto, ahí se va construyendo la verdad. Por último, este debe ser correcto; es decir, tiene que seguir un sistema lógico y ordenado.

LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN EL DESARROLLO DE LA ÉTICA DISCURSIVA

Habermas va configurando su ética a partir del mundo de la vida, por lo cual, no se despega de la experiencia del hombre, de su realidad. De este modo, él hace una crítica a la ética kantiana, la cual es racional rigorista; es decir, que tiene su fundamento en la universalidad lograda a través de la razón. Sin embargo, dicha ética no se deja al alcance de todos, o por lo menos en sentido ideal, entendiendo aquí que no todos los hombres tienen la oportunidad de expresar sus argumentos del por qué sí o del por qué no, de una ley o presupuesto moral. Por lo tanto, de acuerdo con Habermas, Kant olvida el mundo de la vida en su ética.

Es importante para el desarrollo de nuestro trabajo mencionar que “la interacción simbólica mediada ha sido conceptualizada por Habermas en términos de acción comunicativa. El comportamiento animal pasa a ser acción social propiamente dicha cuando cobra un carácter lingüístico” (González, 1994, p. 49). ¿Qué entiende Habermas por una acción comunicativa? El acto de hacerse entender, pero en palabras de González, tenemos que “en la acción comunicativa, los hablantes, desde el horizonte de un mundo de vida preinterpretado, se refieren conscientemente al mundo objetivo, social y subjetivo, para definir en común una situación cotidiana” (González, 1994, P. 50). Es decir, se ponen de acuerdo, se entienden. Porque “toda expresión de significado –ya sea una manifestación (verbal o no verbal), (...) – se puede identificar desde una perspectiva doble, como acontecimiento material y como una objetivación inteligible de significado” (Habermas, 1996, p. 36)

Es decir, la acción comunicativa es el medio por el cual los sujetos se hacen entender, se ponen de acuerdo para entablar un diálogo. De tal suerte que así llegan al consenso para, de este modo, dar por terminado el problema que suscitó la puesta en marcha del diálogo. Habermas nos dice qué debe entenderse por acción comunicativa:

Llamo comunicativas a las interacciones en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez. En el campo de procesos de entendimiento lingüísticamente explícitos, los actores plantean pretensiones de validez con sus ac-

ciones de habla, en la medida en que se ponen recíprocamente de acuerdo y se trata, además de pretensiones de verdad, de rectitud, de veracidad, según que se refieran en cada caso a algo en el mundo objetivo (...), a algo en el mundo social conjunto (...), o a algo en el propio mundo subjetivo (2001, p. 77-78).

La acción comunicativa nos ayuda a ponernos en un mismo plano, es decir, a darnos a entender y, por ende, se logra una idea universal de la unidad social. “Habermas, al recurrir a la interacción simbólicamente mediada en el mundo de la vida, vuelve a hacer de los símbolos universalmente compartidos el criterio para determinar cuál es la unidad social” (González, 1994, p. 52). Así se puede observar que, a partir de ciertos símbolos comunes, el hombre llega a la unidad social, la cual se logra a través de la acción comunicativa

