



COLPARMEX®

Revista Administración
Contemporánea. *Revista de Investigación*
ISSN: 1665-9066

Mayo 2019

Año 15 No. 37

RESERVA 04-2013-100210421200-102

<http://colpormex.com/revista-administracion-contemporanea/>

Revista del Colegio de Posgraduados en Administración de la República Mexicana, A. C.

Comité Editorial:

Dr. José Vili Martínez González

M.A. Alma Cecilia Juárez García

Dr. Juan Danilo Díaz Ruíz

Dr. Heberto Romeo Priego Álvarez

M.A. María Elena Quero Corzo

M.A. Ruby A. González Ascencio

M.A. Francisco Javier Moyado Bahena

M.A. Lucía Beltrán Castillo

Administración Contemporánea. Revista de Investigación. Año 15, No. 37, mayo del 2019, es una publicación cuatrimestral editada por el COLEGIO DE POSGRADUADOS EN ADMINISTRACIÓN DE LA REPÚBLICA MEXICANA, ASOCIACIÓN CIVIL, calle de Durango No. 245-402. Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, Distrito Federal, Teléfono: (55) 55 25 02 45, www.colpormex.org, congresocolpormex@hormail.com, Editor responsable: Dr. José Vili Martínez González, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-100210421200-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número Dr. José Vili Martínez González, calle de Durango No. 245-402. Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, Distrito Federal, Fecha de última modificación: 21 de octubre del 2018. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Administración Contemporánea es una publicación financiada y editada desde el año 2013 por el COLPARMEX, A.C. Publica artículos en inglés y español sobre temas relacionados con las Ciencias de la Administración y Ciencias relacionadas a Administración en formato de editoriales, ensayos, artículos de revisión y originales (productos de investigación científica). La revista de libre acceso y no cobra a los autores por envío o publicación. El proceso de arbitraje se realiza por medio de un doble ciego.

Tabla de Contenido

Artículos originales

Evaluación de los límites del régimen de inversión de SIEFORES a través de la frontera eficiente Fernando Herrera Contreras, Arturo Morales Castro Juan Danilo Díaz Ruíz	4
Estrés académico en estudiantes universitarios del área de ciencias sociales y humanidades Georgina Lizárraga Salazar, Anel Yadira Pérez Melo, Hugo Manuel López Hernández	25

Ensayos

Emprendimiento social y responsabilidad social corporativa: prospectiva y elementos distintivos Ibarra Baidón Claudia	47
Estudio de las prácticas sustentables en una Institución de Educación Superior Claudia Baza-Alvarez, Víctor Manuel Alvarado-Verdín, Luis Rocha-Lona ³	63
Expectativas de emprendimiento universitario Francisco Javier Moyado Bahena	75
Importancia de la Responsabilidad Social en las Universidades Silvia Ofelia Pérez Rueda, Maricela López Galindo	91
La transformación neoliberal de las subjetividades académicas en los nuevos escenarios de la educación superior López Aguilar Rosa Margarita, Gómez Pérez María Ángela, Basulto Maciel Rebeca del Rosario	124
Impacto del estrés académico en los estudiantes del Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM) Ayala Figueroa Margarita, Pelayo González Celia, Sánchez Banuet Nieves	154

Evaluación de los límites del régimen de inversión de SIEFORES a través de la frontera eficiente

Fernando Herrera Contreras

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM

fernandohc84@gmail.com

Arturo Morales Castro

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM

amorales@fca.unam.mx

Juan Danilo Díaz Ruíz

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM

grupotec@prodigy.net.mx

Resumen

El objetivo del presente estudio es evaluar el Régimen de Inversión al que están sujetas las Sociedades de Inversión Especializadas en Fondos para el Retiro (SIEFORES) que emite la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (CONSAR) a través de la teoría moderna del portafolio de Harry Markowitz. Para ello se construye la frontera de eficiencia para cada una de las SIEFORES Básicas considerando la constitución de los portafolios de forma agrupada en 7 grandes rubros: Renta Variable Nacional, Renta Variable Internacional, Mercancías, Fibras, Deuda Privada Nacional, Deuda Internacional y Deuda Gubernamental. Con ello se muestra si los límites de inversión establecidos dentro de las disposiciones emitidas por la CONSAR son eficientes desde el enfoque de riesgo rendimiento y si los portafolios de las SIEFORES Básicas se acercan a las fronteras eficientes.

Palabras clave: Índice, Rendimiento, AFORE y SIEFORE.

Abstract

The objective of this study is to evaluate the Investment Regime to which the Investment Companies Specialized in Retirement Funds (SIEFORES) issued by the National Commission of the Savings System for Retirement (CONSAR) through the modern theory of the portfolio of Harry Markowitz. For this purpose, the efficiency frontier is built for each of the BASIC SIEFORES considering the constitution of the portfolios grouped into 7 major items: National Variable Income, International Variable Income, Merchandise, Fibers, National Private Debt, International Debt and Government Debt. This shows whether the investment limits established within the provisions issued by the CONSAR are efficient from the perspective of risk performance and if the portfolios of the basic SIEFORES approach the efficient frontiers.

Keywords: Index, Return, AFORE and SIEFORE.

Introducción

La realización del presente trabajo busca analizar el Régimen de Inversión al que se encuentran sujetos las Sociedades de Inversión Especializadas en Fondos para el Retiro (SIEFORES) en México, el cual lo emite la Comisión Nacional de Sistemas de Ahorro para el Retiro (CONSAR)¹, desde un enfoque de riesgo rendimiento a través de la teoría del portafolio Moderno de Harry Markowitz (1952) construyendo la frontera de portafolios eficiente para cada una de las SIEFORES.

En México el régimen de inversión que establece la CONSAR tiene dentro sus objetivos regular los límites de inversión para cada clase de instrumento con el que cuentan las SIEFORES. Actualmente las SIEFORES pueden clasificarse en Básicas y Adicionales: las SIEFORES Básicas son aquellas sociedades de inversión que invierten los recursos que se aportan de forma obligatoria dentro de las Cuentas Individuales² de los trabajadores de acuerdo con las Leyes de Seguridad Social³ de México, mientras que las SIEFORES Adicionales son aquellas que invierten los recursos que aportaron los trabajadores de forma voluntaria dentro de sus Cuentas Individuales⁴.

¹ A través de las “Disposiciones de carácter general que establecen el Régimen de Inversión al que deberán sujetarse las sociedades de inversión especializadas de fondos para el retiro”, cuya última modificación se publicó el 5 de enero de 2018 en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

² En las subcuentas de: Retiro, cesantía en edad avanzada y vejez; Ahorro solidario; y Aportaciones complementarias para el Retiro.

³ Ley del Seguro Social y Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

⁴ En la subcuenta de Aportaciones Voluntarias.

Las SIEFORES Básicas se agrupan hoy en día en 5:

La SIEFORE Básica de pensiones o SIEFORE Básica 0 (SB0), que administra los recursos de los trabajadores mayores de 60 años que no tienen derecho a pensión ya que no cumplen con los requisitos dentro de las Leyes de Seguridad Social, o bien aquellos trabajadores mayores de 60 años que se encuentran en trámite de obtener su pensión.

La SIEFORE Básica 1 (SB1) es para todos aquellos trabajadores de 60 años o más que no les corresponde invertir sus recursos dentro de la SB0, a bien para los pensionados bajo la modalidad de retiros programados.

La SIEFORE Básica 2 (SB2) incluye a los trabajadores entre 46 y 59 años de edad.

La SIEFORE Básica 3 (SB3) abarca a trabajadores de 37 a 45 años de edad.

La SIEFORE Básica 4 (SB4) es para los trabajadores que tengan 36 años o menos de edad.

El presente análisis se realizó únicamente sobre las SIEFORES Básicas 1, 2, 3 y 4. Se excluyó a la SB0 ya que el 100% de los recursos es invertido en instrumentos de deuda gubernamental y no se consideran a las SIEFORES adicionales ya que solo administran las aportaciones voluntarias y no todas las Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORES) cuentan con SIEFORE Adicional.

A continuación, en la presente investigación se detallan 4 apartados, en el primero se desarrolla el marco teórico referencial y la revisión de la literatura del estudio de algunos números índices, con sus aplicaciones y propiedades, posteriormente se describe la metodología utilizada, como tercer apartado se muestran los resultados obtenidos y finalmente se presentan las conclusiones de la investigación.

Marco Teórico Referencial y Revisión de la Literatura

Harry M. Markowitz (1952) publicó una investigación que dio origen a la Teoría de Portafolio moderna, cuyo principal aporte fue el de modelar la racionalidad del inversionista en el mercado de capitales.

Esta teoría muestra la relación que debe de existir entre el riesgo y el retorno de un activo cualquiera. Es por esto que se busca la composición de la cartera que maximice la rentabilidad para un nivel de riesgo determinado, o bien un mínimo de riesgo para una rentabilidad objetivo.

Como medida de la rentabilidad de la cartera Markowitz utiliza la media o esperanza matemática de rentabilidad que el inversionista espera obtener en el futuro y que solamente se conoce en términos de probabilidad. Asimismo, el riesgo se mide a través de la desviación estándar de la rentabilidad del portafolio. Es por esto que al modelo se le conoce con el nombre de Media -Varianza.

De acuerdo con Markowitz (1952) para llevar a cabo la selección de los instrumentos que conformarán un portafolio de inversión es necesario considerar el coeficiente de correlación que existe entre los activos, en seguida se describe este coeficiente.

El coeficiente de correlación se denota por ρ_{ij} , con un valor entre $-1 < \rho_{ij} < 1$, este coeficiente se utiliza para observar como varía el rendimiento del instrumento i cuando el rendimiento del instrumento j varía.

$$\rho_{ij} = \frac{cov(r_i * r_j)}{\sigma_i^2 * \sigma_j^2} \quad (1)$$

donde:

$Cov(r_i * r_j)$ = Covarianza de los rendimientos del activo i y del activo j

$\sigma_i^2 * \sigma_j^2$ = Producto de las varianzas de los activo i, j

El rendimiento de un instrumento de inversión es medido mediante el cálculo del valor promedio. Suponiendo una distribución normal, el rendimiento de un portafolio es el promedio ponderado de los rendimientos de los activos, incluidos en el portafolio.

$$E(R_p) = \sum_{k=1}^m w_k * E(R_k) \quad (2)$$

donde:

$E(R_p)$ es el rendimiento del portafolio p.

$E(R_k)$ es el rendimiento del instrumento k.

w_k es el porcentaje de participación del instrumento k dentro del portafolio.

m es el número de instrumentos del portafolio.

Se debe cumplir que la suma de los porcentajes de participación sea igual a la unidad y que todos los porcentajes sean no negativos para evitar la venta en corto, es decir:

$$\sum_{k=1}^m w_k = 1 \quad y \quad w_k \geq 0 \quad \forall k$$

El riesgo de un portafolio se mide con la desviación estándar de los rendimientos de los activos incluidos en el portafolio. Concretamente, la varianza de los rendimientos de un portafolio es el promedio ponderado de las covarianzas de todos los pares de activo incluidos en el portafolio.

Al tener la posibilidad de construir el portafolio con más de dos activos, entonces la varianza del portafolio (σ_p^2) puede calcularse con mayor facilidad de forma matricial, de la siguiente manera:

$$\sigma_p^2 = W^t * V * W \quad (3)$$

donde:

W es el vector columna de los porcentajes de participación de los instrumentos.

W^t es su vector transpuesto.

V es la matriz de varianzas y covarianzas de los instrumentos.

Para determinar la matriz de varianzas y covarianzas, se puede despejar la ecuación (1), de forma tal que cada entrada de la matriz se calcula con covarianza entre el instrumento i y el instrumento j , encontrando en la diagonal las varianzas de cada instrumento.

$$Cov(i, j) = \rho_{i,j} * \sigma_i * \sigma_j \quad (4)$$

Donde $\rho_{i,j}$ es el coeficiente de correlación de los rendimientos entre el instrumento i y el instrumento j .

La teoría propone un modelo para encontrar la frontera eficiente, el modelo plantea minimizar el riesgo dado un nivel de rendimiento, es decir:

$$\sum_{i=1}^n (w_i) (E(r_i)) \quad (5)$$

Sujeto a:

$$Min \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n w_i w_j Cov_{ij} \quad (6)$$

La frontera eficiente consiste en todos los posibles portafolios que pueden conformarse a partir de “n” títulos riesgosos.

Sin embargo, un inversionista no necesariamente escogerá cualquier portafolio del conjunto factible. Algunos portafolios del conjunto serán mejores que otros. Así, un agente racional limitará sus posibilidades de elección a aquellos portafolios que sean los más eficientes del conjunto factible.

En muchas ocasiones para evaluar el desempeño financiero de un portafolio de inversión se utiliza el rendimiento obtenido por el mismo y en muchos de los casos no se analiza el riesgo asociado a dicho portafolio. Aguirre (2001) en su trabajo “Planeación y desempeño financiero en las AFORES mexicanas”, analizó el desempeño financiero de las administradoras de fondos de pensiones en México observó que los rendimientos son similares para casi todas las AFORES, destacando que rentabilidad no se explica únicamente de factores ambientales, gerenciales y del proceso de planeación estratégica, por lo que sugiere que existe una influencia del gobierno que explica de forma más directa el desempeño de las administradoras.

García-Verdú (2005), evaluó el desempeño de los fondos de pensiones mexicanos propone que un modelo de dos factores (dos portafolios benchmark: PiPGubery Pip-Real), que demuestra que ningún administrador tiene habilidades superiores para elegir la cartera de activos. Huang, et al. (2008), en un estudio de los fondos de pensiones Holandeses encontraron que los fondos de inversión obtienen rendimientos por debajo del mercado y que los grandes fondos obtienen rentabilidades por encima de las que obtienen los fondos pequeños.

Por su parte Banda y Gómez (2009) analizaron el desempeño de las Sociedades de Inversión Especializadas en Fondos para el Retiro en México, particularmente las SIEFORE Básica 2 para el periodo de 2000 a 2009, utilizando los índices de Sharpe, Treynor y Jensen. En dicho análisis consideraron el rendimiento del IPC como el rendimiento del mercado, para fines del cálculo de la Beta de las SIEFORES.

Martínez (2013) propuso un índice de rendimientos utilizando modelos autorregresivos GARCH y destacó que los rendimientos obtenidos por las SIEFORES no son suficientes para compensar el riesgo adicional asumido por los fondos de pensiones. Seguido por De la Torre, Galeana y Aguilasocho (2015) en su trabajo “Propuesta de un Índice de Posición Actual para medir el desempeño de fondos de pensiones en México”, para identificar el comportamiento de la política de inversión de las SIEFORES contrastándolo con el índice de Sharpe.

Escobar (2016) analizó el desarrollo financiero del nuevo sistema de pensiones planteando como hipótesis de su investigación que el sistema pensionario de cuentas individuales implementado con las Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORES) buscó desarrollar el mercado de capitales y contribuir al proceso de financiación, mediante su destacada participación como intermediarios financieros no bancarios. Lo cual se puede poner en duda ya que los resultados obtenidos por las AFORES no son adecuados desde el punto de vista del beneficio que otorgan a los trabajadores.

El régimen de inversión de las SIEFORES se ha modificado constantemente desde el cambio en el sistema de pensiones en México en 1997 a la fecha, y dichos cambios han ido desde la modificación del número y agrupación de las SIEFORES básicas hasta modificar los instrumentos y porcentajes de inversión en cada uno de ellos ya sea por tipo de instrumento, emisor o calificación del instrumento. Y todas las modificaciones y adecuaciones se justifican con el objeto de contar con portafolios más diversificados y la obtención de mayores rendimientos de mediano y largo plazo.

Actualmente todos los instrumentos en los que se invierten los recursos de las SIEFORES se pueden agrupar en 8 grandes rubros:

- Renta Variable Nacional
- Renta Variable Internacional
- Mercancías
- Fibras
- Estructurados
- Deuda Privada Nacional
- Deuda Internacional
- Deuda Gubernamental

En cada uno de los grupos antes mencionados se pueden encontrar una gran diversidad de instrumentos con características y derivado de ello el régimen de inversión establecido por la CONSAR establece límites de inversión de acuerdo al riesgo de mercado y liquidez, al emisor y/o contraparte, por tipo de activo, así como por conflicto de intereses.

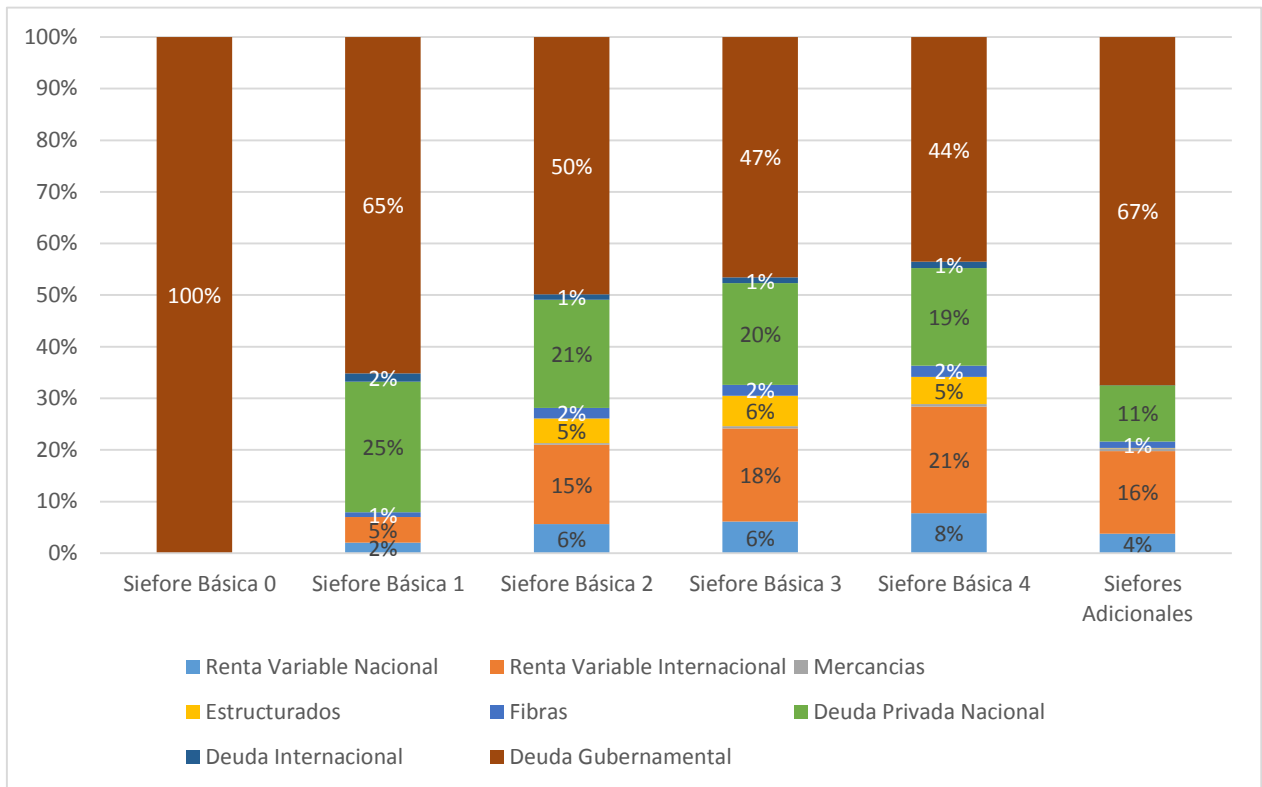
Tabla 1. Resumen de Límites del Régimen de Inversión

		SB0 ^{/2}	SB1	SB2	SB3	SB4	
Riesgos de Mercado y Liquidez	Valor en Riesgo ^{/3}	0.70%	0.70%	1.10%	1.40%	2.10%	
	Diferencial del Valor en Riesgo Condicional ^{/3}	-	0.30%	0.45%	0.70%	1.00%	
	Coefficiente de liquidez ^{/4}	-	80%	80%	80%	80%	
Riesgo por emisor y/o contraparte ^{/5}	Nac ^{/6}	Deuda emitida o avalada por el Gobierno Federal	100%	100%	100%	100%	100%
		Deuda EPE ^{/6} de mxBBB a mxAAA o en Divisas de BB a AAA	0%	10%	10%	10%	10%
	Inter	Deuda de mxBBB a mxAAA o en Divisas de BB a AAA	0%	5%	5%	5%	5%
		Deuda subordinada de mxBB+ a mxBBB- o en Divisas de B+ a BB-	0%	1%	1%	1%	1%
		Deuda Híbridos de mxBBB+ a mxBBB o en Divisas de BB+ a BB	0%	2%	2%	2%	2%
		Instrumentos extranjeros de BBB- a AAA un solo emisor o contraparte ^{/7}	0%	5%	5%	5%	5%
		Sobre una misma emisión ^{/8}	---Máximo { 35%, \$300mdp }---				
Límites por Clase de Activo	Valores Extranjeros ^{/5}	0%	20%	20%	20%	20%	
	Renta Variable ^{/5/9}	0%	10%	30%	35%	45%	
	Instrumentos en Divisas ^{/5}	0%	30%	30%	30%	30%	
	Instrumentos Bursatilizados ^{/5/10}	0%	10%	15%	20%	30%	
	Instrumentos Estructurados ^{/5/11}	0%	10%	15%	20%	20%	
	FIBRAS ^{/12} y Vehículos de inversión inmobiliaria	0%	5%	10%	10%	10%	
	Protección Inflacionaria ^{/13}	No	Sí(51% Min.)	No	No	No	
Mercancías ^{/5}	0%	0%	5%	10%	10%		
Conflicto de interés ^{/5}	Instrumentos de entidades relacionadas entre sí	-	15%	15%	15%	15%	
	Instrumentos de entidades con nexo patrimonial con la AFORE ^{/14}	-	5%	5%	5%	5%	
Vehículos y contratos	Mandatos	No	Sí	Sí	Sí	Sí	
	Derivados	No	Sí	Sí	Sí	Sí	

Fuente: CONSAR

En la tabla 1, se muestran de forma resumida los límites de inversión a los que deben sujetarse las SIEFORES de acuerdo con las últimas modificaciones hechas hasta enero de 2018.

Gráfica 1. Composición de portafolios de SIEFORES 2017



Fuente: Elaboración propia con datos de la CONSAR.

En la gráfica 1 se muestra la estructura de los portafolios que conforman a las SIEFORES, considerando los 8 rubros de tipos de instrumentos antes mencionados, en el cual se observa que el tipo de instrumentos que predominó en todas las SIEFORES son los instrumentos de Deuda Gubernamental, con casi 50% del portafolio o más, seguido por los instrumentos de Deuda Privada Nacional y Renta Variable Internacional.

Metodología

Para la aplicación de la teoría moderna del portafolio de Markowitz a las diferentes SIEFORES dentro del mercado de AFORES en México se consideraron 7 de los 8 grandes tipos de instrumentos que conforman los portafolios de las SIEFORES, dejando a un lado el rubro de estructurados.

De acuerdo con la teoría del portafolio es necesario determinar el rendimiento promedio de cada instrumento, para lo cual se utilizaron índices como Benchmark de mercado para cada uno de los rubros por tipo de instrumento, y la razón por la cual no se consideraron los instrumentos estructurados es que no se encontró un índice que refleje de forma adecuada el comportamiento de los instrumentos estructurados en su conjunto.

Los índices utilizados para determinar el rendimiento esperado por cada tipo de instrumento son:

- S&P/BMV IPC (Mexbol Index) - Renta Variable Nacional
- S&P GLOBAL 1200 INDEX (SPGLOB Index) - Renta Variable Internacional
- S&P GSCI Index Spot Indx (SPGSCI Index) - Mercancías
- S&P/BMV FIBRAS TR (FRMEX Index) - Fibras
- iShrs MX Corp Bd TRAC TC (CORPTRTC Index) - Deuda Privada Nacional
- Global Aggregate (LEGATRUU Index) - Deuda Internacional
- SP/ValmMXGovt5-10yBNS TR (SPVMB10T Index) - Deuda Gubernamental

El periodo utilizado para determinar el rendimiento promedio fue enero de 2016 a diciembre de 2017 para cada uno de los índices. Existen una gran variedad de índices que tratan de replicar el comportamiento de cada uno de los rubros por tipo de instrumento, los índices que se utilizaron para el presente estudio se eligieron dado que son índices conocidos y muy utilizados que buscan replicar de forma adecuada e comportamiento de cada tipo de instrumento, adicionalmente que tienen un grado de confiabilidad alto ya que son índices seguros y con una metodología clara y replicable.

