



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencencia

Registro ISSN 2683-1791



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

VOLUMEN 9

NÚMERO 1
ENE-JUN
2023

28^º

El machismo y las nuevas masculinidades.

06^º



Acompañamiento pedagógico: transformando prácticas.

Educación y tendencias



60^º

Directorio

MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado

Rector
Universidad Autónoma de
Tamaulipas

Dr. Eduardo Arvizu Sánchez

Secretario General

Dr. Fernando Leal Ríos

Secretario de Investigación y Posgrado

Dra. Rosa Issel Acosta González

Secretaria Académica

C.P. Jesús Francisco Castillo Cedillo

Secretario de Administración

MBA MTI ISS. Andrés Antonio Hernández de León

Director de Infraestructura Tecnológica

Educiencia. Año 2023, Volumen: 9, Número: 1, enero-junio, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas con domicilio en calle Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas, C.P. 87000; Telf. (834) 3181800 ext. 2896. Página web: <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/index> y correo electrónico: educiencia@uat.edu.mx. Editora responsable: Dra. Jeny Haideé Espinosa Barajas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-070512053000-203, ISSN electrónico: 2683-1791; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dra. Jeny Haideé Espinosa Barajas. Fecha de la última modificación: 28 de junio de 2024.

Prólogo

Estimados lectores:

Es un placer hacer llegar a ustedes el nuevo número de la revista *Educiencia*. Una publicación que tiene el objetivo de divulgar el conocimiento científico básico y aplicado, sobre temáticas en los campos de educación y tecnología.

En esta edición se encuentran contribuciones de autoras y autores adscritos a instituciones educativas o centros de investigación nacional e internacional; las cuales comprenden artículos científicos y reseñas originales. Entre los temas que se comparten en este número están: servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica en México; el acompañamiento pedagógico en la escuela primaria Justo Sierra, prácticas de la educación inclusiva: accesibilidad en los contenidos digitales y la comunicación que implementa el profesorado universitario, actitudes hacia el machismo y percepción sobre nuevas masculinidades en estudiantes de educación superior: hacia una agenda de inclusión, expectativas laborales ¿Qué busca la generación Z?, y educación comparada: tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales.

¿Qué aportaciones nos dejan estas contribuciones? Para conocer más sobre ello, las y los invitamos a adentrarse en los artículos de esta edición.

Verdad, Belleza, Probidad



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado

Rector
Universidad Autónoma de Tamaulipas

▶ Editora en jefe

- > Dra. Jeny Haideé Espinosa Barajas (SNII), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

▶ Editor de inglés

- > Dra. Ruth Roux (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.
- > Mtra. Elizabeth Uribe Rivera, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

▶ Consejo Editorial

- > Dr. Antonio Teodoro, Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnología, Portugal.
- > Dr. Cristian Pérez Centeno, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- > Dr. Daniel Schugurensky Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos.
- > Dr. Enrique Martínez Larrechea, Universidad de la Empresa, Uruguay.
- > Dr. Pedro Antonio de Melo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

► Comité Editorial Interno

Dra. Mónica Lorena Sánchez Limón (SNII 2), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dra. Blanca Guadalupe Cid De Leon Bujanos (SNII, 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dra. Yésenia Sánchez Tovar (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dra. Dora María Lladó Lárraga (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Francisco García Fernández (SNII 3), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Alberto Mora Vázquez (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Arturo Amaya Amaya (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Fernando Leal Ríos, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Héctor Gabino Aguirre Ramírez, (SNII 1), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

Dr. Juan Carlos de la Cruz Maldonado, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

► Comité Editorial Externo

Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla (US), España.

Dr. Marco Aurelio Navarro Leal, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. Wietse de Vries Meijer (SNII 2), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México.

Dra. Addy Rodríguez Betanzos (SNII 1), Universidad de Quintana Roo (UQROO), México.

Dra. Ileana Rojas Moreno (SNII 1) Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Carlos Ornelas (SNII 3), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), México.

Dra. Virginia Guadalupe López Torres (SNII 1), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.

Dra. Zaira Navarrete Cazales (SNII 1), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. Luis Enrique Aguilar, Universidad de Campinas, Brasil.

Dr. Luis Miguel Lázaro. Universidad de Valencia, España.

ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

VOL. 9 No. 1: ENERO-JUNIO 2023



06 Servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica en México: el acompañamiento pedagógico en la escuela primaria Justo Sierra.

Advisory and support service for basic education schools in Mexico: pedagogical support in the Justo Sierra primary school.

Carlos Alberto Jasso-Gaona

60 Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales.

Compared education: national and international theoretical and empiric trends.

César Amando Chávez-Mendoza

17 Prácticas de la educación inclusiva: accesibilidad en los contenidos digitales y la comunicación que implementa el profesorado universitario.

Practices of inclusive education: accessibility in digital content and communication implemented by university professors.

Jeny Haideé Espinosa-Barajas
Héctor Gabino Aguirre-Ramírez
José Rafael Baca-Pumarejo
Jesús Eliut Terán-Yáñez

28 Actitudes hacia el machismo y percepción sobre nuevas masculinidades en estudiantes de educación superior: hacia una agenda de inclusión.

Attitudes towards machismo and perception of new masculinities in higher education students: towards and inclusion agenda.

Flor de la Cruz Salaiza-Lizárraga
Ivette Armandina Joya-Hunton
Carmen Guadalupe López-Varela

45 Expectativas laborales ¿Qué busca la generación Z?

Job expectations: what is generation Z looking for?

Jessica Ivonne Hinojosa-López
María Inés Salas-Rubio
Griselda Meraz-Acevedo



Tomado de: <https://grupoguard.com/pe/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/pexels-visual-tag-mx-2566581.jpg>

Servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica en México: el acompañamiento pedagógico en la escuela primaria Justo Sierra.

Advisory and support service for basic education schools in Mexico: pedagogical support in the Justo Sierra primary school.

Carlos Alberto Jasso-Gaona^{1*}

RESUMEN

Con la consolidación de un nuevo régimen de gobierno mexicano, se despliega una estrategia orientada a mejorar la calidad educativa, en la que las y los agentes que integran las supervisiones escolares se convierten en los responsables de ofrecer un servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica, priorizando aquellas que, por distintos aspectos de organización o resultados académicos, se denominan de atención prioritaria. El objetivo del estudio fue analizar la estrategia de asesoría y acompañamiento impulsada por el equipo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica de la zona escolar 164, en la escuela primaria Justo Sierra, del municipio de Valle Hermoso, Tamaulipas, México; para señalar el impacto que tuvo la misma en la transformación de las prácticas del colectivo docente. Se utilizó el estudio de caso de naturaleza cualitativa, a través del proceso de observación metódica, para ello, participaron 10 docentes. Los resultados obtenidos permiten concluir que la formación continua y la profesionalización docente, tanto autónoma como interactiva, sigue siendo una prioridad del sistema educativo mexicano y que la labor de las supervisiones escolares es fundamental para atenderla.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento pedagógico, observación, práctica docente, aprendizaje autónomo, evaluación formativa.

ABSTRACT

With the consolidation of a new Mexican government regime, a strategy is deployed aimed at improving educational quality, in which the agents that make up school supervision become responsible for offering an advisory and support service to schools of basic education, prioritizing those that, due to different aspects of organization or academic results, are called priority attention. The objective of the study was to analyze the advisory and support strategy promoted by the Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica team of school zone 164, at the Justo Sierra elementary school, in the municipality of Valle Hermoso, Tamaulipas, Mexico; to point out the impact it had on the transformation of the practices of the teaching community. A qualitative case study was used, through the process of methodical observation, for which 10 teachers participated. The results obtained allow us to conclude that continuous training and teacher professionalization, both autonomous and interactive, continues to be a priority of the Mexican educational system and that the work of school supervisions is essential to address it.

KEYWORDS: pedagogical support, observation, teaching practice, autonomous learning, formative evaluation.

*Correspondencia: cjasso7@hotmail.com/Fecha de recepción: 19 de enero de 2024/Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2024/Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹Asesor Técnico Pedagógico en Lenguaje Oral y Escrito en Supervisión de Educación Primaria No. 164, C.P. 87500 Valle Hermoso, Tamaulipas, México.

INTRODUCCIÓN

Los retos que enfrenta la educación escolarizada a nivel mundial durante las primeras décadas del siglo XXI obligan a los sistemas educacionales a apostar por el fortalecimiento de la autonomía de gestión en los centros escolares como la principal solución a los mismos. Para ello, fue prioridad desarrollar un trabajo colaborativo que fomentara procesos de profesionalización interactiva y de mejora sostenida en las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1996; Bolívar, s.f.; Fullan, 2002; Senge, 2015).

A nivel Latinoamérica, las instituciones educativas se caracterizan por trabajar con una cultura de aislamiento profesional entre las maestras y los maestros. El profesorado prefiere mantener sus prácticas pedagógicas lejos del escrutinio de sus compañeras y compañeros y el personal directivo, lo que dificulta la construcción de comunidades de aprendizaje de calidad (Ravela et al., 2017). Este distanciamiento que ocurre hacia el interior de las escuelas suele ser más agudo con otras figuras que fungen como agentes de cambio externos.

En México, desde hace una década se impulsa un programa para fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas, ya que la autoridad educativa considera fundamental que los colectivos docentes se conviertan en un órgano colegiado y profesional capaz de hacer frente a los retos educativos desde los propios centros escolares (ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, 2024).

En la agenda educativa del nuevo régimen de gobierno mexicano, se lleva a cabo una estrategia innovadora para la mejora de la calidad educativa. Se trata de un servicio de asesoría y acompañamiento a maestras y maestros y personal directivo de educación básica. El objetivo es fortalecer las prácticas propias de las instituciones escolares en aras de garantizar una educación inclusiva y con equidad que, paulatinamente conduzca a la excelencia (Unidad del Sistema para

la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2020).

Las supervisiones escolares en México son organismos donde operan dos agentes educativos que comparten funciones formativas en el ámbito profesional: el supervisor escolar y el asesor técnico pedagógico. Estas figuras tienen la responsabilidad de velar que se consigan los objetivos institucionales del país, ofreciendo al profesorado asesoramiento durante el desarrollo de aquellas actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivera-Hernández, 2017).

En esta nueva operatividad del sistema educativo, al equipo de las supervisiones escolares se le denomina Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (SAAE) y entre sus funciones se destaca la de impulsar acciones de mejora en todos los centros educativos que tienen a su cargo. En esto, se pone especial atención en escuelas que por su condición de operación o de bajos resultados educativos son consideradas de atención prioritaria (USICAMM, 2020).

Esta reorientación de las funciones de la supervisión escolar que realiza México apunta a una transformación auténtica de la cultura escolar. Existe un apoyo en la implementación de metas por parte de las y los profesores y el personal directivo, y favorece los procesos de mejora continua centrándose en el alumnado y su aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1996; Aziz, 2017). La necesidad de llevar a cabo estas acciones es sustentada por las diferencias de capacidades, recursos y contextos de las escuelas. Esto genera exigencias pedagógicas particulares para cada una de las instituciones (Johnston, et al., 2016).

La autoridad escolar contribuye con este propósito al modificar el calendario escolar para que las y los docentes cuenten con días para realizar la tarea de detectar y confrontar problemáticas, diseñando alternativas de mejora que impacten en el rendimiento académico del alumnado. Para dicha mecánica de trabajo, antes de iniciar el ciclo escolar las maestras y

los maestros se reúnen una semana completa para realizar un diagnóstico integral de la situación en que se encuentra la escuela. Se consideran todas las evidencias y la información que permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas, partir de ellas y tomar decisiones consensuadas que favorezcan su atención DOF (08/04/2024).

La intención es ofrecer la oportunidad al profesorado para que impulsen acciones orientadas a favorecer el máximo logro de los aprendizajes del alumnado, partiendo del supuesto de que las mejores decisiones son tomadas por las personas que están más cercanas a los problemas (Jasso, 2020).

El SAAE y su contribución al fortalecimiento de las prácticas docentes

El SAAE se define como un conjunto de mecanismos orientados al fortalecimiento y mejora de las prácticas educativas de maestras y maestros, personal técnico docente y personal directivo, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos determinados por el Estado (USICAMM, 2020).

La autoridad educativa establece que el SAAE para el nivel de primarias debe de estar conformado, al menos, por dos asesores técnico-pedagógicos: a) un asesor técnico en apoyo a actividades de dirección, y b) un supervisor de zona escolar, quien funge como líder y responsable del funcionamiento eficaz de este colegiado.

Dentro de las facultades del SAAE destaca el compromiso de distinguir, en colaboración con el personal con funciones de dirección pertenecientes a la zona escolar, al menos dos escuelas de atención prioritaria. Entre los criterios que orientan la selección se encuentran: presentar situaciones de acoso, violencia de género o discriminación; incidir en irregularidades de operación del servicio educativo; contar con altos índices de ausentismo, deserción o reprobación; o enfrentar dificultades para el logro de los aprendizajes esperados y los procesos educativos en un alto porcentaje del alumnado.

En este sentido, la asesoría se define como aquellas acciones sistematizadas que lleva a cabo la supervisión escolar de manera colectiva o individual, encaminadas a favorecer la formación profesional y el fortalecimiento de habilidades docentes y directivas. Y el acompañamiento se entiende como la colaboración continua, planificada y sistemática, que se ofrece a las escuelas con la finalidad de superar los retos que afrontan y mejorar la calidad del servicio educativo (USICAMM, 2020).

Esta percepción del trabajo colaborativo entre los distintos actores que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN), es una manera de reorientar las interacciones entre las escuelas y las supervisiones escolares, que, por muchos años fueron enfocadas en fiscalizar y realizar un control administrativo de los centros escolares (Bazán-Ramírez et al., 2017).

La intervención que realiza el SAAE no en sentido directivo, sino más bien favoreciendo la reflexión y la autocrítica del profesorado mediante la observación de clase y la retroalimentación efectiva conduce a tomar mejores decisiones. Estas decisiones están relacionadas con las prácticas pedagógicas de las y los profesores, y el fortalecimiento de la autonomía para realizar sus procesos de diagnóstico y recuperación (Navarro, 2000; Aziz, 2017).

La observación de clase como herramienta de acompañamiento pedagógico

La observación es una herramienta fundamental para realizar el trabajo del acompañamiento pedagógico. Con su uso se tiene la capacidad de mediar los esfuerzos del equipo de la supervisión para producir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que las y los docentes analicen y reflexionen sobre los sucesos que ocurren en el salón de clases. De las investigaciones de Polanco-Bueno (1994) surge lo que se conoce como ciclo de asistencia a la docencia; estrategia que se toma como base y a la que se realizan algunos ajustes para que el equipo del SAAE aplique lo que en el presente artículo se denomina proceso de observación metódica.

La principal adecuación que se hace al método recae en el enfoque de aplicación de la estrategia. Mientras que en el estudio base la persona que observa es quien realiza, registra y toma decisiones en solitario; este estudio ofrece protagonismo a las y los docentes observados, siendo parte de su propia retroalimentación a través de entrevistas en las que se les cuestiona aspectos de su quehacer cotidiano con la intención de propiciar la reflexión y la auto-crítica.

Lo anterior se sustenta en investigaciones de Navarro (2000), Fullan (2002) y Domingo Segovia (2010), al considerar que, para favorecer una transformación real, planeada y permanente de la cultura escolar, la o el asesor debe de saber escuchar y buscar entender los discursos del profesorado, sus experiencias, sus concepciones; de manera que ellos se sientan parte del cambio y no como adoptantes de este.

Por este motivo, se prioriza el diálogo profesional entre el profesorado y el equipo de la supervisión, estableciendo un espacio que propicie la posibilidad de que el profesorado pueda expresar sus intenciones en el desarrollo de sus clases; así como también sean los primeros en reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.

La escuela Justo Sierra como escuela de atención prioritaria

Una de las escuelas identificadas como atención prioritaria por el SAAE y de común acuerdo con el director del plantel, es la escuela Justo Sierra. La escuela presenta problemáticas de operatividad y rezago escolar.

En este sentido, el diagnóstico integral que se hizo al inicio del ciclo escolar 2021-2022, permitió señalar que la principal necesidad por atender, en relación con los aprendizajes del alumnado es la comprensión de textos. Para cumplir con este propósito, se decidió transformar las prácticas pedagógicas para diseñar y ejecutar clases innovadoras, contextualizadas y con un propósito comunicativo que favorezca el desarrollo de competencias lectoras.

La escuela Justo Sierra pertenece a la Zona Escolar 164 y al Sector 08 de educación primaria. Se encuentra ubicada en la calle Victoria 11 y 12 de la Colonia Los Fresnos, en la ciudad de Valle Hermoso, Tamaulipas, México.

Para el ciclo escolar 2021-2022, contaba con 189 alumnas y alumnos inscritos y distribuidos de manera no uniforme en 10 grupos de primero a sexto grado. Cada grupo en un aula propia para el desarrollo de las actividades y en un horario matutino de 8:00 a 13:00 horas. La plantilla de personal está integrada por una directora, 10 docentes frente a grupo, dos maestros que imparten las clases de inglés, uno de educación física y un conserje.

De los 10 docentes frente a grupo, ocho son mujeres con un rango de edad entre 31 y 51 años; y dos hombres, de 39 y 66 años. Con relación a los años de servicio, la mayoría oscila entre los nueve y los 16 años, solo dos docentes tienen una carrera activa de 22 años. Y sobre el grado máximo de estudios todo el personal docente tiene una licenciatura terminada. Esta información ofrece un panorama amplio de la preparación y la experiencia profesional con la que cuenta el colectivo docente, y que en mayor o menor grado puede incidir en el desempeño de la práctica pedagógica dentro de las aulas.

Por consiguiente, el propósito de la investigación fue analizar la estrategia de asesoría y acompañamiento impulsada por el equipo del SAAE de la zona escolar 164, en la escuela primaria Justo Sierra, del municipio de Valle Hermoso, Tamaulipas, México; para señalar el impacto que tuvo en la transformación de las prácticas del colectivo docente.

METODOLOGÍA

Se utilizó el estudio de caso de naturaleza cualitativa (Yin, 2014; Merriam, 2015), el cual resalta la importancia de la interpretación, la construcción del conocimiento y la adaptabilidad metodológica, enfocándose en la profundidad y particularidades de cada caso. Esto, con la intención de obtener una comprensión

detallada y contextualizada de los fenómenos estudiados.

Para dar cumplimiento al propósito de la investigación, el acompañamiento fue dividido en tres fases. Las primeras dos fases se orientan a conocer e identificar las intenciones, motivos, conocimientos, habilidades y actitudes que posee el docente, previo y durante el desarrollo de una lección de aprendizaje; y la tercera fase llevando a cabo una reunión para dialogar sobre las reflexiones que realizan a posteriori las maestras y maestros, con miras al diseño e implementación de futuros planes de clase.

Instrumentos

Para la recopilación de los datos se utilizó la observación participante, las entrevistas con las maestras y los maestros frente a grupo, así como revisión de documentos de los planes y programas de estudio. Las entrevistas siguieron el enfoque responsive interview, es decir, conversaciones personalizadas a fin de construir comprensiones con las y los participantes acerca de sus experiencias y perspectivas en el proceso de diseño y ejecución de los planes de clase (Flores-Fahara et al., 2021).

Además, se realizaron observaciones in situ de las distintas prácticas pedagógicas, para identificar fortalezas y áreas de oportunidad y de esta manera poder ofrecer retroalimentación al profesorado. Para ello, se efectuaron tres visitas de una semana de duración cada una. Las visitas fueron programadas con un tiempo de duración de una hora para poder atender de manera individual a cada docente. Las observaciones quedaron registradas en notas de campo, para una posterior descripción y análisis.

Recolección de datos

El proceso de observación metódica se integró de tres etapas:

a) Pre-observación. En esta fase, el equipo del SAAE efectuó entrevistas individuales con cada uno de las y los docentes frente a grupo de la escuela Justo Sierra. La finalidad de esta reu-

nión fue dialogar sobre los siguientes elementos para el día de la observación: aprendizajes esperados, las intenciones, los objetivos y las actividades propuestas para el alumnado; qué tipos y qué instrumentos de evaluación serían utilizados. Asimismo, el equipo del SAAE explicó los aspectos que se observarían y la metodología a emplearse, y se definieron las fechas en que se llevaría a cabo la visita al aula.

Fue relevante que el SAAE durante la entrevista consiguiera establecer una buena relación con el profesorado, para que las maestras y los maestros sintieran confianza y reconocieran al equipo de la supervisión como agentes de apoyo a su trabajo.

Por último, el equipo del SAAE explicó que la intención de este proceso de observación sistemática no era para hacer juicios de valor sobre las prácticas pedagógicas observadas, ni tampoco para ofrecer guías o cambios sobre su comportamiento. Por lo contrario, el fin principal fue ofrecer retroalimentación al profesorado sobre su desempeño, es decir, mostrar evidencia de sus fortalezas y áreas de oportunidad para que, a través de un proceso de reflexión y autocrítica, fueran capaces de tomar las mejores decisiones y perfeccionar su práctica pedagógica de manera autónoma.

b) Observación. En esta fase el SAAE observó a las maestras y los maestros durante el desarrollo de una sesión de clase. Todo el equipo de la supervisión estuvo presente durante la observación, con el fin de reducir el sesgo natural que existe en cada uno de las y los observadores. Además, se contó con una lista de cotejo con indicadores de logro, mismo que se compartió con el profesorado, para que realizará una autoevaluación. Las conclusiones que derivaron de este ejercicio fueron analizadas y dialogadas en la entrevista de post observación. Dicho instrumento se diseñó haciendo un análisis de los planes y programas de estudio (SEP, 2013; 2017), así como en la literatura académica que abordó el tema del desempeño docente (Tobón et al., 2010; Díaz-Barriga, 2013; Ravela et al., 2017).