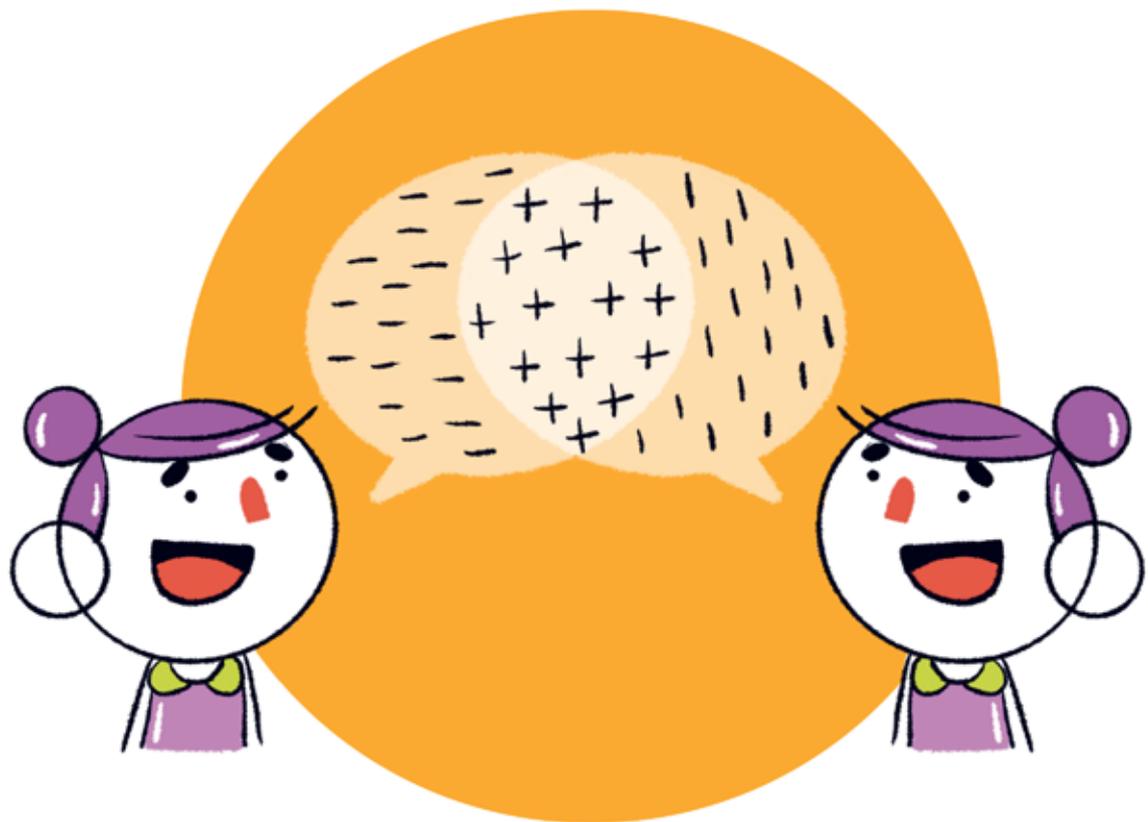


En la acción comunicativa, los hablantes, desde el horizonte de un mundo de vida preinterpretado, se refieren conscientemente al mundo objetivo, social y subjetivo, para definir en común una situación cotidiana

González, 1994, P. 50

que desemboca en un consenso. De ahí se entiende que la vida del hombre se media por el lenguaje para la unidad social, ya no lo es aquí la religión, o la naturaleza del hombre la que determina la unidad social, sino la mera identidad de los símbolos de los individuos para determinarse a una sociedad en específico.

Por su parte Habermas tiene un cierto distanciamiento de la idea kantiana de universalidad, ya que Kant pretende dicha universalidad por una razón apriorística. No obstante, comparte dicho problema, al igual que con H. G. Mead y Durkheim, ya que la “conciencia de la realidad de unos vínculos sociales mundiales está acompañada por un concepto de sociedad que circunscribe ésta al ámbito de un universo simbólico, de una conciencia colectiva o de un mundo de vida” (González, 1994, p. 53). En un modo de vida determinado y específico, se encuentra inscrito un



modo de dialogar propio de una sociedad, ya que esto determina el “de suyo” de una sociedad, y por tanto, al determinar el de suyo de una sociedad, se entiende que ésta es real, con unas características propias que se pueden observar y así identificarse en esa universalidad, la cual es lograda por la acción comunicativa.

La importancia del diálogo se da, de acuerdo a Gadamer, porque “la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro, ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma” (Gadamer, 2001, p. 103) –y es por el hecho de que también Habermas lo retoma como guía de su ética-. Por tanto, el diálogo no se entiende como una imposición, un dominio, una manifestación de poder de uno sobre el otro. Ya que es claro que uno de los elementos que trata de evitar la ética discursiva, o ética dialógica, es la imposición de las ideas de unos sobre otros. La ética discursiva quiere ver por el otro, porque yo soy responsable del otro también. Por eso, el proyecto “moral o ético en general (es decir, la intencionalidad de la ética), debe basarse en la

responsabilidad” (Habermas, 2003, p. 17), porque de acuerdo al autor, la ética se hace cargo del hombre en su actuar.

A partir del diálogo, lo que se obtiene no es ni la suma de una idea más otra, ni mucho menos la imposición de una sobre otra, sino que tiene que darse a luz algo nuevo, algo que sea aceptado por la mayoría, el consenso. La pauta para ver que se ha logrado un diálogo correcto es la siguiente: un “diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha, la coincidencia, que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, permite la solidaridad moral y social” (Gadamer, 2001, p. 103). Sobre todo, debe ponerse atención en lo de moral, siendo el tema que a nosotros nos importa.

La conciencia moral es importante, por lo cual, la vamos a definir de acuerdo a lo que nos dice Adela Cortina en su obra *Ética mínima*, siguiendo esta a su vez a Habermas: “la considera (...) como ‘capacidad de servirse de la competencia interactiva para una solución consciente de conflictos de acción, relevantes en perspectiva moral’¹”

1 Adela Cortina lo retoma de Habermas, de su obra *La reconstrucción del materialismo histórico*.

(Cortina, 1994, p. 118). La conciencia moral, no es algo con lo que se nace como idea innata, sino algo que se va formando a través de la experiencia de cada individuo en el mundo de vida, sobre todo, por la conciencia social intersubjetiva de cada sociedad.

La ética de Habermas no se entiende como una ética de la intención, puesto que él mismo nos lo dice en los siguientes términos: “la versión que la ética del discurso da del principio moral excluye cualquier estrechamiento del juicio moral en términos de una ‘ética de la intención’” (Habermas, 1998, p. 85). Es importante resaltar que la conciencia moral se da cuando se suscitan problemas sociales esenciales para todos los que se inscriben en una sociedad determinada. Es ahí cuando se hace uso de la ética discursiva.

De este modo, la conciencia moral se aplica a los conflictos de acción que son realmente relevantes en el ámbito moral, estos son los verdaderamente susceptibles de una solución consensual (Habermas, 1996). Solución que tiene que verse libre de violencia, ya que los afectados por el problema relevante deben aportar formas para solucionarlo, esto, a partir del discurso dado en el diálogo. Por tanto, la ética del discurso demanda respeto por el otro, así como a partir de la ética discursiva se marca el actuar de los hombres y el deber ser de estos.

CONCLUSIÓN

En las líneas precedentes hemos observado que la sociología, al igual que la filosofía, toma parte en la discusión ética, puesto que ambas tienen una influencia en el tema. Si bien, cada una de las ciencias con sus límites metodológicos y sus aportaciones, más que excluirse o repelerse, son un punto de encuentro en el tema de la ética. Por tanto, la sociología se beneficia de la filosofía, porque toma de ella en esta cuestión el lenguaje, la reflexión y los fundamentos, y los matiza para darle un acabamiento más universal al problema ético. Es ahí donde se vislumbra la figura de Habermas, que toma de la filosofía su tradición en la ética y con la sociología logra entablar una relación entre ambas, con implicaciones sociales a gran escala.