En primera instancia se determinaron los rendimientos diarios observados, a través de la siguiente expresión:

$$r_t^i = \ln \left(\frac{p_t^i}{p_{t-1}^i} \right) \quad (7)$$

donde:

r_t^i es el rendimiento del índice i al tiempo t.

p_t^i es el valor del índice i al tiempo t.

De tal forma que el rendimiento promedio para cada índice se determinó como:

$$R_i = \frac{\sum_{t=1}^n r_t^i}{n} \quad (8)$$

donde:

R_i es el rendimiento promedio del índice i.

n es el número de datos observados durante el año.

Una vez obtenidos los rendimientos esperados para cada índice se determinan la matriz de correlaciones y la matriz de varianzas y covarianzas de acuerdo con las expresiones planteadas en las ecuaciones (1) y (4) respectivamente.

Posteriormente se determina el rendimiento esperado (2) para cada SIEFORE y su riesgo asociado, el cual se mide a través de la desviación estándar de su portafolio, con las siguientes expresiones:

$$E(R_p) = \sum_{k=1}^m w_k * E(R_k) \quad (9)$$

donde:

$E(R_p)$ es el rendimiento del portafolio de la SIEFORE p.

$E(R_k)$ es el rendimiento del índice k.

w_k es el porcentaje de participación del índice k dentro del portafolio de la SIEFORE p.

m es el número de instrumentos del portafolio de la SIEFORE p.

$$\sigma_p = \sqrt{W^t * V * W} \quad (10)$$

donde:

σ_p es la desviación estándar del portafolio de la SIEFORE p.

W es el vector columna de los porcentajes de participación de los instrumentos que conforma el portafolio de la SIEFORE p.

W^t es su vector transpuesto.

V es la matriz de varianzas y covarianzas de los índices que reflejan el comportamiento de los instrumentos del portafolio de la SIEFORE p.

Finalmente para construir las fronteras eficientes para cada SIEFORE es necesario encontrar todas las combinaciones de los porcentajes de participación, es decir, todos los vectores de participación W que maximizan el rendimiento del portafolio para cada nivel de riesgo asociado, de forma tal que esos vectores de participación de los instrumentos sean soluciones de la ecuación (5).

$$\sum_{i=1}^n (w_i) (E(r_i)) \quad (5)$$

Sujeto a la restricción de la ecuación (6):

$$\text{Min } \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n w_i w_j \text{Cov}_{ij} \quad (6)$$

Resultados y discusión

De acuerdo con la metodología descrita en el apartado anterior, en la tabla 2 se muestran los rendimientos esperados para los instrumentos que conforman los portafolios de las SIEFORES, donde se observa que los instrumentos con el mayor rendimiento para el periodo de estudio son los instrumentos de Deuda Privada Nacional con 45.1%, Mientras que los instrumentos con el menor rendimiento son los instrumentos de Deuda Gubernamental con 5.8%.

Tabla 2. Rendimientos promedio por tipo de instrumento.

Renta Variable Nacional	Renta Variable Internacional	Mercancías	Fibras	Deuda Privada Nacional	Deuda Internacional	Deuda Gubernamental
8.1%	20.8%	11.1%	8.2%	45.1%	7.4%	5.8%

Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

En la tabla 3, se muestran los resultados de la matriz de correlaciones para cada tipo de instrumento.

Tabla 3. Matriz de Correlaciones

Tipo de Instrumento	Renta Variable Nacional	Renta Variable Internacional	Mercancías	Fibras	Deuda Privada Nacional	Deuda Internacional	Deuda Gubernamental
Renta Variable Nacional	1.00	0.43	0.11	-0.03	0.51	-0.02	-0.04
Renta Variable Internacional	0.43	1.00	0.15	-0.02	0.30	-0.13	0.02
Mercancías	0.11	0.15	1.00	-0.05	0.08	0.06	0.05
Fibras	-0.03	-0.02	-0.05	1.00	-0.02	0.01	-0.05
Deuda Privada Nacional	0.51	0.30	0.08	-0.02	1.00	-0.07	0.19
Deuda Internacional	-0.02	-0.13	0.06	0.01	-0.07	1.00	0.20
Deuda Gubernamental	-0.04	0.02	0.05	-0.05	0.19	0.20	1.00

Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

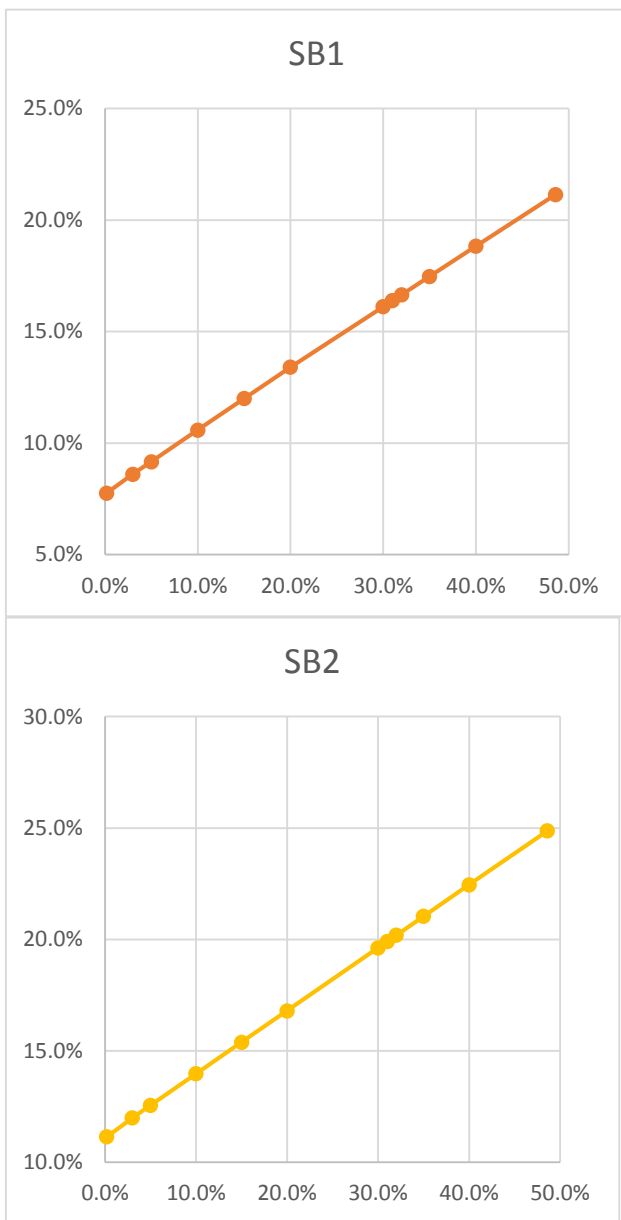
En la tabla 4 se observan las varianzas y covarianzas para los instrumentos que conforman los portafolios de las SIEFORES.

Tipo de Instrumento	Renta Variable Nacional	Renta Variable Internacional	Mercancías	Fibras	Deuda Privada Nacional	Deuda Internacional	Deuda Gubernamental
Renta Variable Nacional	0.004%	0.001%	0.001%	0.002%	-0.025%	0.000%	0.000%
Renta Variable Internacional	0.001%	0.001%	0.000%	0.001%	-0.008%	0.000%	0.000%
Mercancías	0.001%	0.000%	0.008%	0.001%	-0.058%	0.000%	0.000%
Fibras	0.002%	0.001%	0.001%	0.005%	-0.023%	0.000%	0.000%
Deuda Privada Nacional	-0.025%	-0.008%	-0.058%	-0.023%	192.669%	0.005%	-0.018%
Deuda Internacional	0.000%	0.000%	0.000%	0.000%	0.005%	0.001%	0.000%
Deuda Gubernamental	0.000%	0.000%	0.000%	0.000%	-0.018%	0.000%	0.001%

Tabla 4. Matriz de Varianzas y Covarianzas

Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

Gráfica 2. Fronteras eficientes de SIEFORES Básicas 1 y 2.

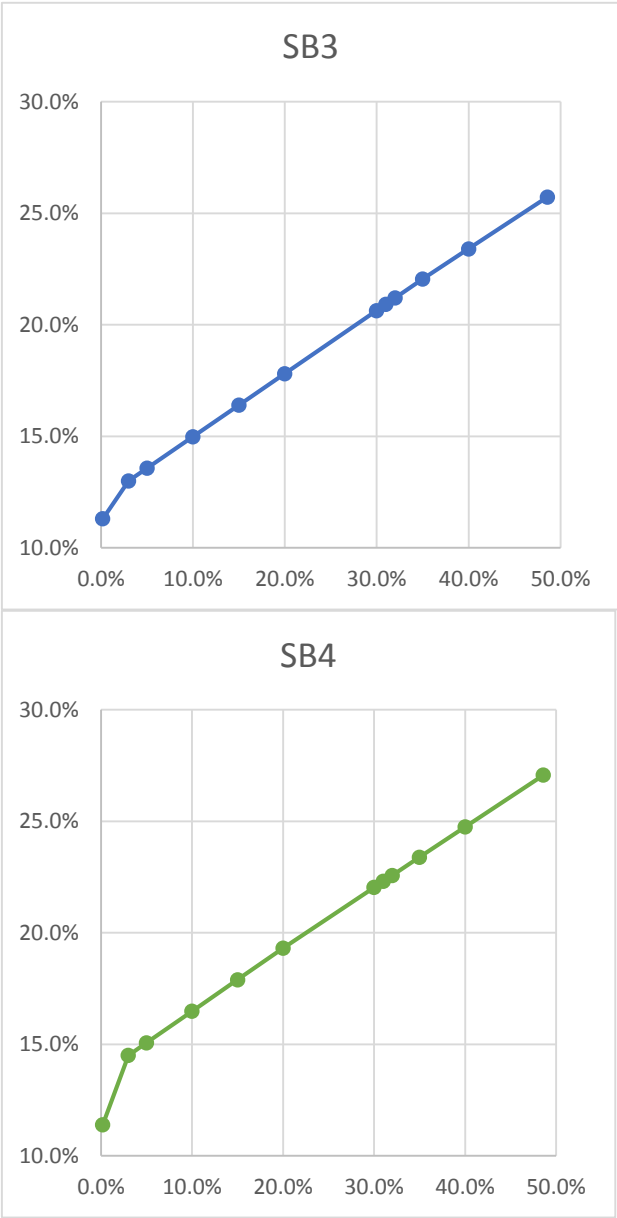


Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

En la gráfica 2 se muestran las fronteras eficientes para las SIEFORES Básicas 1 y 2, en la que se observa a simple vista un comportamiento similar, sin embargo, la diferencia radica en el rendimiento inicial para cada una de las fronteras, ya que mientras que la frontera eficiente de la SIEFORE Básica 1 comienza aproximadamente en 7.5%, la frontera eficiente para la SIEFORE Básica 2 se sitúa por encima del 10%.

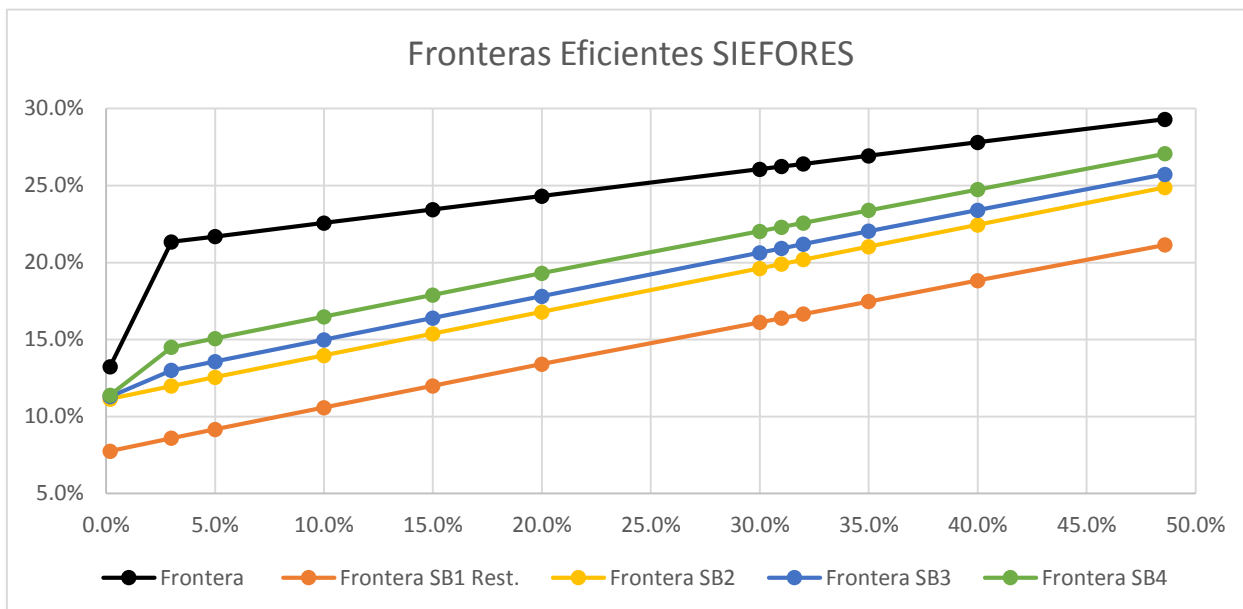
En la gráfica 3 se muestran las fronteras eficientes para las SIEFORES Básicas 3 y 4, las cuales comienzan con rendimientos similares, sin embargo, la frontera eficiente para la SIEFORE Básica 4 tiene rendimientos ligeramente mayores a los de la SIEFORE Básica 3 en niveles de riesgo similares.

Gráfica 3. Fronteras eficientes de SIEFORES Básicas 3 y 4.



Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

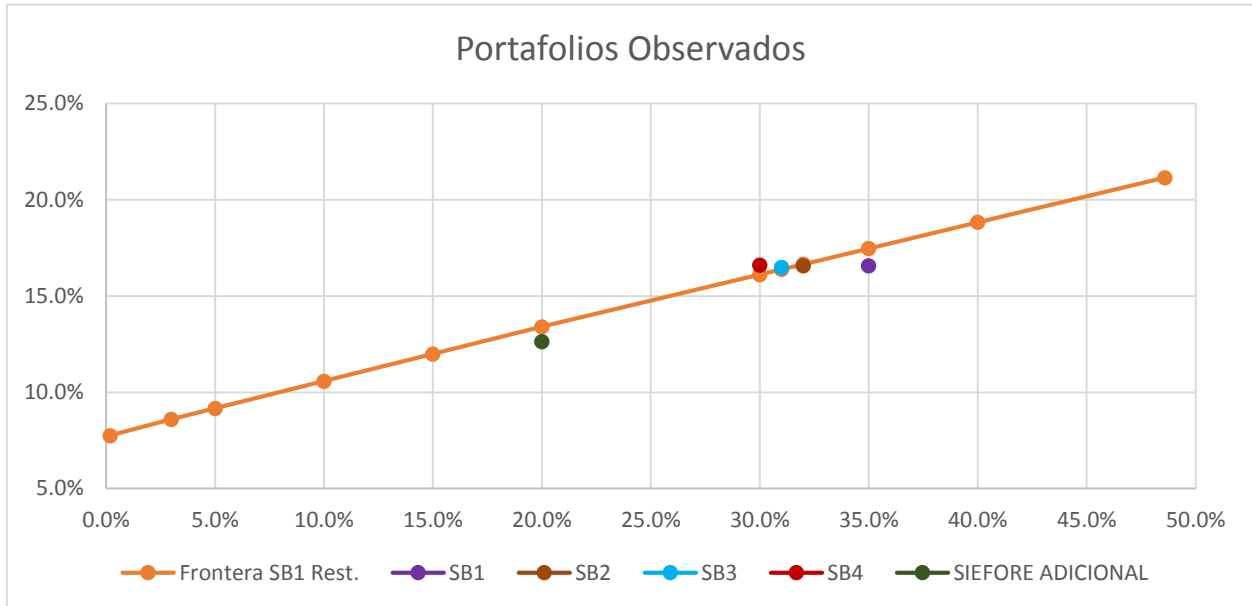
Gráfica 4. Fronteras eficientes de SIEFORES Básicas.



Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

En la gráfica 4, se muestran las fronteras eficientes para las SIEFORES Básicas, considerando los límites de inversión por tipo de instrumento que están establecidos en la normatividad de la CONSAR, así como la frontera eficiente sin considerar las restricciones por tipo de instrumento que establece la regulación. En dicha gráfica se observa que si se eliminan las restricciones por tipos de instrumento se podrían obtener portafolios con rendimientos mayores. Cabe señalar que las fronteras no se intersectan entre sí para las distintas SIEFORES.

Gráfica 5. Portafolios observados para SIEFORES en Diciembre de 2017.

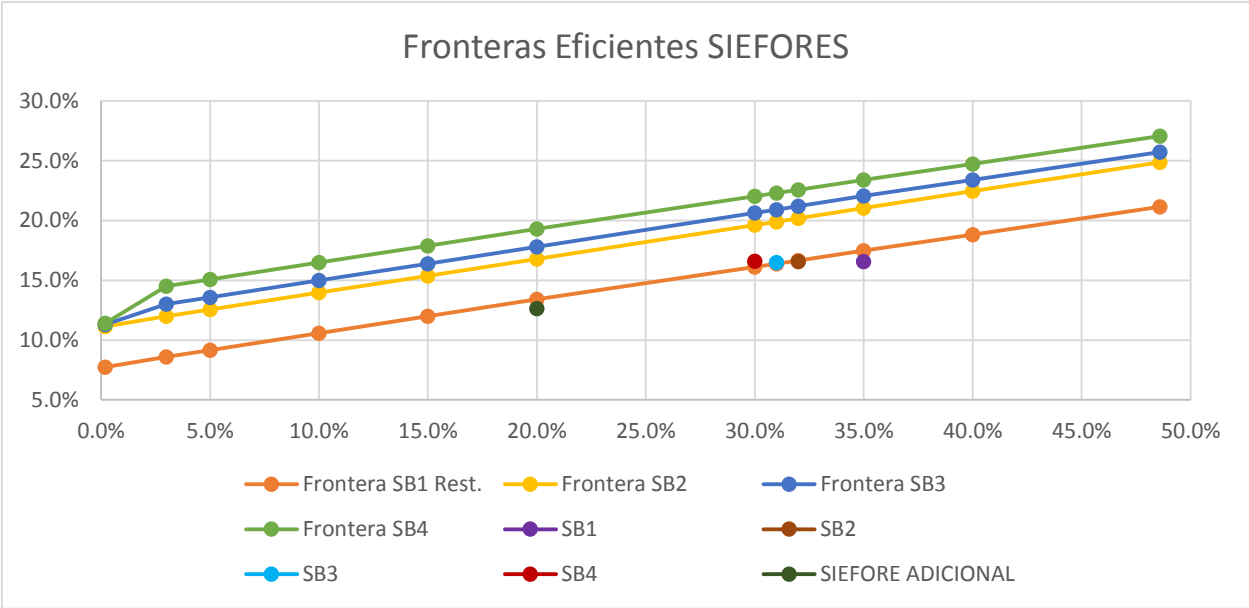


Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

En la gráfica 5 se muestran los portafolios observados para las SIEFORES Básicas 1, 2, 3 y 4 así como para la SIEFORE Adicional de acuerdo su composición al cierre de diciembre de 2017 y se observa que las SIEFORES Básicas obtienen rendimientos muy similares con niveles de riesgo distintos, mientras que la SIEFORE Adicional muestra tanto riesgo como rendimiento más bajo respecto a las SIEFORES Básicas.

Es importante señalar que en dicha gráfica, también se muestra la frontera eficiente para la SIEFORE Básica 1, por lo que al contrastar los resultados, se observa que los portafolios observados en diciembre de 2017 para la SB1 y la SIEFORE Adicional se encuentran por debajo de la frontera. Mientras que los portafolios de las SB2 y SB3, se encuentran sobre la frontera, pero no por ello se trata de portafolios eficientes, ya que dicha frontera corresponde a los portafolios eficientes de acuerdo con las restricciones de la SIEFORE Básica 1.

Gráfica 6. Fronteras eficientes Vs Portafolios observados.



Fuente: Elaboración propia con información de Bloomberg.

En la gráfica 6, se aprecia como los portafolios observados se encuentran por debajo de las fronteras que les corresponden de acuerdo a sus niveles de riesgo de acuerdo con las restricciones establecidas en la normativa de la CONSAR por tipo de instrumento. Por lo que se observa que la composición de los portafolios en diciembre de 2017 no forma parte del conjunto de portafolios eficientes bajo la teoría moderna del portafolio.

Conclusiones

Se muestra que es posible aplicar la teoría moderna de portafolio utilizando índices que reflejen el comportamiento de un conjunto de instrumentos, sin necesidad de utilizar todos los instrumentos, lo cual puede ayudar a simplificar las operaciones cuando el número de instrumentos dentro de los portafolios de analizados es grande, ya que con la utilización de los índices como Bechmark para cada tipo de instrumento se pueden obtener adecuadas aproximaciones de los rendimientos que obtiene en su conjunto algún grupo de instrumentos.

Al determinar la frontera de eficiencia considerando los grandes rubros de instrumentos que componen los portafolios de las SIEFORES eliminando las restricciones por tipo de instrumento que establece la CONSAR, se podrían elaborar portafolios con rendimientos mayores. Sin embargo, se observa la vigilancia prudencial que realiza la CONSAR dentro de papel como regulador, al establecer límites para cada tipo de instrumento de acuerdo al nivel de riesgo que se busca en función a las edades de los trabajadores. En este sentido, al revisar la evolución y modificaciones de los límites establecidos dentro de su normativa, se han ido flexibilizando los límites de inversión con la finalidad de diversificar los portafolios y obtener mayores rendimientos a mediano y largo plazo sin dejar a un lado la estrecha vigilancia y fiscalización que debe cuidar el regulador.

Los límites establecidos para cada SIEFORE, por tipo de instrumento, son adecuados de acuerdo con el nivel de riesgo deseado para cada rango de edad de los trabajadores. Las fronteras eficientes se encuentran bien definidas de acuerdo los niveles de riesgo y rendimiento, ya que las fronteras no se intersectan entre sí en ningún punto y van acorde con las políticas de edad, es decir, la frontera eficiente para la SIEFORE Básica 4 (correspondiente a los trabajadores de 36 años de edad o menos) es la de rendimientos más altos, seguido por las fronteras de las SIEFORES Básicas 3, 2 y 1, respectivamente.

Al analizar la composición de los portafolios durante el año 2017, se observa que dichos portafolios se encuentran por debajo de las fronteras eficientes para su SIEFORE correspondiente, y al analizar la composición de dichos portafolios, se observa que el grado de inversión en instrumentos de Deuda (Gubernamental y Privada) es demasiado alto en todo los portafolios, lo cual explica la razón por la cual no logran alcanzar las fronteras eficientes.

Dentro de las líneas de investigación pendientes que se pueden desprender del presente estudio, es incrementar el periodo de análisis a fin de ver el comportamiento de las fronteras eficientes, así como buscar límites de inversión por tipo de instrumento que permitan obtener rendimientos más altos sin descuidar los niveles de riesgo y prudenciales que se deben mantener con la finalidad de salvaguardar los recursos de los trabajadores.