Después de realizar la observación, fue necesario que el equipo del SAAE se reuniera para dialogar sobre lo que observó cada uno. Se organizó, comparó y analizó la información recabada, para identificar las principales áreas de oportunidad que presentaron las maestras y los maestros observados. Enseguida, se diseñó la estrategia para ejecutar la entrevista de post-observación, determinando los aspectos de retroalimentación y la forma de impartición.

c) Post-observación. En esta entrevista, las maestras y los maestros (de manera individual), dialogaron con el equipo del SAAE, quienes dieron retroalimentación sobre las prácticas observadas. La literatura establece que la retroalimentación debe darse de manera objetiva y alejada de cualquier juicio de valor; sin embargo, se decidió que en esta primera aproximación el ejercicio siguiera una dinámica de preguntas y respuestas, que condujeron a las y los docentes hacia un proceso de reflexión y autocrítica, y en donde las áreas de oportunidad surgieran de sus propias conclusiones. Lo ante-

rior, con la intención de que el proceso de cambio se llevara a cabo desde adentro y no se tomara como una imposición externa (Fullan, 2002).

Resultados

Para el análisis, los datos se organizaron en cuatro categorías (Tabla 1). En cada una de las categorías se hace una síntesis de la información recuperada y se ilustra con citas textuales de las y los participantes.

Objetivos de aprendizaje

Se revisaron los objetivos de aprendizaje planteados por las maestras y los maestros, entendidos como la declaración clara y concisa de aquello que se espera que el alumnado sea capaz de hacer al finalizar una sesión (conocimiento, habilidad o valor); y que indudablemente se relacionan con los aprendizajes esperados (SEP, 2017). Del profesorado entrevistado, se señala que la totalidad del colectivo conoce y tuvo claro el aprendizaje esperado desarrollado en la sesión observada; sin embargo, pocos profundizaron en lo que se pretendía que el alumnado lograra hacia

■ **Tabla 1.** Las categorías de análisis derivadas del proceso de observación sistemática
Table 1 The analysis categories derived from the systematic observation process

| Categorías de análisis |
|---------------------------------------|
| 1. Objetivos de aprendizaje. |
| 2. Intervención pedagógica. |
| 3. Procesos de evaluación en el aula. |
| 4. Relación con el SAAE. |

el final de la sesión. Es decir, las y los docentes tenían conocimiento de lo que trabajarían a corto plazo, pero no expresaron o compartieron lo que buscaban conseguir a futuro, en un periodo de tiempo prolongado o con una visión más amplia que permitiera conectar con otros contenidos. En este orden de ideas, algunos comentarios que se rescatan son el de la maestra de primer grado, quien expresa que al terminar la lección espera que sus alumnos logren “clasificar animales, plantas y materiales, estoy pensando en muñecos de peluche, y que lo hagan a partir de las características que identifica con sus sentidos”; o el de un docente de cuarto gra-

do, quien, al abordar la resolución de problemas de suma y resta con números decimales, mencionó que: “quiero que resuelvan los problemas en contexto de dinero, utilizando diferentes procedimientos”.

Intervención pedagógica

La categoría intervención pedagógica es un concepto que tiene alcances ilimitados, por lo que fue necesario hacer una subdivisión para explicar lo que se analizó en la investigación. Para ello, se revisó la literatura académica de los autores Tomlinson (2008), Ravela et al. (2017), Cuantindioy et al. (2019), Marcos-Ramos y Mo-

reno-Méndez (2020); y se determinó atender solo lo relacionado con actividades de aprendizaje autónomo, atención a los estilos de aprendizaje, uso de recursos y materiales, y autopercepción de la práctica.

Las actividades que favorecen el aprendizaje autónomo son aquellas que permiten a las y los alumnos trabajar de manera independiente y con situaciones auténticas de aprendizaje que propician la resolución de problemáticas contextualizadas a su realidad (Tomlinson, 2008; Ravela et al., 2017). El profesorado, por ende, debe tener un diagnóstico claro del grado de desempeño que posee cada uno de sus estudiantes, y realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

La información recabada durante el acompañamiento muestra que, aun cuando las maestras y los maestros consideran que las actividades que proponen en el aula son eficaces para favorecer el aprendizaje autónomo; la realidad es que durante las entrevistas no se logra percibir un conocimiento claro sobre lo que implica plantear situaciones auténticas. De igual manera, la observación de las prácticas docentes permitió señalar que la mayoría de las actividades llevadas a cabo se aproximan a la escuela tradicional, donde la o el docente conduce el conocimiento y el alumnado es receptor del mismo. La Tabla 2 muestra algunos comentarios que realizó el profesorado en este tema.

Al hablar de estilos de aprendizaje, se hace referencia a que el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades o valores es diferente para cada alumna o alumno. Lo anterior debido a que el alumnado percibe, interactúa y responde a entornos de aprendizaje de manera diferente de acuerdo con factores cognitivos, socioemocionales y fisiológicos (Cuantindioy et al., 2019).

Para atender estas necesidades, las maestras y los maestros coincidieron en que las actividades deben ser variadas en su diseño e implementación. Ellos comentaron: “es necesario utilizar

actividades en donde la información sea transmitida por los tres canales: visual, kinestésico y auditivo”. En este sentido, es innegable que para favorecer una diversificación de las directrices en clase resulte indispensable que, en la misma medida, las actividades propuestas requieran el uso de recursos y materiales variados.

Es aquí donde se aprecia una contradicción entre el discurso y el actuar de las y los docentes, pues mientras en las entrevistas se enaltece la importancia de atender los distintos canales de comunicación con el alumnado, se siguen utilizando los libros de texto y otros materiales impresos como principal recurso en las sesiones de clase. Aunque, se destaca que algunas maestras y maestros si se prepararon con materiales visuales, auditivos y manipulables. Una maestra de sexto grado refirió “me siento como si estuviera de nuevo en la normal, haciendo materiales para mis prácticas”.

Una de las reflexiones transcendentales que se generaron durante las entrevistas, es el hecho de que utilizar material didáctico no garantiza el logro de los aprendizajes esperados per se, sino que depende del enfoque que se le dé a su uso; es decir, lo que importa es lo que hace el alumnado con este material y cuáles son los resultados de hacerlo.

En cuanto a la autopercepción de la práctica, las y los docentes expresaron que no se encuentran satisfechos con su desempeño, que hay áreas de mejora por atender y que también sintieron nerviosismo al ser observados. Debido a que no es una acción que se lleve a cabo con regularidad; y que al ser algo nuevo, tanto para ellos como para el alumnado fue un factor de distracción.

Procesos de evaluación en el aula

Esta categoría aborda la manera en que las y los docentes conducen los procesos de evaluación en el aula. En el ámbito educativo, desde finales del siglo XX diferentes estudios han evidenciado la importancia que tiene la evaluación del proceso de enseñanza, además del producto final para

alcanzar los objetivos de aprendizaje, es decir, la evaluación formativa (SEP, 2011).

Para que este enfoque formativo de la evaluación pueda darse en las aulas, se considera necesario que, desde el proceso de planificación de

las actividades, las maestras y los maestros tengan presente el aprendizaje esperado del alumnado. De este modo, se pueden diseñar y ejecutar situaciones auténticas de aprendizaje (Ravela et al., 2017), que, al confrontar a las y los alumnos con problemáticas de su vida cotidiana fa-

■ **Tabla 2.** Subdivisión de la categoría intervención pedagógica

Table 2 Subdivision of the pedagogical intervention category

| Subcategoría | Citas de los docentes |
|---------------------------------------|--|
| Favorecer el aprendizaje autónomo | “sí, porque estuvieron muy atentos”; “sí, les gustó pasar al pizarrón”; “sí, porque fue de interés, pero por el miedo de ellos no lo llevaron a cabo”. |
| Atención a los estilos de aprendizaje | “tengo adecuaciones para los alumnos que requieren apoyo y modifico a bajo nivel cada actividad”; “utilizando material visual; videos, objetos que puedan usar”. |
| Uso de recursos y materiales | “utilicé el libro de texto e internet”; “libro de texto, programas de estudio, páginas de internet”; “información del programa y del libro de texto”. |
| Autopercepción de la práctica | “no (está satisfecho), me falta prepararme más para mi práctica”; “sí, pero siento que me faltó hablar más con los alumnos, estaba nerviosa”; “no, me faltó llevar más actividades”; “sí, aun me falta mucho por aprender, pero los vi participativos y me gustó”. |

vorezca el desarrollo de aprendizajes encaminados a resolverlas.

Aunado a lo anterior, existen diversas técnicas de evaluación, cada una de ellas con sus propios instrumentos (SEP, 2013), que permiten al profesorado recuperar evidencias sobre el proceso de aprendizaje de las y los alumnos; esto facilita la toma de decisiones sobre la intervención pedagógica que se está ofreciendo. Del mismo modo, permiten ofrecer retroalimentación al estudiantado para que tengan oportunidad de mejorar su desempeño (SEP, 2011).

Al respecto, las maestras y los maestros entrevistados evidencian un área de oportunidad en el desarrollo de procesos de evaluación formativa. En la fase de pre-observación, al momento de compartir con el equipo del SAAE lo

que se evaluaría en la sesión, la totalidad docente indicó la revisión de producciones, como lo son elaboración de fósiles, exposiciones, resolución de actividades en general o participaciones. Sin embargo, ninguno mencionó las técnicas, instrumentos e indicadores que emplearían para ello.

Asimismo, durante la observación de las sesiones de clase en el aula, no se observaron tiempos o espacios destinados a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, en el que, a través del diálogo o la interacción entre aprendices y docentes, se ofreciera retroalimentación (Ravela et al., 2017) que evidenciara la brecha entre lo que se está haciendo y lo que se espera que se haga.

Relación con el SAAE

Esta categoría explora el tipo de relación profesional que existe entre el profesorado y el equi-

po del SAAE. Históricamente, en la zona 164, las visitas que realizaba el equipo de la supervisión a las escuelas se realizaban con el propósito de fiscalizar en lugar de acompañar, dedicándose solo a revisar el cumplimiento de requerimientos de orden administrativo, como el registro de inscripción o la lista de asistencia.

De lo anterior, se deriva el hecho de que las maestras y maestros no reconocen al equipo de la supervisión como colaboradores suyos, ni como los agentes a quienes pueden recurrir en caso de necesitar asesoría, acompañamiento u orientación. Por lo contrario, durante las visitas de estas figuras se suele caer en la necesidad de simular un ambiente escolar apto, para evitar el señalamiento como maestras y maestros no idóneos.

Este escenario es el que se quiere evitar con la creación del SAAE (USICAMM, 2020), ya que en los lineamientos se establece que la relación entre supervisión y escuela es consensuada y sostenida en un marco de respeto y colaboración, y en donde los procesos de asesoría y acompañamiento girarán en torno a la mejora de los aprendizajes del estudiantado. No obstante, puesto que los cambios no ocurren por decreto y que para que el colectivo docente cambie la percepción que se tiene de las funciones y las intenciones que conducen las acciones del SAAE, es necesario impulsar un proceso de mejora sostenida.

Durante las entrevistas de pre-observación, el equipo del SAAE pudo notar que el colectivo docente no se encontraba cómodo con el acompañamiento, si bien estuvieron de acuerdo en recibirlo, no lo hacían con el mayor entusiasmo. Lo anterior se reflejó en el nerviosismo que mostraron algunas maestras y maestros, la poca apertura al diálogo profesional, e incluso hubo quien hizo el comentario “me siento acorralado”. Además, al momento de cuestionar si había un aspecto en particular que quisieran que el equipo del SAAE pusiera especial atención durante la observación de la sesión, ninguno señaló algo específico, sino que se limitaron a decir “en todo”. La labor que comenzó a hacer el equipo del SAAE para obtener la confianza del profesorado, fue explicarles las intenciones del

acompañamiento, la dinámica que se estaría llevando a cabo y reconocerles su profesión en la educación.

En este marco, de acuerdo con Knowles (1980), quien se considera como uno de los pioneros en el estudio de las relaciones tutor-aprendiz entre personas adultas, existen principios a considerar para ofrecer un acompañamiento eficaz. Entre los principios se destaca el hecho de que las maestras y los maestros se consideran personas autodirigidas y autónomas, por lo que el equipo del SAAE debe tratarlos como tales. Además, cada uno cuenta con un gran bagaje de experiencias, dando origen a grupos heterogéneos en términos de estilos de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses y objetivos; por lo que la individualización de la enseñanza adquiere mayor relevancia.

Estas acciones propiciaron un cambio en la percepción que el colectivo docente tiene sobre la intervención del SAAE. Esto se evidenció en las entrevistas de post-observación, las maestras y los maestros se mostraron más relajados y abiertos al diálogo; e hicieron los comentarios siguientes: “pensé que vendrían a decirnos que estábamos haciendo mal”; o “nos damos cuenta de que ya no es como antes, las cosas van cambiando y ahora vienen a ayudarnos a mejorar”.

Se logró que el colectivo docente identificara aspectos con necesidad de fortalecimiento y se establecieran compromisos enfocados a cumplir con este propósito. Es necesario recalcar la importancia que tiene para el SAAE dar seguimiento a estos compromisos e impulsar acciones desde la supervisión para su cumplimiento. Asimismo, al momento de cuestionarles si existían formas específicas para apoyar el avance, el profesorado consideró como atención prioritaria el fortalecimiento de sus conocimientos y prácticas de evaluación formativa. Es así, que solicitaron al equipo del SAAE un taller o una conferencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio, se consideran un diagnóstico de los conocimientos,

habilidades y actitudes que posee el colectivo docente de la escuela Justo Sierra.

Se demuestra que el diálogo profesional entre diversos actores educativos favorece la mejora de la práctica docente. El hecho de realizar entrevistas entre docentes y figuras de acompañamiento como el supervisor escolar o el asesor técnico pedagógico en las que se discutan las intenciones, los procesos, las consignas y la evaluación de las sesiones de clase, se enriquece la toma de decisiones de las maestras y maestros y les da certeza de avanzar hacia el logro de los objetivos.

Asimismo, una reflexión a posteriori en donde se realice una autocritica por parte del profesorado y las figuras de acompañamiento ofrezcan retroalimentación efectiva, permite en primer lugar, fortalecer los aspectos positivos que se están desarrollando y, por otro lado, reorientar la práctica educativa en los elementos que no dieron los resultados esperados.

La profesionalización docente y la formación continua, colectiva e individual sigue siendo uno de los principales retos por atender del sistema educativo mexicano. No es un fin que pueda cumplirse al corto plazo, sino el cumplimiento se dará a largo plazo, después de un proceso de mejora sostenida.

Así, es fundamental que los agentes educativos que conforman las supervisiones escolares den seguimiento a las acciones de asesoría y acompañamiento impartidas, con la finalidad de identificar aquellas que están siendo eficaces en el cumplimiento de los propósitos para fortalecer-

las. Y las que son necesario transformar para optimizar sus resultados.

Asimismo, es obligatorio un alto grado de implicación docente para conducir procesos de formación profesional eficaces. Si las acciones de asesoría y acompañamiento no se encuentran sustentadas en mecanismos de motivación intrínseca en las maestras y los maestros, difícilmente se originará un cambio permanente en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas.

Para favorecer la construcción de lazos colaborativos entre las escuelas y las supervisiones escolares, resulta indispensable que, además del discurso, el equipo del SAAE sea un ejemplo y convenga al colectivo docente de que su interés es ofrecer asesoría y acompañamiento para el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Se deberá de demostrar con acciones que el objetivo que se persigue es el de ofrecer ayuda y apoyo al profesorado. Para esto, los agentes de acompañamiento se conducirán con empatía, comprensión, escucha atenta y valorarán al docente como un profesional de la educación.

Para finalizar, se expone que el equipo del SAAE no ha recibido capacitación de las técnicas de recuperación, análisis, reflexión, organización y manejo de la información por parte de las autoridades educativas. La preparación realizada hasta el momento de la ejecución de este estudio se realizó de manera autónoma y autodirigida. La intención del equipo de la supervisión escolar es continuar con esta profesionalización autónoma; sin embargo, se considera oportuno una capacitación oficial alineada a los fines del sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS

DOF (08/04/2024). ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico*

desde el nivel intermedio: Aportes para la formación. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bazán-Ramírez, A., Taracena, E., Cruz, L. y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas ac-*

- tuales en investigación educativa*, 8(14),1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458101016>
- Bolívar, A. (s.f.). *Los Centros Educativos Como Organizaciones que Aprenden: una Mirada Crítica*. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f.pdf
- Cuantindioy, J., González, L., Díaz, I., y Muñoz, J. D. (2019). Plataformas virtuales de aprendizaje: Análisis desde su adaptación a estilos de aprendizaje. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063446026>
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 11–33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19667>
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y Redireccionar las Prácticas de Asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1),1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165972004>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Amorrortu editores S. A.
- Fullan, M. (2002). *El Significado del Cambio Educativo: un Cuarto de Siglo de Aprendizaje*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Jasso, C. (2020). El Consejo Técnico Escolar: la oportunidad de un cambio real y permanente. *Revista Digital EduTam*, (12), p.31-39. <https://revistaedutam.tamaulipas.gob.mx/uploads/numeros/revista/12/edutam12f.pdf>
- Johnston, W.R., Kaufman J.H. y Thompson, L.E. (2016). *Support for Instructional Leadership*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1580-1.html
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.
- Marcos Ramos, M. y Moreno Méndez, M. (2020). *La Influencia de los Recursos Audiovisuales para el Aprendizaje Autónomo en el Aula*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511562674008>
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Willey and Son.
- Navarro, M. A. (2000). *Innovación Cuesta Abajo. La planeación de la educación superior 1977-1980*. Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Polanco-Bueno, R. (1994). Observación y retroalimentación del comportamiento docente en el salón de clases: sus efectos sobre el desempeño de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(1), 35-49. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Secretaría de Educación Pública.
- Rivera-Hernández, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación Educativa*, 17(74), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179452787010>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Senge, P. (Russell Sarder). (2015, junio 4). *How do you define a learning organization?* By Peter Senge, author of The Fifth Discipline. <http://www.youtube.com/watch?v=vc2ruCErTok>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.Tomlinson, C. (2008). *El Aula Diversificada*. OCTAEDRO, S. L.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. USICAMM.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.



Prácticas de la educación inclusiva: accesibilidad en los contenidos digitales y la comunicación que implementa el profesorado universitario.

Practices of inclusive education: accessibility in digital content and communication implemented by university professors.

Jeny Haideé Espinosa-Barajas^{1*}, Héctor Gabino Aguirre-Ramírez², José Rafael Baca-Pumarejo³, Jesús Eliut Terán-Yáñez⁴

RESUMEN

La accesibilidad es un soporte relevante para garantizar que cualquier estudiante tenga acceso en igualdad de condiciones a contenidos escolares que se presenten en forma física o digital. El objetivo del presente trabajo fue investigar la condición de la accesibilidad en los contenidos y la comunicación que se presenta a través de las herramientas tecnológicas que el profesorado usa como solución tecnológica para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. El diseño de la investigación integró un enfoque mixto, no experimental transversal y con un alcance fenomenológico. Las y los participantes fueron 51 docentes, y 26 estudiantes en situación de discapacidad visual con grado de baja visión; pertenecientes a la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Para recopilar información del profesorado se utilizó la encuesta digital y para el estudiantado la entrevista semi-estructurada. Los resultados reflejaron la presencia de elementos de accesibilidad en la visualización de textos, macrotipos y en el lenguaje sencillo; sin embargo, los sistemas auditivos y los subtítulos de los videos y materiales didácticos y la lectura fácil requieren su inclusión.

PALABRAS CLAVE: discapacidad visual, accesibilidad, TIC.

ABSTRACT

Accessibility is a relevant support to guarantee that any student has equal access to school content that is presented in physical or digital form. The objective of this work was to investigate the condition of accessibility in content and communication that is presented through the technological tools that teachers use as a technological solution to support teaching-learning processes in the classroom. The research design integrated a mixed, non-experimental cross-sectional approach with a phenomenological scope. The participants were 51 teachers, and 26 students with visual disabilities with a degree of low vision; belonging to Facultad de Comercio y Administración Victoria from Universidad Autónoma de Tamaulipas. To collect information from teachers, the digital survey was used and the semi-structured interview was used for students. The results reflected the presence of accessibility elements in the visualization of texts, macrotypes and in simple language; however, auditory systems and subtitles of videos and teaching materials and easy reading require their inclusion.

KEYWORDS: visual disability, accessibility, ICT.

*Correspondencia: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx/Fecha de recepción: 21 de mayo de 2024/Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2024/ Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio y Administración Victoria, Centro Universitario Victoria, C.P. 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. ²Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio y Administración Victoria, Centro Universitario Victoria, C.P. 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. ³Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio y Administración Victoria, Centro Universitario Victoria, C.P. 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. ⁴Egresado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio y Administración Victoria, Centro Universitario Victoria, C.P. 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe existen 70 millones de personas con discapacidad, siendo uno de los colectivos de la población más excluidos de esta región (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En México de acuerdo con los datos del Censo 2020, para el 15 de marzo de 2020 la prevalencia de discapacidad junto con las personas que tienen algún problema o condición mental a nivel nacional fue de 5.69% (7, 168, 178) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Antes de la pandemia COVID-19, esta parte de la población ya se encontraba con marcadas barreras para acceder a la atención sanitaria, el empleo, la participación en la comunidad, y a la educación (UNESCO, 2021; Reimers, 2021; Murillo y Duk, 2020). Y durante la emergencia del COVID-19 estas barreras se cristalizaron aún más.