Así también, la propuesta de la ética discursiva que propone Habermas es un modo de hacer una ética más apegada a la realidad del hombre. Esta

ética da la primacía a la experiencia del hombre y a la inclusión de la mayoría en la toma de decisiones en cuanto a legitimar una norma moral, en la que todos pueden participar de forma democrática a través del consenso. De este modo, la ética discursiva nos ofrece un método por el cual la sociedad se puede poner de acuerdo sobre lo que es bueno y malo, y cómo se deben acatar los mandatos morales establecidos por la mayoría.

De tal manera que la ética discursiva ayuda a la resolución de los conflictos pues, en su teoría, ésta se fundamenta en albergar las opiniones de todos los afectados por un problema específico. Al mismo tiempo, les da la oportunidad a cada uno para hacerse escuchar con sus argumentos, y así, de este modo, evita la coacción y la imposición de las normas morales impuestas desde el exterior. Dado que dichas normas han sido propuestas por ellos mismos, no hay modo de que lo que se ha legitimado como norma moral, cause conflicto. Por tanto, la ética discursiva nos ayuda a evitar y resolver los conflictos ético-morales.

Por último, podemos decir que la ética discursiva que nos propone Habermas es una herramienta eficaz para la resolución de conflictos causados por cuestiones ético-morales. En esta propuesta ética lo que se intenta es crear normas que sean justificadas a partir de los actores sociales, con el fin de llegar al consenso para así superar en común acuerdo el problema que el diálogo ha puesto en marcha.



REFERENCIAS

Cortina, A. (1994). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. España: Tecnos.

Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.

González Fernández, A. (1994). *Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social*. (tesis de doctorado). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. España: Paidós.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. España: Paidós.

Rodríguez, L. (2001). *Ética*. Madrid: BAC.

Ruiz de Azúa, J. (1992). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona: Herder.

Weger, K. H. (1986). *La crítica religiosa en los tres últimos siglos*. España: Herder.



Análisis de la actitud de estudiantes de preparatoria hacia LAS ELECCIONES

Saraí Merari Estrada González

merari.estrada@outlook.es

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la actitud de estudiantes de preparatoria hacia las elecciones. Para tal fin, participaron 116 estudiantes de diversas preparatorias, los cuales a través de medios electrónicos, y de manera autoadministrada, dieron respuesta a un cuestionario de 20 proposiciones. Los resultados, obtenidos a través de Google Drive, fueron procesados mediante una matriz generada en Microsoft Excel, utilizando la técnica de Escala de Likert para generar un puntaje en relación a la actitud de los participantes.

Como resultado, podemos observar que el 74.1% manifestó indiferencia, mientras el 16.4% aceptación y el restante 9.5% mostró rechazo. De dichos resultados se puede concluir que existe un gran sector de jóvenes estudiantes de preparatoria a los cuales les preocupan poco los procesos electorales, y que, por lo tanto, tampoco son de su interés temas de índole político como, en este caso, la participación ciudadana.

INTRODUCCIÓN

Es posible encontrar diversas definiciones del término *actitud*. Para fines de esta investigación, destacamos la propuesta por Milton Rokeach

(1968, citado por Aignerren, 2010) quien expresa que “la actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada”. Al hablar de la actitud hacia las elecciones, entonces, nos referimos a la postura que se guarda a favor o en contra respecto al proceso mediante el cual se elige a quienes ocuparán cargos políticos dentro del sistema de gobierno de un país. Considerando la importancia que este proceso tiene para la vida democrática del mismo, ya que si bien la participación ciudadana es un fenómeno complejo compuesto de diversos y hasta contradictorios aspectos de la vida política y social de la nación, la más importante institución del régimen democrático representativo es el voto: la elección periódica por parte de los ciudadanos de nuevas autoridades nacionales, regionales y locales en quienes se delega el ejercicio institucional de los poderes (Meléndez, s. f.).

Ahora bien, los estudiantes de preparatoria, jóvenes que se encuentran cursando la educación media superior y que oscilan por lo general entre los 15 y 18 años de edad, son quienes nos interesan para el análisis que a continuación se



presenta. Llama la atención que casi todos ponen por delante su desánimo y desconfianza hacia las cuestiones políticas. Ya que no creen en los partidos, ni en los discursos y promesas de los candidatos. Ven en ellos corrupción e intereses propios, no se ven representados; y esto se ve reflejado en su desinterés por participar en las elecciones (El Universal, 2018).

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar esa actitud de los jóvenes (particularmente estudiantes de preparatoria) hacia los procesos electorales. Es necesario resaltar que el 17% de la lista nominal se integra por votantes entre los 18 y 24 años; 2 millones 78 mil 910 tienen 18 años; 2 millones 57 mil 346 tienen 19 años; 11 millones 31 mil 197 tienen entre 20 y 24 años (Aguilar, 2018). Además, es menester señalar que votar en las elecciones populares es un derecho y una obligación de todos los ciudadanos de la República Mexicana, según lo establecido en la Ley Suprema de la Nación en sus artículos 35 y 36 (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Por lo anterior, es conveniente la realización de la presente investigación en tanto permite generar un panorama claro de la actitud que guardan los estudiantes de preparatoria respecto a los comicios electorales; a su vez que resulta útil para proponer acciones que coadyuven a la disminución de los

factores negativos que resulten identificados dentro de la conducta estudiada. Además, podemos considerarla de relevancia social, ya que después de las últimas elecciones de nuestro país pudimos notar que la participación juvenil en la política de México juega un papel de suma importancia, inclusive es capaz de influenciar sobre grandes sectores de la población ya que se contabilizan 25 millones 688 mil 232 jóvenes (ampliando el rango de edad) en la lista nominal, cantidad equivalente al 29.3% (Hernández, 2018).