Bibliografía

- Aguirre Ochoa, J. I. (2001). Planeación y desempeño financiero en las AFORES mexicanas. Tesis Doctoral. México, México: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Banda, H., Gómez, D. (2009). Evaluación de un portafolio de inversión institucional: el caso de los fondos de pensiones en México. *Revista Innovaciones de Negocios de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México.
- CONSAR (2018). Límites del Régimen de Inversión. http://www.consar.gob.mx/gobmx/Aplicativo/Limites_Inversion/
- CONSAR (2018). Disposiciones de carácter general que establecen el régimen de inversión al que deberán sujetarse las sociedades de inversión especializadas de fondos para el retiro. Recursos administrados por las AFORES. Recuperados de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/101272/Disposiciones_RI_20160531.pdf
- De la Torre, T. O., Galeana, F. E. y Aguilasocho, M. D. (2015). Índice de desempeño de inversiones de ciclo de vida para los fondos de pensiones en México. *Economía: Teoría y Práctica*, Número (43), 133-154. México.
- Escobar Montero, M. C. (2016). El sistema financiero mexicano. El caso de las Administradoras de Fondos para el Retiro (Afores) 1997-2011. Tesis Doctoral. México, México: Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Verdú, S. (2006) An assessment of the performance of the Mexican private pension funds, Mimeo, University of Chicago.
- Huang, Xiaohong y Mahieur J., 2008. Performance Persistence of Dutch Pension Funds. Recuperado de: <http://ssrn.com/abstract=1094704>
- González, S. M. y Nave P. J. (2014). ¿Los índices de mercado son carteras eficientes? El caso español del IBEX-35. *Cuad. admon.ser.organ*, 27 (48), 183-226. Colombia.
- Markowitz, H. (1952). Portfolio Selection: Efficient Diversification of Investments. *The Journal of Finance*, VII, 99-91. Nueva York.
- Martínez Preece, M. (2013). Riesgos financieros de los fondos de pensiones. Tesis Doctoral. México, Escuela Superior de Economía, Instituto Politécnico Nacional.

Estrés académico en estudiantes universitarios del área de ciencias sociales y humanidades

Georgina Lizárraga Salazar

Universidad Autónoma de Occidente

goguil2002@hotmail.com

Anel Yadira Pérez Melo

Universidad Autónoma de Occidente

aypmudomzt@hotmail.com

Hugo Manuel López Hernández

Universidad Autónoma de Occidente

hugo.lopez@udo.mx

Resumen

Este estudio tiene como propósito identificar el nivel de estrés académico en los estudiantes del último grado de Licenciatura en áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades antes y después de un programa de intervención con perspectiva cognitivo-conductual, cuyo propósito es desarrollar habilidades para el manejo adecuado del mismo (estrategias de afrontamiento). Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa aplicando el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) a una muestra de 24 alumnos (12 hombres y 12 mujeres), elegida al azar con edades entre los 21 y 24 años, pertenecientes a universidades de Tijuana, B. C., Mexicali, B.C. y Mazatlán, Sin. México. Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes con estrés académico en niveles de intensidad de moderado a severo disminuye en 21% en términos generales, después de la aplicación del Programa de Intervención. Además, los datos revelan que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, en la frecuencia de los estímulos estresores, las reacciones al estímulo estresor y el uso de las estrategias de afrontamiento.

Palabras clave: estrés, estrés académico, afrontamiento, estresor, estímulo estresor.

Abstract

The purpose of this study is to identify the level of academic stress in the Senior students in the areas of Social Sciences and Humanities before and after an intervention program with a cognitive-behavioral perspective, whose purpose is to develop skills for proper management of Academic Stress by applying coping strategies. For such reason a quantitative methodology was used by applying the SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007) to a sample of 24 students (12 men and 12 women), chosen at random with ages between 21 and 24 years, studying in universities of Tijuana, B.C., Mexicali, B.C. and Mazatlán, Sin. México. The results show that the percentage of students with academic stress in moderate to severe intensity levels decreases by 21% in general terms, after the application of the Intervention Program. In addition, the data reveals that there are significant differences between men and women, in the frequency of stressful stimuli, the reactions to stressor stimulus and the use of coping strategies

Key words: stress, academic stress, coping, stressor, stressor stimulus.

Introducción

Dentro del marco de las investigaciones en psicología, el tema del estrés ha sido de gran interés para los profesionales de la salud mental, principalmente en ambientes educativos y laborales, debido a que son los entornos con mayor índice de incidencia.

El ámbito de la educación es de suma importancia en la sociedad, ya que por medio de la educación se fomenta un progreso en el pensamiento y en la conciencia de los seres humanos (El Sahili y Kornhauser, 2010). Por tal motivo, es de gran relevancia centrar nuestra atención en los estudiantes, que día a día pueden encontrarse en situaciones generadoras de estrés. Los niveles altos de estrés generan estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, baja autoestima, insomnio y algunas manifestaciones físicas tales como: hipertensión, úlceras, enfermedades cardíacas, etc., propiciando problemas de salud física y emocional, impactando en el rendimiento académico del estudiante universitario. Además, un estudiante estresado suele estar poco motivado, ser menos productivo, su rendimiento se ve afectado; puede manifestar actitudes negativas hacia sí mismo y hacia los demás, en general, su calidad de vida puede verse deteriorada.

En el contexto universitario, los estudiantes tienen la responsabilidad de cumplir con obligaciones académicas; en ocasiones pueden experimentar sobrecarga de tareas y trabajos, se enfrentan a las distintas evaluaciones de los profesores, de sus padres, y de ellos mismos sobre su desempeño, lo que les genera mucha ansiedad. (Berrío y Mazo, 2011). Lo que puede redundar de manera negativa en el rendimiento de los distintos compromisos y responsabilidades académicas, así como en la salud física y mental.

Partiendo de lo anterior y centrándose en materia de educación, se puede decir que el estrés académico se ha convertido en un problema de salud preocupante, algunas instituciones educativas han puesto su atención en este padecimiento que origina repercusiones no sólo en materia de salud, sino en materia social, familiar, educativa y en la calidad de vida en términos generales.

Este estudio esencialmente trata del estrés académico en estudiantes del último grado de licenciatura en las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades en Universidades de Tijuana, B.C., Mexicali, B.C. y Mazatlán, Sin. Cuyos resultados permitirán servir de base para el diseño e implementación de un programa de intervención con perspectiva cognitiva, con la finalidad de mejorar la calidad de vida del alumno adquiriendo habilidades de afrontamiento que propicien la disminución del estrés académico; ocupándose de manera específica de identificar el grado de estrés académico, conocer los agentes estresores, el comportamiento de los alumnos, e identificar las estrategias de afrontamiento antes y después del programa de intervención.

Estudios previos

Se han llevado a cabo algunos estudios de estrés en el ámbito educativo en Latinoamérica, a pesar de que los desarrollos teóricos sobre éste son recientes, datan de la década de 1990. Los tópicos investigados están mayormente enfocados en los síntomas y en los tipos de estresores.

Una investigación referente al tema muestra la existencia de niveles notables de estrés en poblaciones universitarias, alcanzando niveles significativos en los primeros cursos de

carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos.

Rosenthal y colaboradores (1987, citado por Muñoz, 2003). Kohn y Frazer (1986, citado por Misra y McKean, 2000) destacaron que los estresores académicos más significativos fueron las calificaciones finales, el excesivo trabajo en casa, los exámenes y el estudiar para los mismos. Razón importante que lleva a medir el estrés en los últimos grados de la carrera universitaria.

En 2006, Martín, I., llevó a cabo una investigación en Sevilla, España con 40 estudiantes, en términos generales los resultados muestran un aumento en el nivel de estrés de los universitarios durante el período de exámenes, manifestando diferencias significativas entre los estudiantes de las distintas carreras estudiadas.

En Latinoamérica, “a pesar de algunas contradicciones, los estudios concuerdan en mostrar una elevada incidencia de estrés en estudiantes universitarios, alcanzando valores superiores al 67% de la población estudiada en la categoría de estrés moderado” (Román, Ortiz y Hernández, 2008, p. 1). Sin embargo, en México hay pocos estudios que indiquen el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios a nivel nacional.

Estrés académico

Actualmente es muy común encontrarnos con estudiantes universitarios que manifiestan que el tiempo no les alcanza para realizar todas las actividades que se requieren para aprobar sus materias, se sienten cansados, molestos e incluso enfermos y más aún cuando es fin de semestre y tienen que entregar trabajos finales, esto les ocasiona síntomas de estrés que pueden afectar su rendimiento escolar y más aún su salud física y emocional.

El término estrés se ha utilizado históricamente para denominar realidades muy diferentes, es un concepto complejo, vigente e interesante. Por tal razón Martínez y Díaz (2007) sostienen que:

“El fenómeno del estrés se lo suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente, se lo atribuye a situaciones de miedo, temor o angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacionar en la socialización”. (p.12).

Este término se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye, un estudiante de segundo año de medicina de la Universidad de Praga, se percató de que todos los enfermos a quienes observaba, independientemente de la enfermedad que sufrían, tenían síntomas comunes y generales como agotamiento, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, entre otros síntomas inespecíficos. Selye denominó este fenómeno como “Síndrome General de Adaptación”. Posteriormente, cuando realizó su posdoctorado, Selye desarrolló experimentos sobre ejercicio físico extenuante con ratas, comprobando elevación de las hormonas suprarrenales atrofia del sistema linfático y aparición de úlceras gástricas. A este conjunto de factores Selye lo designó inicialmente como “estrés biológico” y después simplemente “estrés”. De esta manera, Selye consideró que varias enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) se generaban por los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos y que dichas alteraciones podrían estar predeterminadas genética o constitucionalmente. Luego amplió su teoría, ya que pensó que no solamente los agentes físicos nocivos son productores de estrés, sino que, además, en el caso de los seres humanos, las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación, pueden provocar el trastorno del estrés. A partir de la publicación del libro de Selye en 1960, el estrés se definió como:

“la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (Martínez y Díaz, 2007, p.13).

Desde entonces, el estrés ha sido estudiado desde varias disciplinas médicas, biológicas y psicológicas con la aplicación de tecnologías variadas y avanzadas y con enfoques teóricos diferentes.

Desde que una persona inicia sus estudios en preescolar hasta la educación superior está expuesto a periodos donde experimenta tensión debido a las responsabilidades académicas

que tiene que cumplir para lograr el objetivo de aprobar sus materias. A esta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar. (Barraza 2004, p.143).

Martínez (2007) define el estrés académico como *“aquel que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo”* por lo tanto esto implicaría que tanto alumnos como docentes presentan en algún momento algún síntoma de estrés.

Para una institución educativa como son las universidades, es importante conocer los niveles de estrés académico que pudieran manifestar sus estudiantes ya que este puede estar asociado a otros problemas como depresión, enfermedades crónicas, así como fallas en el sistema inmune y por último el fracaso escolar o un pobre desempeño. Los estudios universitarios y de preparatoria representan el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida (Arnett, 2000). Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck, Taylor y Robbins, 2003). Así pues, dada la vulnerabilidad de los estudiantes universitarios a sufrir periodos de estrés sostenido.

Por otra parte, es pertinente analizar la psicología cognitiva, misma que tiene sus inicios por los años 50's en Estados Unidos, época en que se desarrollan los primeros estudios sobre la génesis y el desenvolvimiento de los procesos de información que se enfocaron en las siguientes dimensiones o categorías: atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, entre otros.

El enfoque cognitivo se vuelca a estudiar las representaciones mentales, per se; es decir se preocupan por la descripción y la explicación de la naturaleza de las representaciones mentales, así como sus influencias en las acciones y conductas humanas, buscando, en este sentido, dar respuesta a indagaciones del tipo ¿“como las representaciones mentales guían a los actos –internos y externos- del sujeto con el medio? Y ¿cómo se construyen o generan dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?” (Hernández, 1997)

Es el entorno, lo que sucede en él, y la manera en que el estudiante enfrenta las situaciones que experimenta cotidianamente es lo que propicia el estrés académico. Hernández (1997) señala que:

“El sujeto posee una organización interna de hechos que va reelaborando en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna –estructuras, esquemas, reglas, etc.- el sujeto interpreta y resignifica continuamente, en forma dinámica, la realidad”.

Es así, como desde el paradigma cognitivo, el estudiante identifica e interpreta la información recibida por los receptores, posee una forma de ejecutar las acciones, guía los recursos cognitivos cuando las necesidades superan las posibilidades, y desarrolla una memoria de acciones y experiencias.

Metodología

El estudio se aborda con una metodología cuantitativa, es exploratorio, transversal, analiza el nivel de estrés académico, los tipos de generadores de estrés, el comportamiento y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios, además, el género es otro factor que está implicado en esta investigación.

Objetivo General

Determinar si los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de ciencias sociales y humanidades, manifiestan estrés académico, con la finalidad de minimizar sus efectos a través de un programa de intervención.

Objetivos Específicos

- Identificar el grado de estrés que presentan los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades
- Definir el efecto del estrés en los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Fortalecer las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades

Variables Dependientes e Independientes

Se manejaron dos tipos de variables, la independiente, -el estrés académico-, y la dependiente, -manifestación de la conducta-. Se pretende determinar si existe estrés académico en los alumnos y las consecuencias de éste en el comportamiento.

Población y muestra

El universo es de 120 estudiantes, conformados de la siguiente manera: 45 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana; 32 alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali; 28 alumnos de la Licenciatura en Psicología con acentuación en las Organizaciones de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Mazatlán, y 15 alumnos de la Licenciatura en Psicología con acentuación de Psicología Clínica y de la Salud, de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Mazatlán; todos cursando el último grado de la carrera universitaria, mismas que pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

La muestra fue de 24 estudiantes, elegidos al azar, 12 del sexo femenino y 12 del 12 masculino, con edades entre los 21 y 24 años:

- 6 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana, (3 hombres y 3 mujeres).
- 6 alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali, (3 hombres y 3 mujeres).
- 6 alumnos de la Licenciatura en Psicología con acentuación en las Organizaciones de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Mazatlán, (3 hombres y 3 mujeres).
- 6 alumnos de la Licenciatura en Psicología con acentuación de Psicología Clínica y de la Salud, de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Mazatlán, (3 hombres y 3 mujeres).

Instrumento

Se aplicó el Inventario SISCO del estrés académico, de Arturo Barrera Macías. El inventario tiene una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad de alfa de Cronbach de .90.

El cuestionario se administró de manera colectiva; las instrucciones se proporcionaron de forma verbal, con la finalidad de clarificar dudas y facilitar la tarea. La duración fue de 10 minutos aproximadamente. El inventario SISCO está conformado por 31 ítems, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro en términos dicotómicos (si-no), el cual permite determinar si el encuestado es apto para contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (donde uno es poco y cinco es mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Procedimiento

Se llevó a cabo, en primer término la prueba piloto con 12 estudiantes, una vez realizadas las modificaciones al instrumento se aplicó a una muestra de 24 participantes. Como parte de esta investigación, se diseñó e implementó un programa de intervención con enfoque cognitivo-conductual con la finalidad de disminuir el estrés académico a través de la utilización de técnicas de afrontamiento.

Posteriormente se elaboró una evaluación de la efectividad de dicho programa, para cuyo efecto, se aplicó de nuevo el mismo instrumento –Inventario SISCO de Estrés Académico– con los 24 participantes.

Finalmente, en este documento, se plasman los resultados obtenidos en ambas mediciones, así como el análisis y las conclusiones a las que se llegó en este estudio.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, para evaluar y determinar la efectividad del Programa de intervención con orientación cognitiva-conductual denominado “Programa de Entrenamiento en Habilidades para la Prevención y el Manejo del Estrés” en los alumnos del último grado de Licenciatura en ramas de las Ciencias Sociales y Humanidades, se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico y se contrastaron los datos obtenidos antes y después de la implementación de dicho programa.

A continuación, se presentan los siguientes resultados:

En el primer apartado que consistía en identificar si el encuestado es candidato a contestar el inventario no hubo diferencias en ambas mediciones, antes y después de la aplicación del programa de intervención. Todos los encuestados resultaron candidatos a contestar el Inventario SISCO de Estrés Académico, debido a que han experimentado momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este trimestre.

En el segundo bloque se identifica el nivel de intensidad del estrés en los estudiantes universitarios. En el pre-test el 100% de los alumnos reportaron estrés académico, a diferencia del post-test con el 95%. También hubo modificaciones en la intensidad de estrés. Mientras que los resultados del pre-test indican que el 100% de los alumnos muestran niveles de estrés de moderado a severo; en el post-test los datos señalan que el 79% de los encuestados manifiestan estos niveles, una vez implementado el programa los índices bajaron en 21%; el 16.6% manifiesta estrés en nivel leve y el 4.2% nivel normal de estrés académico.

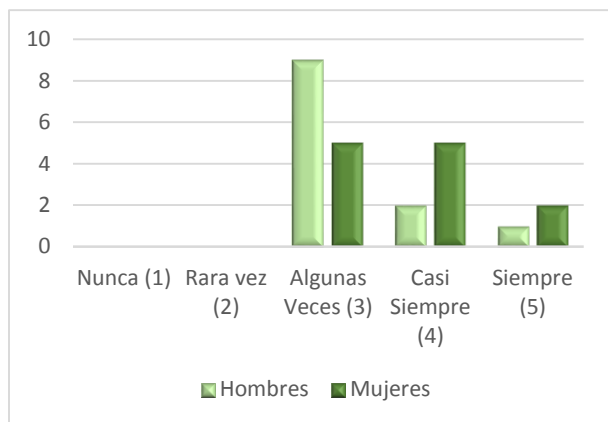
Un dato interesante surge cuando se analizan los niveles por género: las alumnas mujeres disminuyeron el nivel de estrés severo, antes de la aplicación del programa lo manifestaba un 16.6% y después bajó a 8.3%; y los hombres incrementaron el porcentaje de 8.3% a 25%.

En el nivel alto se presentó el mismo fenómeno: el 41.6% de las mujeres mostraban niveles altos de estrés académico, después del programa, sólo el 25% de ellas manifestó nivel alto; en cambio, el 16.6% de los hombres presentaban nivel alto de estrés académico antes del programa, después de éste el 25% de los participantes lo reporta.

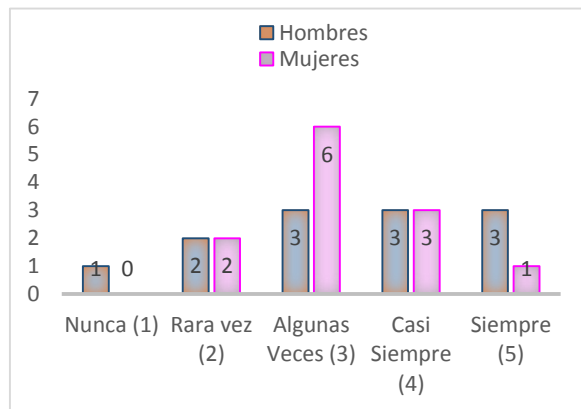
En el nivel moderado, el 75% de los hombres señala estar en este nivel de estrés académico antes del programa y disminuye al 25% después de éste, sin embargo en las mujeres se observa una ligera variación, del 41.6% a 50%.

Nivel de intensidad de estrés

Pretest



Postest



El tercer bloque se centró en identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresantes. Aquí los resultados más significativos:

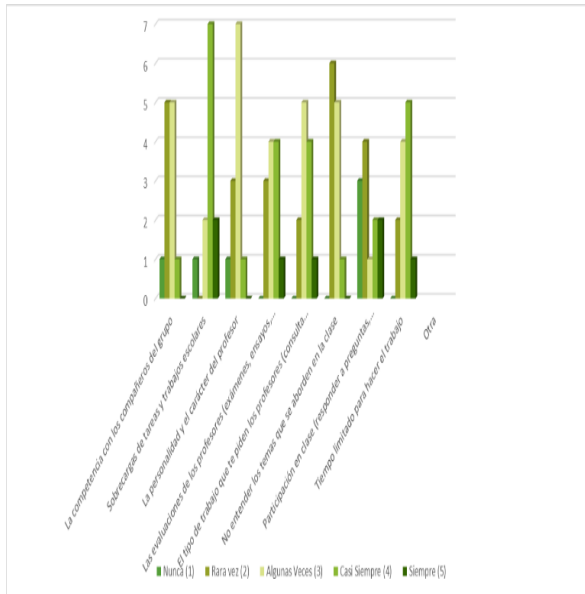
La sobrecarga de tareas y los trabajos escolares es percibido como el mayor agente estresante en la vida académica en este grado de estudios, reportado por el 75% de los alumnos como siempre o casi siempre, mientras que en el post-test aunque sigue siendo el mayor agente estresante el porcentaje bajó a 41.6%. Por otro lado, el 91.6% de las alumnas declaran que siempre o casi siempre la sobrecarga de tareas y los trabajos escolares, así como el tiempo limitado para hacer los trabajos son sus principales factores de estrés. En el post-test las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) representa el principal estresor en el 83.3% de las participantes, presentado variación en este sentido.

En el pre-test, los hombres revelan que el tiempo limitado para hacer sus trabajos está en segundo lugar con el 50%, declarando que siempre o casi siempre es percibida agente estresor entre los encuestados; el 33.3% afirma que algunas veces, y el 16.6% que rara vez. En contraste, el post-test señala que las evaluaciones de los profesores aparecen como el segundo factor estresante, percibido por el 41.6% de los encuestados, como siempre o casi siempre. El 25% declara que algunas veces, el 8.3% que rara vez y el 16.6% indica que nunca.

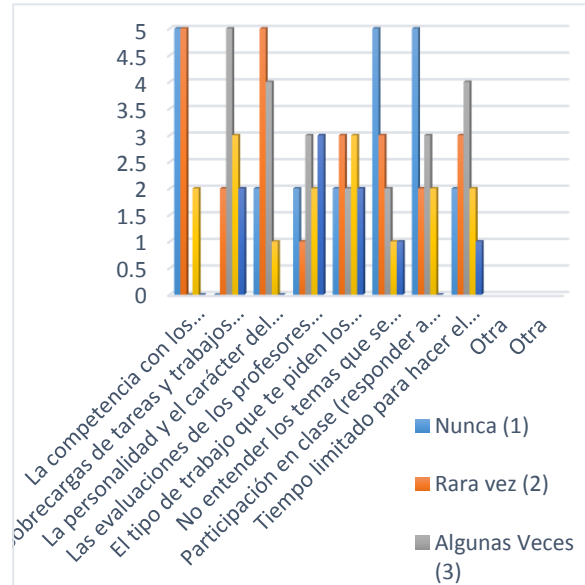
En el pre-test y con respecto a las mujeres, las evaluaciones de los profesores se ubica como el segundo factor más estresante, con un 66.6% de participantes que declaran que siempre o casi siempre se percibe de tal forma y el 33.3% afirma que algunas veces. Este factor no coincide con los datos obtenidos en el post-test, ya que, el 50% de las alumnas reporta la sobrecarga de tareas y trabajos escolares y el tiempo limitado para hacer el trabajo como los segundos factores que generan mayor estrés.

Frecuencia de las demandas del entorno valoradas como estímulos estresantes

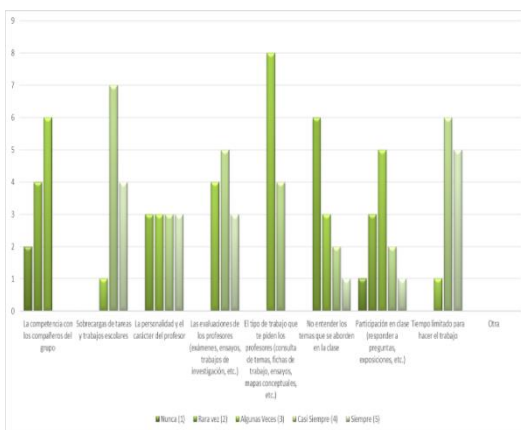
Pretest Hombres



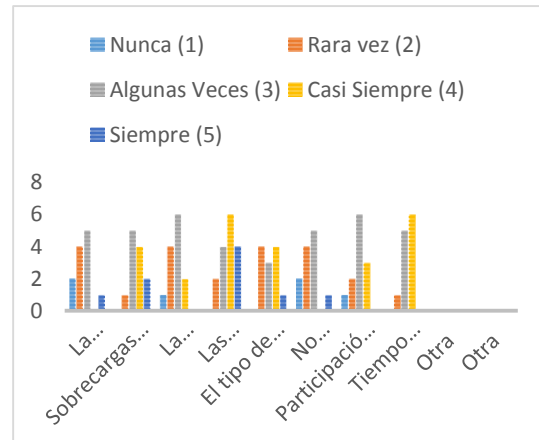
Postest Hombres



Pretest en mujeres



Postest en mujeres



En este cuarto apartado el objetivo central permite identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.