En el contexto educativo, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son un medio para cerrar la brecha de los aprendizajes de este grupo de la población; desde este punto, la crisis del COVID-19 aceleró la adopción de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero, sin considerar las barreras históricas y las barreras de conectividad y accesibilidad (Ortega-Sánchez, 2021). Aunque las plataformas en línea fueron una respuesta educativa inevitable, las desigualdades ya existentes y la pandemia sumaron graves problemas para el estudiantado con discapacidad (UNESCO, 2020).

El uso de la tecnología, el liderazgo del personal directivo, las habilidades del alumnado, los conocimientos y habilidades del profesorado, entre otros, son apoyos que agrandan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del estudiantado (Reimers, 2021).

La implementación de soluciones tecnológicas para el aprendizaje puede tener beneficios significativos para todo el estudiantado, no solo para aquellos en situación de discapacidad.

Al proporcionar una variedad de opciones y enfoques de aprendizaje, se pueden mejorar la participación, el compromiso y la comprensión de las y los estudiantes en general.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa de las personas con discapacidad es un derecho humano primordial, reconocido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Para garantizar este derecho, es necesario que las instituciones educativas proporcionen apoyos, entre ellos, el uso de herramientas tecnológicas para que permitan a este grupo de la población participar de forma activa y efectiva en el aprendizaje (UNESCO, 2020).

La falta de conciencia sobre la discapacidad por parte de las y los docentes y otros miembros del personal escolar puede conducir a actitudes o prácticas discriminatorias, o la falta de ajustes en los métodos de enseñanza y evaluación para el estudiantado con discapacidad. Al proporcionar soluciones tecnológicas accesibles y efectivas se pueden eliminar barreras para el aprendizaje y garantizar que todos las y los estudiantes asuman igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito académico (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020).

Entre estas soluciones, se encuentra la accesibilidad como uno de los apoyos relevantes para garantizar que cualquier estudiante tenga acceso en igualdad de condiciones a contenidos escolares que se presenten en forma física o digital.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) llevó a cabo durante la contingencia del COVID-19 la implementación de soluciones tecnológicas. Efectuó un Plan Académico Tecnológico para continuar con las clases en la modalidad mixta opción virtual, la herramienta tecnológica utilizada principalmente fue la de Microsoft Teams. Ante esta circunstancia la comunidad docente y estudiantil tuvo

que adaptarse a una nueva forma de enseñar y aprender utilizando las TIC.

El profesorado recibió capacitación emergente para el uso de las plataformas tecnológicas universitarias basadas en las herramientas de Microsoft 365, y capacitaciones de educación inclusiva, de diseño instruccional y desarrollo de objetos de aprendizaje para llevar a cabo una educación en línea, considerando en todo momento que el estudiantado tenía una diversidad de características, situaciones o condiciones como su origen étnico, género, discapacidad, economía, entre otras.

Después de la contingencia, la UAT implementó diferentes modalidades educativas para el retorno a clases: en línea, presencial, híbrida y en línea con asesoría y/o evaluación presencial en la universidad. Todas las anteriores con el apoyo de las plataformas y herramientas tecnológicas universitarias.

La UAT está integrada por 24 facultades en tres zonas escolares: norte, centro y sur. Su planta docente asciende a 2,889 y la comunidad estudiantil es de 36, 422; y 1,374 de esta comunidad presentan alguna situación de discapacidad (física, visual, auditiva, intelectual y psicosocial) (Plan de Desarrollo Institucional [PDI], 2022; UAT, 2023).

Una de las facultades con mayor número de estudiantes con discapacidad es la Facultad de Comercio y Administración Victoria (FCAV) que pertenece a la zona centro, su matrícula asciende a 47 estudiantes con discapacidad (1 con discapacidad auditiva, 4 con discapacidad física, 3 con discapacidad psicosocial, y 38 con discapacidad visual).

Ante estos nuevos escenarios en la UAT, y debido a que hay un porcentaje alto de estudiantes con discapacidad visual en la FCAV, esta investigación tuvo el objetivo de investigar la condición de la accesibilidad en los contenidos y la comunicación que se presenta a través de las herramientas tecnológicas que el profesorado usa como solución tecnológica para apo-

yar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva

La educación inclusiva puede definirse como un mecanismo de formación que persigue un aprendizaje de calidad para todas las personas, que se fundamenta en el reconocimiento de las diferencias de los estilos de aprendizaje. El alumnado necesita prácticas educativas encaminadas a aprovechar sus individualidades y la equidad en los recursos. Por lo que hablar de educación inclusiva, es considerar la diversidad de aspectos escolares del estudiantado que se presentan en el acceso, participación y logro educativo (Arteaga, et al., 2021; UNESCO, 2008).

La educación inclusiva puede desarrollarse en contextos educativos escolarizados, no escolarizados o mixtos y algunos de los apoyos para las prácticas inclusivas son los ajustes razonables, el diseño universal de aprendizaje y la accesibilidad.

Los ajustes razonables son las adaptaciones, acciones, estrategias, recursos, apoyos o modificaciones pertinentes de la gestión escolar y del sistema educativo; que se realizan para satisfacer las necesidades sustantivas de cada estudiante (Arteaga, et al., 2021).

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) atiende desde su planeación y desarrollo estrategias integrales para lograr que todo el estudiantado aprenda y realice las actividades sin la necesidad de realizar los ajustes razonables para las individualidades. Desde esta visión, el DUA pretende disminuir todo tipo de barreras escolares (Fernández-Cerero y Román-Graván, 2023).

En cuanto a la accesibilidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2023), refiere que contempla: las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el

transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (p. 1)

La accesibilidad en la tecnología tiene como propósito garantizar que las tecnologías sean fáciles de entender y manejar por todas las personas y que no excluyan a ninguna por sus

capacidades o limitaciones (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2020)

La accesibilidad en la información implica que la información que se encuentre en cualquier formato ya sea impreso o digital, este disponible y sea comprensible para todas las personas, sin importar sus capacidades o discapacidades (Otón, et al., 2023). La Tabla 1, muestra los cuatro principios de la accesibilidad.

■ **Tabla 1. Principios de la accesibilidad**

Table 1 Principles of accessibility

| Perceptible (consumible) | Comprensible (sencillo y claro) | Operable (interacciones) | Robusta (recursos compatibles) |
|--|--|---|--|
| La información se encuentra disponible y podrá ser ajustable en formas diferentes. Se deberá considerar su variabilidad. | La información presentada no es compleja. Se deberá evitar que sea infundadamente difícil. | La información podrá ser controlada por diferentes entradas y en diferentes tiempos. Se deberán considerar diversas sensibilidades y destrezas. | La información podrá maximizar escalabilidad futura y compatibilidad. Deberá considerar antiguas herramientas. |

Nota. Esta tabla muestra los principios de accesibilidad según el autor Otón et al. (2023).

En cuando a la accesibilidad de la información impresa, se habla de los macrotipos que son formatos con tipografía y tamaño de letra entre 16 y 20 puntos por pulgada. De tal forma, que cualquier documento o libro pueda ser leído sin gran dificultad (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2017).

Sobre el lenguaje inclusivo y accesible Naciones Unidas (2021), menciona que la lectura fácil es un formato adaptado para personas con discapacidad intelectual o con dificultades de comprensión lectora. El lenguaje sencillo se refiere a un tipo de texto que las personas entienden la primera vez que lo leen o escuchan, eliminando lo complejo y la jerga técnica. Y el subtítulo para personas con discapacidad auditiva integra información sonora contextual y por lo regular sigue pautas diferentes, por ejemplo, número máximo de caracteres, contraste y tamaño de fuente o el tiempo de permanencia del subtítulo en la pantalla.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Algunos autores plantean que las TIC son un conjunto de recursos, canales y soportes para el tratamiento de la información y el acceso a la información (Lorenzo, 1998; Ceinos, 2008). Y los elementos que se consideran en el aprendizaje son: control y autonomía, tiempo real y asincrónico, e interactividad (Chumpitaz, et al., 2005).

El modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad es un enfoque que se utiliza para entender la discapacidad como una construcción social más que como una condición individual o médica. Este modelo sostiene que las personas no están en condición de discapacidad en sí mismas, sino que la discapacidad es creada por la forma en que la sociedad está organizada y por las barreras que ésta impone a las personas con discapacidad. Este modelo surgió como respuesta al modelo médico

de la discapacidad, que se centraba en la condición física o mental de la persona y la veía como el problema que debía ser corregido o curado. Este modelo argumenta que la discapacidad no es una cuestión de limitaciones individuales, sino que es causada por la falta de adaptación de la sociedad a la diversidad humana (Victoria, 2013).

La discapacidad y sus tipos

La discapacidad es una condición que engloba las deficiencias físicas, intelectuales, psicosociales y sensoriales (visual y auditiva) y, es por esta razón que las personas en esta condición están expuestas a la discriminación laboral, social y económica. Los tipos de discapacidad según el Gobierno de México (2013) son:

Discapacidad física. - abarca las alteraciones del cuerpo que obstaculizan la motricidad y/o el movimiento, limitando la participación en las actividades habituales.

Discapacidad intelectual. - hace referencia a las alteraciones intelectuales, de forma significativa por debajo del promedio, lo que hace difícil la comprensión y/o respuesta ante diferentes circunstancias de la vida cotidiana.

Discapacidad psicosocial. - engloba las alteraciones en la conducta adaptativa, que afecta la mente y las estructuras neurológicas.

Discapacidad auditiva. - se refiere a la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos.

Discapacidad visual. - hace referencia a la alteración de la agudeza visual, motilidad ocular, campo visual, visión o profundidad de los colores que establecen una deficiencia de la agudeza visual, y se cataloga según su grado: ceguera (se perciben sombras, destellos de luz o definitivamente nada), baja visión (se perciben formas y figuras de los objetos a una distancia específica).

Estado del arte

Diversas investigaciones se han realizado con el fin de buscar las mejores soluciones tecnoló-

gicas para disminuir o erradicar las barreras escolares del estudiantado como las realizadas por Aquino (2023), Fernández-Batanero, et al. (2021), Fernández, et al. (2018) y Cabero, et al. (2016).

Aquino (2023), efectúa una revisión de documentos científicos sobre el impacto de COVID-19 en la educación del nivel superior, haciendo énfasis en el estudiantado con discapacidad. Los resultados mostraron que se necesitan tres procesos para que el estudiantado con discapacidad obtenga ambientes de equidad en el salón de clase: a) instituir la infraestructura que se necesita de redes y telecomunicaciones (acceso a Internet, computadoras, plataformas educativas); b) materiales de DUA, obtener acceso a los servicios que ofrece la tecnología, evaluación diferenciada y trabajar con el Tratado Marrakech que fomenta la divulgación de la ciencia en diseño universal (materiales accesibles por cualquier persona con y sin discapacidad); y c) desarrollar habilidades tecnológicas en docentes y el estudiantado.

La investigación de Fernández-Batanero, et al. (2021), presenta una visión general sobre el impacto de las TIC en el estudiantado con discapacidad del nivel superior. El método partió de una revisión sistemática de 36 documentos de los años comprendidos entre el 2010 al 2020, de las bases de datos Web of Science, Scopus, SciELO, Dialnet, ERIC y Google Scholar. Los resultados reflejaron que las TIC benefician la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad, pero existen barreras que obstaculizan la integración efectiva de las mismas; las cuáles se desarrollan con la falta de formación y capacitación del profesorado y la falta de compromiso y concienciación de las instituciones de educación superior.

La investigación de Fernández, et al. (2018), considera los problemas en la formación del profesorado en relación con las TIC aplicadas a estudiantes con discapacidad, su objetivo fue analizar las principales barreras en el diseño y desarrollo de planes de formación del profesorado. Para ello, se entrevistó a personal directivo, coordinadores en el área de TIC y asesores

tecnológicos de los centros de formación para docentes. Como resultados encontraron que las barreras que dificultan la realización de actividades de formación de TIC y discapacidad son determinadas por factores de tiempo, económicos, y actitudinales de las y los docentes.

La investigación de Cabero, et al. (2016) tuvo el objetivo de identificar el nivel de formación y conocimiento tecnológico que el alumnado del Grado de Magisterio tiene respecto a la aplicación de las TIC para personas con discapacidad. El diseño fue ex post-facto descriptivo, participaron 533 estudiantes de 11 universidades españolas (Alicante, País Vasco, Córdoba, Huelva, Murcia, Islas Baleares, Málaga, Santiago Jaén, Sevilla y Cantabria). El instrumento utilizado fue un cuestionario validado mediante el procedimiento de Coeficiente K. Los resultados mostraron la baja capacitación que el estudiantado del Grado de Magisterio presenta respecto a la aplicación de las TIC para las personas en situación de discapacidad.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación integró un enfoque mixto, no experimental transversal y con un alcance fenomenológico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se partió de este diseño porque se adapta al estudio de la realidad y por lo que genera como resultados, razonando la situación escolar actual del estudiantado con discapacidad en la FCAV.

Participantes

Los sujetos investigados fue el profesorado de

la FCAV. El universo compendió al total de la planta docente de la facultad, la cual asciende a 155. Los criterios y selección de la muestra consistieron en seleccionar a profesores o profesoras que hubieran impartido clases a estudiantes con discapacidad visual y que utilizaran herramientas tecnológicas como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. El total de la muestra quedó integrada por 51 docentes.

Y para precisar interpretaciones y explicaciones se tomaron en cuenta las opiniones del estudiantado con discapacidad visual inscritos en el periodo escolar de verano del año 2023 (5 de junio al 21 de julio), en la FCAV. La selección de la muestra fue por conveniencia y se seleccionó a través del reporte del Sistema Integral de Información Académica Administrativa de la misma escuela. La muestra quedó integrada por 26 estudiantes con discapacidad visual con el grado de baja visión.

Instrumentos

La técnica utilizada para la recolección de la información en el profesorado fue la encuesta digital diseñada a través de un formulario de Microsoft 365. Para ello, se elaboró un cuestionario con 12 ítems de opción múltiple, el diseño de los ítems estuvo basado en lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2023). Las categorías, variables y preguntas se muestran en la Tabla 2.

■ **Tabla 2.** Categorías, variables y preguntas para el diseño del instrumento del profesorado

Table 2 Categories, variables and questions for the design of the teacher's instrument

| CATEGORIA | VARIABLE | ÍTEMS |
|---|----------|-----------------------------------|
| Características generales de las y los participantes. | Género | ¿Cuál es su género? |
| | Edad | ¿Cuál es su edad? |
| | Carrera | ¿En qué carrera imparte docencia? |

continúa....

| | | |
|---|-------------------------|---|
| Solución y herramientas tecnológicas. | Plataforma tecnológica | ¿Utiliza plataformas tecnológicas para asignar actividades síncronas o asíncronas al alumnado? y ¿Cuáles? |
| | Correo electrónico | ¿Utiliza el correo electrónico para asignar actividades escolares a estudiantes? |
| Accesibilidad en la información y comunicación. | Visualización de textos | ¿Los documentos que proporciona al alumnado son fáciles de visualizar (contenido disponible y ajustable en diferentes formas, considerando su variabilidad)? |
| | Macrotipos | ¿El formato de los documentos académicos que proporciona al alumnado es legible (con letra de tamaño grande)? |
| | Sistemas Auditivos | ¿El material didáctico que proporciona al alumnado, cuenta con recursos auditivos? |
| | Subtítulos | ¿El material de video proporcionado al alumnado, cuenta con subtítulos? |
| | Lenguaje sencillo | ¿El contenido de los documentos que proporciona al alumnado, son fáciles de leer (por ejemplo, oraciones cortas, lenguaje claro)? |
| | Lectura fácil | ¿El contenido de los documentos que proporciona al alumnado, ha sido adaptado para que sea fácil de comprender (adaptaciones para personas con discapacidad auditiva, intelectual)? |

La técnica utilizada para recopilar información del alumnado con discapacidad visual con baja visión fue la entrevista semiestructurada, considerando también las categorías de: características generales de las y los participantes, solución y herramientas tecnológicas, y accesibilidad en la información y comunicación. El instrumento utilizado fue una guía de la entrevista.

La suficiencia y pertinencia de los diseños fue validada por jueces expertos en el tema (Supo, 2013) y a través de una prueba piloto con cuatro docentes y cuatro estudiantes con discapacidad visual con baja visión.

Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

La recolección de los datos en el profesorado se hizo compartiendo el enlace del cuestionario por medio del correo electrónico. Para el caso del estudiantado, se pasó a cada uno de los salones para su entrevista, explicándoles el objetivo de la investigación. Con ambos sujetos, la recolección de la información se realizó con el consentimiento informado. El análisis de la información del profesorado se realizó a través del software de Microsoft Excel versión 2011. Y el del estudiantado se hizo por medio del software de Microsoft Word, en su versión de 2011.

RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se presentan los resultados de la información recabada en el profesorado y estudiantado.

Profesorado

Características generales de las y los participantes

Del profesorado participante, 30 fueron del género masculino y 21 del femenino. En cuanto a la edad, el 41% del profesorado se encuentra en el rango de 41 a 50 años, el 27% entre 51 a 60, el 16% entre 31 a 40, el 12% entre 61 a 70, y el 4% entre 20 a 30.

Respecto a la carrera en donde imparten docencia, el 30% corresponde a contador público, el 29% a la licenciatura de tecnologías de la información, el 28% a la licenciatura de administración, y el 13% a economía y desarrollo sustentable.

Solución y herramientas tecnológicas

El 86% del profesorado investigado indicó que sí utiliza las plataformas tecnológicas para asignar actividades síncronas o asíncronas al alumnado. Las plataformas tecnológicas más utilizadas son Microsoft Teams con un 56%, Zoom con 14% y Blackboard y Moodle con 9%. Además, el 53% del profesorado utiliza el correo electrónico para asignar actividades escolares al estudiantado.

Accesibilidad en la información y comunicación

El 95% del profesorado indica que los documentos proporcionados al alumnado son fáciles de visualizar. Así también, el 95% considera que el formato de los documentos académicos que proporcionan es legible. Sin embargo, el 62% refiere que el material didáctico compartido no contiene recursos auditivos; y el 53% indica que el material de video no contiene apoyo de subtítulos.

Por otra parte, el 93% considera que el contenido de los documentos que comparte es fácil de leer; en contraste con el 90% que indica que los documentos no han sido adaptados para que sean fáciles de comprender.

Estudiantado con discapacidad visual con grado baja visión

Características generales de las y los participantes

Del estudiantado que participó, 18 fueron del género femenino y 8 del masculino. En cuanto a la edad, el 34% tiene 22 años, el 27% 21, el 23% 23, 8% 20 años y el 8% 19.

Respecto a las carreras que cursan, el 54% corresponde a contador público, 42% licenciatura en administración y el 4% a tecnologías de la información. Así también, el 27% del estudiantado con discapacidad visual con baja visión cursa el tercer semestre, un 19% cursa sexto semestre, el 19% cursa el séptimo semestre, el 16% cursa el quinto semestre, el 15% cursa octavo semestre, y finalmente el 4% cursa el cuarto semestre.

Solución y herramientas tecnológicas

De acuerdo con el estudiantado con discapacidad visual, el 96% del profesorado de la FCAV utiliza plataformas tecnológicas para asignar actividades académicas síncronas o asíncronas en la escuela. Y la plataforma más utilizada por el profesorado es la de Microsoft Teams (96%).

Accesibilidad en la información y comunicación

El 92% del estudiantado con discapacidad visual con baja visión mencionó que los documentos académicos proporcionados por el profesorado son fáciles de visualizar. El 77% menciona que el contenido de los documentos académicos contiene letras claras y de buen tamaño (legibles). Sin embargo, el 62% del alumnado especifica que el material proporcionado no incluye elementos auditivos, y el 96% refiere que el material audiovisual proporcionado no cuenta con subtítulos.

Por otra parte, el 96% del alumnado mencionó que los materiales didácticos que compartió el profesorado fueron fáciles de leer (lenguaje sencillo). Y el 65% del alumnado especificó que el profesorado no adaptó recursos didácticos para personas con discapacidad con dificultades lectoras (lectura fácil).

DISCUSIÓN

Analizar si existen elementos de accesibilidad en los contenidos y la comunicación que se comparte a través de las herramientas tecnológicas que el profesorado de la FCAV usa como parte de las soluciones tecnológicas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje con el estudiantado es parte del proceso de formación que busca garantizar la educación inclusiva, así como lo establece Arteaga, et al. (2021) y la UNESCO (2008).

En este estudio se logró indagar desde dos perspectivas, una de ellas fue con el profesorado de la FCAV de las cuatro carreras licenciaturas que se ofertan; aquí resalta mencionar que la mayoría del profesorado utiliza plataformas tecnológicas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, o en su caso el correo electrónico. Aunque la mayoría manifiesta que integra la accesibilidad en la visualización de textos y macrotipos en los contenidos que comparte por medio de dichas plataformas; la mayor parte de este colectivo no incluye subtítulos ni recursos auditivos en el material didáctico o de video. Del mismo modo, indican que los documentos que comparten integran un lenguaje sencillo; pero no incluyen lectura fácil.

Desde la perspectiva del estudiantado con discapacidad visual con baja visión, se pudo comprobar que la mayoría del profesorado usa la plataforma de Microsoft Teams para asignar actividades síncronas o asíncronas. Del mismo modo, mencionaron que los documentos académicos que se comparten contienen letras claras y de buen tamaño; pero indicaron que hacen falta elementos auditivos y los subtítulos en los videos y en los recursos didácticos. Así también, tal y como se evidenció con el profesorado, el alumnado mencionó que los materiales son fáciles de leer, sin embargo, no incluyen elementos de una lectura fácil.

Esto indica que hace falta trabajar aún más con las medidas pertinentes para asegurar el acceso en igualdad de condiciones de todas las personas como lo indica la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2023),

la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2020), los principios de la accesibilidad como lo refieren Otón, et al. (2023), la autonomía y la interactividad en las TIC como lo manifiesta Chumpitaz, et al. (2005), y la construcción social como lo plantea el modelo social de la discapacidad (Victoria, 2013).