Como resultado de este estudio pueden incluso resultar beneficiados, ya que se centra en temas de participación ciudadana, el Instituto Nacional Electoral y los institutos estatales, así como otros actores sociales; incluyendo, por supuesto, a los partidos políticos. En relación a estos últimos, es necesario que busquen estrategias suficientes para acercar a los jóvenes a la democracia y a los procesos electorales para fortalecer la vida política del país. Es importante comentar que al tomar en consideración la información obtenida del presente estudio, la intención es que ésta resulte trascendente para la solución del problema de abstencionismo electoral que se ha venido observando durante los últimos años.

En cuestión electoral, el desarrollo de esta investigación genera nuevas áreas de estudio, pues no se trata solamente de conocer cómo es que piensan los jóvenes respecto a las votaciones, sino que surgen a su vez muchas interrogantes que pueden servir como punta de lanza para nuevos criterios de investigación. Se puede considerar también la generalización de los factores que influyen en la actitud y conducta de los estudiantes, pues la muestra participante es un reflejo de la realidad social en que vivimos y desde luego esto permitirá la exploración detallada de dicho fenómeno. Por ahora, podemos decir que la realización de este estudio permite comprobar o descartar la hipótesis planteada para, a partir de esto, proponer medidas de acción que colaboren en el fortalecimiento de la participación ciudadana.

Para fines de la realización del estudio se contó con los recursos necesarios para llevarla a cabo. Se dispuso de acceso a espacios cibernéticos, tecnologías para la aplicación autoadministrada del instrumento, aparatos electrónicos como celulares y computadoras para la recolección y el procesamiento de datos. Por otra parte, el contacto directo con los participantes y el tiempo necesario para cumplir con el objetivo planteado.



MÉTODO

Participantes

Se consideró como muestra total a 116 estudiantes de diferentes preparatorias de la ciudad de Tijuana, Baja California. Los participantes fueron elegidos de manera aleatoria, se contó con 39 hombres, 75 mujeres y 3 personas que prefirieron no especificar. Todos los participantes fueron voluntarios de los diversos grados de nivel preparatoria, 1 de ellos de primer semestre, 23 de segundo, 11 de tercero, 13 de cuarto, 8 de quinto y la mayoría fue de sexto semestre; ya que se contó con la participación de 60 estudiantes de dicho grado.

Asimismo, cabe mencionar que 46 de los estudiantes son menores de 18 años, mientras que 55 ya han alcanzado esta edad y los restantes 15 cuentan con 19 años o más.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario expresamente para esta investigación, el cual consistía en 20 ítems; 10 proposiciones positivas y 10 proposiciones negativas inmersas de manera homogénea. Basado en la medición propuesta por la Escala de Likert, se les asignó un valor numérico y se determinaron tres rangos: bajo, medio y alto ($X \pm s$), para medir la actitud según correspondiera a aceptación, indiferencia o rechazo. El cuestionario incluía la leyenda

de consentimiento informado y algunos datos de identificación, tal como se muestra a continuación:

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información respecto a la actitud electoral de estudiantes de preparatoria. Ha sido elaborado como una actividad académica en la Maestría en Educación de UNIPAC Centro Universitario del Pacífico. Al contestarlo se da por entendido que aceptas participar en el estudio porque conoces su objetivo. La información será manejada con confidencialidad.

- Género
- Semestre
- Edad
- ¿Tienes credencial de elector?
- ¿Has votado en otras ocasiones?

CUESTIONARIO

Instrucciones

Selecciona la opción de respuesta que mejor aplique en cada una de las siguientes afirmaciones.

Muy de acuerdo. De acuerdo. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. En desacuerdo. Muy en desacuerdo

1. Las elecciones son un fraude.
2. Si votáramos, las cosas podrían cambiar en este país.

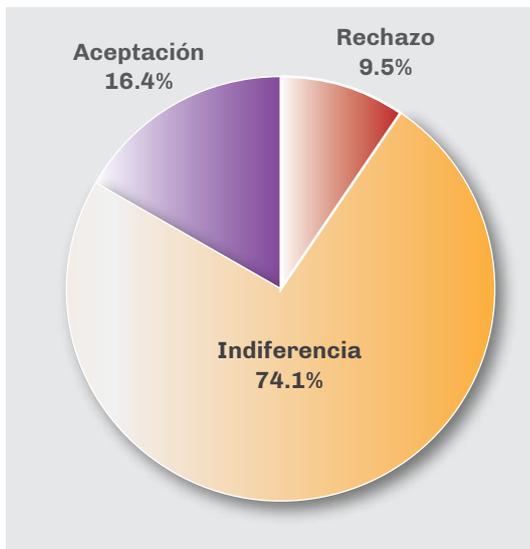


Figura 1. Porcentaje de casos en cada tipo de actitud.