Los resultados muestran coincidencia en las reacciones físicas de los hombres tanto antes como después de la aplicación del programa, siendo la más representativa la somnolencia o mayor necesidad de dormir, al igual que las mujeres. Aquí, se señala además, que el porcentaje de mujeres que presentaban estas reacciones físicas se redujo del 58.3% al 25%. En hombres la variación es mínima, se incrementó del 50% al 58.3%.

En relación a las reacciones psicológicas se obtiene que antes de la aplicación del programa el 58.3% de los hombres manifestaban ansiedad, angustia o desesperación; en el posttest el 41.6% mostró sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad, siendo esta reacción la más significativa. En las mujeres no hubo cambios, mostraron ansiedad, angustia o desesperación como principal síntoma antes y después del programa de intervención. Aunque la diferencia no es muy significativa el porcentaje en los hombres bajó; en las mujeres se mantuvo igual (41.6%).

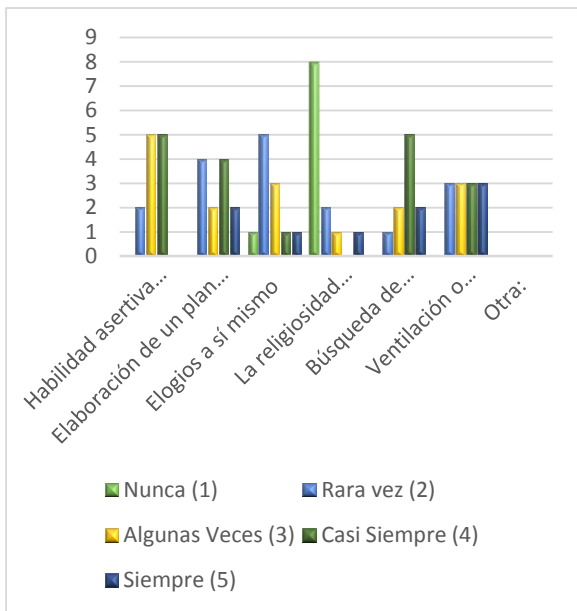
Es importante apuntar que en las reacciones comportamentales se presentaron diferencias: los hombres indicaron desgano para realizar labores escolares antes de la aplicación del programa de intervención y aumento o reducción de consumo de alimentos una vez aplicado. Las mujeres presentaban aumento o reducción de consumo de alimentos antes y aislamiento de los demás después. En los participantes del género masculino el porcentaje disminuyó de 50% a 41.6%; la diferencia más significativa se presenta en las mujeres, ya que, antes del programa el 66% manifestaba este tipo de reacciones comportamentales y después de la aplicación de dicho programa se redujo al 16.6%.

El último apartado, tiene como finalidad señalar la frecuencia con que el alumno utiliza ciertas estrategias que le permiten enfrentar la situación que le causa preocupación o nerviosismo, es decir, la frecuencia con que utiliza las estrategias de afrontamiento.

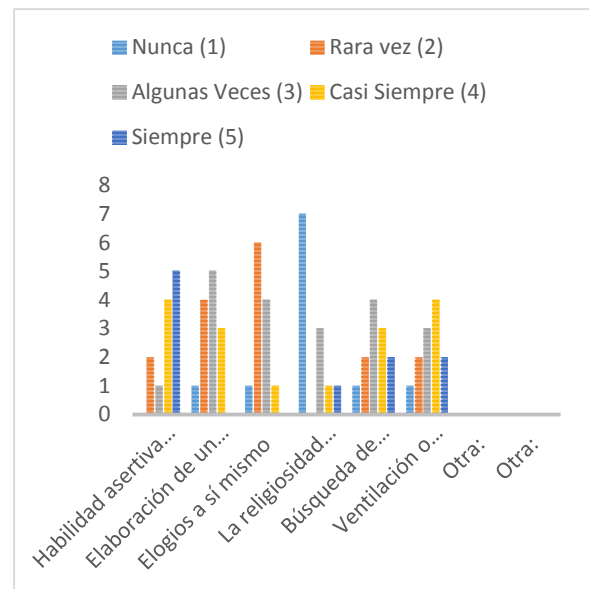
Los datos determinaron que las estrategias que usan cambiaron antes y después del programa de intervención, el 58.3% de los hombres utilizaban la búsqueda de información sobre la situación y después de la aplicación del programa se identificó la habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros) como principal estrategia de afrontamiento al estrés académico utilizada por el 75%. Y con las mujeres sucedió lo mismo, las habilidades asertivas era la estrategia utilizada antes del programa por el 58.3% de las participantes y después se determinó que el 50% empleaba la búsqueda de información, como estrategia principal.

Frecuencia con que se utilizan las estrategias de afrontamiento

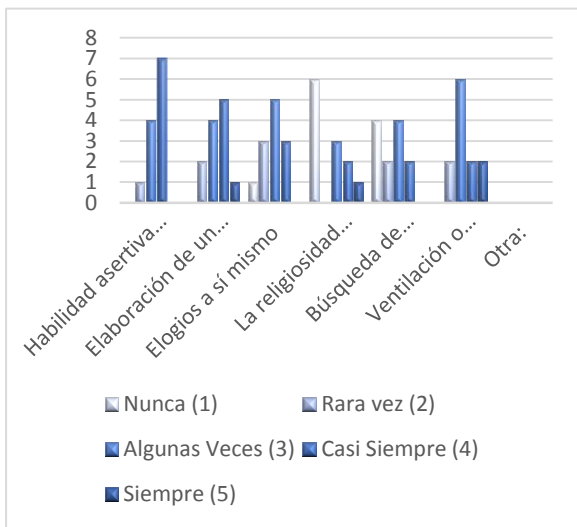
Pretest en hombres



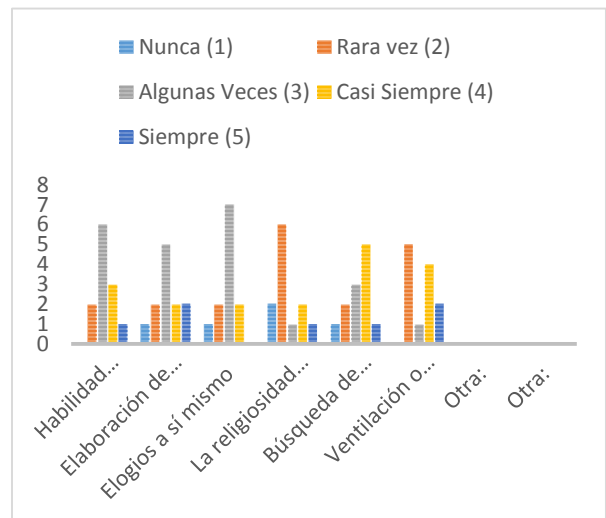
Postest en hombres



Prestest en mujeres



Posttest en mujeres



Discusión

Se puede observar en los resultados del presente estudio, que tal como lo refieren autores como Barraza (2004) y Martínez (2007), los estudiantes universitarios del último grado de licenciatura de las áreas de ciencias sociales y humanidades manifestaron estrés académico en niveles de moderado a severo antes y después del programa de intervención. Sin embargo, es importante mencionar que la aplicación de dicho programa denominado “Programa de Entrenamiento en Habilidades para la Prevención y el Manejo del Estrés” permitió disminuir el nivel de intensidad de estrés académico percibido por los estudiantes, ya que, antes de su implementación el 100% de ellos reportaban estrés académico en niveles que oscilaban de moderado a severo y después sólo el 79%. Aunque en los participantes de género masculino el efecto resultó contrario a lo esperado; esto tal vez, se deba a que el programa de intervención tuvo un mayor impacto en las mujeres en cuanto al manejo y a la utilización de las técnicas y estrategias utilizadas para disminuir dicho estrés.

Por otro lado, el principal estímulo estresor entre los estudiantes tanto hombres como mujeres es la sobrecarga de trabajo y tareas escolares

En cuanto a las reacciones físicas, se puede decir que, la somnolencia o mayor necesidad de dormir aparece en ambos sexos como la más representativa; la ansiedad, angustia o desesperación en la reacción psicológica más significativa en hombres y mujeres; y el aumento o reducción del consumo de alimentos y el aislamiento de los demás son las reacciones comportamentales en hombres y mujeres respectivamente que más destacan en este estudio después de la aplicación del programa de intervención.

Los resultados del primer análisis indica que entre las estrategias evaluadas en este inventario, la habilidad asertiva (defender nuestras preferencia, ideas o sentimientos sin dañar a otros) es la más utilizada por los estudiantes del último grado de Licenciaturas del área de las Ciencias Sociales y Humanidades, ante las situaciones que le generan estrés, por parte de las mujeres, mientras que los hombres prefieren buscar información sobre la situación. Lo que indica que tienen distintas formas de afrontar el estrés académico hombres y mujeres en este estudio.

Lo que refuerza la tesis de que las mujeres después del programa pusieron en práctica las estrategias y técnicas de afrontamiento al estrés académico abordadas en el programa de intervención, a diferencia de los hombres que pudieron no haberlas utilizado.

Se establece que el programa de intervención resultó ser efectivo, y pareciera que causó mayor efecto en mujeres que en hombres, donde las estrategias de afrontamiento jugaron un papel importante para la disminución del estrés académico.

Conclusiones

Se puede concluir que con la aplicación del programa de intervención denominado “Programa de Entrenamiento en Habilidades para la Prevención y el Manejo del Estrés” hubo modificaciones en el nivel de intensidad de estrés académico percibido por los estudiantes, ya que, antes de su implementación el 100% de ellos reportaban estrés académico en niveles que oscilaban de moderado a severo. Una vez implementado el programa los índices bajaron en 21%, obteniendo que el 79% de los alumnos manifestaron sentirse estresados en los niveles antes mencionados; y el 16.6% en nivel leve y el 4.2% nivel normal de estrés académico.

Un dato interesante surge cuando se analizan los niveles por género: las alumnas mujeres disminuyeron el nivel de estrés severo, antes de la aplicación del programa lo manifestaba un 16.6% y después bajó a 8.3%; y los hombres incrementaron el porcentaje de 8.3% a 25%.

En el nivel alto se presentó el mismo fenómeno: el 41.6% de las mujeres mostraban niveles altos de estrés académico, después del programa, sólo el 25% de ellas manifestó nivel alto; en cambio, el 16.6% de los hombres presentaban nivel alto de estrés académico antes del programa, después de éste el 25% de los participantes lo reporta.

En el nivel moderado, el 75% de los hombres señala estar en este nivel de estrés académico antes del programa y disminuye al 25% después de éste, sin embargo en las mujeres se observa una ligera variación, del 41.6% a 50%.

Por lo antes mencionado, se puede concluir que se logró determinar que los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de ciencias sociales y humanidades, manifiestan estrés académico.

Además, los resultados indican que disminuyeron los porcentajes generales de estrés académico severo y alto; aunque en los participantes de género masculino el efecto resultó contrario a lo esperado; esto tal vez, se deba a que el programa de intervención tuvo un mayor impacto en las mujeres en cuanto al manejo y a la utilización de las técnicas y estrategias utilizadas para disminuir dicho estrés.

Dentro de los objetivos específicos se encuentra: Identificar el grado de estrés que presentan los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, y esta investigación aporta los suficientes datos que indican que se cubrió ampliamente.

Definir el efecto del estrés en los estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, es el segundo objetivo específico planteado en este estudio y las siguientes conclusiones dan cuenta de ello.

En primer lugar se identifica que el mayor agente estresante en los hombres es la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, antes y después del programa de intervención, por lo que, no hubo variación en sentido; sin embargo el porcentaje bajó de 75% a 41.6%. En cambio en las mujeres si hubo modificaciones, antes del programa el principal estresor era la sobrecarga de tareas y trabajos escolares y después cambió a las evaluaciones de los profesores.

En segundo término, se abordarán las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales tanto de hombres como mujeres, se encontraron algunas diferencias significativas que se exponen a continuación:

Se muestra coincidencia en las reacciones físicas de los hombres tanto antes como después de la aplicación del programa, siendo la más representativa la somnolencia o mayor necesidad de dormir, al igual que las mujeres. Aquí, se señala además, que el porcentaje de mujeres que presentaban estas reacciones físicas se redujo del 58.3% al 25%. En hombres no hubo variación.

En relación a las reacciones psicológicas se obtiene que antes de la aplicación del programa los hombres manifestaban ansiedad, angustia o desesperación, después mostraron sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. En las mujeres no hubo cambios, mostraron ansiedad, angustia o desesperación como principal síntoma antes y después del programa de intervención. Aunque la diferencia no es muy significativa el porcentaje en los hombres bajó de 58.3% a 41.6%; en las mujeres se mantuvo igual.

Es importante apuntar que en las reacciones comportamentales se presentaron diferencias: los hombres indicaron desgano para realizar labores escolares antes de la aplicación del programa de intervención y aumento o reducción de consumo de alimentos una vez aplicado. Las mujeres presentaban aumento o reducción de consumo de alimentos antes y aislamiento de los demás después. En los participantes del género masculino el porcentaje disminuyó de 50% a 41.6%; la diferencia más significativa se presenta en las mujeres, ya que, antes del programa el 66% manifestaba este tipo de reacciones comportamentales y después de la aplicación de dicho programa se redujo al 16.6%.

Por último, se determinó que las estrategias que utilizan cambiaron antes y después del programa de intervención, los hombres utilizaban la búsqueda de información sobre la situación y después de la aplicación del programa se identificó la habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros) como principal estrategia de afrontamiento al estrés académico. Y con las mujeres sucedió lo mismo, las habilidades asertivas era la estrategia utilizada antes del programa y después se determinó que el dato cambió a la búsqueda de información.

Lo anterior, permite establecer que el programa de intervención resultó ser efectivo, ya que, se logró disminuir el porcentaje de alumnos con estrés académico; y no sólo eso, se logró además, disminuir los niveles de estrés en términos generales (hombre y mujeres). Aunque, es importante decir, que pareciera ser más efectivo en mujeres que en hombres y que las estrategias de afrontamiento fueron mejor utilizadas por las alumnas que por los alumnos.

De esta manera se le da respuesta al último objetivo específico: Fortalecer las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes del último grado de licenciatura de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Bibliografía

- Adeliño, D. y Pérez, V. (2012). Más allá de la tristeza. *Investigación y Ciencia*, 57, 1-2.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de posgrado. Extraído el 8 de enero, 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-posgrado.pdf>
- Barraza, A. (2007). *Estrés académico: Un estado de la cuestión*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>
- Barraza, A. (2007). *El inventario SISCO del estrés académico*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estres_Academico
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen. *Innovación Educativa*, 7, 18-19.
- Berhaman, R. (2007). *Irritabilidad*. Recuperado de <https://www.ecured.cu/Irritabilidad>
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). *Estrés Académico*. Recuperado de <file:///C:/Users/Sams/Downloads/Dialnet-EstresAcademico-4865240.pdf>
- Cisneros, C. (s.f). *Trastornos del sueño*. Recuperado de http://www.psicomed.net/cie_10/cie10_F51.html
- Calixto, Eduardo (2017). *Un clavado a tu cerebro*. México: Aguilar
- González, Y. y Herrera L. (2011). *Características del estado emocional*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/enfermedad-renal-cronica-pacientes-estado-emocional/>
- Hernández, G. R. (1997). Caracterización del Paradigma Cognitivo. En Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Arceo, F. D. B. México: ILCE-OEA.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Martínez, E.S & Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22
- Montañés, F. (2008). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Recuperado de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/es/article/122/>

- Oliveti, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año en el ámbito universitario*. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>
- Pozo, P. y Sánchez, M. (2015). *Mi dolor de cabeza*. Recuperado de <https://www.midolordecabeza.org/expertos?c=1>
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). *El estrés académico: una revisión crítica desde el concepto de las ciencias de la educación*. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/26023/24499>
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Bellock, B. Sandín y F. Ramos, Manual de Psicopatología (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Virgen, R., Lara, A., Morales, G. y Villaseñor, S. (2005). Los trastornos de ansiedad. *Revista Digital Universitaria*, 6, 2-11.

Emprendimiento social y responsabilidad social corporativa: prospectiva y elementos distintivos.

Ibarra Baidón Claudia

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

cibaidon@iteso.mx

Resumen

¿Cómo se relacionan los conceptos: responsabilidad social corporativa y emprendimiento social? ¿Cada uno de estos conceptos representa una vía hacia el desarrollo de negocios sostenibles? Basada en una revisión de la literatura contemporánea, esta ponencia tiene por objetivo analizar los elementos distintivos de cada concepto y su articulación con la orientación a la sostenibilidad. Para tal fin, además de bases conceptuales, se analizan una serie de movimientos y corrientes emergentes que se identifican como prospectivos para el desarrollo de mejores prácticas y potenciales líneas de investigación. En esta aproximación se interpreta la orientación a la sostenibilidad acorde a los criterios de la ONU⁵ y con el enfoque de la triple cuenta de resultados (social, económico y ambiental). Como parte de las conclusiones emerge una intersección cuyo enfoque propone que el emprendimiento social también puede ser liderado por una corporación, así entonces se mapea el concepto emprendimiento social corporativo, como una concurrencia entre estos dos enfoques.

Palabras clave: emprendimiento social, responsabilidad social corporativa, emprendimiento social corporativo, emprendimiento sostenible.

Abstract

How are the concepts of social responsibility and social entrepreneurship related? Does each of these concepts represent a pathway to sustainable business development? Based on a review of contemporary literature, this paper aims to analyze the distinctive elements of each concept and its articulation with the orientation towards sustainability. To achieve this objective, in addition to conceptual bases, a series of emerging movements and trends identified as prospective for the development of best practices and potential lines of research are analyzed. This approach interprets the orientation to sustainability according to

⁵ En la revisión de la literatura en idioma inglés, se considera la traducción de “sustainable” como “sostenible”; acorde a los criterios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se señala como desarrollo sostenible el proceso que trata de satisfacer las necesidades económicas, sociales, culturales y ambientales de la actual generación, sin poner en riesgo la satisfacción de las mismas para generaciones futuras.

UN criteria and the triple bottom line approach (social, economic and environmental). As part of the conclusions an intersection emerges whose approach proposes that social entrepreneurship can also be led by a corporation, so the concept of corporate social entrepreneurship is mapped as a concurrence between these two approaches.

Keywords: social entrepreneurship, corporate social responsibility, corporate social entrepreneurship, sustainable entrepreneurship.

Introducción

Las decisiones de negocios tienen consecuencias económicas, sociales y ambientales. Los tomadores de decisiones empresariales se desenvuelven en un sistema social complejo en el cual el desempeño de las empresas y negocios que lideran no solo afecta –positiva o negativamente- a sus intereses, sino también a los intereses de la sociedad. (Shaw, 1996). De acuerdo con Shaw (1996), la conducta humana respecto a las buenas o malas acciones en el contexto de los negocios, es focalizada como objeto de estudio por la ética de negocios. Aplicada a la administración de empresas, la ética puede implementarse desde un enfoque descriptivo (lo que los gerentes empíricamente están haciendo) o desde un enfoque normativo (lo que los gerentes deberían hacer); en este contexto la ética en la administración se considera un componente de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) (Frederick, 2001). Conforme a los trabajos de Carroll (1991) las cuatro responsabilidades sociales fundamentales de las compañías son: 1) ser rentables, 2) acatar la ley, 3) tener prácticas éticas y filantrópicas, y 4) ser buenas ciudadanas corporativas. Este autor destaca el componente: cultura ética en la empresa, como el más importante en la RSC.

Se habla de RSC desde la década de 1960 (Shaw, 1996). El concepto de RSC se forjó en respuesta a los valores cambiantes de la sociedad y en esencia significa que una corporación privada tiene responsabilidades con la sociedad que van más allá de la producción de bienes y servicios que generen utilidades. (Frederick, 2001). La RSC implica que una compañía debe servir a un público muchos más amplio del que constituyen los grupos con los que tiene un vínculo económico directo, por lo cual el término de grupos de participantes o grupos de interés [stakeholders⁶] surgió en el contexto empresarial para expresar la representatividad de este conjunto amplio de actores que están relacionados con las políticas y comportamientos que las empresas deben adoptar como ciudadanos corporativos en la sociedad (Weiss, 1994). De acuerdo con Weiss (1994), el concepto también significa que la empresa se relaciona con la sociedad con algo más que solo las transacciones de mercado y sirve a una gama de valores más rica que solo los valores del mercado, por lo cual se interpreta que la RSC es fundamentalmente un concepto ético.

⁶ Los Stakeholders primarios son los dueños, miembros de consejo, clientes, empleados y proveedores. Los Stakeholders secundarios incluyen otros grupos de interés con roles públicos o sociales, como pueden ser: medios de comunicación, clientes, negociadores, gobiernos, competidores, tribunales. (Weiss, 1994).

La idea de crear valor social a través de los negocios, tiene raíces académicas en el siglo XX, con especial énfasis la década de 1990 (Volkman, Tokarski y Ernst et al., 2012). Precisamente en la interfaz entre sistemas sociales y sistemas económicos como un espacio clave de estudio en torno al desarrollo para emprendedores, empresarios y sus procesos, se sitúa el emprendimiento social. En la literatura revisada es notable como se está contribuyendo al desarrollo del emprendimiento social a través de diferentes esfuerzos: unos enfocados a trazar el surgimiento del emprendimiento social y su definición, otros comparándolo con actividades organizacionales como el emprendimiento comercial y sus modelos de negocio, (Dacin, Dacin y Tracey, 2011) y algunos más destacándolo como vector de cambio social desde aristas cívico democráticas (Bornstein y Davis, 2010) o como vínculo al fenómeno de destrucción creativa propuesto por Schumpeter pero aplicado al cambio social (Dees, 1998).

De acuerdo con la recuperación que hacen Bornstein y Davis (2010), dos de los principales ejemplos considerados pioneros en el movimiento emergente del emprendimiento social ocurrieron en Bangladesh en la década de 1970, con un entorno postguerra de crisis económica, social y humanitaria. Estos ejemplos fueron The Grameen Bank (inicialmente conocido como Village Bank) y The Bangladesh Rural Advancement Committee (actualmente conocido como BRAC). The Grameen Bank (TGB) fue fundado por Muhammad Yunus como un servicio bancario con fines de lucro atendiendo inicialmente a mujeres en condiciones de pobreza. BRAC fue fundado por Fazle H. Abed como una organización sin fines de lucro involucrada en la educación rural, el cuidado de la salud, las microfinanzas y el desarrollo social económico. Durante las décadas de 1980 y 1990, Bill Drayton funda Ashoka en Arlington, Virginia. Drayton viajó durante 1970 por diferentes partes de la India, influenciándose de diversas ideologías que lo llevaron a focalizar al emprendedor social como un individuo orientado a la acción en contextos de mucha adversidad, construyó entonces una organización de empoderamiento y acompañamiento a emprendedores sociales. Nombró a la organización Ashoka en memoria de un emperador de la India que vivió 2,200 años atrás y que es reconocido por los historiadores por su benevolencia. Drayton y sus colegas desarrollaron Ashoka Fellows que sigue siendo en la actualidad un programa en expansión. Otros esfuerzos paralelos, de alcance global emergieron también a partir de 1980, por mencionar algunos: Echoing Green Foundation, New Profit Inc., Schawb Foundation for Social Entrepreneurship, Skoll Foundation. Actualmente en México: Ashoka Fellows, Socialab, Impact Hub, Emprendimiento Social México, New Ventures México y Promotora Social México, son algunos actores que han contribuido a la difusión y divulgación de las prácticas en torno al emprendimiento social.