Los resultados se asemejan a los encontrados en la investigación de Aquino (2023), donde se indica que uno de los procesos para que el estudiantado con discapacidad disfrute la equidad en el aula es la accesibilidad en los materiales; así también con la investigación de Fernández-Batanero, et al. (2021), al mencionar que las TIC favorecen la accesibilidad, pero que existen desafíos que dificultan la integración real de las mismas, esto derivado por la falta de formación y capacitación del profesorado. Del mismo modo con la investigación de Fernández, et al. (2018), al considerar que las principales barreras que obstaculizan la realización de actividades de formación de TIC y discapacidad son determinadas por factores económicos, de tiempo y de actitud de las y los docentes. Finalmente, la investigación de Cabero, et al. (2016) donde se refleja la baja capacitación que el estudiantado del Grado de Magisterio presenta respecto a la aplicación de las TIC para las personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

Las TIC son medio para superar los desafíos que enfrentan las personas vulnerables, pero si no se implementan universalmente desde la visión de la educación inclusiva y la accesibilidad pueden afectar las experiencias académicas del estudiantado.

La integración de tecnologías que favorezcan la educación inclusiva en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene como finalidad atender y apoyar las vulnerabilidades que se identifiquen en el estudiantado, y con ello, facilitar las experiencias de aprendizaje en las instituciones educativas; además permiten una interacción más personal, cercana y humana que minimiza o erradica las barreras que enfrenta el estudiantado con o sin discapacidad.

Por lo tanto, no se puede hablar de una educación inclusiva cuando no se cuentan con todas las condiciones que garantizan el derecho a una educación de calidad y equitativa. La accesibilidad no debería ser representada solo en las cuestiones físicas sino también en la información y comunicación impresa o digital. El diseño de políticas educativas inclusivas, y la capacitación y actualización del profesorado es parte funda-

mental para garantizar el derecho a la educación. Por lo que en futuras líneas de investigación se buscará analizar si la institución educativa brinda formación y apoyo para aplicar prácticas inclusivas de accesibilidad, ajustes razonables y de diseños universales para ser implementados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes modalidades (escolar, no escolarizada o mixta).

REFERENCIAS

- Aquino, S. P. (2023). *Impacto del Covid-19 en estudiantes con discapacidad en el nivel superior*. <https://omp.uach.mx/index.php/editorialffyl/catalog/view/52/8/420>
- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Huellas Revista*, 7(1), 44-50. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Atiende la UNAM inclusión de estudiantes con discapacidad durante confinamiento*. http://www.anuies.mx/noticias_ies/atiende-la-unam-inclusin-de-estudiantes-con-discapacidad-durante
- Cabero, J., Fernández, J. M., y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *REDIE, Ensenada*, 18(3), 106-120. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300008&lng=es&nrm=iso
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (2017). *Libros de Texto Gratuitos en sistema Braille y Macrotipo*. <https://www.gob.mx/conaliteg/es/articulos/libros-de-texto-gratuitos-en-sistema-braille-y-macrotipo?idiom=es#:~:text=Se%20denomina%20formato%20macrotipo%20a,e%20contenido%20es%20el%20mismo>.
- Ceinos, M. C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación* [tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/2486>
- Chumpitaz, L., García, M. D., Sakiyama, D., y Sánchez, D. (2005). *Informática aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú. https://books.google.com.mx/books?id=5EFNxLUaXOQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Fernández, J. M., Reyes, M. M., y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Fernández-Batanero, J.M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., y Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 81-105 <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- Fernández-Cerero, J., y Román-Graván, P. (2023). Aspectos que explican el grado de conocimiento del docente universitario en el uso de recursos TIC para atender a estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (83), 104-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2759>
- Gobierno de México. (2013). *Conoce los distintos tipos de discapacidad*. <https://www.gob.mx/epn/es/articulos/conoce-los-distintos-tipos-de-discapacidad>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza. (2018). *Metodología de la Investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional*

de las personas con discapacidad (datos nacionales). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2023). DOF 06-01-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Lorenzo, M. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. Grupo Editorial Universitario.

Murillo, J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana ed Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

Naciones Unidas. (2021). Directrices para un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/11/directrices-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Los planes de recuperación del aprendizaje y de financiación tras la pandemia no deben ignorar a las personas más desfavorecidas*. <https://www.unesco.org/es/articulos/blog-los-planes-de-recuperacion-del-aprendizaje-y-de-financiacion-tras-la-pandemia-no-deben-ignorar>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Respuesta inclusiva al COVID-19 con perspectiva de discapacidad en Latinoamérica y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378412>

Ortega-Sánchez, R. M. (2021). Uso de Herramientas Tecnológicas en Tiempos de COVID-19. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 12(1), 31–39 <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.223>

Otón, S., Ingavélez, P. C., y Pérez, Á. A. (2023). *Tecnologías y accesibilidad en la educación superior virtual. Guías para favorecer la inclusión y la accesibilidad*. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://doi.org/http://doi.org/10.17163/abyaups.8>

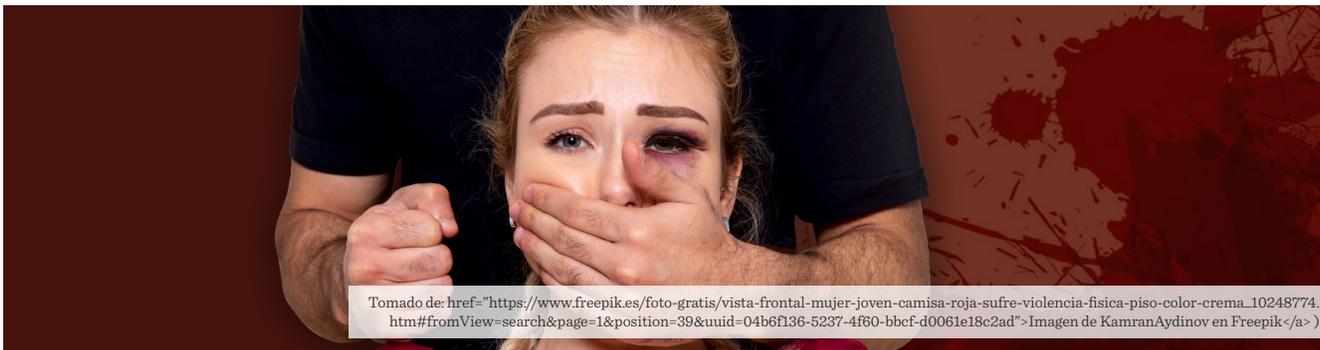
Plan de Desarrollo Institucional. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional UAT 2022-2025*.

Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>.

Reimers, F. M. (2021). *Educación y COVID-19: recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_spa?posInSet=1&queryId=99b4a967-7fee-4395-a7aba0fa77e835f7

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf

Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Mexicano*, 46(138), 1093-1109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008



Tomado de: href="https://www.freepik.es/foto-gratis/vista-frontal-mujer-joven-camisa-roja-sufre-violencia-fisica-piso-color-crema_10248774.htm#fromView=search&page=1&position=39&uuiid=04b6f136-5237-4f60-bbcf-d0061e18c2ad"> Imagen de KamranAydinov en Freepik

Actitudes hacia el machismo y percepción sobre nuevas masculinidades en estudiantes de educación superior: hacia una agenda de inclusión.

Attitudes towards machismo and perception of new masculinities in higher education students: towards and inclusion agenda.

Flor de la Cruz Salaiza-Lizárraga^{1*}, Ivette Armandina Joya-Hunton², Carmen Guadalupe López-Varela³

RESUMEN

La violencia de género es un problema extenso en el país que requiere mayor comprensión. El objetivo de este estudio fue evaluar los factores que influyen en la formación y modificación de actitudes hacia el machismo, el nivel de machismo y las nuevas masculinidades en estudiantes de educación superior. Metodológicamente se realizó un análisis estadístico descriptivo a las respuestas de la Escala de Comportamiento Machista y la Percepción de Actitudes Positivas de Masculinidades para Ambientes Complejos. Los informantes fueron en su mayoría locales (78,5%); 71,5% de familias tradicionales (madre, padre e hijos); el padre es el principal proveedor (59,8%); 48,2% de las madres realizan las labores domésticas. Respecto a la edad una tercera parte de los padres tienen entre 46 y 50 años; en escolaridad, 36,1% de padres y 39,9% de madres tienen licenciatura terminada. Los hallazgos principales fueron que las actitudes machistas están presentes en estudiantes de cualquier sexo. En las mujeres se obtuvieron promedios más altos de comportamientos machistas que en los hombres. Entre hombres y mujeres hubo diferencias significativas. Las mujeres también tuvieron una percepción mayor de las nuevas masculinidades. Estos resultados son valiosos para nuevas investigaciones en planeación educativa, social y de género.

PALABRAS CLAVE: machismo, nuevas masculinidades, rol social

ABSTRACT

Gender violence is a widespread problem in the country that requires greater understanding. The objective of this study was to evaluate the factors that influence the formation and modification of attitudes towards sexism, the level of sexism and new masculinities in higher education students. Methodologically, a descriptive statistical analysis was carried out on the responses of the Sexism Behavior Scale and the Perception of Positive Attitudes of Masculinities for Complex Environments. The informants were mostly local (78.5%); 71.5% from traditional families (mother, father and children); the father is the main provider (59.8%); 48.2% of mothers do housework. Regarding age, a third of the parents are between 46 and 50 years old; In terms of education, 36.1% of fathers and 39.9% of mothers have completed a bachelor's degree. The main findings were that sexist attitudes are present in students of any sex. Higher averages of sexist behavior were obtained in women than in men. There were significant differences between men and women. Women also had a greater perception of the new masculinities. These results are valuable for new research in educational, social and gender planning.

KEYWORDS: sexism, new masculinities, social role

*Correspondencia: flor.sl@culiacan.tecnm.mx / Fecha de recepción: 21 de mayo de 2024 / Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2024 / Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹Tecnológico Nacional de México, campus Instituto Tecnológico de Culiacán, Lago de Chapala 1277, Col. Las Quintas. C.P. 80060. Culiacán, Sinaloa, México.

²Tecnológico Nacional de México, campus Instituto Tecnológico de Culiacán, Calle Rafael Buelna No. 668 Pte. C.P.80000. Culiacán, Sinaloa, México. ³Tecnológico Nacional de México, campus Instituto Tecnológico de Culiacán, Santa Esperanza 1021, Fraccionamiento Cumbres. C.P. 80029. Culiacán, Sinaloa, México.

INTRODUCCIÓN

El machismo se caracteriza por el conjunto de creencias, actitudes y comportamientos basados en ciertos estereotipos y prejuicios, entre los que se incluye la superioridad del hombre sobre la mujer. El machismo se presenta en todos los escenarios de la convivencia humana como el lugar de trabajo, la familia, la escuela y las redes sociales a través de diversas fuentes como los medios de comunicación, posiciones de poder y jerarquías organizacionales, entre otras (Mamani et al., 2020).

Este fenómeno es una construcción social que ha evolucionado a lo largo de la historia, y en cada época se ha manifestado la superioridad masculina de una manera diferente. En muchas estructuras culturales, el machismo es una forma de sexismo que se opone al feminismo, y que, de igual forma no siempre se expresa igual. En este sentido, la teoría del sexismo ambivalente explica que el machismo se exterioriza de manera hostil y benevolente, pero en ambos casos las mujeres son consideradas inferiores a los hombres (Mamani et al., 2020).

De acuerdo con la Real Academia Española (s.f.) la palabra masculino proviene del latín *masculus*, propio del varón o que conserva características imputadas.

El machismo tiene una base estructural en el patriarcado y en el llamado orden androcéntrico que opera en la subjetividad de los hombres como una forma natural, universal y válida de percibirse, describirse y relacionarse entre sí (Mensa y Grow, 2019). Este continúa conformado por las creencias de lo diferente que son hombres y mujeres dentro de un sistema patriarcal. Incluye actitudes, comportamientos y prácticas que tratan de poner por encima de todo al hombre frente a la mujer, a pesar de que las evidencias demuestran lo contrario, ya que hombres y mujeres comparten características, trabajos y responsabilidades.

Dichas actitudes, comportamientos y prácticas han fortalecido los estereotipos de género como los roles, funciones, conductas, habilida-

des y capacidades que en supuesto son exclusivas de cada sexo (Silva, 2020). Se ha demostrado que los estereotipos de género, si bien se han ido flexibilizando con el tiempo, continúan arraigados en el imaginario de los jóvenes, legitimando desigualdades históricas y construyendo modelos asimétricos de género centrados en actitudes sexistas de masculinidad y feminidad heredados de la tradición (Ubillós-Landa et al., 2021).

Aún hace falta estudiar este tema a pesar de la idea o supuesto de que todos los hombres latinoamericanos son machos y de que en otras poblaciones del mundo se considera al machismo una manifestación de la masculinidad.

Planteamiento del problema

A pesar de los avances en materia de igualdad de género, persisten manifestaciones de machismo en diversos ámbitos sociales, como en el hogar, la educación, el trabajo y los medios de comunicación. Estas actitudes pueden contribuir a la perpetuación de desigualdades de género, limitando el desarrollo y bienestar tanto de mujeres como de hombres. La población estudiantil de nivel superior necesita evadir la presión social de sus amistades, familiares, entorno social y medios de comunicación (Vázquez-Parra et al., 2024).

Las instituciones educativas en general y de nivel superior en particular son un entorno propicio para la formación de valores y actitudes, y pueden ser lugares donde se perpetúen o desafíen las normas de género. Comprender las actitudes hacia el machismo en el estudiantado universitario puede proporcionar información valiosa sobre la dinámica de género en el ámbito académico y su posible impacto en el desarrollo personal y profesional del alumnado.

En México las masculinidades positivas, llamadas también nuevas masculinidades, son vistas como impulsoras hacia una igualdad sustancial entre mujeres y hombres. Huesca (2021), plantea la necesidad de hacer un análisis crítico de la masculinidad hegemónica universal para plantear acciones a favor de ello. Así, estudios en América Latina han comenzado a trabajar te-

mas como las masculinidades (en el sentido de pluralidad y diversidad), el cuerpo, la crianza y socialización, el amor, la pareja y la amistad desde posiciones críticas (sociales y humanas); corrientes y estudios como la heteronormatividad, la implicación de la educación y las políticas públicas que han ido surgiendo desde las universidades (Castro et al., 2023).

El presente estudio busca responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué factores influyen en la formación y modificación de actitudes hacia el machismo y las nuevas masculinidades en estudiantes de nivel superior?, ¿Qué nivel de machismo muestra la población estudiantil sujeto de estudio? y ¿Qué nivel de nuevas masculinidades presenta el estudiantado que cursa la educación superior? Por lo que el objetivo general fue evaluar los factores que influyen en la formación y modificación de actitudes hacia el machismo, el nivel de machismo y las nuevas masculinidades en estudiantes de educación superior.

Justificación

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2024) provenientes de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021), del total de mujeres de 15 años en adelante, 70,1 % han experimentado al menos un hecho de violencia de tipo psicológico, económico, patrimonial, físico, sexual o discriminación en al menos un ámbito a lo largo de su vida. Esto significa que 45,85 millones de mujeres mexicanas la han vivido (en el Sistema de Consulta del portal del INEGI la población de mujeres ascendió a 65.5 millones). En orden de prevalencia, la violencia psicológica es la principal con 51,6 %, seguida de la violencia sexual con 49,7 %, la violencia física con 34,7%, y la violencia económica, patrimonial y/o discriminación con 27,4 %. Las cifras mencionadas respaldan la conveniencia del presente estudio.

El estudiantado de educación superior aún desarrolla comportamientos machistas, debido a que se dejan influir por la presión social, entorno social y medios de comunicación. Esta investigación

ayuda a conocer el porcentaje de estudiantes machistas en las instituciones de educación superior y en qué niveles se presentan las nuevas masculinidades, para de este modo, poder tomar decisiones respecto a las intervenciones de género y a la incorporación de capacitación inclusiva de esos temas.

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica desde la cual se abordó la investigación se deriva del feminismo y de los estudios de género y de poder. Según Viveros (2007), en última instancia, las teorías feministas fueron impulsoras de estudios sobre hombres y masculinidades.

Masculinidad Hegemónica

Algunos autores como Madrid et al., (2020), describieron lo importante que es identificar con exactitud las dinámicas del poder y los privilegios, y la relación entre los patrones culturales en las masculinidades. En la actualidad ante este tema de diferencias y conflictos se ubican en primer plano los colectivos conservadores de diversas creencias religiosas, quienes toman el poder en los contextos políticos, económicos y sociales con una muestra evidente de homofobia, racismo y misoginia. Díaz (2023) resalta que la realidad no concuerda en el binarismo al momento de tomar conciencia ante las relaciones de género. Existe la creencia de que los hombres perciben inclinaciones y emociones en los que se asemejan a los elementos de la masculinidad tradicional apoyada desde el machismo, violencia de todo tipo, acoso sexual e hipersexualidad.

Es interesante discutir la percepción personal (y de la otra persona), en relación con el machismo, en la medida en que este configura una identidad de género “masculina” y “hegemónica” que regula a través de la norma social y la vida cotidiana (Harguth, 2019). En este sentido, cualquier versión de masculinidad hegemónica o dominante sería el punto de partida para la autopercepción, la autoidentificación, así como para percibir e identificar al otro, con rasgos de heterosexual, blanco, adulto, fuerte y sexualmente poderoso, enfocado en fecundar a una mu-

jer, formar una familia, ser el proveedor y figura de autoridad sobre ella (Mamani et al., 2020).

La influencia de los patrones culturales y los roles de género

Jiménez (2020) señala que es necesario arrancar del hombre la hegemonía como un paradigma social, discutiendo los patrones culturales que conceden aquellos privilegios en cuanto a personas en condición de vulnerabilidad como las mujeres, las personas con discapacidad, orientación sexual y diversidad de género. Los prejuicios y estereotipos subyugados en la sociedad se despliegan mediante instituciones patriarcales y se exponen desde la biología, la religión, la psicología, la educación, incluyendo la filosofía, entre otros. Estas bases son las responsables en producir conexiones de poder desiguales que alimentan la discriminación, la violencia en mujeres y hombres que no comparten los modelos hegemónicos. Las relaciones desiguales dan paso al “poder de” que es aquello que restringe la libertad de expresión y decisión de las personas, así como también el “poder para” que limita la intervención en la toma de decisiones, del mismo modo, el “poder sobre” que es más riguroso al momento de dominar a otras personas según a los intereses propios planteados.

De acuerdo con un estudio realizado sobre equidad de género en Colombia (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2023), se entiende el término equidad cuando se hace referencia a las herramientas materiales para alcanzar el derecho a la igualdad. La igualdad por su parte hace relación al derecho humano que tienen tanto hombres como mujeres de recibir un trato justo e igualitario; garantizando así el acceso de todos y todas a oportunidades en el ámbito social, económico, político y doméstico.

Huesca (2021), plantea la necesidad de hacer un análisis crítico de la masculinidad hegemónica - universal, así como estudiar la paridad en la medida en que sigue existiendo un predominio del sistema patriarcal que impide la igualdad.

Roles masculinos

La masculinidad hegemónica está fundamen-

tada sobre el rol que debe cumplir un hombre en la sociedad. Este rol está vinculado al ser el sostén de la familia u “hombre de la casa” como base de la heteronormatividad, constituyéndose en uno de los principales elementos de la identidad masculina. En el caso de los hombres, los roles siguen estando asociados a los modelos de masculinidad hegemónica, en el cual se les exige como primera característica lo económico. Esto se refleja, en primer lugar, en la carrera que deben estudiar, y, en segundo lugar, en demostrar que son buenos en lo que hacen de forma muy competitiva. Al consultar sobre sus posibilidades y futuro, los hombres tienen claro que su rol está asociado a ser sostenedor del hogar y jefe de familia, situación que sólo se logra obteniendo puestos de trabajo que les permitan optar a una buena calidad de vida en términos de economía (Peña et al., 2022).

Masculinidad como cultura reproductora

Es fundamental comprender dos elementos en las universidades. El primero es la relación sobre el rol que cumple la universidad como institución en la formación de futuros profesionales, en ellas se reconocen elementos reproductores ligados a la masculinidad hegemónica que son parte del modelo. El segundo y producto de lo anterior permite comprender por qué desde 2018 existen movilizaciones feministas dentro de las instituciones universitarias (Lamadrid y Benitt, 2019; Stevani y Montero, 2020).

En cuanto al primer punto, es importante mencionar el rol que juega el profesorado en las universidades. Para la población estudiantil, los docentes “son” la universidad, independientemente de la situación contractual que puedan tener con la institución. En este sentido, los jóvenes que participan en los grupos de discusión ven en algunos de ellos una figura que reproduce conductas propias de una sociedad que no avanza en igualdad de género, existiendo docentes, por lo general del sexo masculino, con una tendencia a reproducir elementos de la masculinidad hegemónica que, según los informantes, son más evidentes en carreras como las ingenierías, derecho y medicina. Es conveniente señalar que

este tipo de interacciones por parte de algunos docentes es minoritario, sin embargo, no pasan desapercibidas, lo que hace que tiendan a la generalización por parte del estudiantado.

A pesar de los avances, el tema de las masculinidades sigue abierto a la discusión académica y a la construcción teórica que se vincula con la heteronormatividad, los estereotipos de género y las contradicciones en los hombres, que fluctúan entre masculinidades tradicionales y emergentes o nuevas masculinidades, también llamadas masculinidades positivas. De igual forma, el tema y su discusión retoma los problemas relacionados con las masculinidades, entre ellas, la salud física y emocional, las relaciones sexuales, entre otros, que afectan indistintamente a hombres y mujeres (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2019).