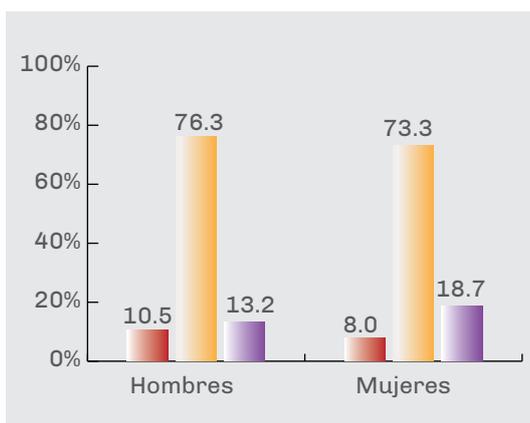


Figura 2. Porcentaje de casos de hombres y mujeres en cada tipo de actitud.

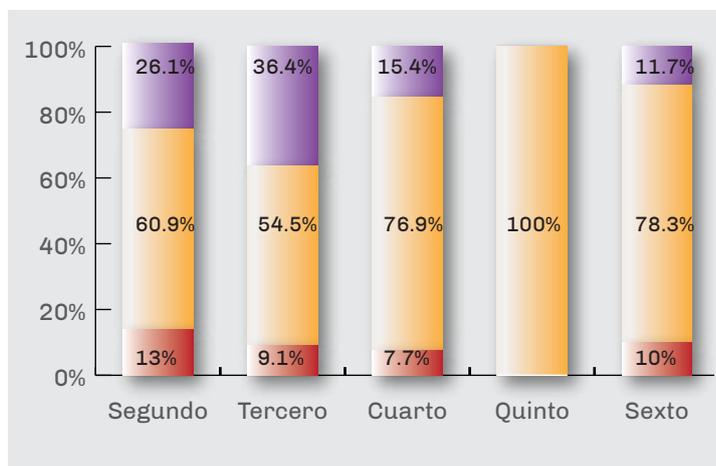


Figura 3. Porcentaje de casos por semestre en cada tipo de actitud.

3. Es importante participar como funcionario de casilla si fuimos seleccionados.
4. Aunque votáramos todos, a México ya no lo salva nadie.
5. Me da igual el resultado de las votaciones.
6. Es necesario votar.
7. Confío plenamente en que se respetan los resultados de la elección.
8. Votar es un derecho.
9. Las redes sociales me invitan a votar.
10. Ir a votar es complicado.
11. Me siento obligado a votar.
12. Ofrezco mi voto al mejor postor.
13. Me interesa votar.
14. Nadie de mi familia vota.
15. Me entusiasma la idea de votar.
16. Me importa poco cómo se realizan las elecciones.
17. Como ciudadano, estoy comprometido con las elecciones.
18. La credencial de elector solo sirve como identificación.
19. En mi familia hay militantes de un partido político.
20. Mi voto no hará la diferencia en los resultados de las elecciones.

PROCEDIMIENTO

De diseño no experimental, sino transeccional descriptivo, la investigación fue realizada a través de la plataforma Google Drive. Se creó el instrumento descrito con anterioridad, y fue enviado de manera electrónica por medio de la liga https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQL-SfpnPZSOIax18DMzJGX9nX3wl3vKufBsppKpG-NXWyrEa5NVCg/viewform?usp=sf_link. Con el apoyo de Facebook y Whatsapp, los estudiantes fueron invitados a participar de manera voluntaria y de forma autoadministrada dieron respuesta a los 20 reactivos. Una vez obtenidos los resultados de los 116 participantes, se procedió a cerrar el acceso a la liga y a generar una matriz en Microsoft Excel para la manipulación de los datos. En ésta se generaron los puntajes de medición de la actitud, para a su vez elaborar las gráficas correspondientes a los resultados obtenidos.

RESULTADOS

En la figura 1 se muestra el porcentaje de casos de cada tipo de actitud. Se observa que el 74.1% manifiesta indiferencia, el 16.4% aceptación y el 9.5% rechazo.

En la figura 2 se aprecia el porcentaje de casos de hombres y mujeres en cada tipo de actitud. La imagen muestra que el 76% de los hombres manifiestaron indiferencia, el 13.2% aceptación y el 8% rechazo. En el caso de las mujeres, el 73.3% manifiesta indiferencia, el 18.7% aceptación y el 10.5% rechazo.

En la figura 3 podemos ver el porcentaje de casos por semestre en cada tipo de actitud. Se observa que el 100% de los casos correspondientes a quinto semestre manifiestan indiferencia. Por su parte, tercer semestre muestra el índice de indiferencia más bajo con un 54.5%, mismo que posee el mayor porcentaje de aceptación con un 36.4%. En cuanto al rechazo, segundo semestre muestra el nivel más alto con un 13%.

En la figura 4 se muestra el porcentaje de casos por edad en cada tipo de actitud.

En ella se observa que el 76.4% de los casos de 18 años muestra indiferencia, el 20% con edad de 19 o más años manifiesta aceptación, y que el mayor índice de rechazo, con un 10.9%, corresponde a los casos con menos de 18 años.

La figura 5 muestra el porcentaje de casos de quienes disponen o no de credencial de elector en cada tipo de actitud. Se observa que el 75.4% de los casos que sí cuenta con ella, manifiesta indiferencia; el 14.8% aceptación y el 9.8% rechazo. Por su parte, el 72.7% de los casos que no dispone de credencial manifiesta indiferencia, el 18.2% aceptación y el 9.1% rechazo.