Uno de los debates más notables en la revisión de la literatura es la definición del emprendimiento social: se identificó un grupo de autores que buscan caracterizar al emprendimiento social minimizando tautologías –con definiciones que no exageran el uso descriptivo del adjetivo *social*, buscando la comprensión de este tipo de emprendimiento desde otros enfoques centrales, como: la creación y captura de valor (Santos, 2012), el pensamiento organizacional (Agafonow, 2013), un proceso detonado por un equilibrio injusto (Martin y Osberg, 2007), la diferenciación con otras formas de emprendimiento tradicional comercial (Masseti, 2008), la mención de la fibra ética del emprendedor social

(Drayton, 2002) o la focalización rigurosa en los resultados objetivos, subjetivos y su impacto (Bornstein y Davis, 2010).

Desde el punto de vista de la autora de esta ponencia, dos de las definiciones de enfoque integral son las propuestas por:

Martin y Osberg (2007) quienes definen como emprendimientos sociales las iniciativas que enfatizan elementos cómo: 1) identificar un equilibrio estable pero inherentemente injusto que provoca la exclusión, marginación o sufrimiento de un segmento de la humanidad que carece de los medios financieros o la influencia política para lograr algún beneficio transformador en su comunidad; 2) identificando una oportunidad en este equilibrio injusto, desarrollando una propuesta de valor social con inspiración, creatividad, acción directa, coraje y fortaleza, desafiando la hegemonía del estado estable y 3) forjar un nuevo equilibrio estable que libera potencial atrapado o alivia el sufrimiento del grupo objetivo, y mediante un ecosistema estable en torno al nuevo equilibrio asegurando un futuro mejor para el grupo objetivo e incluso la sociedad en general.

Y por de Zahra et al. (2009) que define al emprendimiento social como el conjunto de actividades y procesos para descubrir, definir y explotar las oportunidades con impacto social creando nuevas empresas o administrando organizaciones de una manera innovadora.

Esta ponencia tiene por objetivo de analizar los elementos distintivos los conceptos de responsabilidad social corporativa y emprendimiento social, examinando también movimientos emergentes que los vinculan con la orientación a la sostenibilidad. Ambos conceptos, tanto responsabilidad social corporativa (RSC) como emprendimiento social (ES), destacan el enfoque ético lo cual representa un punto de partida común, en los siguientes apartados de este trabajo se presentan: 1) los elementos distintivos y prospectiva de ambos conceptos, 2) los movimientos emergentes identificados que los articulan con la orientación a la sostenibilidad y 3) las reflexiones que son planteadas a manera de conclusiones y sugerencias para futuras actividades de producción académica e investigación.

Elementos distintivos y prospectiva de la responsabilidad social corporativa y el emprendimiento social.

Huybrechts y Nicholls (2012), plantean que hay dos elementos clave que diferencian el emprendimiento social (ES) de la responsabilidad social corporativa (RSC). En primer término, argumentan que la RSC no tiene que ser necesaria o forzosamente una acción emprendedora ni innovadora, uno de sus enfoques base consiste en alinear prácticas corporativas con prácticas sociales y normas establecidas en el tiempo, incluida la ley. El componente *innovación* en ES, es fundamental. En segundo término, señalan que las metas de los proyectos de RSC y ES, divergen. En el ES la misión social tiene primacía y las ganancias obtenidas en una organización son medios para alcanzar dicha misión y catalizar la apropiación de valor para la sociedad. En corporaciones, contexto en el que se desarrolla

la RSC, la maximización de beneficios está dirigida a la apropiación del valor para los accionistas; por lo tanto, más allá de las posiciones de lucro o misión social, la *apropiación de valor* diferencia claramente al ES de la RSC. Esta distinción no es fácil de establecer empíricamente, cuando el cuestionamiento de fondo es ¿en qué proporción las iniciativas de RSC pueden ser denominadas como “emprendimientos sociales liderados por una corporación”? En este sentido Baron (2007) nombra a los empresarios que fundan firmas de RSC como emprendedores sociales; mientras que Covin y Miles (1999) definen que dentro de las firmas sean o no de RSC, existe el emprendimiento corporativo [corporate entrepreneurship] conceptualizado como la presencia de la innovación con el objetivo de rejuvenecer o redefinir organizaciones, mercados o industrias en el orden de crear o sostener la superioridad competitiva.

De manera tal que desde la arista del ES existe la búsqueda por solucionar problemas sociales de forma sostenible y desde la arista de la RSC se redistribuye una parte específica de las ganancias hacia causas sociales. Desde la perspectiva de la directiva de la Unión Europea (UE), la RSC representa una importante palanca de desarrollo y soporte para el ES ya que desde ambos ángulos se persigue la creación de valor social, ya sea como misión central en el ES o como proceso estratégico en las firmas de RSC. (Amelio, 2017). Es evidente como el ES no es una nueva forma de RSC, ni la RSC es considerada una representación de ES; sin embargo, ambos comparten dimensiones de acción sociales.

En continuación a los trabajos de Covin y Miles (1999), Austin et al. (2006) sugirieron que el emprendimiento social es también para corporaciones e integrando los enfoques de ES, RSC y Emprendimiento Corporativo, Austin y Reficco (2009) definieron el Emprendimiento Social Corporativo (ESC) [Corporate Social Entrepreneurship-CSE].

ESC integra y se basa en los conceptos anteriores y ha sido definido por Austin, Leonard, Reficco y Wei-Skillern (2005) como "*el proceso de extender el dominio de competencia de la empresa y el correspondiente conjunto de oportunidades mediante el aprovechamiento innovador de recursos, tanto dentro como fuera de su control directo, dirigido a la creación simultánea de valor económico y social*". El propósito fundamental de CSE es acelerar la transformación organizacional de las empresas en generadores más poderosos de mejora social. (Austin y Reficco, 2009, p. 2).

Así entonces, los elementos distintivos y comunes del ES y la RSC dan lugar al concepto de Emprendimiento Social Corporativo (ESC) que Austin y Reficco (2009) consideran como un proceso destinado a permitir que las empresas desarrollen formas más avanzadas y poderosas de RSC; para que continúen ejerciendo de mejor manera lo que Carroll (2006) denominó como su ciudadanía corporativa estratégica. Los *elementos clave del Emprendimiento Social Corporativo*, acorde a los trabajos de Austin y Reficco (2009) son:

Primero: *Habilitar el entorno*, para que la compañía se mueva de la antigua aproximación a la RSC hacia el nuevo enfoque de ESC.

Segundo: *el emprendedor social corporativo* [the corporate social intrapreneur], son los individuos que diferencian perfectamente su papel como emprendedores corporativos y su rol como gerentes de iniciativas, estas dos etapas suelen estar secuenciadas en el desempeño de su labor, primero como catalizadores del cambio para el lanzamiento de nuevas iniciativas y posteriormente como elementos fundamentales para ejecutar y poner dichas iniciativas en práctica (Austin y Reficco, 2009). No se encontró en la literatura analizada referencia respecto a si son de manera indispensable empleados de la compañía, o pueden ser aliados estratégicos o emprendedores sociales externos con el propósito de establecer una colaboración; lo que Austin y Reficco (2009) si precisan es que son individuos que, de manera general respecto a la administración y operación de las compañías, crean o catalizan innovaciones y transformaciones de impacto interno; y la innovación mueve a la compañía hacia mejores y más avanzados estados de RSC.

Tercera: *el propósito corporativo de una organización basada en valores*, como punto focal para poder establecer una estrategia de ESC están los valores establecidos por la compañía. Los emprendedores sociales corporativos necesitan garantía de que la generación de valor social, es decir, el cumplimiento de las responsabilidades sociales, se considere esencial en las declaraciones de misión, valores y operatividad cotidiana de la empresa. En las empresas con propósitos corporativos basados en valores, los valores no se adaptaron a una estrategia existente, sino al revés. Esta característica empodera a los individuos –emprendedores sociales corporativos- y libera sus energías creativas. En el siguiente apartado de este trabajo se analizan corrientes que enfocan el propósito de las empresas y su orientación a la sostenibilidad.

Cuarta: *la creación de valor mixto* [blended value], es el objetivo del emprendedor social corporativo, que se enfoca en descubrir formas innovadoras para que los impactos económico, social y ambiental⁷ sean sinérgicos en lugar de competir; para así optimizar los retornos de las partes interesadas [stakeholders]. Como parte fundamental del valor mixto, la creación de valor social está inmersa en una rendición de cuentas amplia y transparente, donde la multitud de indicadores existentes, normas o códigos para medir el valor social deben embeberse en la genética de la corporación. (Paine, 2003).

Quinta: *la co-generación de valor*, con organizaciones sociales, empresariales o gubernamentales externas es fundamental ya que las alianzas estratégicas que combinan competencias básicas complementarias pueden crear nuevas fuentes de recursos que permiten diseñar soluciones innovadoras a problemas sociales y económicos complejos. Esta alineación con externos es un hábito institucional que se arraiga en las organizaciones que operan el ESC, pues dichas alianzas se consideran activos que ayudan a superar los desafíos y restricciones organizacionales para operar un esquema más avanzado de RSC.

⁷ Algunos autores consideran valor mixto solo al binomio social-económico. Por la perspectiva sostenible de este trabajo es que se opta por incluir el ambiental. De acuerdo con BlendedValue.org: el valor mixto es un marco conceptual para avanzar de una visión de creación de valor con una comprensión bifurcada de la naturaleza del valor (cualquiera / o), hacia una comprensión holística unificada del valor como "ambos / y", integrado y no divisible. Recuperado de: <http://www.blendedvalue.org/framework/>

Desde la perspectiva de estos autores, los cinco elementos buscan catalizar que las empresas con esquemas de RSC incidan positivamente sobre impactos sociales y ambientales en un siguiente nivel, no solo administrando operaciones en programas de RSC ya existentes, sino creando cambio disruptivo combinando valor económico, social y ambiental con las capacidades emprendedoras de rediseño y desarrollo de sistemas, para hacerse cargo de nuevas oportunidades en el contexto de sus responsabilidades sociales. Además, cada vez es más evidente que el liderazgo basado en valores, la generación sinérgica de valor social, económico, ambiental y las alianzas estratégicas intersectoriales son ingredientes clave para desarrollo de negocios sostenibles y se espera que el ESC contribuya a un desempeño organizacional superior para el mejoramiento de la sociedad. En el siguiente apartado se describen algunos de los movimientos emergentes que están alineados con la búsqueda de valor mixto y sostenibilidad.

Propósito, Bien Común e Hibridación: movimientos emergentes por el desarrollo de negocios sostenibles.

Diferentes movimientos en México y el mundo están inquiriendo el desarrollo de negocios sostenibles, que focalicen entre otros elementos: la triple cuenta de resultados, la distribución justa de riqueza, la inclusión, la transparencia, la regeneración de bienes públicos, la dignidad, entre otros factores clave. Primero se describe brevemente el enfoque de cada uno de los movimientos identificados y posteriormente se destacan elementos distintivos con potencial relación hacia la RSC o el ESC.

Cadenas Híbridas.

Es una forma organizacional identificada con el desarrollo de negocios inclusivos y responsables. Las empresas que eligen este modelo regularmente cuentan con una misión basada en valores y visión de largo plazo. Buscan relaciones de mutuo beneficio con proveedores, comunidades, empleados y clientes; van desarrollando estas relaciones a través de la interacción progresiva con el mercado, los competidores o la industria en la que operan. (Hoffman y Badiane, 2008). Las Cadenas Híbridas de Valor (CHV) buscan incluir a sectores de la base de la pirámide como proveedores confiables de empresas consolidadas para reconfigurar su cadena de valor. Esto no es algo sencillo ni de corto plazo, son procesos que pueden llegar a requerir de 3 a 7 años, ya que existen implicaciones no solo de negocios sino también culturales y ambientales. Existen en México algunos casos de éxito, entre éstos el de *Toks* cadena de restaurantes que desarrolló a una serie de comunidades rurales como sus proveedores de chocolate, miel, mole, mermeladas⁸ entre otros insumos; aunque en un inicio los chefs no estaban de acuerdo en este proyecto de largo plazo, con el paso de los años las comunidades rurales se han integrado como proveedores estratégicos y *Toks* ha logrado desarrollar una cadena híbrida de valor en sus operaciones, ofreciendo a la vez diferenciación a través de algunos ingredientes sin conservadores ni saborizantes artificiales. (Ramos, 2013).

⁸ TOKS Artesanales: <https://www.toks.com.mx/artesanales>

Economía del Bien Común

Es actualmente un movimiento emergente en México, comenzó en octubre 2010 en España. La Economía del Bien Común (EBC), considera el bien común como el objetivo ético supremo tanto para la sociedad democrática como para la economía y propone el balance del bien común a través de la autoregulación de 17 indicadores en la matriz del bien común, destacando que el bienestar de todas las personas vinculadas a una organización es igual de importante (Felber, 2015). El enfoque holístico que propone Felber (2015) para la EBC presenta una respuesta al progresivo empobrecimiento del pensamiento económico-científico que se ha desconectado paulatinamente de sus contextos más importantes: el cultural-ético, el político-democrático y el natural-ecológico. Esta propuesta no suprime balances financieros ni prohíbe que las empresas privadas persigan beneficios, la diferencia radica en que el beneficio financiero ya no sea la finalidad principal sino un medio para el propósito verdadero: prestar la aportación más grande posible al bienestar, “con ética al éxito” (Felber, 2015). En palabras de Felber (2015) la EBC no es el único modelo económico imaginable para el futuro, al contrario, pretende ser combinado con modelos y estructuras alternativos enriquecerse y enriquecerlos. Algunos de estos modelos alternativos son: la economía social y solidaria, los bienes comunales, la empresa social, el valor compartido, las empresas B [BCorps], solo por mencionar algunos. La Matriz del bien común sobre la que se aplica el balance de bien común contempla 17 indicadores:

1. Gestión ética de los suministros,
2. Gestión ética de las finanzas
3. Calidad del puesto de trabajo e igualdad
4. Reparto justo del volumen de trabajo
5. Promoción del comportamiento ecológico del equipo humano
6. Reparto justo de la retribución
7. Democracia interna y transparencia
8. Relación ética con el cliente
9. Solidaridad y cooperación con otras organizaciones
10. Concepción ecológica de productos y servicios
11. Concepción social de productos y servicios
12. Aumento de los estándares sociales y ecológicos del sector
13. Valor e impacto social de productos y servicios
14. Contribución a la comunidad local
15. Reducción de efectos ecológicos
16. Orientación de las ganancias al bien común
17. Transparencia social y cogestión

Economía Circular

De acuerdo con la Fundación para la Economía Circular: “Una Europa que utilice eficazmente los recursos” es una de las siete iniciativas emblemáticas que forman parte de la estrategia Europa 2020 que pretende generar un crecimiento inteligente, sostenible e

integrador, con el respaldo del Parlamento Europeo y el Consejo Europeo⁹. Como concepto económico, la economía circular está relacionada con la sostenibilidad, ya que su objetivo es que el valor de productos, materiales y recursos se mantenga en la economía durante el mayor tiempo posible, reduciendo al mínimo la generación de residuos; basada en el principio –no lineal- de *cerrar el ciclo de vida* en productos, servicios, residuos, materiales, agua o energía. (MacArthur & McKinsey, 2014). Tres de sus principios fundamentales, de acuerdo con el informe “Hacia una economía circular”, generado por la Fundación Ellen Macarthur y McKinsey Company son: 1) optimización y diseño para acabar con los residuos, 2) componentes y consumibles no dañinos y duraderos, y 3) energía renovable en los ciclos de producción.

Capitalismo Consciente

Capitalismo Consciente es una organización mundial sin fines de lucro que difunde una filosofía de empresa para crear impacto positivo en la sociedad. En su capítulo México¹⁰, esta organización promueve la adopción de prácticas conscientes en empresas y academia. El planteamiento de esta corriente proyecta destacar la esencia de los negocios como generadores de bienestar y valor para todos los grupos de interés a través de la consciencia de altos ejecutivos y de los consumidores. Los 4 principios¹¹ de esta propuesta son: 1) propósito elevado (más allá de solo hacer dinero), 2) orientación integral (para el desarrollo de los miembros de la organización y de sus grupos de interés –stakeholders-), 3) liderazgo consciente (de altos ejecutivos respecto al propósito de la organización) y 4) cultura consciente (que empodera la toma de decisiones en los equipos de trabajo).

Sistema B

Con la misión de construir ecosistemas favorables para Empresas B y otros actores económicos que utilizan la fuerza del mercado para dar solución a problemas sociales y ambientales, surge en el año 2012 Sistema B en Latinoamérica. El movimiento de las empresas con propósito [B-Corps] nace en Estados Unidos en el año 2006. Actualmente es un movimiento emergente en México¹² que crece de manera orgánica. Las Empresas B son organizaciones con propósito que ofrecen retornos financieros para sus accionistas, al mismo tiempo que crean impacto positivo en la sociedad y en la naturaleza. Sus accionistas *se han comprometido legalmente* a tener impacto positivo en la sociedad y en la naturaleza utilizando como medio su negocio, gestionando impactos sociales y ambientales con el rigor que de los asuntos financieros. Una organización es certificada como Empresa B a través de un tercero [B-Lab]¹³ que evalúa sus procesos y compromisos. Las Empresas B desafían el paradigma de que los bienes públicos son responsabilidad exclusiva del gobierno y de la sociedad civil, proponiendo como actores activos en la regeneración de bienes públicos, a las empresas. La certificación B está basada en la evaluación de impacto

⁹ Fundación para la Economía Circular: <https://economycircul.org/>

¹⁰ Capítulo México Capitalismo Consciente: <https://www.consciouscapitalismmexico.org/>

¹¹ Conscious Capitalism: <https://www.consciouscapitalism.org/>

¹² Sistema B México: <https://sistemab.org/mexico/>

¹³ B-Lab: <https://bcorporation.net/>

B [B-assessment]¹⁴ que analiza cinco áreas: clientes, gobernanza, trabajadores, comunidad y medio ambiente. (Honeyman, 2014).

De acuerdo con los contenidos de los sitios oficiales de Sistema B, -mencionados anteriormente- se recupera que las preguntas de la evaluación están relacionadas al propósito de la empresa, para lograr identificar si está diseñada para crear impacto positivo en uno o más grupos de interés y también para determinar su *impacto estructural intencional mayor*. A diferencia de otros esquemas de certificación, éste está basado en *intencionalidad* antes que en cumplimiento indispensable. Un elemento diferenciador de esta propuesta es que la orientación a la sostenibilidad que propone es *legalmente vinculante*, se requiere una modificación de estatutos aceptada por los accionistas, como expresión máxima de compromiso para ser una Empresa B.

A continuación, se presenta la Tabla 1, que resume elementos clave de los movimientos antes descritos y potenciales articulaciones con los proyectos de RSC o ESC.

Tabla 1. Elementos clave en los movimientos para el desarrollo de negocios sostenibles y potenciales articulación con proyectos de RSC y/o ESC.

Movimiento	Elementos clave de implementación	Articulación potencial con proyectos RSC o ESC.
Cadenas Híbridas de Valor (CHV)	<p>Misión social y ambiental embebida en el propósito de la organización.</p> <p>Relaciones de beneficio mutuo con clientes, proveedores y empleados.</p> <p>Construcción de mercados para productos sostenibles.</p>	<p>El <i>desarrollo de cadenas híbridas de valor</i> puede conformarse como un proyecto de RSC y/o ESC de largo plazo, enfatizando relaciones de beneficio mutuo, aplicando por ejemplo, principios de comercio justo.</p>
Economía del Bien Común	<p>Los 17 indicadores que en una organización buscan balance para el bienestar de todos y se agrupan en la gestión ética de: suministros, finanzas, trabajo y riqueza.</p>	<p>La <i>aplicación del balance del bien común a la propia organización</i> o a sus proveedores puede servir como catalizador para identificar áreas de desarrollo para el bienestar común y la cultura ética. Las <i>áreas susceptibles de mejora pueden desarrollarse como proyectos</i> de RSC y/o ESC.</p>

¹⁴ B-Assessment: <https://bimpactassessment.net/>

Economía Circular	1) Optimización y diseño para acabar con los residuos, 2) componentes y consumibles no dañinos y duraderos, y 3) energía renovable en los ciclos de producción.	La aplicación de los principios de economía circular en el <i>desarrollo de productos y servicios</i> sean de la organización o de sus grupos de interés puede vincularse a un proyecto de RSC incentivando la intencionalidad de diseño que cumpla con estos elementos clave.
Capitalismo Consciente	1) Propósito elevado, orientación integral, liderazgo consciente y cultura consciente.	2) La formación en programas empresariales como es el caso de <i>Conscious Journey</i> ¹⁵ puede generar un ambiente propicio para que altos ejecutivos identifiquen áreas de oportunidad para el desarrollo de proyectos o alianzas vinculados a RSC y/o ESC.
Sistema B	La Evaluación mide lo que importa [B-Assessment] en sus 5 rubros: clientes, gobernanza, trabajadores, comunidad y medio ambiente; despliega los elementos clave acorde a las características de la empresa, su producto, beneficiarios, procesos, actividades, sector en que se desempeña o estructura. La selección de los elementos clave se realiza a través de un algoritmo que interpreta los datos alimentados en el registro para acceder a la evaluación, que cuenta con una versión gratuita.	La <i>aplicación de la Evaluación mide lo que importa</i> , en la organización o en programas de desarrollo de proveedores puede dar lugar a identificar áreas de desarrollo y mapa de impactos, que intencionan el cumplimiento de los elementos clave para la sostenibilidad y cuya mejora o implementación tienen el potencial de convertirse en proyectos de RSC y/o ESC.

Fuente: Elaboración propia basada en (Hoffman y Badiane, 2008), (Ramos 2013), (Felber, 2015), (MacArthur & McKinsey, 2014) y (Honeyman, 2014).

¹⁵ Conscious Journey: <https://www.consciouscapitalismmexico.org/grupos>

Como puede ser evidente en esta tabulación, los diferentes movimientos son aproximaciones que pueden detonar proyectos específicos de RSC o ESC, dependiendo de la arista que la organización opere, con una prospectiva de largo plazo y sobre todo de articulación con impactos que se orienten a la sostenibilidad. La orientación a la sustentabilidad es un objetivo clave en la ética empresarial (Crane & Matten, 2010), y como ya se argumentó anteriormente, la RSC y su evolución como ESC, son expresiones fundamentadas en la cultura ética de la empresa (Carroll, 1991).

Conclusiones

Los cambios demográficos y tecnológicos provocan transformaciones sociales a mayor velocidad cada vez, y en dichas transformaciones existen importantes retos de inclusión, desigualdad, acceso o equidad, por mencionar algunos. La orientación a la sostenibilidad es un llamado global que a través de la iniciativa ODS¹⁶ (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la ONU se estableció desde el año 2015. La evaluación *Mide lo que importa* del Sistema B, está alineada con los ODS y en Chile se está analizando su aplicación como una forma de monitorear el avance en el logro de los ODS al 2030¹⁷. La expectativa que los ciudadanos del mundo tienen respecto al papel de las empresas ha cambiado radicalmente, los ciudadanos esperan que las empresas sean parte activa de la solución de los problemas sociales y no solo participen desde la filantropía o desde actividades de RSC convencionales, sino desde la operación de sus negocios con propósito. (Harvard Business Review Analytic Services & EY Beacon Institute, 2015).

En este sentido, catalizar proyectos más avanzados de RSC que exploren la arista de ESC, combinando lo mejor de ambos enfoques que como punto de partida comparten la ética empresarial, representa una importante oportunidad de superar la dicotomía entre las variables *innovación* y *apropiación del valor*, identificadas como distintivas de los enfoques RSC y ES. La innovación en las formas de apropiación de valor para lograr impacto sostenible en el ámbito corporativo, es un área prospectiva clara para investigadores y académicos interesados en inquirir sobre los ambientes de desarrollo para el ESC y los elementos clave en la detección de oportunidades que los emprendedores sociales corporativos como empleados o como aliados estratégicos, pueden focalizar.