MARCO CONCEPTUAL

Machismo

El machismo se define como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que manifiestan la superioridad del hombre sobre la mujer en áreas consideradas importantes para los hombres (Carrasco et al., 2021). En el transcurso de la historia las actitudes hacia la sexualidad han estado ligadas a concepciones morales propias de cada cultura y época, mientras las mujeres han sido estigmatizadas por realizar prácticas sexuales manifiestas, los hombres han gozado de popularidad o admiración en situaciones similares.

El varón es el dueño de la propiedad (su mujer), por lo tanto, no le permite ninguna libertad. La desconfianza o los celos son sinónimo de amor, y al igual que la agresividad pueden explicar la violencia física que ejercen hacia sus mujeres, justificándose incluso hasta el homicidio si la mujer incurre en la infidelidad (Mensa y Grow, 2019). La agresividad como símbolo del machismo, hace “normal” el comportamiento violento, por lo que cualquier disputa se resuelve con puños y armas, ya que todo verdadero hombre machista debe estar dispuesto a reaccionar y “proteger a las mujeres” de otros hombres (Nieto, 2020).

Bonino (2004), uno de los autores relevantes en el tema del machismo, ha descrito comportamientos de los hombres que limitan en la vida cotidiana la igualdad con las mujeres. Sin embargo, desde su punto de vista, el machismo extremo prácticamente ya no se ejerce. Su lugar ha sido ocupado por otras manifestaciones que él nombró “micromachismos” para denotar sutiles actos de control cuya mayor gravedad se encuentra en que son invisibles para las mujeres que los sufren.

De acuerdo con Bustamante (1990) (como se citó en De la Cruz y Morales, 2015), el machismo tiene cinco dimensiones (Figura 1). Alguien con actitud machista muestra al menos alguna de ellas: control sexual, dominación y superioridad masculina, proveedor de recursos para la casa y rol sexual. *Nuevas masculinidades*

■ **Figura 1.** Dimensiones del machismo

Figure 1. Dimensions of machismo



Nota. Adaptada de De la Cruz y Morales (2015).

Las masculinidades positivas se entienden como nuevas manifestaciones de masculinidad que se conciben como positivas dado su carácter anti sexista y anti homofóbico (Carabí y Segarra, 2000).

De acuerdo con Boscán (2008), estas nuevas masculinidades requieren una transformación estructural del sistema patriarcal legitimado para generar nuevas formas de relación más afectivas, sin considerarlas como homosexuales, y que sirvan para conducir hacia vínculos afectivos y de igualdad de género, a partir de la percepción distinta de las emociones, de la profesión y del entorno.

Dentro de las nuevas masculinidades se consideran relaciones con los siguientes ámbitos:

- percepción de las emociones. - según Thompson (1993) (como se citó en Boscán, 2008), tiene como propósito la apertura de los hombres hacia la expresión emocional para conectar con su familia y lograr relaciones más cercanas y satisfactorias. Esto demuestra que la masculinidad es “una estructura rica y completa que no necesita oprimir ni basarse en la subordinación de las mujeres u otros grupos” (p. 33).
- percepción de la profesión. - las masculinidades positivas perciben a la profesión basada en una cosmovisión igualitaria, no competitiva o jerárquica, cuyo propósito no es el éxito individual sino lograr un impacto positivo en la sociedad con responsabilidad social (Rung et al., 2021).
- percepción del entorno. - contar con un entorno libre de prejuicios, con experiencias anti sexistas, anti racistas, anti homofóbicas, promoviendo formas de ver, sentir, y pensar en una masculinidad amplia y diversa, plural y abierta alejada del machismo heteropatriarcal (Ringdahl, 2020).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, ya que se trató de un proceso secuencial y probatorio que se realizó de manera objetiva. Y fue de corte transversal, por que incluyó encuestas para recoger informa-

ción de estudiantes de educación superior de diversas instituciones.

El alcance inicial de la investigación fue de tipo descriptivo para analizar los datos cuantitativos de las variables involucradas, dado que se buscó especificar las propiedades y características importantes hacia el machismo y las nuevas masculinidades en los estudiantes de nivel superior. Se incluye la determinación de las medidas de tendencia central (media, moda, mediana) y las medidas de dispersión (desviación estándar y rango). El análisis incluyó comparación de medias de grupos independientes (hombres y mujeres) para determinar si había diferencias significativas.

Instrumento

Para este estudio se aplicó la Escala de Actitudes hacia el Machismo y Percepción de Masculinidades Positivas para Ambientes Complejos, instrumento diseñado para medir la percepción de hombres y mujeres sobre la presencia de conductas machistas y su percepción de actitudes asociadas a la construcción de actitudes positivas y masculinidades en diferentes situaciones de sus vidas. Ha sido validado tanto teórica como estadísticamente por un equipo de expertos en la materia. En una primera fase se consideró incluir en un mismo instrumento las subescalas de machismo y nuevas masculinidades. Se retomaron ítems ya diseñados sobre machismo y se integraron los de nuevas masculinidades. Se validó la parte teórica con ayuda de cinco expertos en la materia (Vázquez-Parra et al., 2024). Se hizo la aplicación autoadministrada a través de Google Forms de la primera versión del instrumento con 30 ítems, a 128 estudiantes mexicanos de educación superior en el área de ingeniería en una institución del noroeste de México (64 hombres y 64 mujeres para asegurar la representatividad) en septiembre de 2022.

Se continuó con la validación estadística (análisis de correlación, factorial exploratoria, análisis de componentes principales). La validación permitió generar una encuesta de 26 ítems en una escala tipo Likert que permite medir el nivel de acuerdo y desacuerdo de la persona a través de

cinco niveles de respuesta: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo(4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo(4) y totalmente en desacuerdo (5). El instrumento considera dos subescalas: conductas machistas (machismo) y percepción de actitudes masculinas positivas (nuevas masculinidades). La subescala de percepción sobre el machismo incluye dos indicadores (autopercep-

ción y percepción hacia la gente). La subescala de nuevas masculinidades tiene tres indicadores (percepción sobre emociones, sobre la profesión y sobre el entorno). La encuesta incluye al final preguntas demográficas. La Tabla 1 muestra la categorización de las subescalas, indicadores e ítems. En la Tabla 2 se describen las preguntas.

■ **Tabla 1.** Categorías de análisis por subescalas, indicadores e ítems

Table 1. Analysis categories by their scales, indicators, and items

| Subescala | Indicador | Ítem |
|-----------------------|--|------------------------|
| Machismo | Autopercepción | 2,7, 21, 30 |
| | Actitudes hacia la gente y su entorno: | |
| | ● Actitudes hacia otros hombres | 1, 4, 5, 8, 9, 25, 26 |
| | ● Actitudes hacia otras mujeres | 3, 20, 23, 27, 28, 29 |
| | ● Actitudes hacia el entorno | 12 |
| Nuevas masculinidades | Percepción de emociones | 11, 16, 17, 18, 19, 22 |
| | Percepción de la profesión | 10, 15 |
| | Percepción del entorno | 6, 13, 14, 24 |

■ **Tabla 2.** Ítems del instrumento de la investigación

Table 2. Research Instrument Items

| Número | Ítem |
|--------|---|
| 01 | Si un hombre adopta cambios promovidos por mujeres feministas, lo considero alguien débil un hombre adopta cambios promovidos por mujeres feministas, lo considero alguien débil. |
| 02 | El hombre, por naturaleza, debe ser fuerte y buscar dominar a los demás. |
| 03 | Las mujeres feministas solo buscan quitarle poder al hombre. |
| 04 | Los varones opuestos al modelo patriarcal (el hombre domina y la mujer obedece) son maricones o menos hombres. |
| 05 | Ser un hombre auténtico consiste en tener éxito personal, y para ello es necesario doblegar a otros varones y subordinar a las mujeres. |
| 06 | Reconozco que los hombres sufren por actitudes machistas generadas por otros hombres. |
| 07 | El hombre debe ser proveedor y la mujer debe complacerlo. |

continúa....

| | |
|----|---|
| 08 | Es válido que los hombres que buscan el poder tiendan a ganar la obediencia pasiva de los más débiles, mediante pactos y tretas. |
| 09 | Es válido que los varones que buscan afirmarse ante los otros lo logren mediante el juego político del dominio y el sometimiento. |
| 10 | La competitividad y la rivalidad en el ámbito personal o profesional deben dejar lugar a la solidaridad y la cooperación. |
| 11 | Los varones pueden innovar y proponer nuevas formas para mejorar sus relaciones con hombres y mujeres. |
| 12 | En el ser humano solo existen las identidades de género femenina y masculina. |
| 13 | La masculinidad no procede de un origen natural o de nacimiento, sino es un concepto culturalmente construido en el que múltiples variables influyen. |
| 14 | Hay una diversidad de factores externos que determinan el género femenino, masculino o no binario. |
| 15 | Para hacer frente a los problemas de explotación y desigualdad de poder, se requiere que se generen estrategias grupales y colectivas innovadoras que consideren a hombres y mujeres de forma equitativa. |
| 16 | Pienso que hay características positivas de la masculinidad, como la confianza y seguridad en sí mismo, que deberían mantenerse. |
| 17 | Si el varón desarrolla una personalidad pacífica, abierta a nuevas ideas y receptiva, esto no anula ni disminuye su masculinidad. |
| 18 | El hombre ideal debe ser más abierto a nuevas ideas, expresar sus emociones y estar más en contacto consigo mismo. |
| 19 | La masculinidad requiere de relaciones más igualitarias con las personas, por lo que hombres y mujeres deben ser responsables del cuidado de los hijos y del cuidado del hogar. |
| 20 | Tener una mujer hermosa como pareja es algo que da respeto y reconocimiento ante los demás. |
| 21 | El hombre debe contar con un puesto de trabajo de alto nivel e ingreso, si quiere tener valía y respeto ante los demás. |
| 22 | Es deseable que el hombre esté abierto a nuevas ideas y sea igualitario, así como menos dominante y jerárquico. |
| 23 | Tener un comportamiento verbal o físicamente violento puede ser aceptable en cualquier relación de pareja. |
| 24 | Tener un comportamiento verbal o físicamente violento puede ser aceptable en cualquier relación de pareja. |
| 25 | Un hombre puede tener varias parejas sexuales. |
| 26 | Me excita vivir situaciones de riesgo al divertirme. |

Se hizo el análisis de alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0,875 con los 26 ítems por lo que se trata de un instrumento confiable con un alfa mayor a 0,7. Se aplicó el cuestionario de forma autoadministrada digitalizado en la plataforma Google Forms. El estudiantado lo respondió de forma voluntaria.

Sujetos

Para el estudio se eligió una muestra no probabilística, por conveniencia compuesta por 604 estudiantes de nivel licenciatura de nueve instituciones de educación superior (públicas y privadas): Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Politécnica del Valle del Évora, Universidad Autónoma de Durango, Instituto Tecnológico de Lázaro Cárdenas y Universidad Tecmilenio.

Tratamiento de los datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo mediante el programa estadístico SPSS (por sus siglas en inglés, Statistical Package for Social Sciences), versión 27.0 (IBM Corp, 2020).

Se efectuó un análisis de medias aritméticas, desviaciones estándar, y análisis de factibilidad para medir la confiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach. El análisis de medias

permitió comprender a través de un valor representativo la percepción de estudiantes respecto a las actitudes machistas y la percepción de actitudes positivas de masculinidad conocidas como nuevas masculinidades. La desviación estándar permitió entender el comportamiento en los valores de la percepción de comportamiento machista de estudiantes y su percepción de masculinidad positiva. Se hizo también un análisis de comparación de medias de grupos independientes para comparar las respuestas de hombres y mujeres.

RESULTADOS

Datos escolares

El área de estudios a la que pertenecía el estudiantado quedó conformada por: 53,64% del área de ingeniería y ciencias, 16,89% del área de administración, contabilidad negocios y marketing; 15,73% del área de ciencias de la salud; 8,61% del área de ciencias sociales y humanidades, y el porcentaje restante de otras áreas. En cuanto al semestre que cursaban, el 29,8% estaba en primer semestre, el 18,21% el séptimo semestre; el 15,07% el tercer semestre; el 14,9% el quinto semestre; el 7,62% el noveno semestre; el porcentaje restante en otros semestres. El 58% de la población pertenecía al sexo masculino, el 40,07% femenino, el 1,16% no binario y el resto no respondió (Tabla 3). En cuanto a la edad, el 58,44% de la muestra tuvo entre 19 y 22 años, el 24,67% tuvo entre 15 y 18 años; el 11,09% tuvo entre 23 y 26 años y el 5,79% tuvo más de 26 años.

■ **Tabla 3.** Características escolares de las y los participantes

Table 3. Characteristics of the participants

| Datos demográficos | N | Porcentaje |
|-----------------------------|-----|------------|
| Sexo | | |
| Hombre | 353 | 58,4% |
| Mujer | 242 | 40,1% |
| Otro/ prefiero no contestar | 9 | 1,6% |

continúa...

| Estado Civil | | |
|----------------------------|-----|-------|
| Soltero | 173 | 47,8% |
| Casado | 169 | 46,7% |
| Otro/prefiero no contestar | 20 | 5,5% |
| Edad | | |
| De 15 a 18 años | 149 | 24,7% |
| De 19 a 22 años | 353 | 58,4% |
| De 23 a 26 años | 67 | 11,1% |
| Más de 26 años | 35 | 5,8% |

n = 604

100%

Datos familiares

Se les solicitó información sobre los datos familiares como el tipo de familia al que pertenecían, la principal persona proveedora, el número de hermanos o hermanas, las personas encargadas de las labores domésticas, entre otras preguntas sobre la situación familiar.

Respecto a ello, el 71,5% mencionó formar parte de una familia tradicional (padre, madre, hijos e hijas), el 18,4% a una familia monoparental a cargo de la madre, un 2% a una familia a cargo del padre.

En relación a la persona proveedora, en un 59,8% de los casos el padre es el principal proveedor, en un 26% la madre y en menor porcentaje algún otro miembro de la familia (4,6%) o el mismo estudiante (4,6%). En lo referente a la posición que ocupa el sujeto informante en la familia, un 32% es el hijo o hija menor; un 20,2% es el hijo o hija de en medio; un 39,9% es el primogénito o primogénita y un 7,9% es hijo o hija única.

Se les preguntó también si eran de la localidad o venían de otro lugar, un 78,5% son locales (originarios de la localidad donde estudian) y un 21,5% foráneos (provenientes de otra localidad).

En cuanto a la realización de las tareas domésticas en el hogar, un 48,2% las lleva a cabo la madre, un 31,8% los hombres y mujeres que viven en la casa de forma equitativa; un 6,3% mencionó que otras mujeres de la casa (hermanas, tías, abuelas) y un 5% alguien externo a la familia. En un 6,5% fue la persona respondiente quien hacía el trabajo doméstico.

Situación de las madres y padres

Se les preguntó el último nivel de estudios terminados de ambos progenitores, así como sus edades. Un 36,6% dijo que su padre tenía nivel licenciatura, un 29,5% bachillerato; un 19% secundaria, un 8,4% primaria y un 6,5% posgrado. Un 30,6% de los padres hombres tienen entre 46-50 años; un 28,1% entre 51-55; un 19,5% entre 41 y 45 y un 17,9% más de 56 años. En lo que concierne a las madres, un 39,9% tiene una licenciatura terminada, un 28,1% la preparatoria, un 17,4% secundaria, un 7,6% primaria y un 7% posgrado. El 31,8% de las madres tiene entre 46 y 50 años, un 29,1% entre 41-45 años, un 20,4% entre 51 y 55. El 10,3% de las madres tiene más de 56 años y un 8,4% son menores de 40 años.

Resultados por variable

En primer lugar, se presentan los resultados generales por cada variable y luego resultados

por género y por rangos de edad. Los resultados muestran que la presencia del machismo se muestra en ambos sexos. Sin embargo, los resultados promedio de la actitud de las mujeres hacia el machismo fueron mayores al compararlos con las de los hombres (4.02 y 3.73 respectivamente).

Machismo

En las 16 preguntas sobre el machismo, los resultados indican que en ocho de las preguntas el estudiantado tiene actitudes machistas con medias mayores a cuatro (en una escala Likert de 1 a 5 donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo). Se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo con las aseveraciones, con la respuesta más frecuente (moda) totalmente de acuerdo. Sin embargo, en ocho de los 16 ítems restantes tienen respuestas que están

en la media (seis ítems) y en dos ítems las respuestas están por debajo de la media. La pregunta que muestra la pregunta con la media de machismo más alto es: “tener un comportamiento verbal o físicamente violento puede ser aceptable en cualquier relación de pareja” en donde la respuesta promedio fue de 4.51 (de acuerdo). La pregunta donde se obtuvo la actitud menos machista fue “La competitividad y la rivalidad en el ámbito personal o profesional deben dejar lugar a la solidaridad y la cooperación” donde la respuesta promedio fue de 2.5 (en desacuerdo).

En la Tabla 4 se muestran los ítems con las menores actitudes hacia el machismo; en dos ítems (10 y 11) se muestra una actitud en desacuerdo con las aseveraciones, y en cuatro de ellos (6, 20, 21 y 25) se muestra una actitud promedio (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

■ **Tabla 4.** Estadística descriptiva variable machismo

Table 4. Descriptive statistics for the machismo variable

| Estadísticos Descriptivos | | | | | | | |
|---------------------------|----------|---|---|---|---|---|--|
| | | 10. La competitividad y rivalidad no debe dejar lugar a la solidaridad y a la cooperación | 12. En el ser humano solo existen las identidades de género femenina y masculina. | 06. Reconozco que los hombres sufren por actitudes machistas generadas por otros hombres. | 20. Tener una mujer hermosa como pareja es algo que da respeto y reconocimiento ante los demás. | 21. El hombre debe contar con un puesto de trabajo de alto nivel e ingreso, si quiere tener valía y respeto ante los demás. | 25. Un hombre puede tener varias parejas sexuales. |
| N | Válidos | 604 | 604 | 604 | 604 | 604 | 604 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 2.5099 | 2.75 | 3.52 | 3.69 | 3.79 | 3.78 |
| Mediana | | 2.0000 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| Moda | | 1.00 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Desviación típica | | 1.35978 | 1.431 | 1.310 | 1.230 | 1.205 | 1.308 |
| Rango | | 4.00 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

La dimensión de autopercepción (ítems 2, 7 y 21) expone que el hombre debe ser fuerte, dominante, proveedor, que la mujer es sometida y que el contar con un trabajo e ingreso es mérito de respeto. Esto presentó una media de 4,02 en la que los respondientes están de acuerdo. Y la dimensión de percepción hacia la gente (hombres y mujeres que incluye los ítems 1, 4, 5, 8, 9, 25, 26, 3, 20, 23 y 12) tuvo una media de 3,95. Donde la mayoría están de acuerdo con respuestas que incluyen cuestiones del tipo que los hombres no deben estar sometidos a las propuestas feministas, que logran el éxito a cualquier costo, dominadores de otros hombres, hábiles en la política, que tienen varias parejas sexuales generalmente bonitas, atraídos por las conductas de riesgo y que no creen en la existencia de otros

géneros salvo el masculino y femenino.

Nuevas masculinidades

Los resultados a los 10 ítems sobre la percepción de nuevas masculinidades fueron más homogéneos. Todas las respuestas quedaron en el rango de la media. El ítem con una percepción más favorable a las nuevas masculinidades fue “la masculinidad requiere de relaciones más igualitarias con las personas, por lo que hombres y mujeres deben ser responsables del cuidado de los hijos e hijas y del cuidado del hogar”. Con una media de 3.97 (en una escala del 1 al 5 donde 5 es totalmente de acuerdo). Y la pregunta con la respuesta promedio más baja fue que hay una diversidad de factores externos que determinan el género femenino, masculino o no binario (Tabla 5).

■ **Tabla 5.** Estadística descriptiva variable nuevas masculinidades

Table 5. Descriptive statistics for the new masculinities variable

| Estadísticos Descriptivos | | | | | | | |
|---------------------------|----------|--|---|---|--|---|---|
| | | 14. Hay una diversidad de factores externos que determinan el género femenino, masculino o no binario. | 13. La masculinidad no procede de un origen natural o de nacimiento, sino es un concepto culturalmente construido en el que múltiples variables influyen. | 24. Es necesaria la solidaridad y afectividad con otros varones, para poder desarrollar masculinidades positivas. | 18. El hombre ideal debe ser más abierto a nuevas ideas, expresar sus emociones y estar más en contacto consigo mismo. | 17. Si el varón desarrolla una personalidad pacífica, abierta a nuevas ideas y receptiva, esto no anula ni disminuye su masculinidad. | 19. La masculinidad requiere de relaciones más igualitarias con las personas, por lo que hombres y mujeres deben ser responsables del cuidado de los hijos y del cuidado del hogar. |
| N | Válidos | 604 | 604 | 604 | 604 | 604 | 604 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 3.08 | 3.17 | 3.58 | 3.82 | 3.86 | 3.97 |
| Mediana | | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 4.00 |
| Moda | | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |

continúa....

| | | | | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Desviación típica | 1.264 | 1.363 | 1.310 | 1.247 | 1.446 | 1.275 |
| Rango | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

La variable de nuevas masculinidades presenta tres dimensiones. La primera, es la percepción hacia las emociones (ítems 11, 16, 17, 18, 19 y 22) que presenta una media de 3,82 indicando una postura promedio, pero más cercana a la respuesta “de acuerdo”. Incluye afirmaciones como que el hombre puede innovar y mejorar sus relaciones, abierto a nuevas ideas y de acuerdo con la igualdad entre géneros, de conducta pacífica, dispuesto a mostrar sus emociones y a participar en el cuidado de los hijos, que muestra confianza y seguridad en sí mismo. La segunda dimensión de profesión (ítems 10 y 15) tiene una media de 3,65 (postura intermedia) y los ítems que incluyen aseveraciones de hombres que no buscan competir a través de la rivalidad, sino que persiguen la solidaridad y la cooperación, que genere estrategias grupales e incluyentes. Y finalmente la

tercera dimensión (ítems 6,13, 14 y 24) sobre la percepción del entorno, incluye ítems referentes a que hay hombres que sufren actitudes machistas de otros hombres, que creen que el machismo es un constructo social influido por múltiples factores y que es necesaria la afectividad de otros varones para generar masculinidades positivas. Esta dimensión tuvo una media de 3,34.