En la figura 6 se muestra el porcentaje de casos de quienes han y no votado anteriormente en cada tipo de actitud. Se puede observar que el 74.5% de los casos que no han votado manifiestan indiferencia, el 15.7% aceptación y el 9.8% rechazo. Por su parte, el 71.4% de los casos que sí han votado muestran indiferencia, el 21.4% aceptación y el 7.1% rechazo.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos como producto de este estudio demuestran que la indiferencia es el tipo de actitud predominante en la conducta de los es-

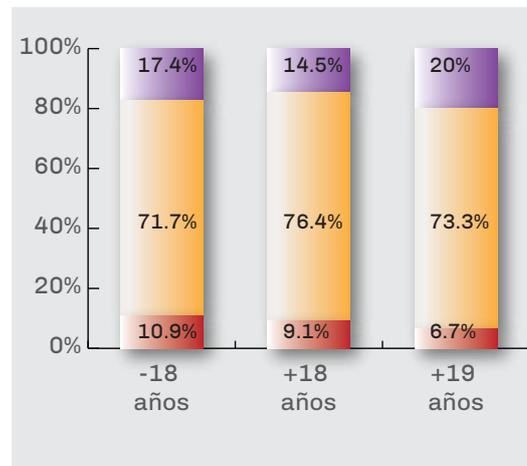


Figura 4. Porcentaje de casos por edad en cada tipo de actitud.

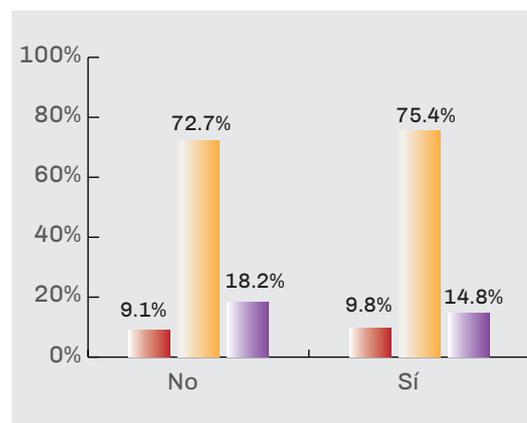


Figura 5. Porcentaje de casos de quienes disponen o no de credencial de elector en cada tipo de actitud.

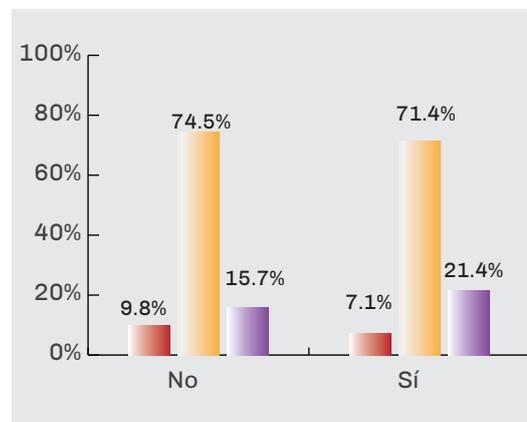


Figura 6. Porcentaje de casos de quienes han y no votado anteriormente en cada tipo de actitud.

Indiferencia

es el tipo de actitud predominante en la conducta de los estudiantes encuestados.



Los jóvenes que han alcanzado su mayoría de edad muestran mayor indiferencia.



Los hombres muestran un mayor índice de rechazo.



Los jóvenes no reciben ningún tipo de inducción a lo que será su vida electoral.

tudiantes encuestados, por lo que se acepta la hipótesis planteada.

Como ya se mencionaba, los jóvenes de preparatoria muestran poco interés por los comicios electorales, especialmente en el caso de los hombres, quienes en relación con las mujeres muestran un mayor índice de rechazo. Como sabemos, la participación electoral de la mujer a lo largo de la historia ha sido limitada, peleada y hasta cierto punto arrebatada en una lucha por la igualdad de derechos, entre ellos, desde luego su derecho a emitir el sufragio. Este contexto podría explicar el hecho de que sean las mujeres quienes muestran un poco más de aceptación en ejercer su derecho en comparación con los hombres. Inclusive, una publicación realizada por el periódico digital *sinembargo.mx* refiere que las mujeres suelen votar más que los hombres, salvo en el sector de personas mayores de 70 años (Flores, 2018).

Por otra parte, nos encontramos ante la situación lamentable de que son los jóvenes que

han alcanzado su mayoría de edad (y que por lo tanto ya se encuentran en pleno derecho de participación electoral) los que muestran mayor indiferencia. Esto cobra sentido una vez que reflexionamos sobre la educación cívica que han recibido a lo largo de su formación académica; y es que, dentro de los planes de estudios de educación básica, la materia se imparte hasta tercer grado de secundaria. Esto supone cubrir temas como participación ciudadana, civismo y cultura de legalidad, entre otros. Sin embargo, sus últimas nociones electorales son recibidas a la edad de 15 años; y durante los tres años previos a adquirir su derecho a votar, los jóvenes no reciben ningún tipo de inducción a lo que será su vida electoral.

Asimismo, es importante mencionar que con base en los resultados, los estudiantes de preparatoria al llegar a quinto semestre muestran una actitud de indiferencia absoluta, desconfianza por las instituciones y desinterés por participar en

Los estudiantes de preparatoria, al llegar a quinto semestre, muestran una actitud de indiferencia absoluta.



Los jóvenes desean adquirir su credencial para votar para otros fines, tales como identificación de mayoría de edad, acceso a antros y bares o para el consumo legal de alcohol y tabaco, dejando de lado el principal fin de la expedición de tal credencial

los comicios electorales. Esto va muy de la mano con lo anteriormente planteado, y es justificado a través de la falta de formación cívica que pudieran recibir como parte de los programas cursados en los centros educativos. Podríamos hablar de que la tendencia de secundaria a universidad va en descenso hacia la indiferencia.