La distinción empírica, que permita determinar ¿en qué proporción las iniciativas de RSC pueden ser denominadas como “emprendimientos sociales liderados por una corporación”? y que ventajas de impacto sostenible representa su tratamiento como ESC, presenta como oportunidad una línea de investigación en la cual se aborde el potencial complementario de la RSC y el ES, que desde el enfoque europeo propone Amelio (2017). En otros contextos de emprendimiento, como el tecnológico o el creativo, la colaboración entre corporativos y emprendedores ha dado lugar a importantes procesos de aceleración y permanencia, lo que ha detonado el movimiento de las aceleradoras corporativas en México¹⁸. En tal analogía, considerar el binomio RSC y ESC, representa un escenario focalizado para implementar, recuperar e inquirir, teoría y práctica en la búsqueda de mejores prácticas para desarrollar negocios con impacto sostenible.

¹⁶ Objetivos para el desarrollo sostenible de la ONU:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

¹⁷ Recuperado de: <https://sistemab.org/onu-toma-evaluacion-de-sistema-b-para-que-las-empresas-midan-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

¹⁸ Recuperado de: <https://expansion.mx/emprendedores/2017/11/10/crecen-las-aceleradoras-corporativas-y-sus-egresados>

Bibliografía

- Agafonow, A. (2013). Toward A Positive Theory of Social Entrepreneurship. On Maximizing Versus Satisficing Value Capture. *Journal of Business Ethics*, 125(4), 709–713. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1948-z>
- Amelio, S. (2017). CSR and Social Entrepreneurship: The Role of the European Union. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 5(3), 335–354. <https://doi.org/10.25019/MDKE/5.3.02>
- Austin, J. E., Leonard, D., Reficco, E., & Wei-Skillern, J. (2005). Corporate Social Entrepreneurship: A New Vision for CSR. In *The Accountable Corporation*. Retrieved from <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=20663>
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both? *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>
- Austin, J., & Reficco, E. (2009). Corporate Social Entrepreneurship. *Working Papers Harvard Business School Division of Research*, (June), 1–8.
- Baron, D. P. (2007). Corporate Social Responsibility and Social Entrepreneurship. *Journal of Economics & Management Strategy*, 16(3), 683–717. <https://doi.org/10.1111/j.1530-9134.2007.00154.x>
- Bornstein, D., & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship: what everyone needs to know*. Oxford University Press.
- Carroll, A. B. (1989). *Business and Society. Ethics and Stakeholder Management*. Cincinnati Ohio: South Western Publishing Co.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility-- Toward the moral management of organizational stakeholders.pdf. *Business Horizons*, (July-August 1991), 39–48.
- Carroll, A. B. (2009). A History of Corporate Social Responsibility: Concepts and Practices. In *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211593.003.0002>
- Conscious Capitalism. (s.f.) Conscious Capitalism: 4 Principles. Recuperado de <https://www.consciouscapitalism.org/>

- Covin, Jeffrey G, and Morgan P Miles. (1999). Corporate entrepreneurship and the pursuit of competitive advantage. *Entrepreneurship Theory and Practice* 23 (3):47-63.
- Crane et al. (2014). Contesting the Value of "Creating Shared Value". *California Management Review* 56(2), 130-153. doi:, 56(2), 130-153. doi:10.1525/cmr.2014.56.2.130
- Crane, A., & Matten, D. (2010). *Business Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dacin, M. T., Dacin, P. A., & Tracey, P. (2011). Social Entrepreneurship: A Critique and Future Directions. *Organization Science*, 22(5), 1203–1213. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0620>
- Dees, G. J. (1988). The Meaning of "Social Entrepreneurship." In *Case Studies in Social Entrepreneurship and Sustainability* (pp. 34–42). Retrieved from <https://entrepreneurship.duke.edu/news-item/the-meaning-of-social-entrepreneurship/>
- Drayton, B., (2002). The citizen sector: becoming as entrepreneurial and competitive as business. *California Management Review* 44 (3), 120–132. Eikenberry,
- Felber, C. (2015). *La Economía del Bien Común* (Segunda ed.). Barcelona, España: DEUSTO.
- Frederick, R. E. (2001). *La ética en los negocios: aplicación a problemas específicos en las organizaciones de negocios*. Mexico: Oxford University Press.
- Fundación Ellen MacArthur & McKinsey Co. (2014). *Founding Partners of the HACIA UNA ECONOMÍA CIRCULAR*. Retrieved from https://www.ellenmacarthurfoundation.org/assets/downloads/languages/EMF_Spanish_exec_pages-Revise.pdf
- Fundación para la Economía Circular. (s.f.) *Economía Circular*. Recuperado de <https://economiecircular.org/>
- Harvard Business Review Analytic Services, & EY Beacon Institute. (2015). *The Business Case for Purpose: A Harvard Business Review Analytic Services Report*. Retrieved from [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-the-business-case-for-purpose/\\$FILE/ey-the-business-case-for-purpose.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-the-business-case-for-purpose/$FILE/ey-the-business-case-for-purpose.pdf)

- Hoffman, A. J., & Badiane, K. K. (2008). Hybrid Organizations as Agents of Positive Social Change: Bridging the For-Profit and Non-Profit Divide. *Using a Positive Lens to Explore Social Change and Organizations*, 131–153. Retrieved from <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/18742/TFM-M%20Pretel.pdf>
- Honeyman, R. (2014). *The B Corp Handbook: How to Use Business as a Force for Good (Excerpt)*. B lab. Oakland CA: Berrett-Koehler Publishers Inc. Retrieved from <http://www.bcorporation.net/handbook>
- Huybrechts, B., & Nicholls, A. (2012). Social Entrepreneurship: Definitions, Drivers, and Challenges. Retrieved from <http://eureka.sbs.ox.ac.uk/2855/>
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). *Social Entrepreneurship: The Case for Definition*. *Stanford Social Innovation Review*. Retrieved from https://ssir.org/articles/entry/social_entrepreneurship_the_case_for_definition
- Massetti, B. L. (2008). the Social Entrepreneurship Matrix As a Tipping Point for Change *Emergence: Complexity and Organization*, 10(3), 1–8.
- Orellana, A. (2006). La RSC y la triple cuenta de resultados. *Dirección Financiera*, 231, 56–62.
- Paine, Lynn Sharp. (2003). Value shift: why companies must merge social and financial imperatives to achieve superior performance. 1st ed. New York: McGraw-Hill.
- Ramos, G. (2013). Cadenas Híbridas de Valor. Lugar de publicación: Promotora Social México. Recuperado de <http://www.psm.org.mx/cadenas-hibridas-de-valor/>
- Santos, F. M. (2012). A Positive Theory of Social Entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 111(3), 335–351. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1413-4>
- Shaw, W. H. (1996). *Business Ethics* (Second). Belmont California: Wadsworth Publishing Company.
- Volkman, C., Tokarski, K. O., & Ernst, K. (2012). *Social Entrepreneurship and Social Business - An Introduction and Discussion with Case Studies*. Springer Gabler. Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7093-0>
- Weiss, J. W. (1994). *Business Ethics: A managerial, stakeholder approach*. Belmont California: Wadsworth Publishing Company.

Estudio de las prácticas sustentables en una Institución de Educación Superior

Claudia Baza-Alvarez

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y
Ciencias Sociales y Administrativas

Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México
cbazaa@ipn.mx

Víctor Manuel Alvarado-Verdín

Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás

Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México
vmalvarado@ipn.mx

Luis Rocha-Lona³

Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás

Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México
lrocha@ipn.mx

Resumen

El objetivo del presente estudio consistió en conocer las prácticas sustentables que lleva a cabo la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), en la actualidad. Así mismo se emplearon los instrumentos de medición para la estructuración del cuestionario sobre las prácticas sustentables en el campus universitario, cuyos apartados del estudio se fundamentaron en el uso eficiente del agua, en el uso eficiente de la energía y en la gestión de residuos. Los resultados de la investigación permitieron proponer una Campaña de Sensibilización sobre Prácticas Sustentables, además de explicar las principales limitaciones para la ejecución de prácticas sustentables para el cuidado del medio ambiente en la unidad.

Palabras clave: prácticas sustentables, Instituciones de Educación Superior, desarrollo sustentable

Abstract

The objective of the study was to know the sustainable practices carried out by the Interdisciplinary Professional Unit of Engineering and Social and Administrative Sciences (UPIICSA), at present. Likewise, measurement instruments were used to structure the questionnaire on sustainable practices in the university campus, whose sections of the study were based on the efficient use of water, the efficient use of energy and waste management. The results of the research allowed proposing a Campaign of Awareness on Sustainable Practices, besides explaining the main limitations for the execution of sustainable practices for the care of the environment in the unit.

Keywords: sustainable practices, universities, sustainable development

Introducción

Desde tiempos inmemoriales el hombre ha tenido a bien comprender y procurar el medio ambiente, considerando que es el entorno donde se desenvuelve. El desarrollo humano paulatinamente ha producido el deterioro del mismo, donde este deterioro ha generado limitaciones a muchas actividades sociales y económicas, por lo que han tenido que estructurarse procesos normativos que los regulen, si es que las sociedades quieren seguir disponiendo de los recursos que el medio ambiente provee.

Durante la última década del siglo XX, se acrecentó la preocupación sobre el deterioro del medio ambiente. Importantes voces alrededor del mundo se han manifestado y hecho saber las consecuencias, por citar al ex presidente de Estados Unidos Al Gore y al Premio Nobel mexicano Dr. Mario Molina. Ante esto, alrededor del mundo se han creado organismos e instituciones las cuales han llevado a cabo consultas y propiciado el intercambio de información y experiencias con el propósito de generar conocimiento para atenuar los efectos sobre el medio ambiente a través de iniciativas que van desde lo normativo hasta planes de acción concretos, pero lo trascendente es la conformación de redes y comunidades de expertos en los diferentes rubros que el área ambiental requiere.

Un medioambiente sostenible y sustentable

Los estudios sobre preservación y mejora del medio ambiente han dado origen a los conceptos de Desarrollo Sostenible y Desarrollo Sustentable, cuando estos conceptos se aplican a la economía, la ecología o el desarrollo y responsabilidad social, son sinónimos y ambos términos pueden usarse indistintamente (González R., Web).

Por lo que, en relación a la ecología y medio ambiente, por Desarrollo Sostenible o Desarrollo Sustentable se entiende: “Como un proceso que puede mantenerse sin afectar a

la generación actual y futura, intentando que el mismo, sea perdurable en el tiempo sin mermer los recursos actuales”

Lo anterior se puede lograr, siempre y cuando cumpla con las siguientes condiciones:

- a) Los recursos renovables no deben usarse a un ritmo mayor que el de su generación;
- b) Los contaminantes no se pueden producir a un ritmo mayor que el proceso que se requiere para reciclarlos, neutralizarlos o para que se biodegraden;
- c) Los recursos no renovables no deben explotarse a mayor velocidad para luego ser sustituidos por recursos renovables sustentables, lo que invita a aprovechar con prudencia los recursos no renovables, procurando la utilización de los recursos renovables.

En este sentido el auténtico desarrollo no escudriña la depredación de los ecosistemas sino su conservación para las generaciones humanas posteriores (Reyes-Sánchez, 2012). Aunado a lo anterior, la educación es de capital relevancia para impulsar el desarrollo sustentable básicamente en desarrollar la conciencia, ética y valores y el comportamiento del cuidado y protección del medio ambiente (Perales-Palacios, 2014), instaurando un modelo en conjunción con los actores de la sociedad con el propósito de establecer el contexto económico sustentable en el porvenir (Arce González, 2015).

La perspectiva ambiental y sustentable en las Instituciones de Educación Superior

Como es sabido las Instituciones de Educación Superior (IES) son las organizaciones responsables de proporcionar conocimientos especializados en las diferentes áreas del saber; o sea, son las encargadas del proceso de enseñanza a nivel superior. Cada institución, de acuerdo a su estructura orgánica, normatividad y modelo educativo ofrece la capacitación académica y social necesaria, no sólo para el logro personal, sino también para la proyección dentro de la sociedad que facilite el desarrollo de la misma.

Las IES son el lugar donde se crea la formación y el desarrollo que realiza la toma de conciencia sobre las necesidades de las diferentes sociedades y del mundo. Como entidad social, las IES se constituyen como un todo complejo, ya que el tejido social que la estructura cuenta con grupos humanos que dan origen a número importante de subculturas, donde la red de relaciones e interacciones constituyen un mundo fenoménico singular (Morín, 1990). Tal status de complejidad tiene implicaciones metodológicas y prácticas en la forma en que se pueden realizar las funciones de docencia, investigación y extensión (Nieto y Medellín, 2006).

La concepción sobre la participación universitaria en los procesos de gestión sustentable de los campus se manifiesta como un proyecto que compromete a la educación superior como agente determinante en la procuración del desarrollo sustentable; concepción que no es de hoy, sino que ha venido estructurándose desde las dos últimas décadas del siglo XX. De hecho Conde, González y Mendieta (2006) dan cuenta que los compromisos de las universidades para lograr el desarrollo sustentable se fundamentan en la concreción de

declaratorias, como la publicación de “En nuestro patio trasero: La cuestión ambiental en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)”, propuesta para el cambio y el potencial institucional como modelo (Brick, et. al, 1989), el cual se mostró como el hito dentro de la propuesta de campus sostenibles, considerando que fue el primer análisis del impacto ambiental que implica la operación de un campus universitario.

En lo concerniente al desarrollo de políticas ambientales de gestión global en todos ámbitos institucionales se destacaron el Programa de Ecología del Campus de la Universidad de Wisconsin (Madison), así como el proyecto Brown Verde de la Universidad de Brown. La Declaración de Talloires, en el cual se concretó la necesidad de que las IES conformaran un frente común, a nivel mundial, para precisar y promover la sustentabilidad en la educación superior, dando origen a la Asociación de Líderes universitarios, con el propósito de generar las capacidades profesionales en sustentabilidad ambiental a través del intercambio de experiencias y del desarrollo de proyectos ambientales.

A través de las declaratorias, se ha logrado establecer la responsabilidad que las IES tienen para con la sostenibilidad al definir los principios que se requieren para integrar las dimensiones ambiental, social, económica y cultural en pro de generar la conciencia social, basado en el análisis contextual, y lograr la buena convivencia y equidad (Hugué et. al, 2011).

En el caso mexicano, se puede señalar que a finales de los años noventa surgió el interés de algunas IES para llevar a cabo programas ambientales, destacándose el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la cual fundó la “Agenda Ambiental”, considerada como la pionera en México en lo concerniente a la incorporación de la perspectiva ambiental y la sustentabilidad en las comunidades universitarias. En el año 2000 la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) junto con la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) formularon el “Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en Instituciones de Educación Superior. Escenarios Posibles” (Gutiérrez et. al, 2010). Ante el interés mostrado, en ese mismo año, se firmó el convenio que dio origen al Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable, el cual ha tenido el propósito la promoción de programas, estrategias y planes de acción de alcance institucional para la conservación del medio ambiente y el desarrollo de la sustentabilidad de las IES.

Adicionalmente la ciencia enfocada a la sustentabilidad es un arquetipo importante y su cimentación tiene que ser una prioridad para los equipos de investigación y las instituciones que trabajan el entendimiento y observación de la problemática medio ambiental, lo anterior requiere promover en la práctica de indagación la disposición hacia el cuidado del medio ambiente a lo largo del tiempo (Casas, 2017).

Las limitaciones para el Desarrollo Sustentable en las IES

Sin embargo, pese a que las declaratorias internacionales ponen de manifiesto la intención de compromisos en la aplicación de los conocimientos y planes de acción, la educación superior no ha logrado del todo la transformación social necesaria que permeé la conciencia ciudadana y permita la concreción de las metas y objetivos perseguidos por la sostenibilidad, considerando que las comunidades universitarias deben de proyectarse como ejemplos de lo que ha de lograrse dentro de las sociedades (Tilbury, 2012). Granados (2015), da cuenta de los resultados de las investigaciones interconectadas realizadas por la Global University Network for Innovation (GUNI), los cuales denotan que el proceso de transición de las IES hacia la sustentabilidad enfrenta un conjunto de posibles barreras limitadoras, por ejemplo, las IES destinan la mayor parte de sus recursos a financiar la producción científica y tecnológica, reservando muy pocos recursos a la propuesta en Educación para el Desarrollo sustentable (EDS); por consecuencia, se denota la falta de visión y priorización de los líderes universitarios hacia la EDS, considerándola como un añadido al sistema educativo de las instituciones, más no un objetivo.

Por su parte Velázquez et. al. (2005) exponen que entre los principales factores que limitan las iniciativas de sustentabilidad dentro de las IES se encuentra una resistencia al cambio, por lo que se presenta la falta de interés e involucramiento por parte de los sectores de las IES, la falta de un cuadro de políticas sobre la sustentabilidad que permita la regulación de las actividades dentro del campus facilitando el desarrollo de la sustentabilidad, la inexistencia de un cuadro de indicadores que facilite el desarrollo de procesos de evaluación sobre el desarrollo sustentable.

Diseño de la investigación

El presente estudio de corte cualitativo y cuantitativo, comenzó con la descripción de la situación actual de las prácticas sostenibles en Instituciones de Educación Superior, se elaboraron los instrumentos para la estructuración del cuestionario sobre las prácticas sostenibles en el campus universitario, comprendiendo las prácticas sustentables en el uso eficiente del agua, en el uso eficiente de la energía y en la gestión de residuos.

La población en estudio se constituyó por estudiantes de licenciatura, la encuesta se aplicó a una muestra no probabilística de 70 personas, considerando que cuando se efectúan investigaciones no experimentales, descriptivas y transversales, una muestra de censo es adecuada al desarrollar análisis empíricos, por ejemplo en ciencias como sociología y la antropología (Jiménez, 1983). Asimismo se analizó la información de la encuesta en Microsoft Excel, con la finalidad de conocer los resultados del trabajo de campo.

Resultados y discusión

De la misma forma se calculó la confiabilidad del cuestionario empleado, diseñado para los propósitos de este estudio obteniendo los siguientes valores:

PCorr = 0.2600

N = 45

Alpha =0.9405 Confiabilidad excelente

Posteriormente con base en los resultados obtenidos la muestra encuestada de estudiantes universitarios, ésta se integró por género femenino 64% y género masculino 36%, asimismo el 81% tiene una edad de 17 a 24 años, el porcentaje restante, 19%, tiene una edad de 25 a 34 años.

En primera instancia, referente a los tópicos que los estudiantes relacionan con sustentabilidad, preponderantemente se identifican los siguientes:

- | | |
|---------------------------|-----|
| a) Recursos naturales | 89% |
| b) Agua | 84% |
| c) Responsabilidad social | 76% |
| d) Energía | 76% |
| e) Aire | 70% |
| f) Contaminación | 60% |

Adicionalmente las medidas más comunes, observadas por los estudiantes, para apoyar al desarrollo sustentable se presentan a continuación:

a) Reciclaje	83%
b) Ahorro de agua	83%
c) Disminuir la contaminación	67%
d) Generar conciencia ecológica	67%
e) Manejo de desechos	66%
f) Ahorro de energía	63%

De acuerdo a las observaciones de los alumnos en el acontecer diario del desarrollo de sus actividades escolares, identifican un campus limpio (70%) y ordenado (61%), sin embargo no consideran que sea sustentable (21%). Por lo que los estudiantes piensan que los responsables de llevar a cabo acciones para fomentar una cultura sostenible son los estudiantes (80%), las autoridades escolares (73%), el gobierno (64%) y los docentes (60%), en este orden.

Referente al uso eficiente del agua, fundamentalmente la IES en estudio, no cuenta con instalaciones hidráulicas amigables con el medio ambiente, en atención a los resultados arrojados en la presente investigación. Concerniente al uso eficiente de la energía, se halló, de acuerdo a los estudiantes, que no se cuenta con instalaciones eléctricas que contribuyan al ahorro de energía. Respecto a la gestión de residuos, esencialmente, no se cuenta con contenedores para depositar residuos peligrosos, lugares específicos para colocar los contenedores con residuos peligrosos, contenedores para depositar tapas y cintas plásticas, contenedores para depositar pilas, lugares específicos para depositar equipos de oficina o de laboratorio.

También se halló, que la unidad escolar cuenta con contenedores para depositar los residuos inorgánicos renovables; con contenedores para depositar los residuos orgánicos renovables, con contenedores para depositar los residuos inorgánicos no renovables, con contenedores para depositar los residuos orgánicos no renovables y con contenedores para depositar botellas PET, en acuerdo a la apreciación de los estudiantes.

Adicionalmente, las prácticas sostenibles de las Instituciones de Educación Superior, se centran primordialmente en la promoción de la agricultura ecológica y la producción de alimentos de forma sostenible, el reciclaje, la eficiencia energética, los programas de estudio con grados en Ciencias Ambientales, los Sistemas de Gestión Ambiental, la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero, las instalaciones de energía

renovable, las plantas de biocombustible, la generación de energía a partir de aceite comestible, el aprovechamiento adecuado de los recursos hídricos, los programas de reducción de residuos, las labores de Educación ambiental como cursos o talleres y, labores en la sensibilización del tema de sostenibilidad ambiental entre el personal académico y los estudiantes.

En contraparte, de acuerdo a los resultados de la investigación descritos, principalmente los esfuerzos en prácticas sostenibles del campus universitario, se concentran en contenedores para depositar los residuos inorgánicos renovables, contenedores para depositar los residuos orgánicos renovables, contenedores para depositar los residuos inorgánicos no renovables, contenedores para depositar los residuos orgánicos no renovables y con contenedores para depositar botellas PET. Sin embargo, los estudiantes apuntan que a pesar de que existen bastantes contenedores para los residuos, al final todos son depositados en el mismo camión recolector.

Sumado a lo anterior, los estudiantes encuestados manifiestan que las principales limitaciones, para la puesta en práctica de acciones sustentables a favor del medio ambiente en la unidad escolar, es que no existe la suficiente conciencia ambiental para preocuparse verdaderamente por el medio ambiente, la ausencia de educación ambiental y la cultura de cuidado del medio ambiente acerca de los efectos negativos de la vida cotidiana del hombre hacia el medio ambiente, la irresponsabilidad medio ambiental por parte la comunidad estudiantil al no establecer el firme compromiso en procurar el medio ambiente, la inexistencia de información medio ambiental en la que la comunidad estudiantil pueda percatarse del daño que se causa al medio ambiente y a nosotros mismos como seres humanos, la falta de compromiso por parte de las autoridades en llevar a cabo con constancia las actividades de reciclaje y separación de basura o residuos que genera la escuela, la inversión económica para financiar proyectos sustentables en las universidades, la inversión para cambiar o renovar equipos, aparatos y sistemas de energía e hidráulicos para poder tener una unidad escolar sustentable y, escasez de recursos e iniciativa de los directivos.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados de la investigación, se determinó sugerir una Campaña de Sensibilización sobre Prácticas Sostenibles en la unidad escolar, cuyo objetivo principal es lograr que los estudiantes dispongan de los conocimientos, competencias, motivaciones y sentido de compromiso que les permita trabajar individual y colectivamente en la unidad llevando a cabo prácticas sustentables. De esta manera se hace hincapié en la aplicabilidad de la campaña ya que ésta será factible en la medida que los estudiantes sean receptivos al cambio para generar una cultura de cuidado del medio ambiente, recurriendo a prácticas sustentables y en concomitancia con la responsabilidad social de las autoridades escolares en la ejecución de prácticas sustentables.

Las comunidades que integran las IES tienen las mismas necesidades que se presentan en una ciudad como los son: uso de agua, requerimientos energéticos, recolección de desperdicios, recolección de residuos peligrosos, control de emisiones contaminantes, etc.; en otras palabras el desarrollo de las actividades dentro de los campus universitarios motiva a implicar a las comunidades universitarias en procesos de sensibilización y participación activa en la gestión de los recursos, así como de la protección y mantenimiento ambiental. Los miembros de las comunidades universitarias cuentan con los conocimientos para desarrollar propuestas de responsabilidad directa y personal que se muestren como vías de participación ciudadana del colectivo de los jóvenes universitarios para generar el cambio ambiental en las sociedades.

Con base a lo anterior al interior de las IES se han originado propuestas de solución que han permitido a algunas instituciones el modificar la conducta y compromiso social de sus miembros generando nuevas concepciones en sus culturas en favor de la conservación del medio ambiente y la sustentabilidad. Las barreras y factores limitantes exhortan a la creación de un conocimiento integral, que supere los intereses y complejidades sociales de los grupos que conforman las comunidades universitarias para lograr la cooperación multidisciplinaria en la concepción de propuestas para el fomento del desarrollo sostenible en las IES.