La Tabla 6 muestra un análisis comparativo entre las medias en las dos variables bajo estudio, contrario a lo esperado, se encontró que la media de las actitudes sobre machismo en mujeres fue superior a la de los hombres (4,02 contra 3,73 respectivamente). También la percepción sobre las nuevas masculinidades fue superior en las mujeres (3,73). Le media de los hombres fue de 3,60 con poca diferencia respecto a las mujeres.

■ **Tabla 6.** Machismo y nuevas masculinidades. Medias y desviaciones estándar por sexo

Table 6. Machismo and new masculinities. Means and standard deviations by sex

| Variable | Hombres | | Mujeres | |
|-----------------------|---------|---------------------|---------|---------------------|
| | Media | Desviación Estándar | Media | Desviación Estándar |
| Machismo | 3,73 | 0,57 | 4,02 | 0,53 |
| Nuevas masculinidades | 3,60 | 0,98 | 3,72 | 1,01 |

La Tabla 7 muestra el análisis de medias y desviaciones estándar realizado sobre el comportamiento machista y la percepción de nuevas masculinidades por edad. El estudiantado de 15 a 18 años presentó los promedios más altos (3,88) en conductas machistas. En segundo lugar, se encuentra el estudiantado entre 19 y 22 años (3,85). Le siguen los de 23 a 26 años con

un valor medio de 3,80 y los de más de 26 años presentaron una media de 3,76. Por otro lado, en cuanto a la percepción de masculinidades positivas, se muestra que el estudiantado entre 15 y 22 años presenta valores medios más elevados que el resto (3,68). Les siguen los de 23 a 26 años (3,56), y finalmente los de 26 años y más (3,46).

■ **Tabla 7.** Machismo y nuevas masculinidades, medias y desviaciones estándar por rango de edad

Table 7. Machismo and new masculinities, means and standard deviations by age range

| Edad | Machismo | | Nuevas masculinidades | |
|----------|----------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | Media | Desviación Estándar | Media | Desviación Estándar |
| 15 - 18 | 3,88 | 0.53 | 3,68 | 0.94 |
| 19 - 22 | 3,85 | 0.58 | 3,68 | 0.99 |
| 23 - 26 | 3,80 | 0.56 | 3,56 | 1.02 |
| 27 y más | 3,76 | 0.71 | 3,46 | 1.01 |

Comparación de medias

Para confirmar si las diferencias entre los promedios obtenidos por hombres y mujeres respecto al machismo y a las nuevas masculinidades, se hicieron pruebas estadísticas de diferencia de medias (Pruebas T para muestras independientes). Se encontró un nivel de $p < 0,05$ por lo que se re-

chazó la hipótesis nula de que no hay diferencias entre hombres y mujeres respecto al machismo. Se probó por lo tanto que sí hay diferencias significativas entre los grupos de hombres y de mujeres respecto al machismo. Las mujeres tuvieron una actitud promedio respecto al machismo mayor que los hombres (Tabla 8).

■ **Tabla 8.** Comparación de medias, Pruebas T para muestras independientes.

Table 8. Comparison of means, independent samples t-tests

| Estadísticos de grupo | | | | | |
|-----------------------|-----------|-----|--------|-------------------|--------------------------|
| | Sexo | N | Media | Desviación típica | Error típico de la media |
| Machismo | Masculino | 353 | 3.7350 | .57459 | .03058 |
| | Femenino | 242 | 4.0235 | .53013 | .03408 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo investigativo, se presentaron los resultados del estudio realizado en una población de estudiantes de diversas instituciones de educación superior ubicadas en distintas regiones de México, para identificar el nivel de presencia de actitudes machistas y la percepción de expresiones de masculinidad positiva con la intención de describir la forma en que se comportan estos elementos.

Respecto al comportamiento de estos indicadores, se pudo identificar que existe una tendencia que relaciona la edad tanto con la presencia de conductas machistas como con la percep-

ción de masculinidad positiva, siendo las personas más jóvenes las que presentan mayores niveles de machismo y al mismo tiempo mayores niveles de percepción de masculinidad positiva. Puede explicarse por encontrarse en la fase final de la adolescencia, los informantes sienten que debe reafirmar su rol social-normativo (como hombre y como mujer) orientándose a reconocer como preferentes las conductas machistas. Y, por otro lado, el tener actitudes promedio más altas respecto a las nuevas masculinidades, puede explicarse porque los más jóvenes han recibido cada vez más información sobre la igualdad de género desde la etapa de educación básica y piensan que mostrar conductas menos

sexistas y menos homofóbicas serán lo mejor para su vida adulta coincidiendo con lo propuesto por Carabí y Segarra (2000).

Lo mismo pasa en el análisis entre sexos. Las mujeres mostraron niveles más altos de machismo y también de percepción sobre nuevas masculinidades respecto a los hombres. Se puede explicar por la manera en que las mujeres fueron educadas en una sociedad donde lo masculino caracterizado por lo agresivo, competitivo, con ingresos mayores por su rol de proveedor se asocia al éxito y tiendan a reconocer estas conductas como algo deseable de alcanzar. Lo anterior coincide con lo planteado con Madrid et al. (2020). Por otro lado, un mayor promedio que los hombres en nuevas masculinidades puede darse porque las mujeres piensan que son necesarias y deseables las conductas expresadas por los hombres como un espíritu pacífico y colaborativo en las relaciones; una mayor permisividad al mostrar emociones y dar más atención a la creatividad y a la intuición son necesarias para tener una mejor convivencia.

Si bien estos resultados están limitados por el sexo y los rangos de edad considerados en este estudio, abren la posibilidad de investigaciones posteriores que puedan profundizar esta relación entre la edad y el comportamiento machista y la percepción de masculinidad positiva, ampliando los grupos poblacionales para confirmar esta hipótesis.

Así mismo, plantea nuevos estudios sobre el impacto que tiene el entorno en el que viven, así como sus características familiares y el efecto de la edad y educación de los padres en la generación de estas actitudes y percepciones. Se recomienda que las instituciones educativas de educación superior diseñen una agenda de inclusión en materia de promoción de las nuevas

masculinidades como la realización de campañas para la promoción de valores (respeto, amistad, igualdad); la creación de talleres para la reducción de la violencia en la pareja, en la familia, además de la prevención del acoso escolar. Otras acciones sugeridas son abrir grupos de apoyo para población estudiantil en condición de vulnerabilidad; promover la investigación con perspectiva de género entre los investigadores; apoyar a los docentes para que realicen posgrado en estudios de género.

Lo anterior con la finalidad de cerrar la brecha de género y lograr sociedades más inclusivas con apertura mental y cultural, donde se dé la colaboración entre el sector productivo, la academia y la comunidad.

Una limitación de este estudio, es que no se logró un equilibrio entre la población de hombres y mujeres, lo que podría haber sido significativo al momento de interpretar los datos y que permita asegurar que tanto hombres como mujeres estén igualmente representados por rango de edad y población, lo que dejará apreciar resultados más confiables.

En general, esta investigación brinda una visión de la forma en que se percibe la construcción de roles de género en la sociedad mexicana, que tiende a tener una fuerte presencia de estereotipos y actitudes machistas, arraigadas en el imaginario cultural debido a tendencias hegemónicas para mantener la tradición y la religión. El presente estudio también podría considerarse limitado porque no cuenta con una población significativa que incluya personas de otros rangos de edad; sin embargo, al basarse en una muestra de población estudiantil de educación superior, no fue posible incluir durante esta fase a otros grupos poblacionales.

REFERENCIAS

- Bonino, L. (2004). Los Micromachismos. *Revista La Cibeles*, (2). Ayuntamiento de Madrid.
- Boscán, A. (2008). The new positive masculinities. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 93-106. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-52162008000200006&script=sci_abstract&tlng=en
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. y Ibáñez, M. (2021). Ambivalent sexism in adolescents of

- Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, (392), 97-121. https://www.researchgate.net/profile/Marta-Ibanez-Carrasco/publication/359512948_Sexismo_ambivalente_en_adolescentes_de_Castilla-La-Mancha/links/6241fb7b5e2f8c7a03456887/Sexismo-ambivalente-en-adolescentes-de-Castilla-La-Mancha.pdf
- Carabí, A., y Segarra, M. (Eds.). (2000). *Nuevas masculinidades 2*. Icaria Editorial. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=BCqJtVeG-P6IC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Carab%20C3%AD+y+Segarra+2000&ots=f90ODkRWuq&sig=hv0jctfvnB0vp-BZUk2K79Kfxc4Y&redir_esc=y#v=onepage&q=Carab%20C3%AD%20y%20Segarra%202000&f=false
- Castro, B. E., Carmona, J. A. y Posada, I. C. (2023). Las Masculinidades Vivenciadas en un Grupo de Estudiantes Universitarios Varones del Sur Occidente Colombiano. *Revista Ártemis: Estudios de Género, Feminismo e Sexualidades*, 36(1). <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/66454/38863>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *ABC of gender perspective and masculinities*. <https://mexicosocial.org/wp-content/uploads/2019/11/ABC-de-las-masculinidades.-CNDH.-2019.pdf>
- De la Cruz, P. y Morales, J. (2015). *Comparación de las actitudes hacia el machismo entre las mujeres del Asentamiento Humano "El Vallecito" y la Comunidad "Villa Rica" de Lima Este, 2014*. [Tesis de Pre grado, Universidad Peruana Unión, Lima]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/1907/1/TL_ArevaloFalenGustavo.pdf
- Díaz, A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 209-238. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Harguth, B. M. (2019). *Machismo and Consequential Aphrodisiac Consumption in Oaxaca, Mexico*. [Tesis de Honores de la Universidad del Sur de Dakota]. <https://red.library.usd.edu/honors-thesis/115>
- Huesca, M. (2021). *Nuevas masculinidades para una igualdad sustancial entre mujeres y hombres* [Conferencia]. En la Conmemoración del I Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Instituto Electoral de la Ciudad de México. <https://www.iecm.mx/noticias/nuevas-masculinidades-para-la-igualdad-sustancial-entre-mujeres-y-hombres-plantea-consejero-mauricio-huesca-en-conferencia-magistral/>
- IBM Corp. (2020). SPSS (por sus siglas en inglés, Statistical Package for Social Sciences), versión 27.0
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (12 de marzo de 2024). *Violencia contra las Mujeres en México*. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- Jiménez, R. (2020). Cambios en los Patrones Culturales Machistas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 17-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200017>
- Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, 27(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-95842019v27n354709>
- Madrid, S., Valdés, T. y Celedón, R. (Eds.). (2020). *Masculinidades en América Latina: Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://www.scielo.br/j/ref/a/mS3cXBshWzc4BDRZYVdfsw#>
- Mamani, V., Herrera, D., y Arias, W. (2020). Comparative analysis of sexual machismo in Peruvian and Chilean university students. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58(2), 106-115. <http://doi.org/10.4067/S0717-92272020000200106>
- Mensa, M., y Grow, J. M. (2019). Women creatives and machismo in Mexican advertising. *European Review of Latin American and Caribbean Studies/Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (107), 27-53. <https://www.jstor.org/stable/26764791>
- Nieto, N. (2020). Mexican and Brazilian Machismo: Cultural Tolerance. *Journal of Comparative Studies*, 13(42), 104-126. <https://du.lv/wp-content/uploads/2023/02/Nieto-2020.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2023). *Igualdad de género en Colombia: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado*. Ediciones del Autor.
- Peña, J. C., Arias, L. y Sáez, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. Manifestaciones y afirmaciones en contextos y espacios académicos. *Géneros*, 11(2), 172-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498461>
- Real Academia Española (s.f.). Masculino. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de febrero de 2023, de <https://dle.rae.es/masculino?m=form>
- Ringdahl, B. (2020). *Positive masculinity: Counseling men through a prosocial and strengths-based lens*. En D. Kleiber, & E. Delgado, Social psychology and counseling: Issues and applications (pp. 171-190). Nova Science Publishers.
- Rung, S., McLean, S., Dallat, C. y Lane,

- B. (2021). Positive masculinity in the outdoors: applying a systems lens to evaluate an adolescent outdoor education program. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, (24), 169-189. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00078-7>
- Silva, C. E. (2020). *La inteligencia emocional y su influencia en el nivel de machismo en estudiantes universitarios* [Tesis de Bachelor, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31379>
- Stevani, M. V. y Montero, C. (2020). El octubre chileno: voces y luchas feministas. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 4(1). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11584/pr.11584.pdf
- Ubillos-Landa, S. E., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., y Pizarro-Ruiz, J. P. (2021). Influencia en la educación sexual programas de educación: Un estudio empírico. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.001>
- Vázquez-Parra, J. C., Carlos-Arroyo, M., Salaiza-Lizarraga, F., Arredondo-Trapero, F.G. y Marco Cruz-Sandoval, M. (2024). Validation of the Machista Behavior and Perception of Positive Masculinities Attitudes Scale for Complex Environments in a Mexican Student Population. *The International Journal of Community Diversity*, 24(1), 75-98. <https://doi.org/10.18848/2327-0004/CGP/v24i01/75-98>
- Viveros, M. (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La Manzana de la Discordia*, 2(4), 25-36.



Expectativas laborales ¿Qué busca la generación Z?

Job expectations: what is generation Z looking for?

Jessica Ivonne Hinojosa-López^{1*}, María Inés Salas-Rubio², Griselda Meraz-Acevedo³

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir las expectativas laborales de la Generación Z a través de las opiniones de 492 participantes que actualmente se encuentran cursando sus estudios profesionales. Se utilizó la técnica de encuesta apoyada de medios digitales. Se desarrolló un estudio descriptivo considerando las expectativas sobre las recompensas intrínsecas, sociales, extrínsecas, prestigio laboral, empleo flexible y conciliación entre la vida laboral y profesional. Los resultados sugirieron la exclusión de las expectativas sobre el empleo flexible. Se encontraron diferencias por sexo en las expectativas sobre las recompensas extrínsecas, y por área del conocimiento en las expectativas sobre las recompensas intrínsecas. Los atributos que la Generación Z valora más en una o un jefe son que cuente con buenos valores y buena comunicación; y las cualidades que destacan como importantes para ser un buen profesional son conducirse con ética, capacidad para aprender y capacidad para relacionarse.

PALABRAS CLAVE: expectativas laborales; centennial; generación Z; mercado de trabajo.

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the work expectations of Generation Z through the opinions of 492 participants who are currently pursuing their professional studies. The survey technique supported by digital media was used. A descriptive study was developed considering expectations about intrinsic, social, extrinsic rewards, job prestige, flexible employment and work-life balance. The results suggested the exclusion of expectations about flexible employment. Differences were found by sex in expectations about extrinsic rewards, and by area of knowledge in expectations about intrinsic rewards. The attributes that Generation Z values most in a boss are having good values and good communication; and the qualities that stand out as important to be a good professional are behaving ethically, ability to learn and ability to relate.

KEYWORDS: job prospects; centennials; generation Z; work market.

*Correspondencia: jessica.hinojosa@uaslp.mx/Fecha de recepción: 21 de mayo de 2024/Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2024/Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Estudios Profesionales Zona Huasteca, C.P. 79060, Ciudad Valles, S.L.P., México. ² Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio y Administración de Tampico, Centro Universitario Sur, C.P. 89336, Tampico, Tamaulipas, México. ³ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Estudios Profesionales Zona Huasteca, C.P. 79060, Ciudad Valles, S.L.P., México.

INTRODUCCIÓN

Formular la estrategia de atracción efectiva de personal es una tarea que requiere del conocimiento de las expectativas y valores laborales de las y los jóvenes que se encuentran en el proceso de cambio de la escuela al trabajo (Silva y Carvalho, 2021). Actualmente, la generación Z es la que se encuentra en esa transición, observando la incorporación de las primeras cohortes al mercado laboral y con la prospectiva de dominarlo en el corto plazo (Ma y Fang, 2023). Esta transición con el paso del tiempo involucrará modificaciones en las estructuras jerárquicas de mando que colocarán a las y los colaboradores más jóvenes en posiciones directivas con sub-ordinados de las generaciones precedentes, pudiendo generar ambientes laborales tensos por considerar que la nueva fuerza laboral es inexperta y sin elementos valiosos para aportar (Goh y Okumus, 2020).

Chillakuri (2020) menciona que para lograr una incorporación eficaz de la generación Z al entorno laboral es necesario comprender las características que distinguen a esta cohorte, ya que al igual que el resto de las generaciones, poseen expectativas, valores y formas particulares de percibir la vida. La interacción entre cuatro cohortes generacionales en el contexto de trabajo (Baby Boomers, Gen X, Gen Y y Gen Z) es un desafío para el desarrollo organizacional que motiva la intervención de los reclutadores para conocer las preferencias laborales de los nuevos participantes a fin de adaptar la estrategia con miras a satisfacer sus motivaciones (Barhate y Dirani, 2021).

En México, la población ocupada correspondiente a la generación Z se conforma por 15,981,030 trabajadores, lo que representa el 27% del total (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). De forma habitual, se identifica a la generación Z como aquella que comprende a las personas nacidas entre los años 1995 y 2010 (Benítez-Márquez et al., 2022), y cuya incorporación al mercado laboral se dio en el año 2017 cuando empezaron a graduarse de las universidades (Gabrielova y Buchko, 2021).

A la generación Z se le atribuyen las características de preferir interacciones rápidas y la comuni-

cación a través de medios tecnológicos en lugar de cara a cara (Putri et al., 2024), contar con grados académicos superiores, buscar la innovación y el desenvolvimiento de forma creativa (Priporas et al., 2017), demostrar confianza en sí mismos y contar con un espíritu de equipo y de liderazgo (Ozkan y Solmaz, 2015) Son la primera generación que siempre ha contado con acceso a Internet, lo que la ha llevado a ser conocida como iGen (Gabrielova y Buchko, 2021). El contexto del periodo de nacimiento la hace diferente al resto de generaciones en cuanto a la aplicación de la tecnología y el uso de herramientas, posicionándola como nativa del mundo digital (Priporas et al., 2017). En cuanto a las preferencias particulares para desarrollar su trabajo, la consultoría Millennial Branding (2014) indicó que para la generación Z resulta más relevante que para la generación Y trasladar la oficina a sus hogares, así como plasmar su personalidad en sus espacios de trabajo, e incluso, muestran un mayor interés para desarrollar un negocio propio que brinde posibilidades de empleo a otras personas.

Un dato de relevancia sobre la generación Z indica que las personas correspondientes a esta cohorte buscan la felicidad laboral, por lo que al no conseguirla pensarán en abandonar el empleo (Ozkan y Solmaz, 2015). En este sentido, en esta investigación se coloca en perspectiva la relevancia que desempeña el cumplimiento de las expectativas laborales como un medio para lograr dicho fin; aunado a ello, la investigación previa indica que el cumplimiento de las expectativas es un determinante de los resultados laborales (Maqsood et al., 2023) y se asocia con la satisfacción de las y los trabajadores (Huang y Gamble, 2015).

Con base en los argumentos expuestos, el presente estudio busca contribuir con aportaciones relevantes para las y los gestores del personal en las organizaciones y para las y los investigadores académicos, ya que hay poco conocimiento de las expectativas laborales del colectivo generacional Z y la adopción de prácticas laborales diseñadas para la atención de este segmento del mercado de trabajo (Benítez-Márquez et al., 2022). En esta línea, el objetivo fue describir

las expectativas laborales de la generación Z y analizar diferencia por género, área profesional, situación académica/laboral y meta profesional.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El mercado laboral

Desde la visión de la economía, Manzanares (2012) define al mercado como aquellas transacciones o acuerdos que se dan entre dos partes, por un lado, el oferente que presenta su producto o servicio y por otro el demandante que busca cómo satisfacer una necesidad. En este sentido, hablar del mercado laboral responde a esta misma dinámica, teniendo en un extremo a todos los que integran la población económicamente activa (PEA en el caso de México) y quienes ofrecen sus servicios (oferta) a las empresas que necesitan mano de obra con características específicas para poder operar (demanda) y cuyos intercambios se regirán bajo la ley de oferta y demanda.

Las negociaciones dentro del mercado laboral se desarrollan en el marco de un convenio de ganar-ganar, donde los empleados puedan maximizar su remuneración y las empresas conseguir los mejores beneficios. Existen ciertos aspectos internos como los salarios y las condiciones laborales que de manera directa influyen en la forma en que opera este mercado, pero además, factores externos como la tecnología, cambio climático y la globalización se posicionan como tendencias cuyo papel dentro del ámbito laboral es decisivo (Global Commission on the Future of Work, 2019; Balliester y Elsheikhi, 2018).

Para el año 2018 el World Economic Forum (WEF) identificaba a la tendencia tecnológica como uno de los principales catalizadores de las estructuras productivas y laborales (WEF, 2018) gracias a la disponibilidad de cuatro herramientas en específico: la Internet móvil de alta velocidad, la inteligencia artificial (IA) y el machine learning, el big data (análisis de grandes cantidades de información) y la tecnología de la nube; cuyos efectos se observarían a través de un proceso de sustitución tecnológica del trabajo humano, transformación de ocupaciones existentes y el surgimiento de nuevas ocupaciones.