Al mismo tiempo, también podemos hablar de que son los casos que cuentan con credencial de elector los que representan el índice más alto de indiferencia. Confirmando una vez más lo planteado inicialmente cuando se hacía referencia a los casos en los que los jóvenes desean adquirir su credencial para otros fines, tales como identificación de mayoría de edad, acceso a antros y bares o para el consumo legal de alcohol y tabaco, dejando de lado el principal fin de la expedición de tal credencial. Asimismo, y como es de esperarse, presentan mayor indiferencia los casos que nunca han votado, independientemente del motivo del que se trate.

Finalmente, podemos decir que la actitud hacia las elecciones se encuentra ya definida. Sin embargo, hace falta el diseño de acciones que permitan cambiar la perspectiva de los jóvenes al respecto, a fin de incrementar poco a poco el índice de participación juvenil en los procesos electorales.



REFERENCIAS

- Aguilar, R. (17 de abril de 2018). El voto joven. Animal Político.
- Aignerren, M. (2010). Técnicas de medición por medio de escalas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- El Universal. (11 de abril de 2018). Jóvenes se desencantan de la política en México. El Univesal.
- Flores, E. (18 de febrero de 2018). El voto joven puede decidir cuál es el rumbo que tomará el país. Sinembargo.mx.
- Hernández, N. M. (7 de marzo de 2018). Indiferencia, rechazo y descontento. La

participación de los jóvenes en el proceso electoral 2018. El Universal.

Meléndez, C. E. (s.f.). La población joven frente al proceso electoral. En C. E. Meléndez, La juventud costarricense ante la política: Percepciones, actitudes y comportamientos (p. 69). Costa Rica.

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.



CONVOCATORIA

EDICIÓN No:

02

diálogos



OBJETIVO Y ALCANCE:

Diálogos es una revista académica de investigación que cumple con los estándares de las revistas científicas. Esta publicación es de acceso abierto y se presenta en formato electrónico por UNIPAC - Centro Universitario del Pacífico (ISSN en proceso).

Su objetivo es ser un medio de divulgación y difusión en las diferentes áreas del conocimiento.

Diálogos, Revista Académica acoge colaboraciones originales o inéditas, y cuenta con dos secciones. En la primera sección se publicarán colaboraciones que, de acuerdo a su clasificación, podrán ser: artículos de investigación científica, tipo ensayo y tipo estudio de caso. La segunda sección está reservada para notas breves y reseñas de libros. Ambos casos realizados por investigadores, académicos, profesionales y estudiantes, tanto nacionales como extranjeros.

Es una publicación arbitrada en temas de Derecho, Economía, Administración y Negocios, Educación, Psicología, Idiomas y cualquier otra área que por su trascendencia aporte al desarrollo, así como a la comunicación científica y académica de la región.

En concordancia con sus objetivos, la Junta Editora de *Diálogos, Revista Académica* convoca a autores/as (estudiantes, profesores/as e investigadores/as) a someter artículos para su selección, evaluación y posible publicación en números posteriores de la revista.

INDICACIONES PARA AUTORES/AS:

1. Toda contribución sometida para publicación debe ser original o inédita, y no podrán ser remitidas simultáneamente a otro medio masivo.
2. Toda contribución podrá presentarse a través de un solo autor/a o en colaboración.
3. Los artículos serán evaluados y seleccionados inicialmente por la Junta Editora y posteriormente remitidos a evaluación por pares mediante la modalidad doble ciego (el nombre de los autores y los evaluadores se mantiene en el anonimato).
4. De ser aprobado el documento, se remitirá al autor/a para que, en caso de caso de así sea requerido, se hagan las correcciones necesarias o se tomen en cuenta las recomendaciones pertinentes y de esta forma se pueda continuar con el proceso de edición y publicación.
5. De no ser aprobado el documento, se comunicará al autor/a por escrito la decisión con una explicación.
6. La Junta Editora se reserva el derecho de realizar, en caso de ser necesario, modificaciones de forma para adaptar el texto a las normas de publicación.
7. La recepción de los artículos no garantiza su publicación.

LINEAMIENTOS EDITORIALES

Todas las contribuciones deberán presentarse en el siguiente formato: letra Arial 12 puntos, con interlineado 1.5 (espacio y medio) en tamaño carta con márgenes de 3 cm y ceñidos a las normas internacionales APA (normas de la American Psychological Association). Los artículos se presentan en formato Word (compatibilidad 97-2003, 2007, 2010).

Artículos de investigación científica:

1. La extensión mínima del texto es de 20 cuartillas y máxima de 25 cuartillas.

2. El documento debe contener:

A) Título del documento en mayúsculas y minúsculas en letra bold.

B) Nombre del autor/a (es/as) y de la institución donde se llevó a cabo el trabajo.

C) Resumen que no exceda las 150 palabras, palabras clave del artículo (mínimo 3, máximo 5) que identifiquen la temática del texto, seguido por el mismo resumen en inglés (abstract) y 3 a 5 palabras clave (key words), mismo tipo de letra pero con interlineado sencillo.

D) Texto del artículo en caso de ser investigación empírica: introducción donde queden claros el planteamiento del problema, hipótesis/preguntas de investigación, objetivo, justificación, método; cuerpo del texto, presentación de resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

E) Texto del artículo en caso de ser investigación documental: introducción donde se planteen las ideas precisas que componen el texto o tema general a abordar, aproximación a los subtemas por secciones; cuerpo del texto donde se expongan otras investigaciones sobre el tema, su análisis, comparación o valoración a través de argumentos, discusión extraída del análisis, reflexión final y referencias bibliográficas.