Bibliografía

- Arce González, A. M. (2015). Internacionalización y Educación Superior. Revista de la Educación Superior ANUIES. Vol. XLIV (4); No. 176. p. 165–170.
- Brick, et. al (1989), La cuestión ambiental en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), propuesta para el cambio y el potencial institucional como modelo Comprehensive research Project, Graduate School of Architecture and Urban Planning, Los Ángeles, UCLA.
- Casas, A. (2017). Ciencia para la sustentabilidad: investigación, educación y procesos participativos. Revista Mexicana de Biodiversidad. p.113–128.
- Complexus, Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable, México, Sitio Web: [http:// www.complexus.org.mx/](http://www.complexus.org.mx/)
- Conde Hernández, Raúl y Octavio González Castillo, Enrique Mendieta Márquez (2006), Hacia una gestión sustentable del campus Universitario, Documento Web: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/93_94_oct_nov_2006/casa_del_tiempo_num93_94_15_25.pdf, (Consultado 12 de agosto 2017)
- Declaración de Talloires, Sitio Web: <http://www.bsu.edu/greening/materials/talloires.pdf>
- Global University Network for Innovation (GUNI) - UNESCO, Sitio Web: <http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-region/europe-and-north-america/spain/the-global-university-network-for-innovation-guni-510/>
- González Rocío, Cuál es la diferencia entre sustentable y sostenible, Disponible en: <https://static.uc.ltmccdn.com/img/web/uncomo/logo/negativo/es.png>, (Consultado: 14 agosto 2017)
- Granados, J., La Educación Superior en Transición hacia la Sostenibilidad: Comprensión de las necesidades y dificultades para la acción, Revista Iberoamericana Universitaria en Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad, vol. 1 , No. 2, Julio-Diciembre 2015, pp. 225-241

- Gutiérrez, B.E., Martínez M.C. Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en Instituciones de Educación Superior. Escenarios Posibles, Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIX (2), No. 154, Abril-Junio 2010, pp. 111-132.
- Hugué, J., Waas T., Eggermont G., Verbruggen A. (2011), Impact assessment for sustainable energy future. Reflections and practical experiences. Energy Policy, Documento Web: <https://ees.kuleuven.be/klimos/papers/impactjeanhuge.pdf>, (Consultado 13 de agosto 2017)
- Jiménez, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. Pedagogía Experimental II., 229-258.
- Morin, Edgar (1990), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.
- Nieto Caraveo, Luz María y Pedro Medellín Milán (2007), Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas, Revista de la Educación Superior, Vol. 36 no. 142 Abr-Jun, Documento Web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200002 (Consultado 13 de agosto 2017)
- Perales-Palacios, F. J. (2014). El programa Ecoescuelas. Una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. Perfiles Educativos. vol. XXXVI, núm. 145. IISUE-UNAM. p. 98–119.
- Programa de Ecología del Campus de la Universidad de Wisconsin (Madison), Sitio Web: <http://www.fpm.wisc.edu/campusecology>
- Proyecto Brown Verde de la Universidad de Brown, Sitio Web: http://www.brown.edu/Departments/Brown_Is_Green/.
- Reyes-Sánchez, L. B. (2012). Aporte de la química verde a la construcción de una ciencia socialmente responsable. Universidad Nacional Autónoma de México. p. 222–229.
- Universidad de Cádiz (UCA), Plan de participación y sensibilización ecológica en la UCLA. red Andalucía Ecocampus, Sitio Web: <https://celama.uca.es/sostenibilidad1617/ecocampus/creditoects>

Tilbury, D. (2012), Higher Education for Sustainability: a Global Overview of Commitment and Progress, Documento Web: http://www.guninetwork.org/files/8_i.2_he_for_sustainability_-_tilbury.pdf, (Consultado 14 de agosto 2017)

Velázquez, I, Murguía N., Sánchez M., Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions, International Journal of Sustainability in Higher Education. Vol. 6, No. 4, 2005, DOI 10.1108/14676370510623805, pp. 383-391

Expectativas de emprendimiento universitario

Francisco Javier Moyado Bahena
Universidad Tecnológica de Acapulco
ciitsm@hotmail.com

Resumen

La presente investigación forma parte de la Red Universitaria de Expectativas de Emprendimiento, que preside la Universidad Tecnológica de Acapulco, en donde participa el Instituto Tecnológico Superior de la Montaña y la Facultad de turismo de la Universidad Autónoma de Guerrero, el objetivo es conocer qué expectativas tienen los estudiantes en emprender un negocio, conocer cuántos de ellos emprenden y cuántos de ellos no. En la investigación fueron encuestados 653 estudiantes de las universidades mencionadas a través de un censo. Los resultados más sobresalientes fueron los siguientes: La participación de la población en cuanto género fue casi equitativa, en donde se encontró que la menor parte de ella se encuentra en el campo laboral, los alumnos inmersos en el mismo se encuentran laborando en forma equitativa tanto en las empresas públicas como las empresas privadas, misma situación presenta la distribución tanto en el sector servicios como en el sector comercio, lo que refiere al puesto la mayor parte se encuentra laborando en puestos de nivel operativo en donde la mayoría tiene menos de 6 meses laborando en ella, desafortunadamente los encuestados argumentan que la mayoría de ellos se encuentran laborando en actividades que no son acorde a sus carreras. En un 8.6% de la población encuestada se encuentra en el campo laboral, el factor motivante para emprender un negocio fue el apoyo familiar que recibieron los estudiantes.

Palabras Claves: Emprendimiento, Estudiantes de nuevo ingreso

Abstract

This research is part of the University Network of Expectations of Entrepreneurship, which chairs the Technological University of Acapulco, where the Higher Technological Institute of the Mountain and the Faculty of Tourism of the Autonomous University of Guerrero participate, the objective is to know what expectations they have the students to start a business, to know how many of them they undertake and how many of them do not. In the research, 653 students from the mentioned universities were surveyed through a census. The most outstanding results were as follows: The participation of the population as a gender was almost equitable, where it was found that the least part of it is in the labor field, the students immersed in it are working equally. in public companies such as private companies, the same situation presents the distribution in both the service sector and the commerce sector, which refers to the position most of it is working in positions at the operational level where most are less than 6 months working in it, unfortunately the respondents argue that most of them are working in activities that are not according to their careers. In 8.6% of the surveyed population is in the labor field, the motivating factor to start a business was the family support received by the students.

Palabras Claves: Entrepreneurship, New income students.

Formulación del problema

En la actualidad el mayor porcentaje de las empresas toma en cuenta el emprendimiento, ya que esto es desarrollado por personas con habilidades específicas que logran sus metas y objetivos. El otro porcentaje son las empresas que su estancia en el mercado no es muy extensa, de manera que, es indispensable desarrollar en las personas el "Emprendimiento". Claramente, en la actualidad, la sociedad obtiene emprendedores de dos maneras, la primera es por heredad, dejando a los sucesores de las empresas a cargo, teniendo estos que tomar la batuta y desarrollar el emprendimiento, o bien de una manera escalonada, esto quiere decir que la persona va adquiriendo paso a paso, experiencias que le permiten por fin ser un emprendedor a través del tiempo. Y aunque hay personas que en ciertos aspectos ya nacen con las características de un emprendedor, se entiende que estas se tienen que afinar de acuerdo al contexto del país donde se encuentre.

Se considera que existen individuos capaces de desarrollar lo ya antes mencionado, la cuestión en esta ocasión es el identificar a las personas correctas que puedan desarrollar y perfeccionar el emprender.

Otro de los problemas que pueden ocurrir en el emprendimiento, es el miedo, la falta de recursos, la impaciencia, el tiempo y el conocimiento. Cuestiones que cada una genera un impedimento para lograr lo trazado.

La falta de recursos en los micros negocios se debe a la poca información sobre fuentes de apoyos económicos para el crecimiento del negocio, los créditos inaccesibles a los micros empresarios como los requisitos y exigencias para los accesos o los intereses demasiados altos y riesgosos.

De acuerdo a la investigación realizada por Valencia, (2017) en la Universidad Tecnológica de Acapulco (UTA) se encontró que solo el 24% de los estudiantes tenían empleo y una gran parte de los encuestados refirieron tener miedo a ser emprendedores.

De lo anterior se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué porcentaje de alumnos actualmente emprende un negocio?

¿Qué porcentaje de alumnos actualmente estudia y trabaja?

¿Qué programa educativo tiene el mayor número de alumnos que actualmente emprenden un negocio?

¿Cuál es el género con la mayor cantidad de alumnos que actualmente emprenden?

Objetivos

General

Identificar cuáles son las expectativas de emprendimiento de negocios de los estudiantes de nuevo ingreso de las distintas carreras de las universidades que conforman la red de investigación de la Universidad Tecnológica de Acapulco durante el año 2018.

Específicos

- Identificar los principales factores de riesgo que impiden el emprendimiento.
- Conocer los porcentajes de alumnos emprendedores por programa educativo.
- Identificar aquellos alumnos que desean emprender un negocio.
- Conocer el desarrollo de más empresas de los alumnos que actualmente emprenden un negocio.
- Conocer las razones por las cuales los estudiantes no están interesados en emprender un negocio.

Concepto de Emprendimiento

La actividad de emprender se define como “un vocablo que denota un perfil, un conjunto de características que hacen actuar a una persona de una manera determinada y le permiten mostrar ciertas competencias para visualizar, definir y alcanzar objetivos.” (Alcaraz, 2011.p 2).

Drucker (1985) considera que “La innovación es la herramienta específica del emprendimiento” el empresario que innova busca el cambio que le pueda generar una oportunidad que le ayudara para bien.

Importancia del emprendimiento

Crissien (2008) Emprender en la actualidad ha llegado a tener un gran impacto en la sociedad, la necesidad de que las personas logren independencia y estabilidad económica, han creado en ellos la necesidad de generar sus propios recursos, de iniciar sus propios negocios, dejar de ser empleados para ser empleadores.

Es la forma de pensar, razonar y actuar orientadas en las oportunidades lo que generara una visión, equilibrio y riesgos de beneficio para las empresas, la economía y la sociedad en general.

Desarrollo del emprendedor

Duque (2007) cree que “El emprendedor del siglo XXI no solo tiene presentes las características personales sino también el entorno en el que se desempeña y su rol dentro de un ambiente específico. Desde esta perspectiva se concibe al emprendedor como una persona que busca y aprovecha las oportunidades de negocios que le brinda el entorno o ambiente; para ello se requiere que la persona que sea innovadora, creativa, visionaria, independiente, con deseos de superación”.

El desarrollo emprendedor es enfocado desde el punto de vista donde, los aspectos externos, internos y personales del sujeto determinan la posibilidad del emprendimiento.

Aprendizaje del emprendedor

Crissien (2008) El aprendizaje emprendedor es el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimiento emprendedor que ayude a los individuos a desarrollar ideas creativas en acciones. El emprendimiento es relacionado más ampliamente con crear valor en las áreas de la sociedad y la vida, no solo se relaciona con actividades económicas y creación de negocios.

Perfil del Emprendedor.

Weber (2003) describe al emprendedor como “Un sujeto con una ética, una mentalidad, un código de conducta diferente, que le impulsa a la frugalidad en busca de la multiplicación de su riqueza, transformando así su actividad en una profesión de vida, guiada por una moral puritana”.

Raposo, Paco & Ferreira (2008) afirman que para describir al emprendedor se deben tener en cuenta no sólo los atributos personales, sino también los aspectos motivacionales.

Rasgos de personalidad del emprendedor

Schiffman & Kanuk (2005) lo definen como las características psicológicas internas que determinan y reflejan la forma en que un individuo responde a su ambiente.

Como características internas entendemos cualidades, atributos, rasgos, factores y hábitos que distinguen a una persona del resto.

McClelland (1961) cree que una de las principales características que debe de tener el emprendedor es la “alta necesidad de logro”. Otras características que este autor considera que debe mostrar un individuo como emprendedor, son: toma de riesgo, decisión, responsabilidad individual, anticipo a futuras posibilidades, habilidades organizacionales.

Capacidades y competencias

López, Santos y Buenos (2004) se refieren a las capacidades y competencias como las habilidades y conocimiento del individuo que surgen de la evolución de las aptitudes desarrolladas a lo largo de su vida.

Se identifica al emprendedor como un individuo creativo, con capacidad de alcanzar objetivos, tomar decisiones arriesgadas y centradas en la innovación.

Moriano, Trejo y Palací (2001) Establecieron como competencias personales de los emprendedores:

- Adaptabilidad, flexibilidad para adoptar los cambios
- Autonomía, búsqueda de independencia y libertad de acción
- Capacidad de asumir riesgos
- Confianza en sí mismos, seguridad en la valoración sobre nosotros mismos y nuestras capacidades
- Fijación continúa de objetivos
- Innovación
- Locus de control interno, percibe que el éxito depende de él más que de circunstancias externas
- Perseverancia
- Poder de persuasión, capacidad de influir en los demás
- Proactividad, actuar anticipándose a los problemas futuros, necesidades o cambios
- Tolerancia a la incertidumbre, soportar tensiones.

Maslow (1969) En la “Teoría de la motivación humana” explica la jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas a alcanzar o mantener las condiciones en las que tengamos satisfechas las necesidades básicas.

En una investigación sobre la motivación López et al. (2004) se encontró que las motivaciones más mencionadas eran: toma de iniciativa, necesidad de escape, percepción de beneficio económico, autoconfianza, capacidad de conseguir y administrar recursos, impulso o energía.

Ventajas y desventajas de Emprender

Ventajas

1. Independencia.

(“Infoautónomos,” 2017) Como emprendedor ser dueño de tu propio negocio te hace autónomo y te permite hacer cosas que siendo empleado jamás la podrías hacer.

Definitivamente la independencia económica tiene que ser el objetivo principal al tomar el camino de emprendedor. Es importante ser realista sobre el tiempo que tomara esto, sin embargo, esto es algo que definitivamente se puede y se debe lograr.

2. Ingresos potenciales.

Los logros serán tan grandes como tu visión y ambición, ser ambicioso no es un rasgo negativo, tampoco lo es el hecho de querer una estabilidad económica y aspirar a un nivel de vida superior.

Está claro que en la mayoría de las situaciones las empresas tienen más gastos que ingresos, es por ello que se recomienda contar con un plan económico, las ganancias personales irán incrementando a medida que lo hagan las de la empresa. Una vez consolidada, tus ingresos serán mayores a los que podrías obtener como empleado.

3. Satisfacción personal.

El haber cumplido una meta en tiempo y forma es una de las satisfacciones más grandes que pueda experimentar un individuo emprendedor, tomas conciencia que el todo lo lograste gracias a tu esfuerzo y dedicación.

La satisfacción personal se genera a través de un trabajo bien hecho, especialmente si lo desarrollas desde su gestión hasta su ejecución, bajo tu propia percepción de cómo debe realizarse.

Desventajas

1. Sacrificio y dedicación.

Al poner en marcha una empresa propia se debe considerar desde el principio que ésta requerirá de mucho tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del propietario. El control, supervisión de actividades y decisiones se deben tomar constantemente, para esto se necesita desarrollar muchas aptitudes y ser capaz de ponerlas todas en práctica a la vez, esto es, ser “multitarea”

2. Disciplina.

Es necesario ser disciplinado y gestionar el tiempo de una forma correcta para poder sacar adelante el trabajo. Ser tu propio jefe requiere saber administrar el tiempo de forma idónea para todas las tareas que debe cumplir en la empresa.

3. Riesgos económicos.

El éxito de una empresa depende en cierta medida de factores que determinan el éxito o fracaso económico de un proyecto, tanto externos, como puede ser un entorno poco favorable, como internos. El mercado cambia constantemente y aparecen nuevos competidores. Sin una planificación financiera adecuada, los riesgos se multiplican.

Metodología

Tipo de investigación. Cuantitativa.

Por la naturaleza de la investigación:

Nivel de investigación.

Por su secuencia Temporal:

1. Transversal. Esta investigación y la respectiva recolección de datos se llevaron a cabo en un solo corte, es decir, en un solo periodo de tiempo, el año 2018.
2. Por el inicio del estudio en relación a la cronología de los hechos:
3. Prospectivo. Los datos se recolectaron a través de instrumentos de medición en este caso encuestas.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario ramificado que consta de 22 ítems.

El cuestionario está constituido de la siguiente manera:

- Datos de identificación.
- Reconocimiento de instituciones financieras.
- Información laboral.
- Información de la empresa y/o institución en la que labora.
- Apartado 'A' (información de emprendimiento).
- Apartado 'B' (información de emprendedores y sus negocios y/o empresas).

Se encuestó un total de 653 alumnos que llevan menos de 1 año estudiando su carrera profesional. Participaron en el estudio la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Guerrero con 152 estudiantes y 501 del Instituto Tecnológico Superior de la Montaña (el total de la población).

Resultados

Tabla 1.- Distribución de género de alumnos encuestados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	348	53.3	53.3	53.3
Válidos Masculino	305	46.7	46.7	100.0
Total	653	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvo un total de participación de 653 encuestas de los cuales el 53.3% fue género femenino, mientras que el 46.7% fue género masculino.

Tabla 2. Alumnos dentro del campo laboral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	209	32.0	32.0	32.0
No	444	68.0	68.0	100.0
Total	653	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que el 68% de los encuestados se encuentra fuera del campo laboral mientras que el 32% ya está en la actividad de trabajo.

Tabla 3. Empresas en donde se desempeñan los estudiantes de acuerdo al origen del capital

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Pública	105	16.1	50.2	50.2
Privada	104	15.9	49.8	100.0
Total	209	32.0	100.0	
Perdidos No contestó	111	17.0		
Sistema	333	51.0		
Total	444	68.0		
Total	653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que los estudiantes en el campo laboral están participando casi de manera equitativa tanto en las empresas públicas como las privadas.

Tabla 4. Sector en donde se desempeñan los estudiantes que actualmente laboran

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Servicios	110	16.8	52.6	52.6
	Comercio	95	14.5	45.5	98.1
	Transformación	4	.6	1.9	100.0
	Total	209	32.0	100.0	
Perdidos	No contestó	111	17.0		
	Sistema	333	51.0		
	Total	444	68.0		
Total		653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los estudiantes en el campo laboral se desenvuelven más en el sector servicios y el sector comercio.

Tabla 5. Nivel jerárquico que ocupan los estudiantes en las empresas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Operativo	190	29.1	90.9	90.9
	Supervisión	13	2.0	6.2	97.1
	Jefatura de área	4	.6	1.9	99.0
	Director	2	.3	1.0	100.0
	Total	209	32.0	100.0	
Perdidos	No contestó	111	17.0		
	Sistema	333	51.0		
	Total	444	68.0		
Total		653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Como es de esperarse tratándose de estudiantes de nuevo ingreso el 90.8% de ellos ocupa un nivel operativo dentro de las empresas.

Tabla 6. Antigüedad laboral de los estudiantes en el campo laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menor de 6 meses	98	15.0	46.9	46.9
	De 6 meses a 1 año	57	8.7	27.3	74.2
	2 años en adelante	54	8.3	25.8	100.0
	Total	209	32.0	100.0	
Perdidos	No contestó	111	17.0		
	Sistema	333	51.0		
Total		444	68.0		
Total		653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los alumnos en actividad laboral tiene menos de 6 meses laborando en las empresas.

Tabla 7. Las actividades que desempeñan los estudiantes son acordes a la carrera que estudian.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	66	10.1	31.6	31.6
	No	143	21.9	68.4	100.0
	Total	209	32.0	100.0	
Perdidos	No contestó	111	17.0		
	Sistema	333	51.0		
Total		444	68.0		
Total		653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Casi el 68.4% de los estudiantes que se encuentran en el campo laboral, desempeñan actividades que no son acorde a su carrera.

Tabla 8. Razones por las cuales los estudiantes no se encuentran en el campo laboral

		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
NOLABORA N ^a	No encuentro empleo	183	36.9%
	No tengo necesidad de trabajar	6	1.2%
	No me interesa	25	5.0%
	Por cuestiones familiares	49	9.9%
	Porque me dedico plenamente al estudio	223	45.0%
	Especifique(otro)	10	2.0%
Total		496	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que la actividad principal por el cual los estudiantes no se encuentran en el campo laboral es que no encuentran un empleo.

Tabla 9. Alumnos que emprenden un negocio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	56	8.6	8.6	8.6
Válidos No	597	91.4	91.4	100.0
Total	653	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que solo el 8.6% de los alumnos encuestados emprende un negocio.

Tabla 10. Razones por las cuales los estudiantes fueron motivados para emprender.

	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Para ejercer mi profesión	17	23.9%
Para ser independiente laboral y financieramente	13	18.3%
Porque tengo espíritu emprendedor	13	18.3%
Por el apoyo familiar	24	33.8%
Porque tuve una oportunidad de financiamiento	3	4.2%
Otros. Especifique	1	1.4%
Total	71	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra que la razón principal que motivo a los estudiantes para emprender un negocio fue el apoyo familiar, así como para el ejercer la profesión que estudian actualmente.

Tabla 11. Razones por las cuales las empresas de los alumnos emprendedores presentan dificultades para su desarrollo.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
FACTORESIMPIDEN ^a	Falta de capacitación	19	31.7%	34.5%
	Falta de demanda	7	11.7%	12.7%
	Exceso de competencia	7	11.7%	12.7%
	Factores sociales	2	3.3%	3.6%
	Factores económicos	22	36.7%	40.0%
	Otros. Especifique	3	5.0%	5.5%
Total		60	100.0%	109.1%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el factor principal que frena el desarrollo de las empresas de los alumnos emprendedores son los factores económicos.

Tabla 12. Alumnos que han considerado emprender un negocio en un futuro dado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contestó	14	2.1	2.3	2.3
	Si	422	64.6	69.3	71.6
	No	173	26.5	28.4	100.0
	Total	609	93.3	100.0	
Perdidos	Sistema	44	6.7		
Total		653	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que de los estudiantes que actualmente no emprenden un negocio el 68.3% de ellos considera realizarlo en un futuro.

Tabla 13. Factores que han impedido de manera adicional el emprender un negocio

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
FACTORESIMPIDEN ^a	Falta de capital	295	42.0%	66.1%
	Falta de apoyo familiar	71	10.1%	15.9%
	Falta de orientación/Capacitación para emprender negocio	221	31.4%	49.6%
	Falta de tiempo	113	16.1%	25.3%
	Otros. Especifique	3	0.4%	0.7%
	Total	703	100.0%	157.6%

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos que no emprenden un negocio consideran que la falta de capital es un factor principal para no poder emprender un negocio, así como también lo es la falta de orientación y capacitación para poder realizar.

Tabla 14. Factores por los cuales los estudiantes no muestran interés en emprender un negocio

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
FACTORES NO EMPRENDE ^a	No tengo la necesidad económica	27	13.4%	19.6%
	Falta de motivación/ interés	36	17.8%	26.1%
	Me siento satisfecho con mi trabajo actual	10	5.0%	7.2%
	Prefiero dedicarme totalmente a mis estudios	68	33.7%	49.3%
	No me gusta asumir riesgos	10	5.0%	7.2%
	Falta de conocimiento/ asesorías para emprender un negocio	51	25.2%	37.0%
Total		202	100.0%	146.4%

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes que actualmente no emprenden, 68 de ellos consideran que prefieren dedicarse más al estudio, en lugar de emprender un negocio

Conclusiones

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos basados en la información recopilada mediante el cuestionario de emprendimiento, reflejadas en gráficas y tablas para su mayor comprensión.