Sobre el grado de sustitución tecnológica -quizás uno de los temas que mayor incertidumbre causa en la PEA- de acuerdo con Weller (2020) la mayor afectación se verá en aquellas ocupaciones que requieran niveles bajos y medios de educación formal y cuyas actividades se centren en el trabajo manual y rutinario, lo que, para el caso de América Latina implicaría la automatización de casi dos tercios de los empleos, es decir, 62%. Para llegar a este porcentaje Weller utilizó la metodología propuesta por Frey y Osborne (2013), sin embargo, en su análisis apunta que, si bien es una medida válida, podría no reflejar la realidad Latinoamericana, de tal forma que propone un cálculo ajustado en el que el promedio pasa del 62% al 24%. En contraparte aquellas actividades que demanden habilidades de percepción y manipulación, inteligencia cognitiva y social serían las menos propensas a verse afectadas por esta tendencia.

Para el caso de México, Bensusán y Florez (2020) advertían que, al menos para el 2019, los efectos esperados del cambio tecnológico en el mercado laboral no evidenciaban modificaciones a su estructura, sugiriendo como origen de este fenómeno las características que este mercado presenta, donde prevalece la mano de obra no calificada y los salarios bajos, lo que podría desincentivar la introducción de tecnología. Este efecto también observado por Weller et al. (2019) quien sugiere que para países latinoamericanos la brecha tecnológica será un obstáculo a superar, en comparación con otras naciones como Estados Unidos de Norteamérica y Europa.

El impacto de las nuevas tendencias se dará de manera diferida en los diferentes países del mundo, lo que se mantendrá estable es la dirección hacia dónde dirigir las discusiones sobre el futuro del trabajo de acuerdo con las cinco dimensiones propuestas por la Organización Internacional del Trabajo: disponibilidad de mano de obra y puestos de trabajo, calidad laboral, protección social, desigualdad salarial y el diálogo social y las relaciones industriales (Balliester y Elsheikhi, 2018). Ante este panorama, los esfuerzos de los gobiernos, empresas e institucio-

nes educativas deberán enfocarse en buscar las estrategias y prácticas más adecuadas para maximizar las oportunidades y minimizar las amenazas derivadas de las nuevas necesidades laborales.

Expectativas laborales

El término expectativa nace del latín *Exspectātum* que significa visto o mirado y significa esperanza de conseguir algo, probabilidad de que ocurra un suceso esperado; en este caso, la posibilidad de conseguir un empleo (Real Academia Española, s.f., definición 1, 2 y 3). También se define como aspiración a los deseos y propósitos de lograr un objetivo, estos son a largo plazo y de tinte idealista pues no se consideran las barreras a las que se puede enfrentar el individuo. Las aspiraciones también pueden ser a corto plazo, clasificadas como aspiración realista pues a diferencia de las aspiraciones idealistas, éstas si consideran las dificultades que pueden surgir en el cumplimiento del logro de los objetivos personales, entonces, a las aspiraciones realistas se les denomina expectativas (Elias et al., 2020).

Importancia de la generación Z

La generación de jóvenes reconocidos como centennials o generación Z son los nacidos a partir de 1995 (RICOH, 2024; Décima, 2019; Bieleñ et al., 2020). Hoy en día, la generación Z está superando en número a la de los millenials (Chillakuri, 2020) con 24 millones de la población mundial (United Nations Population Fund [NFPA], 2023); en una proporción del 23.7% (centennials) frente al 22.4% (millenials) según estadísticas de la página web: Pies en el mapa (2024). Desde el punto de vista laboral, la generación Y o millenials ocupan gran porcentaje del segmento económicamente activo, mientras la generación Z o centennials aún cuenta con miembros que cursan la universidad y a corto plazo ocuparán parte de la fuerza laboral.

Desde la teoría de las generaciones se dice que éstas se suscitan cada 20 años aproximadamente, donde las personas que nacen dentro de este horizonte de tiempo estarán marcadas por sucesos históricos, políticos, culturales, tecno-

lógicos y familiares con cierto grado de similitud, de ahí que se den las cohortes generacionales (Mannheim y de la Yncera, 1993). Estas cohortes tienen diferencias significativas entre una y otra; determinadas por los valores laborales, profesionales, actitudes y expectativas profesionales (Maloni et al., 2019).

Desde el contexto laboral, algunos autores afirman que el personal de gerencia no comprende con claridad las diferencias entre generaciones (Urick et al., 2017); por lo que su comprensión debería ser obligatoria (Nguyen et al., 2022). De forma particular, es necesario conocer las expectativas laborales de la generación Z y tomar en cuenta las nuevas realidades laborales en las que se desarrollarán (Maloni et al., 2019). También es importante considerar el tema para la academia, ya que la literatura de las expectativas laborales de los centennials es limitada y nueva (Maloni et al., 2019; Nguyen et al., 2022).

Teoría de las expectativas de Vroom

La teoría de las expectativas (en inglés Valence - Instrumentality - Expectancy, VIE) es desarrollada por Vroom en 1964. En esta, el autor aborda la motivación en el trabajo y el comportamiento de los individuos explicando la tendencia a elegir y preferir ciertos resultados de acuerdo a los objetivos que persiguen y si obtienen dichos resultados anticipan experimentar satisfacción de ello y de ahí motivación. Esta teoría se explica desde el contexto de rendimiento laboral con tres variables de tipo psicológicas: la expectativa, instrumentalidad y valencia.

La expectativa es la relación entre el esfuerzo y el rendimiento o desempeño de la persona, dicho en otras palabras, es la probabilidad de que elegir realizar una acción específica llevará a la persona al resultado deseado (Guirado, 2019; Vroom et al., 2005). La instrumentalidad se refiere al nivel en que se valora a ese desempeño ligado al logro de metas laborales, es decir, es un vínculo entre cada uno de los resultados de las metas que se fija el individuo.

La valencia evoca a la percepción del individuo del valor que le otorga al conjunto de todos los

resultados que espera recibir con el esfuerzo realizado. La valencia será positiva si predomina la preferencia de obtener un resultado a no obtenerlo; la valencia negativa, por tanto, es la preferencia de no obtener el resultado esperado, aquí el autor explica que cada resultado obtenido conforma la valencia de otro resultado que lo irá llevando a alcanzar todas las metas y los resultados que el individuo espera, así que una valencia grande está vinculada a muchos otros resultados. De ahí que la teoría involucra la fuerza de una persona, representa la suma de las valencias de todos los resultados y la fuerza de sus expectativas, por ejemplo, la elección ocupacional sobre la permanencia en un puesto de trabajo (Vroom et al., 2005).

Comportamiento de la generación Z

Entre los elementos que promueven la construcción de la conducta del ser humano se encuentran las necesidades, las capacidades del individuo, los valores sociales (López, 2005), la época en que viven, grupo social donde participen y el seno familiar. Dicho esto, las personas desarrollan una percepción de lo que conviene y la manera en la que tienen que actuar ante una situación; así construyen sus aspiraciones, necesidades y deseos para el logro de sus objetivos (Tapia, 2022; López, 2005).

Aunado a lo anterior, es importante destacar las características que conforman el comportamiento de la juventud centennial para conocer la conducta que forma parte de su personalidad y las características que determinan el comportamiento laboral y por ende sus expectativas laborales. Las personas de la generación Z tienen características que los diferencian de otras generaciones, algunas de estas son:

- Son nativas digitales, pues nacieron con el uso de la Internet y de las tecnologías. Para ellas las tecnologías de información y comunicación no son un medio sino el contexto diario y permanente en el que se desenvuelven (Ruperti et al., 2020; Chacón, 2019).

- Desean encontrar el equilibrio entre lo personal y lo laboral (Sonda et al., 2020; Nguyen et al., 2022).

- Están inmersas en el entretenimiento, pues usan los videojuegos y la tecnología para relajarse y divertirse siendo usuarios multipantalla (Sonda et al., 2020; Chacón, 2019; RICOH, 2024).

- Tienden a ser sociables y a conformar comunidades (Sonda et al., 2020, Chacón, 2019).

- Son propulsoras de la igualdad de género (Ruperti et al., 2020; Sonda et al., 2020).

- Priorizan en su vida el desarrollo de habilidades, las experiencias, los retos, el reconocimiento y la creatividad en lo que hacen (Sonda et al., 2020; Chacón, 2019).

- Son humanistas, conscientes y emocionales por la época que les ha tocado vivir (Ruperti et al., 2020; Chacón, 2019).

- Tienen alto sentido de la responsabilidad social (Chacón, 2019, RICOH, 2024).

- Poseen un espíritu emprendedor (Nguyen et al., 2022; Maloni et al., 2019).

Como se puede observar, existen características muy particulares de la generación Z que la hacen susceptible a ser estudiada. La finalidad es hacer aportaciones para su entendimiento, pero, sobre todo, para desarrollar estrategias de marketing laboral interno que permitan establecer procesos de reclutamiento adecuados, así como establecer herramientas que garanticen la permanencia del talento humano valioso. Es así como a través de la metodología que a continuación se presenta se busca llegar a conclusiones útiles tanto para el desarrollo de nuevo conocimiento teórico como práctico.

MÉTODO

Diseño de la investigación

Para describir las expectativas laborales de la Generación Z, se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, con diseño transeccional y alcance descriptivo.

Muestra

La población considerada para el estudio se con-

formó de 2,352 estudiantes de una universidad pública en el estado de San Luis Potosí, México. El muestreo fue no probabilístico, seleccionando a las y los pertenecientes de la generación Z. La muestra quedó conformada por 492

estudiantes (56% del género femenino y 44% del masculino). En la Tabla 1, se muestran las características del estudiantado en cuanto al área de conocimiento y género.

■ **Tabla 1.** Área de conocimiento y género de las y los participantes

Table 1. Area of knowledge and gender of the participants

| Áreas | Masculino | Femenino | Total |
|---|-----------|----------|-------|
| Ciencias biológicas, químicas y de la salud | 57 | 105 | 162 |
| Ciencias sociales | 127 | 148 | 275 |
| Humanidades y ciencias de la conducta | 31 | 24 | 55 |
| Total | 215 | 277 | 492 |

Nota. Esta tabla muestra el total de la muestra segmentada por área del conocimiento y género.

En la Tabla 2, se presenta la caracterización demográfica de la muestra, considerando los aspectos

relativos a edad, estado civil, situación académica/laboral actual y meta profesional.

■ **Tabla 2.** Características demográficas de la muestra

Table 2. Demographic characteristics of the sample

| Variable | Frecuencia | % | % Acumulado |
|--|------------|------|-------------|
| Edad | | | |
| 18 años | 87 | 17.7 | 17.7 |
| 19 años | 98 | 19.9 | 37.6 |
| 20 años | 101 | 20.5 | 58.1 |
| 21 años | 87 | 17.7 | 75.8 |
| 22 años | 64 | 13.0 | 88.8 |
| 23 años | 28 | 5.7 | 94.5 |
| 24 años | 13 | 2.6 | 97.2 |
| 25 años | 5 | 1.0 | 98.2 |
| 26 años | 2 | 0.4 | 98.6 |
| 27 años | 3 | 0.6 | 99.2 |
| 28 años | 4 | 0.8 | 100 |
| Estado civil | | | |
| Casado | 7 | 1.4 | 1.4 |
| Soltero | 475 | 96.5 | 98.0 |
| Unión libre | 10 | 2.0 | 100.0 |
| Situación académica/laboral | | | |
| Estudiante | 334 | 67.9 | 67.9 |
| Estudiante y emprendedor | 40 | 8.1 | 76.0 |
| Estudiante y trabajador de tiempo completo | 23 | 4.7 | 80.7 |
| Estudiante y trabajador a tiempo parcial | 95 | 19.3 | 100 |

continúa....

| Meta profesional | | | |
|--|-----|------|------|
| Hacer carrera profesional en una empresa | 218 | 44.3 | 44.3 |
| Tener un negocio propio | 274 | 55.7 | 100 |

Nota. La tabla muestra el porcentaje de participación a partir de variables demográficas.

Como se observa, 94.5% de las y los participantes pertenecen al grupo etario entre 18 y 23 años, y el 5.5% restante se ubica entre los 24 y 28 años. La mayoría reporta como estado civil la soltería (98%). En cuanto a su situación académica/laboral, 67.9% se dedica de forma exclusiva a los estudios, 19.3% estudia y trabaja a tiempo parcial, 8.1% estudia y desarrolla algún emprendimiento y, 4.7% estudia y cuenta con un trabajo de tiempo completo. Respecto a sus metas profesionales se observa que la mayoría pretende tener un negocio propio, representando 55.7% de las y los participantes, mientras que 44.3% se visualiza haciendo carrera profesional en una empresa.

Instrumento y procedimiento

Para identificar las expectativas laborales de la generación Z se aplicó un cuestionario con 38 preguntas divididas en siete secciones. La primera, integrada por siete preguntas, recaba información demográfica de las y los participantes. La segunda considera seis preguntas para identificar las expectativas sobre el empleo flexible. La tercera utiliza dos preguntas para abordar las expectativas sobre la conciliación entre la vida laboral y la vida personal. La cuarta y quinta comprenden 17 preguntas, siete acerca de las expectativas sobre las recompensas laborales extrínsecas y 10 de las recompensas intrínsecas. La sexta presenta cuatro preguntas para recuperar la información de las expectativas relacionadas con las recompensas laborales altruistas y sociales. Finalmente, la séptima sección recaba información sobre las expectativas profesionales y del futuro jefe.

Todas las preguntas fueron recuperadas y adaptadas de los cuestionarios utilizados por Twenge et al. (2010) y Vara-Horna et al. (2022), así como de la perspectiva teórica desarrollada por Herzberg et al. (1959) para catalogar las expectativas laborales en intrínsecas y extrínsecas. El procedimiento para la aplicación del instrumento

consistió en contactar a las coordinaciones de las licenciaturas para presentar el objetivo de la investigación y solicitar su intervención para la distribución del cuestionario entre la comunidad educativa.

RESULTADOS

En el primer paso se realizó la validez de constructos. Se partió de la verificación de la pertinencia de realizar un análisis factorial exploratorio, esto debido a que se tomaron indicadores de diversos instrumentos y se consideró necesario para comprobar que los indicadores se agruparan en las variables para la cual fueron diseñados. Utilizando la medida de adecuación muestral (Kaiser, 1974) se validó que el valor Kaiser-Meyer-Olkin fuera apropiado ($KMO=0.917$), del mismo modo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó conveniente al presentar un resultado de $\chi^2=5,289.15$ con una significancia de $p=0.000$.

Los datos se procesaron mediante un análisis de componentes principales en el cual se confirmó la estructura de los constructos con las siguientes salvedades (Tabla 3). El componente uno corresponde a las expectativas sobre las recompensas intrínsecas en el cual se agruparon los 10 indicadores propuestos; el segundo constructo fueron las recompensas sociales conformadas por cuatro indicadores.

Respecto al constructo recompensas extrínsecas, se logró la agrupación de cinco de los siete indicadores. Los dos indicadores restantes se agruparon en un componente al cual se determinó nombrar prestigio laboral ya que el contenido de ambos involucra estatus, admiración y respeto por asociación laboral. El quinto componente abarca los indicadores de empleo flexible en el cual solo uno quedó excluido por poseer una carga factorial insatisfactoria. Finalmente, el sexto componente corresponde a la conciliación

vida trabajo y se conformó por dos indicadores. El instrumento general obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.903, lo cual es un indicativo de ser apropiado (Nunnally, 1978); sin embargo, al revisar el Alfa de Cronbach por componente y la fiabilidad compuesta se identificó que las expectati-

vas sobre empleo flexible no cumplieron con el criterio mínimo de 0.7, por lo cual se tomó la decisión de exclusión en el análisis. Respecto a la varianza explicada, ésta se ubicó en 60.88% con los cinco componentes finales con autovalores superiores a uno.

■ **Tabla 3.** Matriz de componentes

Table 3. Component Matrix

| Indicadores | Componente | | | | | |
|---|-------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|-----------------|---------------------------|
| | Recompensas intrínsecas | Recompensas sociales | Recompensas extrínsecas | Prestigio laboral | Empleo Flexible | Conciliación vida-trabajo |
| Aceptaría un ascenso con un salario más alto incluso a costa de trabajar más horas. | | | | | 0.517 | |
| Podría realizar las tareas profesionales incluso fuera del horario laboral formal. | | | | | 0.541 | |
| Aprecio mucho las empresas que ofrecen horarios de trabajo flexibles. | | | | | 0.534 | |
| Me entusiasma la posibilidad de poder trabajar desde casa. | | | | | 0.684 | |
| Me encantaría conseguir un trabajo con una semana laboral comprimida. | | | | | 0.484 | |
| Considero que podré ser igualmente eficaz en la vida laboral y en la vida personal. | | | | | | 0.842 |
| Considero que será posible conciliar la carrera profesional con una vida personal exitosa. | | | | | | 0.767 |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que tenga alto estatus y prestigio? | | | | | 0.758 | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que la mayoría de la gente admire y respete? | | | | | 0.771 | |

continúa...

| | | | | | | |
|---|-------|--|-------|-------|--|--|
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que te brinde la oportunidad de ganar una buena cantidad de dinero? | | | | 0.477 | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde las posibilidades de ascenso sean buenas? | | | | 0.533 | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo en el que se cumpla 100% mi horario de entrada y salida? | | | | 0.738 | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que me proporcione seguridad laboral? | | | | 0.498 | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo en el que cuente con el apoyo de mis compañeros y superiores? | | | 0.445 | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que sea interesante de realizar? | 0.670 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde puedas aprender cosas nuevas, aprender nuevas habilidades? | 0.663 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde las habilidades que aprendes no quedarán obsoletas? | 0.731 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde puedas ver los resultados de lo que haces? | 0.770 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que utilice tus habilidades y destrezas permitiéndote hacer las cosas que mejor sabes hacer? | 0.778 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde no tengas que aparentar ser un tipo de persona que no eres? | 0.621 | | | | | |

continúa....

| | | | | | | |
|---|-------|-------|--|--|--|--|
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde tengas la oportunidad de ser creativo? | 0.510 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde reconozcan tus aportaciones laborales? | 0.631 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo donde te retroalimenten acerca de tu desempeño? | 0.685 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo en el que tengas autonomía laboral? | 0.648 | | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que le brinda la oportunidad de ayudar directamente a los demás? | | 0.500 | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que valga la pena para la sociedad? | | 0.460 | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que te dé la oportunidad de hacer amigos? | | 0.740 | | | | |
| Para ti, ¿qué importancia tiene conseguir un trabajo que te permita el contacto con mucha gente? | | 0.757 | | | | |

Nota. La tabla muestra el método de extracción: análisis de componentes principales y el método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. Elaboración propia con base en el instrumento de Twenge et al. (2010), Vara-Horna et al. (2022) y Herzberg et al. (1959).

En la Tabla 4 se presenta la correlación entre las variables, destacando con una correlación grande entre las expectativas sobre las recompensas intrínsecas con las extrínsecas y sociales. Del mismo modo, las expectativas sobre las

recompensas extrínsecas y las relacionadas con las sociales y el prestigio laboral presentaron correlación grande; y el resto de las correlaciones fue moderada.

■ **Tabla 4. Análisis de correlaciones**

Table 4. Correlation analysis

| Variables | | Estimate | p |
|-------------------------|------|----------------------|--------------|
| Recompensas Intrínsecas | <--> | Recompensas Sociales | 0.766 *** |

continúa....

| | | | | |
|-------------------------|------|---------------------------|-------|-----|
| Recompensas Intrínsecas | <--> | Recompensas Extrínsecas | 0.745 | *** |
| Recompensas Intrínsecas | <--> | Prestigio Laboral | 0.416 | *** |
| Recompensas Intrínsecas | <--> | Conciliación Vida-Trabajo | 0.463 | *** |
| Recompensas Sociales | <--> | Recompensas Extrínsecas | 0.527 | *** |
| Recompensas Sociales | <--> | Prestigio Laboral | 0.359 | *** |
| Recompensas Sociales | <--> | Conciliación Vida-Trabajo | 0.354 | *** |
| Recompensas Extrínsecas | <--> | Prestigio Laboral | 0.609 | *** |
| Recompensas Extrínsecas | <--> | Conciliación Vida-Trabajo | 0.393 | *** |
| Prestigio Laboral | <--> | Conciliación Vida-Trabajo | 0.293 | *** |

Nota. ***0.001.

Se realizó un análisis a los cinco componentes determinados para identificar posibles diferencias en las expectativas, de lo que se observó que al comparar por género sólo las recompensas extrínsecas eran ligeramente diferentes, observando en el género femenino expectativas superiores ($F=4.6$, $M=4.5$). En cuanto a la situación académica/laboral actual, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$) con lo que se descartó que quienes ya contaran con experiencia en algún empleo presentaran expectativas diferentes. La situación fue similar al comparar entre las y los que tienen como meta profesional tener un negocio propio con las y los que desean hacer carrera profesional en una empresa ($p>0.05$). En cuanto al área del conocimiento en su formación profesional solo se identificaron diferencias en las expectativas sobre las recompensas intrínsecas; estudiantes de licenciaturas como contaduría pública, administración o derecho fueron los que mostraron expectativas intrínsecas más altas ($\bar{x}=4.2$), mientras que las más bajas se identificaron en carreras como medicina, bioquímica o ingeniería en alimentos ($\bar{x}=4.1$).

En cuanto a los atributos valorados en un jefe, la generación Z mostró preferencia por aquellos que se conducen con buenos valores (22.87%) y son abiertos a la buena comunicación (21.65%),

seguido de los que muestran inteligencia (18.80%) y son flexibles en el entorno de trabajo (14.63%). Contrariamente, los atributos con menor relevancia fueron que el jefe cuente con sentido el humor (4.17%), posea conocimientos técnicos (8.23%) y tenga una visión a largo plazo (9.65%). En la Figura 1 se presenta la distribución por sexo en cuanto a los atributos preferidos en un jefe. La mayor diferencia por sexo (8%) se observó en la buena comunicación en la que 47% del género femenino lo considera uno de los atributos más relevantes, respecto a 39% del género masculino. Asimismo, el sentido del humor también presentó una de las diferencias porcentuales más elevadas (7%), reconociendo que el atributo es importante para el género masculino (12%) que para el femenino (5%).