F) Las citas menores a 40 palabras van dentro del texto, entre comillas y con la referencia breve del autor, año y página entre paréntesis al final.

G) Las citas equivalentes a 40 palabras o más, se destacan en el texto en forma de bloque sin el uso de comillas y entre paréntesis al inicio o final el autor, año y página.

H) Las tablas y gráficos se insertarán en el texto, debidamente numerados, según el orden de presentación y con el correspondiente título y citando la(s) fuente(s) del mismo. Esta cita será con letra Arial 10 puntos, con interlineado sencillo.

I) La bibliografía y referencias figurarán al final del trabajo por orden alfabético bajo el epígrafe de *Referencias bibliográficas*, con el mismo tipo de letra pero con interlineado sencillo. Para mayor información sobre cómo citar APA, consulte <http://www.apastyle.org>.

Artículos tipo ensayo:

1. La extensión mínima del texto es de 10 cuartillas y máxima de 20 cuartillas.
2. El documento debe ser resultado de un análisis del autor/a (es/as), basado en sus puntos de vista sobre un problema o tema determinado, un autor, un concepto, un proceso. Si bien el ensayo no sigue la metodología rigurosa de un artículo científico, se espera que este contenga:

A) Resumen donde se señale de manera breve la idea central del ensayo y la estructura para su desarrollo (máximo 15 renglones).

B) Antecedentes/introducción con una exposición del problema o tema a desarrollar, así como la organización de la discusión o análisis.

C) Discusión o análisis como sección central del ensayo. Puede incluir debate, referencias bibliográficas y citas para fundamentar la argumentación.

D) Conclusiones del debate, planteamiento de posibles soluciones a problemas planteados o perspectiva del ensayista ante el tema desarrollado.

E) Referencias bibliográficas.

F) Para toda formalidad, ver contenido en el apartado "Artículo de investigación científica".

Artículos tipo estudio de caso:

1. La extensión mínima del texto es de 10 cuartillas y máxima de 20 cuartillas.
2. El documento debe ser resultado de un análisis en su contexto de un objeto de estudio con fronteras más o menos definidas, que ilustre o contribuya a una teoría; se espera que este contenga:

A) Resumen donde se señale de manera breve la idea central del caso y la estructura para su desarrollo (máximo 15 renglones).

B) Antecedentes/introducción que incluya pregunta de investigación y los posibles constructos a desarrollar.

C) Presentación del diseño del caso. Puede incluir uno o varios casos teóricamente útiles para el debate, especificar el o los métodos utilizados, así como reportar el proceso de recolección de datos y la superposición con el análisis.

D) Desarrollo del análisis dentro del caso o entre casos, así como patrones encontrados. Incluir el momento en que se presentó la saturación teórica.

E) Conclusiones del análisis de caso a partir de la o las teorías existentes. Se puede presentar una comparación entre la o las teorías existentes y el resultado del caso.

F) Referencias bibliográficas.

G) Para toda formalidad, ver contenido en el apartado "Artículo de investigación científica".

Nota breve:

1. La extensión máxima será de 5 cuartillas.
2. Los temas podrán ser relativos a avances de investigación u otros temas específicos que, por su relevancia, aporten a la discusión científica en cualquier área.

Reseña de libro:

1. La extensión máxima será de 5 cuartillas.
2. Deberán ser reseñas de libros académicos acordes con las áreas transcendentales para *Diálogos*, *Revista Académica*.
3. Los textos a reseñar no deberán tener una antigüedad mayor a tres años. En caso de ser publicaciones más antiguas, deberá justificarse la importancia de la lectura en el contexto actual.

Cada texto deberá ser acompañado por un documento anexo que contenga un breve currículum del/los autor/es, de no más de 10 líneas; así como su/s correo electrónico/s.

Las opiniones o juicios emitidos por los autores son de su entera responsabilidad. Por lo tanto, no comprometen las políticas del UNIPAC - Centro Universitario del Pacífico.

Toda colaboración deberá enviarse solo por correo electrónico a dialogos@unipac.edu.mx, anexando carta de derechos de autoría en archivo PDF.





UNIPAC
CENTRO UNIVERSITARIO DEL PACÍFICO



Posgrado

Especialidades y Maestrías

- Docencia y el Enfoque por Competencias
- Educación Especial
- Recursos Humanos
- Alta Dirección
- Psicogerontología
- Psicoterapia
- Entornos Virtuales de Aprendizaje
- Administración y Gestión Escolar
- Psicoterapia del Niño y del Adolescente
- Psicoterapia de Pareja y Familia
- **Maestría** en Educación
- **Maestría** en Administración
- **Maestría** en Psicoterapia
- **Maestría** en psicoanálisis

Diplomados

- Psicología Infantil
- Docencia y el Enfoque por Competencias
- Impuestos
- Adicciones
- Coaching y Talento Humano en las Organizaciones (R.H)
- Alta Dirección
- Psicogerontología
- Educación Especial
- Psicoterapia de Niños

Informes:

UNIPAC RIO 

Tel. 684 07 12 y 13

Edif. Hafer, 2° Piso Guadalupe Victoria
No. 9492, Tijuana, B.C.

UNIPAC TIJUANA BENITEZ 

Tel. 608 18 80

Bld. Federico Benítez López
No. 319, Tijuana, B.C.

www.unipac.edu.mx



<https://unipac.edu.mx>
dialogos@unipac.edu.mx