Por otra parte, la generación Z considera que las cualidades necesarias para ser un buen profesional son conducirse de forma ética (23.10%), tener capacidad para aprender (21.27%) y poder relacionarse bien con los demás (18.43%); mientras que las cualidades a las que le dieron menor peso fueron trabajar duro (10.57%), gestionar bien el tiempo (11.72%) y conocer los aspectos técnicos de la profesión (14.91%). En la Figura 2 se muestran los resultados diferenciados por género, observando que la cualidad con mayor diferencia porcentual es el trabajo duro (15%), destacando

que 40% del género masculino lo considera importante, mientras que para el género femenino solo fue de relevancia para el 25%. Otra diferencia porcentual amplia se observó en la cualidad

de tener la capacidad para aprender (12%) y la ética (9%), en las cuales, las mujeres les asignaron mayor importancia que los hombres.

■ **Figura 1. Atributos valorados en un jefe**

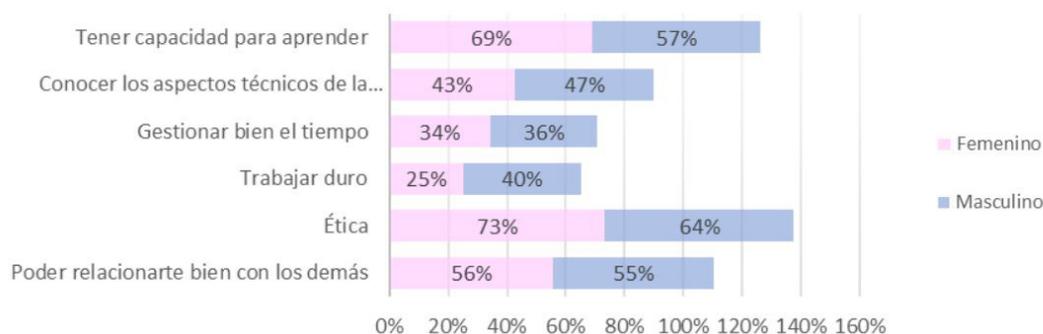
Figure 1. Attributes valued in a boss



Nota. La figura muestra la valoración otorgada por las y los participantes a los atributos que consideran debe tener un jefe. La valoración total observada en las barras se encuentra segmentada por género.

■ **Figura 2. Cualidades para ser un buen profesional**

Figure 2. Qualities to be a good professional



Nota. La figura muestra la valoración otorgada por las y los participantes a las cualidades que consideran deben poseer para ser un buen profesional. La valoración total observada en las barras se encuentra segmentada por género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El mercado laboral es cambiante y en la actualidad se encuentra en el proceso de incorporación de la generación Z a los distintos sectores económicos (Ma y Fang, 2023). Ante esto, es relevante para las organizaciones identificar y comprender las características que posee la nueva cohorte generacional con el propósito de su incorporación eficaz (Chillakuri, 2020).

Para lograr el objetivo de la investigación, se utilizaron pruebas no paramétricas para la determina-

ción de las diferencias y, adicionalmente se realizó un análisis de los atributos que la generación Z busca de un jefe, así como sus percepciones acerca de las cualidades deseables de un buen profesional.

En cuanto al estudio de las diferencias se encontró que el género femenino cuenta con expectativas ligeramente superiores acerca de las recompensas extrínsecas, mientras que para las recompensas sociales y extrínsecas, prestigio laboral, empleo flexible y conciliación entre la vida y el trabajo no se presentaron discrepancias.

Respecto al área del conocimiento en la formación profesional, las diferencias se observaron en las expectativas sobre las recompensas intrínsecas siendo el área de ciencias sociales la de expectativas superiores, y el área de ciencias biológicas, químicas y de la salud con las expectativas más bajas.

En general, fueron mínimas las diferencias de las expectativas por género, siendo una postura diferente a la planteada por estudios previos en los cuales se menciona que las expectativas laborales de las mujeres suelen ser superiores a las de los hombres (Maqsood et al., 2023).

Por otra parte, la situación académica/laboral y la meta profesional no fueron significativamente diferentes en la formulación de expectativas, por lo que se concluye que tener contacto con el mercado laboral mientras estudian no influye en lo que esperan de un empleo. De igual manera, tener como meta hacer carrera profesional en una empresa o generar un emprendimiento no hace una diferencia entre sus expectativas.

En lo referente a los atributos valorados en un jefe se destacó el interés por trabajar con un líder que demuestre buenos valores y con el que se desarrolle una comunicación eficaz y eficiente. En contraparte, atributos como contar con buen sentido del humor, poseer conocimientos técnicos y tener visión a largo plazo no fueron tan relevantes para la generación Z.

La generación Z otorgó mayor valor a la ética, la capacidad para aprender y la habilidad para relacionarse bien con los demás al momen-

to de identificar las cualidades que consideran necesarias para ser un buen profesional.

Finalmente, las percepciones de la generación Z acerca de los atributos valorados en un jefe y las cualidades que consideran necesarias para ser un buen profesional son coincidentes con investigaciones previas realizadas a este colectivo generacional en Colombia, México y Perú (Vara-Horna et al., 2022).

En conclusión, conocer las expectativas de la nueva cohorte generacional es de relevancia para el mercado de trabajo ya que el cumplimiento de éstas es un antecedente de resultados organizacionales como el desempeño, la satisfacción y el compromiso laboral. En este sentido, desarrollar una gestión eficaz y eficiente es una estrategia para maximizar las oportunidades organizacionales para atender las necesidades específicas de una generación como la Z (también conocida como centennial) que cuenta como característica principal ser nativa de la tecnología y contar con una visión de valores distinta a la observada en las generaciones precedentes.

Ahora bien, esta generación aún no termina su incorporación al mercado laboral, por lo que es recomendable continuar la investigación enfocándose a conocer y entender sus expectativas. Aunado a esto, será de interés dar seguimiento a las percepciones acerca del grado de cumplimiento de dichas expectativas una vez que logren su incorporación al mundo laboral, ya que de este cumplimiento dependerá la aptitud que tomen en sus espacios de trabajo.

REFERENCIAS

Balliester, T., Elsheikhi, A. (2018). *The Future of Work: A Literature Review. International Labour Office*. https://www.ilo.org/global/research/publications/working-papers/WCMS_625866/lang--en/index.htm

Barhate, B., y Dirani, K. M. (2021). Career aspirations of generation Z: A systematic literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 139–157. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2020-0124>

Benítez-Márquez, M. D., Sánchez-Teba, E. M., Bermúdez-González, G., y Núñez-Rydman, E. S. (2022). Generation Z Within the Workforce and in the Workplace: A Bibliometric Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.736820>

Bensusán, G., Florez, N. (2020). *Cambio tecnológico, mercado de trabajo y ocupaciones emergentes*

- en México. (Documentos de proyectos) Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bieleń, M., Kubiczek, J., y University of Economics in Katowice. (2020). Response of the labor market to the needs and expectations of Generation Z. *e-mentor*, 86(4), 87–94. <https://doi.org/10.15219/em86.1486>
- Chacón, M. E. A. (2019). El ciclo de vida del posicionamiento y el choque de las generaciones en el mercado del siglo XXI. *Ciencias administrativas*, 14, 53–66. <https://doi.org/10.24215/23143738e045>
- Chillakuri, B. (2020). Understanding Generation Z expectations for effective onboarding. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1277–1296. <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2020-0058>
- Décima, J. (2019, julio 22). *Ansiedad, diversidad y redes sociales: Un perfil de la Generación Z*. Clarín. https://www.clarin.com/mundo/ansiedad-diversidad-redes-sociales-perfil-generacion_0_9FCAtw53i.html
- Elias, M., Merino, R., y Sanchez Gelabert, A. (2020). *Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/178125>
- Frey, C. B. y Osborne, M. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280
- Gabriellova, K., y Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489–499. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.013>
- Global Commission on the Future of Work (2019). *Work for a brighter future*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662410.pdf
- Goh, E., y Okumus, F. (2020). Avoiding the hospitality workforce bubble: Strategies to attract and retain generation Z talent in the hospitality workforce. *Tourism Management Perspectives*, 33, 100603. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.100603>
- Guirado, D. A. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: Una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom* [doctoralThesis]. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/4220>
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley & Sons. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=KY-hB-B6kfSMC&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Motivation+to+Work&ots=ni2zPIIAWl&sig=fSzM2H6p-yaUQFlhWLWm2r_qM01M#v=onepage&q&f=false
- Huang, Q., y Gamble, J. (2015). Social expectations, gender and job satisfaction: Front-line employees in China's retail sector. *Human Resource Management Journal*, 25(3), 331–347. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12066>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Conjunto de datos: Población ocupada*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/encuestas/hogares/enoe/2010_pe_ed15/po.asp?s=est&proy=enoe_pe_ed15_po&p=enoe_pe_ed15
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- López, J. (2005). Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg. *Gestión en el Tercer Milenio*, 8(15), Article 15. <https://doi.org/10.15381/gtm.v8i15.9692>
- Ma, K., y Fang, B. (2023). Exploring Generation Z's expectations at future work: The impact of digital technology on job searching. *European Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2023-0076>
- Maloni, M., Hiatt, M. S., y Campbell, S. (2019). Understanding the work values of Gen Z business students. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100320. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100320>
- Mannheim, K., y de la Yncera, I. S. (1993). El problema de las generaciones. *Reis*, 62, 193–242. <https://doi.org/10.2307/40183643>
- Manzanares Gutiérrez, A. (2012). *Una aproximación al concepto de mercados laborales locales*. Círculo Rojo.
- Maqsood, S., Sohail, M., Naeem, F., Nazri, M., y Fatima, D. (2023). Psychosocial safety climate and self-efficacy: Moderating role of job-related expectations in Pakistani private-sector employees during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 1016050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016050>
- Millennial Branding. (2014, septiembre 2). *Gen Y and Gen Z Global Workplace Expectations Study—Workplace Intelligence*. <https://workplaceintelligence.com/geny-genz-global-workplace-expectations-study/>
- Nguyen, T., Viet Dung, M., Rowley, C., y Pejić Bach, M. (2022). Generation Z job seekers' expectations and their job pursuit intention: Evidence from transition

- and emerging economy. *International Journal of Engineering Business Management*, 14, 18479790221112548. <https://doi.org/10.1177/18479790221112548>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pies en el Mapa (2024). *Número de personas por generación en el mundo*. <https://piesenelmapa.com/numero-de-personas-por-generacion/>
- Ozkan, M., y Solmaz, B. (2015). The Changing Face of the Employees – Generation Z and Their Perceptions of Work (A Study Applied to University Students). *Procedia Economics and Finance*, 26, 476–483. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00876-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00876-X)
- Priporas, C.-V., Stylos, N., y Fotiadis, A. K. (2017). Generation Z consumers' expectations of interactions in smart retailing: A future agenda. *Computers in Human Behavior*, 77, 374–381. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.058>
- Putri, N., Prasetya, Y., Handayani, P. W., & Fitriani, H. (2024). TikTok Shop: How trust and privacy influence generation Z's purchasing behaviors. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2292759. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2292759>
- Real Academia Española (s.f.). Expectativa. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de febrerode2023, de <https://dle.rae.es/expectativa?m=form>
- RICOH (2024). *¿Estás preparado para la llegada de los Centennials en tu empresa?* <https://www.ricoh-americalatina.com/es/infocenter/articulos/estas-preparado-para-la-llegada-de-los-centennials-en-tu-empresa>
- Rupert, E. L., Gómez, L. P., y Palma Hernández, M. (2020). Características vocacionales y comportamiento social de la Generación Z. *Caso El Triunfo, Ecuador. Maskana*, 11(1), 26–32.
- Silva, J., y Carvalho, A. (2021). The Work Values of Portuguese Generation Z in the Higher Education-to-Work Transition Phase. *Social Sciences-Basel*, 10(8), 297. <https://doi.org/10.3390/socsci10080297>
- Sonda, R. D. la R., Estolano, D., y Guerra, S. M. (2020). Expectativas laborales de los centennials para los negocios turísticos de Cancún: Enfoque basado en la teoría de las necesidades de McClelland. *Dimensiones Turísticas*, 4(7), 151–180. <https://doi.org/10.47557/KJLU4449>
- Tapia, I. R. (2022). Las expectativas laborales en estudiantes de la educación profesional técnica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(2), 93–119. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.504>
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., y Lance, C. E. (2010). Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, 36(5), 1117–1142. <https://doi.org/10.1177/0149206309352246>
- United Nations Population Fund (2023). *Población mundial*. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population-dashboard>
- Urick, M. J., Hollensbe, E. C., Masterson, S. S., y Lyons, S. T. (2017). Understanding and Managing Intergenerational Conflict: An Examination of Influences and Strategies. *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 166–185. <https://doi.org/10.1093/workar/waw009>
- Vara-Horna, A., Giraldo-Mejia, W., y Chong, E. (2022). Expectativas laborales de los Centennials de las escuelas de negocios en Latinoamérica.
- Vroom, V., Porter, L., y Lawler, E. (2005). *Expectancy Theories. En Organizational Behavior 1*. Routledge.
- Weller, J., Gontero, S. y Campbell, S. (2019). *Cambio tecnológico y empleo: una perspectiva latinoamericana. Riesgos de la sustitución tecnológica del trabajo humano y desafíos de la generación de nuevos puestos de trabajo*. Serie Macroeconomía del Desarrollo, N° 201. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

RESEÑA

Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales.

Compared education: national and international theoretical and empiric trends.

César Amando Chávez-Mendoza^{1*}

El texto que nos ocupa lleva por nombre “Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales”, un nombre muy ilustrativo del propio documento y un aporte significativo a la discusión de este campo académico, la educación comparada, que nunca como ahora, en medio de la migración generalizada a sistemas de educación a distancia producto de la pandemia de Covid-19 y que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha dejado sin el derecho humano de la educación a una tercera parte de las niñas y los niños del mundo y que en México según la Secretaría de Educación Pública (SEP) podría significar el abandono escolar de 628 mil niños y niñas de la educación básica. En este contexto adverso, no encontramos hoy emprendiendo un gran esfuerzo para hacer frente a los desafíos de cambios tan profundos, abruptos y de una magnitud que no encuentra un adecuado referente en nuestras experiencias inmediatas.

No exenta de críticas, por las limitaciones que el ejercicio de comparar conlleva, y que van desde lo ontológico, lo epistemológico y lo categórico, hasta los aspectos más pragmáticos de la aplicación del método comparativo que genera discusión respecto a la definición de indicadores puntuales, la capacidad de registro e interpretación de realidades intrínsecamente complejas e inclusive la propensión que tenemos algunos a la cuantificación con la pérdida de detalle que puede generarse. La educación



Imagen de: https://www.researchgate.net/profile/Zaira-Navarrete/publication/348869042_Educacion_comparada_Tendencias_teoricas_y_empiricas_internacionales_y_nacionales/links/6013a72fa6fdcc071b9d225d/Educacion-comparada-Tendencias-teoricas-y-empiricas-internacionales-y-nacionales.pdf

comparada se ha mostrado fortalecida de un debate académico profundo, exhaustivo y riguroso. Mismo que se encuentra presente en este libro.

Dividido en tres bloques que inician con la aproximación al campo mismo de la educación comparada, buscando definir y caracterizar esta área de las Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio es el complejo entramado de los sistemas y procesos educativos que existen entre países y culturas. Es decir, la forma en

*Correspondencia: cechavez@uvaq.edu.mx / Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2023 / Fecha de aceptación: 12 de febrero de 2024 / Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹Doctor en Ciencias del Desarrollo sustentable por la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Jefe del Departamento de Investigación de la Universidad Vasco de Quiroga. Investigador de Mercados y de Estudios de Opinión.

la que grupos diversos con cargas simbólicas e históricas concretas afrontan el problema de la educación y las soluciones, muchas veces ingeniosas y contraintuitivas que se van generando desde local y lo regional, documentadas en experiencias cooperación internacional como las que presentan los primeros capítulos del libro, desde esa necesaria revisión histórica que hace el Dr. Marco Aurelio Navarro, hasta la búsqueda de vanguardia para lograr que la educación cumpla el fin de hacernos más humanos y mejores personas, como lo señalan Regina Cortina, o la apasionante búsqueda de lo posible en un mar de imposibilidades, las construcción de respuestas en un universo de dudas y el reflejo del otro como lo menciona Antonio Teodoro en un diálogo que se hace posible.

Tras la lectura de esta primera sección, tenemos un panorama amplio de políticas gubernamentales, estructuras e instituciones educativas, enfoques pedagógicos e instruccionales, la importancia de la formación de formadores y la caracterización de indicadores de calidad educativa. Un trabajo que se convierte en una revisión del estado de la cuestión y en una invitación al estudio de las tendencias de desarrollo en los sistemas educacionales de diferentes países del mundo.

En la segunda parte, sin dejar de lado la profundidad teórica, que se vuelve una constante en todo el libro, vemos la revisión a nivel internacional en los procesos de comparación, desde el informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes, el famoso Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), explicado de manera muy puntual por Carlos Ornelas, hasta comparaciones a nivel nacional entre países sumamente disímiles como lo son México, China, Alemania, Francia y Argentina, o los acercamientos más familiares entre países latinoamericanos como Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y un largo etcétera que proponen constantemente soluciones a problemas tan diversos como los propios países, abarcando bastos campos disciplinarios entre la fi-

losofía, la didáctica, la pedagogía, la sociología y la economía, entre muchas otras. Contribuyendo al mismo tiempo a la integración interdisciplinar en los propios abordajes.

Esta sección representa un abordaje macro y global de lo que la propia educación comparada busca ser, una revisión contextualizada de su objeto de estudio en diferentes “escenarios” que ponen al límite los modelos y supuestos teóricos de los que se parte en la educación, estableciendo analogías y diferencias que expliquen los propios hallazgos de las investigaciones.

Por último, el texto presenta comparaciones nacionales, un espacio sumamente plural de ideas y de trabajos que discuten temas de importancia nodal como la adopción de modelos educativos basados en competencias abordados por Ricardo Ramos, Ma. Lourdes Villaruel y Manuel Villaruel; la creación de los institutos tecnológicos en nuestro país de Manuel Manzanilla, Guadalupe López y Zaira Navarrete; el enfoque de género en la educación de la mano de Teresa Guzmán, Josefina Guzmán y María Lladó; y el necesario replanteamiento de la educación orientada al desarrollo de competencias investigativas, un trabajo colaborativo que indaga en la “dimensión de domino tecnológico” entre los estudiantes de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) unidad Morelia y la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ) campus Santa María realizado por Sandra Luz García, Francisco Palomares y Jacquelin Murillo. Todos estos trabajos son una aproximación a lo cercano con la mirada crítica de quien busca, indaga e identifica buenas prácticas en la educación, la mejora constante y la necesidad de aprender y de formarnos para enseñar.

Un texto, plural, crítico, reflexivo, y muy necesario para todos los que nos desarrollamos en el ámbito educativo, un libro que presenta respuestas y soluciones al tiempo que plantea nuevas preguntas y que en su conjunto es una provocación para las instituciones, las autoridades educativas, el profesorado y el estudiantado respecto a lo que se hace en la actualidad

y a lo que podría hacerse. Al trabajo en las aulas y fuera de ellas, a la participación de diversos actores que intervienen en la educación y a la importancia del estudio comparativo de la educación para el mejoramiento de la sociedad misma.

Tal como lo menciona San Juan Pablo II en su encíclica *Fides et Ratio*, “el hombre, cuanto más

conoce la realidad y el mundo, más se conoce a sí mismo... Por ello, es urgente el interrogante sobre el sentido de las cosas y sobre su propia existencia”. Este libro es una contribución justamente al conocimiento de la realidad y, por ende, del propio ser humano. Un gran texto que debe servirnos a todos para cuestionarnos lo qué hacemos y cómo lo hacemos en torno a la educación.

REFERENCIAS

Navarrete-Cazales, Z., Ornelas, C. y Navarro-Leal, M. A. (Coords.) (2020). Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales. Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/348869042_Educacion_comparada_Tendencias_teoricas_y_empiricas_internacionales_y_nacionales

Directrices para Autores

Los manuscritos se presentan en español, con una redacción impersonal y una extensión máxima de 25 cuartillas para artículos de investigación, 20 cuartillas para ensayos, y 5 cuartillas para reseñas. Dicha extensión incluye todas las partes que componen los trabajos (figuras, tablas y anexos). Y deberán apegarse al sistema APA versión 7 de citas y referencias.

Los trabajos contendrán un título, un resumen y tres a cinco palabras clave en español y en inglés. El título describirá el trabajo en un máximo de 150 caracteres, el resumen no será mayor de 200 palabras y las palabras clave serán tomadas del Tesauro de ERIC <http://www.vocabularyserver.com/tee/es>.

Tipo de Colaboración

Artículos científicos

Los artículos se presentarán considerando la estructura siguiente: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones agradecimientos y referencias.

Ensayos

Los ensayos se presentarán considerando la estructura siguiente: introducción, desarrollo, conclusiones.

Reseñas

Las reseñas de libros académicos expresan el punto de vista de su autor u autora. Un texto que dé cuenta detallada y crítica de libros que indaguen sobre algún asunto relevante y pertinente con el enfoque de la revista, presentando un análisis y discusión sobre el contenido y su temática, que sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa o tecnológica.



Tomada de: <https://www.pexels.com/es-es/foto/gafas-libro-paginas-tiro-vertical-11942439/>

Para más información consultar las directrices específicas en el siguiente enlace:

<https://educienciac.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/about/submissions>



Dirección de
Infraestructura
Tecnológica