La participación de la población en cuanto género fue casi equitativa, en donde se encontró que la menor parte de ella se encuentra en el campo laboral, los alumnos inmersos en el mismo se encuentran laborando en forma equitativa tanto en las empresas públicas como las empresas privadas, misma situación presenta la distribución tanto en el sector servicios como en el sector comercio, lo que refiere al puesto la mayor parte se encuentra laborando en puestos de nivel operativo en donde la mayoría tiene menos de 6 meses laborando en ella, desafortunadamente los encuestados argumentan que la mayoría de ellos se encuentran laborando en actividades que no son acorde a sus carreras. En un 8.6% de la población encuestada se encuentra en el campo laboral, el factor motivante para emprender un negocio fue el apoyo familiar que recibieron los estudiantes. Una de las razones por las cuales las empresas presentan contratiempo para el desarrollo de sus empresas son los factores económicos. La mayor parte de los alumnos que no emprenden en la actualidad, consideran hacerlo en un futuro. Existe una parte de alumnos que no desean emprender definitivamente, el factor radica en la dedicación plena a sus estudios.

Recomendaciones

- Proporcionar capacitación a los estudiantes de nuevo ingreso para ampliar su conocimiento respecto a asociaciones que apoyan el financiamiento a emprendedores.
- Se propone ampliar las opciones de planes de negocios, así como también la exposición de casos de éxito.
- Fomentar las visitas guiadas a fábricas de PYMES en las cuales se explica cómo se gestó el negocio, cómo funciona y la posibilidad de repetir el modelo exitosamente.
- A lo largo de su formación académica brindar seguimiento a los alumnos interesados en emprender su negocio propio.
- Por último, ayudarlos a que sepan dónde están sus intereses y talentos a temprana edad para que logren desarrollar y aprovechar mejor sus capacidades.

Bibliografía

- Alcaraz. (2011). *El Emprendedor de Éxito*. México: McGRAW HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Crissien, J. (2008). *Redaly*. Obtenido de Espíritu empresarial como estrategia de competitividad y desarrollo económico : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20605706>
- Cuervo, Á., Pérez, J., Ripollés, M., Sastre, M., Urbano, D., & Valdaliso, J. (2005). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Estilo Estugraf Impresores, S.L.
- Drucker. (1985). *La Innovación y el empresario innovador*. Barcelona: EDHASA.
- Duque, Q. C. (2007). *Generación de competencias en jóvenes emprendedores*. Obtenido de <https://docplayer.es/8276352-Generacion-de-competencias-en-jovenes-emprendedores.html>
- Infoautónomos. (10 de Octubre de 2017). Obtenido de <https://infoautonomos.eleconomista.es/ser-autonomo-o-no/ventajas-y-desventajas-de-ser-emprendedor/>
- López, I. d., Santos, B., & Bueno, Y. (2004). *Las dimensiones del perfil del emprendedor: contraste empírico con emprendedores de éxito*. Madrid, España: Universidad de Valencia.
- Maslow, A. (1969). *A theory of human motivation*. Belmont, USA: Thomson Wadsworth.
- McClelland, D. (1961). *La sociedad realizadora- The Achieving society*. New York, USA: Martino Fine Books.
- Moriano, J. A., Trejo, E., & Palací, F. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor. *Revista de Psicología Social*, 229-242.
- Raposo, M., Paco, A., & Ferraira, J. (2008). Perfil del emprendedor: una taxonomía de atributos y motivaciones de los estudiantes universitarios. . *Pequeñas empresas y desarrollo empresarial*, 405-418.
- Schiffman, L. G., & Kanuk, L. L. (2005). *Comportamiento del consumidor*. México: México: Pearson Education.
- Vaelnzuela, P., Moreno, N., & Almanza, L. (2008). Obtenido de Rasgos psicológicos de los fundadores de start ups : <http://www.chi.itesm.mx/investigacion/wp-content/uploads/2013/11/NEG22.pdf>
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el " espíritu " del capitalismo*. México: México: Fondo de cultura Económica.

Importancia de la Responsabilidad Social en las Universidades

Silvia Ofelia Pérez Rueda

Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco

Profesora – Investigadora del Departamento de Administración de la Universidad
Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco

sopr_57@hotmail.com

Maricela López Galindo

Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco

Profesora – Investigadora del Departamento de Administración de la Universidad
Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco

lgmaricela@hotmail.com

Resumen

En los últimos años, el tema de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha adquirido importancia en todos los niveles educativos, donde las universidades deben vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con su entorno a través de un aprendizaje activo, integrado y constructivo, integrando y equilibrando las dimensiones académicas, investigación, extensión/vinculación y gestión, para que la universidad cumpla sus funciones con calidad, pertinencia, ciudadanía y criterios medioambientales. El proceso de responsabilidad social alcanza cinco ejes o ámbitos de la universidad: organizacional, educativo, generación y aplicación del conocimiento, social y ambiental y en cuatro pasos: compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento, y rendición de cuentas, surgiendo un cuestionamiento que hace replantear la función de las IES, ¿Por qué la Responsabilidad Social Universitaria?, porque la universidad se encuentra en la necesidad de repensar su posición y su función en la sociedad ante los grandes cambios económicos, sociales y culturales planteados en los inicios del siglo XXI, porque debe ser responsable y honesta al afrontar los nuevos retos, porque además tiene la obligación de aparecer ante su alumnado y ante la sociedad en general como una comunidad socialmente responsable, capaz de gestionarse a sí misma de acuerdo con valores humanos, democráticos, sociales y ecológicos. En base a lo anterior se plantea como objetivo del presente trabajo mostrar la

importancia de la Responsabilidad Social Universitaria como nuevo modelo de gestión para que las IES cumplan sus tareas fundamentales de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura en armonía con el medio ambiente.

Palabras clave: Educación Sustentable, Responsabilidad Social, Responsabilidad Social Universitaria

Importance of Social Responsibility in Universities

Abstract

In recent years, the topic of University Social Responsibility (RSU) in Latin America has gained importance at all educational levels, where universities must connect the teaching-learning process of the student with their environment through active, integrated and constructive learning, integrating and balancing the academic dimensions, research, extension/linking and management, so that the university fulfills its functions with quality, relevance, citizenship and environmental criteria. The process of social responsibility reaches five axes or areas of the university: organizational, educational, generation and application of knowledge, social and environmental. This on four steps: commitment, self-diagnosis, compliance, and accountability. A question arises that makes reconsider the function of HEIs, ¿Why University Social Responsibility? Because the university is in the need to reassess its role and position in society in the face of major economic, social and cultural changes at the beginning of the 21st century, because it must be responsible and honest when facing new challenges, since its essence is to offer the best service possible to citizens, because it also has the obligation to appear before its students and before society in general as a socially responsible community, capable of managing itself in accordance with human, democratic, social and ecological values. Based on the foregoing, the aim of this paper is to show the importance of University Social Responsibility as a new management model for HEIs to fulfil their fundamental tasks of teaching, research and spread of culture in harmony with the environment.

Keywords: Sustainable Education, Social Responsibility, University Social Responsibility

Introducción

La sociedad actual demanda profesionales coherentes y sensibilizados a las principales problemáticas que presentan las ciudades, debido a que el proceso de mundialización abrió una nueva prospectiva para los estudios sobre el medio ambiente y la responsabilidad social de las empresas a fin de lograr su preservación, por ello las organizaciones empresariales deben fijar y cumplir objetivos no sólo de carácter económico, sino también sociales y ambientales, a la vez de armonizar las relaciones con sus grupos de interés tanto externos como internos, revalorizando la noción de responsabilidad social de las organizaciones (Schvarstein, 2015), situando hoy a las empresas ante un nuevo paradigma: su responsabilidad ante la sociedad, apareciendo en el panorama internacional diferentes iniciativas, códigos y normas encaminados a promover un comportamiento de las empresas más ético, sostenible y respetuoso con la sociedad y el medioambiente. La mayoría de estas recomendaciones, de carácter voluntario, pretenden animar al desarrollo de políticas y estrategias empresariales que incorporen estos criterios argumentando su necesidad desde diferentes puntos de vista: morales, económicos y sociales (De la Cuesta González, 2004). En los últimos años, el tema de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina ha adquirido importancia en todos los niveles educativos, donde las universidades deben vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante con su entorno a través de un aprendizaje activo, integrado y constructivo, para lo cual se hace necesario romper los paradigmas de la enseñanza tradicional, en 2002 la Organización de Naciones Unidas (ONU) promulga la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y designa a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles, diciendo que se debe reorientar un plan de estudios para abordar temas de sostenibilidad, donde las comunidades educativas necesitan identificar los conocimientos, temas, perspectivas, habilidades y valores que son centrales para el desarrollo sostenible en cada uno de los tres componentes de la sostenibilidad –medio ambiente, sociedad y economía– e integrarlos al plan de estudios. (UNESCO, 2012).

Este nuevo paradigma de la sustentabilidad obliga a las instituciones a planear sus actividades en función del uso racional de los recursos y las universidades no se quedan atrás, debiendo enfrentar el desafío de formar y capacitar a los estudiantes en relación armónica con la naturaleza con el fin de equilibrar la estructura social, ecológica, cultural, política y educativa, para contribuir a la construcción de sociedades sustentables en las que la armonización de la naturaleza y la sociedad se convierta en realidad, de esta manera las Instituciones de Educación Superior (IES) deben implementar la Responsabilidad Social como un nuevo modelo de gestión universitaria y para definir la responsabilidad social universitaria es necesario considerar los impactos que la institución genera en su entorno agrupados en cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009).

El presente trabajo consta de cinco apartados, los dos primeros, la educación sustentable en las Instituciones de Educación Superior (IES) y la misma responsabilidad social como antecedentes de la responsabilidad social universitaria, posteriormente se trata ésta destacando los cinco ejes o ámbitos de la universidad: organizacional, educativo, generación y aplicación del conocimiento, social y ambiental así como los pasos para que se dé, resaltando: compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento, y rendición de cuentas, dada la relevancia del tema tratado se plantea la interrogante ¿Por qué la Responsabilidad Social Universitaria?, dando respuesta a través del planteamiento de indicadores de medición de la actuación de la universidad ante la sociedad, y finalmente se dan algunas reflexiones finales.

En base a lo anterior, se plantea como objetivo mostrar la importancia de la Responsabilidad Social Universitaria como nuevo modelo de gestión para que las IES cumplan sus tareas fundamentales de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura en armonía con el medio ambiente.

Educación Sustentable

La educación, como producto social e instrumento de transformación de la sociedad donde se inserta; es un factor sociocultural como medio de transmisión del conocimiento. Todos los programas educativos deben basarse en los cinco pilares de la educación, que son los cimientos para proporcionar una educación de calidad y para promover el desarrollo humano. Cuatro de estos cinco pilares aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pertenecen al Informe Delors “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1994) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) agregó un quinto pilar para enfrentar el desafío especial de la sostenibilidad: aprender a transformarse y a transformar la sociedad; los que aunados a los cuatro ejes de la Educación para el Desarrollo Sostenible: mejorar el acceso a una educación básica de calidad, reorientar los programas educativos existentes, aumentar el conocimiento y la conciencia del público e impartir formación (UNESCO, 2006) reúnen dos paradigmas e iniciativas educacionales compatibles, primero, ambos exigen que los sistemas escolares y los docentes se dediquen a enseñar los cinco pilares, lo cual constituye un gran desafío, puesto que en la actualidad muchos de los sistemas educativos formales se centran principalmente en aprender a conocer y en segundo lugar, en aprender a hacer. No obstante, los cinco pilares son necesarios para ayudar a personas de todos los ámbitos de la sociedad a crear un futuro más sostenible (UNESCO, 1994).

En un primer momento la sostenibilidad estaba principalmente ligada a aspectos medioambientales, por lo que en el ámbito de las administraciones públicas, y en el universitario en particular, ocupaba un segundo plano en su agenda de prioridades dado el escaso impacto medioambiental que por lo general tiene la actividad de este tipo de organizaciones (Moneva Abadía & Martín Vallespín, 2012).

La educación ambiental debe plantearse como un conocimiento integrado del medio socio-natural como un proceso abierto, flexible y creativo, para la solución de los problemas socioambientales (Martínez Castillo , 2012).

La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, como se plantea en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) destacando la importancia de una verdadera integración del medio ambiente en las ambiciones de desarrollo (ONU, 2015) y de la Educación para todos a lo largo de la vida, donde la idea de aprender durante toda la vida ha estado presente en el concepto de la educación y ha formado parte de los sistemas y políticas de educación durante siglos, revitalizando la “sociedad del conocimiento” y la intención de crear “economías basadas en el conocimiento”, con una referencia al valor cambiante del conocimiento para la industria y el trabajo a la luz de las evoluciones tecnológicas y las condiciones laborales fluctuantes. (Vargas, 2017), por lo que los programas mundiales de educación deberían reflejar estas realidades ya que el avance de la sociedad del conocimiento va a tener lugar en paralelo con una necesaria reflexión acerca de los modelos económicos, los sistemas institucionales, los valores culturales y los comportamientos personales que han sido los grandes protagonistas de las últimas décadas (De la Cuesta González, De la Cruz Ayuso, & Rodríguez Fernández, 2010).

En lo que concierne a las Instituciones de Educación Superior puede decirse que:

1. La educación superior, la investigación y la innovación, independientemente de la titularidad de la universidad que la imparta es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos, además que la universidad es una institución social, por lo que debería asumir un modelo de gestión basado en la responsabilidad social, para afrontar no solo los retos de una sociedad basada en el conocimiento, sino también para alcanzar una globalización solidaria y respetuosa de las identidades específicas, para garantizar el bienestar de los ciudadanos desde una perspectiva multidimensional —no sólo material— y para promover el desarrollo sostenible (De la Cuesta González, De la Cruz Ayuso, & Rodríguez Fernández, 2010).

2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar la comprensión de problemas diversos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como la capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial, entre los que figuran la seguridad

alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

3. Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos, la igualdad de género.

4. La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

5. Existe la necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en lo tocante a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza.

6. La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social (UNESCO, 2009).

En el caso de México, un considerable número de IES decidieron desarrollar políticas para la sustentabilidad como un experimento que adoptaría diferentes nombres de acuerdo con la estructura de cada universidad. Entre las experiencias pioneras se encuentran el Programa Ambiental Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el Programa de Medio Ambiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el de la Universidad de Guadalajara (UdeG); a éstas se fueron sumando un creciente número de IES, con experiencia en la implementación de políticas para la sustentabilidad, donde existen elementos en común que son clave para la comprensión de las dificultades que encierran las políticas para la sustentabilidad desde su diseño (Martínez Fernández & González Gaudiano, 2015):

a) Marco y antecedentes de las políticas. La dinámica internacional de reuniones, cumbres, estatutos, documentos y acuerdos como antecedente de las políticas para la sustentabilidad;

b) Objetivos. Las políticas están dirigidas a insertar el tema ambiental en las funciones sustantivas de cada universidad: docencia, investigación y vinculación (extensión y difusión), con una tendencia al diseño de acciones, programas y proyectos para cada una;

c) Estrategias:

1. Introducir la sensibilización, la concientización y la formación ambiental a través de cursos y talleres.

2. Establecer proyectos específicos al interior de la institución de "temas prioritarios o clave" como: residuos sólidos, agua y energía.
3. Diseño de Sistemas de Gestión Ambiental (SGA).
4. El reverdecimiento de las instalaciones.
5. Extender o reproducir la experiencia de las áreas biológicas a toda la institución.

6. Implementar estrategias de vinculación hacia la instauración de convenios y proyectos, con el sector gubernamental y empresarial. (Martínez Fernández & González Gaudiano, 2015).

Nascimento (2014) en (De Marco, Sarmiento, & Pinto de Almeida , 2018, pág. 290) señala “cabe a las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente las Universidades, la responsabilidad de conciliar la formación académica con objetivos económicos, sociales y ambientales, e incorporar en sus actividades de enseñanza, investigación y extensión, acciones propositivas e innovadoras que viabilicen el desarrollo de las habilidades y competencias técnicas de los futuros profesionales basadas en los principios éticos y valores morales, acercándose del ideario de la Responsabilidad Social en pro del Desarrollo Social”.

... “Las IES atraviesan por un proceso de transformación de entidades basadas en la enseñanza y la investigación, hacia instituciones del aprendizaje y de producción de conocimiento. En este proceso las instituciones van a tener que revisar sus funciones, cambiar sus estructuras, reconsiderar su identidad, y redefinir la misión para poder reflejar la nueva pertinencia y responsabilidad social” (Aponte, 2008, p. 144) en (Valarezo González & Túñez López, 2014).

Responsabilidad Social

Hasta hace relativamente poco tiempo, se asumía que la responsabilidad de las empresas era únicamente generar utilidades. Actualmente, esta concepción no es suficiente ni aceptable. Además de generar utilidades para sus accionistas, la empresa debe tomar en cuenta que sus actividades afectan, positiva o negativamente, la calidad de vida de sus empleados y de las comunidades en las que realiza sus operaciones, por lo que podría decirse que la “Responsabilidad Social Empresarial, es el compromiso consciente y congruente de cumplir integralmente con la finalidad de la empresa, tanto en lo interno como en lo externo, considerando las expectativas económicas, sociales y ambientales de todos sus participantes, demostrando respeto por la gente, los valores éticos, la comunidad y el medio ambiente, contribuyendo así a la construcción del bien común” (Cajiga Calderón, s/f, pág. 4), también el cumplimiento de sus compromisos de transparencia informativa (García Ramos, de la Calle Maldonado, & et. al., 2016), este concepto permite combinar la misión y la estrategia con las expectativas sociales (Ayala, 2014).

En julio de 2001, la Comisión de las Comunidades Europeas presentó el Libro Verde con el objetivo de fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas, definiéndola “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones

sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Perdiguero & García Reche., 2005), por otro lado, Vallaeys (2011) en (Vallaeys F. , 2014) dice que la responsabilidad "social" es responsabilidad de cada organización por los *impactos sociales* y ambientales que genera. El problema radica en entender lo que implica ser responsable ya no sólo de sus actos y sus consecuencias directas, sino también -y, además- de sus impactos en el campo social, que incluye hasta el planeta entero, sus condiciones de habitabilidad humana y la vida digna de las generaciones futuras. Este mismo autor comenta que al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como “apéndices” bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaeys F. , 2004).

La RS aspira al desarrollo sostenible en el marco del ejercicio de ciudadanía corporativa y tiene como sustento los compromisos, tangibles o no, asumidos por una organización en la relación con sus diferentes públicos (García Ramos, de la Calle Maldonado, & et. al., 2016).

La RSE lleva a la actuación consciente y comprometida de mejora continua, medida y consistente que permite a la empresa generar valor agregado para todos sus públicos, y con ello ser sustentablemente competitiva. La dimensión integral de la Responsabilidad Social Empresarial implica el análisis y la definición del alcance que la organización tendrá, como ya se estableció, en relación a las distintas necesidades, expectativas y valores que conforman el ser y quehacer de las personas y de las sociedades con las que interactúa; de esta forma sus niveles de responsabilidad se pueden entender y agrupar: (Cajiga Calderón, s/f, págs. 5-6).

- En su dimensión económica interna, su responsabilidad se enfoca a la generación y distribución del valor agregado entre colaboradores y accionistas, considerando no sólo las condiciones de mercado sino también la equidad y la justicia. Se espera de la empresa que genere utilidades y se mantenga viva y pujante (sustentabilidad).
- En su dimensión económica externa, implica la generación y distribución de bienes y servicios útiles y rentables para la comunidad, además de su aportación a la causa pública vía la contribución impositiva. Asimismo, la empresa debe participar activamente en la definición e implantación de los planes económicos de su región y su país.
- En su dimensión social interna, implica la responsabilidad compartida y subsidiaria de inversionistas, directivos, colaboradores y proveedores para el cuidado y fomento de la calidad de vida en el trabajo y el desarrollo integral y pleno de todos ellos.
- En su dimensión sociocultural y política externa, conlleva a la realización de acciones y aportaciones propias y gremiales seleccionadas para contribuir con tiempo y recursos a la generación de condiciones que permitan y favorezcan la

expansión del espíritu empresarial y el pleno desarrollo de las comunidades y, por tanto, a un entorno de mercado favorable para el desarrollo de su negocio.

- En su dimensión ecológica interna, implica la responsabilidad total sobre las repercusiones ambientales de sus procesos, productos y subproductos; y, por lo tanto, la prevención —y en su caso remedio— de los daños que causen o pudieran causar. En su dimensión ecológica externa, conlleva a la realización de acciones específicas para contribuir a la preservación y mejora de la herencia ecológica común para el bien de la humanidad actual y futura.

La responsabilidad social tiene dos perspectivas: la interna, referida principalmente a los trabajadores y a la gestión de los recursos naturales; y la externa, que se extiende a las comunidades locales, socios comerciales, consumidores, proveedores, autoridades públicas y organizaciones no gubernamentales, considerando el cumplimiento del compromiso con sus stakeholders (Perdiguero & García Reche., 2005), sin olvidarse que la RSE tiene su fundamento en la ética, en los valores universales y en el bien común, ya que el comportamiento moral es propio de las relaciones sociales y la empresa es un lugar de encuentro entre individuos y grupos con distintos intereses y objetivos (Méndez Picaso, 2005), entonces se puede afirmar que lo que anteriormente se podía definir como Responsabilidad Social Empresarial o Corporativa, en realidad puede cambiar de “apellido”, de acuerdo con su campo de aplicación, surgiendo entonces la Responsabilidad Social Gubernamental, del Tercer Sector, Universitaria (Delgado Gallart, 2017).

Con base en lo anterior la responsabilidad social empresarial (RSE) debe sustentarse en 4 ejes:

- Ética y gobernabilidad empresarial
- Calidad de vida en la empresa (dimensión social del trabajo)
- Vinculación y compromiso con la comunidad y su desarrollo
- Cuidado y preservación del medioambiente.

Responsabilidad Social Universitaria

A nivel internacional, la UNESCO en la VII Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 formula un llamado a las universidades para alcanzar una mayor responsabilidad social en la producción y difusión del conocimiento, en el marco de las demandas emanadas de la economía del conocimiento y la sociedad de la información (Gaete Quezada, 2016), “la educación superior debe reforzar su servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, utilizando principalmente enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y los problemas” Artículo 6, letra (b) Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (Ayala, 2014).

La responsabilidad social es indisociable de la responsabilidad ciudadana y, en último término, de la responsabilidad individual, pues son las personas, que integran y dirigen las organizaciones quienes deciden, en cada momento, el contenido de lo que comúnmente se conoce como “cultura de las organizaciones” (Perdiguero & García Reche., 2005) y aquí es donde puede abrirse paso para hablar de Responsabilidad Social Universitaria ya que hasta el momento, las universidades, al igual que otros organismos públicos, han mostrado un menor nivel de desarrollo del concepto de responsabilidad social en sus sistemas de gestión e información que las empresas, a pesar de su clara vocación y orientación social (Moneva Abadía & Martín Vallespín, 2012), sin embargo, el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha tenido una participación creciente en el ámbito académico y de gestión en las universidades de México. La RSU surge como alternativa para emprender en una etapa en donde se tenga como base un nuevo paradigma de aprendizaje y gestión del conocimiento a lo largo de toda la vida, y puede decirse que el principal objetivo de la RSU, es desarrollar estrategias de acción que fomenten la solidaridad activa y el voluntariado, promoviendo la formación, la educación, la investigación y la sensibilización de la comunidad universitaria (Trujillo García & Callejas Fonseca, 2017), para lo que implica ser socialmente responsable como universidad, se debe delinear una estrategia que, a partir de las experiencias ya existentes, favorezca a la generación de proyectos de desarrollo de alto impacto en el medio de carácter interdisciplinario e Inter actoral, se promoverá el capital social en la comunidad (interna y externa de la universidad) animando y concientizando en torno a valores que lo sustenten, se difundirá y colocará en práctica un conjunto de principios y valores por medio de seis tipos de actividades claves: acceso, gestión, docencia, investigación, extensión y comunicación, con el fin de formar ciudadanos socialmente responsables y aportará a una sociedad más justa y sustentable y se potenciará los elementos de Responsabilidad Social que ya existen en las universidades presentes en sus planes de desarrollo (Ayala, 2014), asumiendo la responsabilidad social como premisa para construir sociedades inclusivas del conocimiento, y un desarrollo sustentable para todos los países de la región, gestionar la universidad con criterios socialmente responsables no debe responder a las leyes de la economía y del mercado, asumiendo al estudiante como un cliente, y a la educación superior como un producto, porque esa concepción es inapropiada en el quehacer universitario. (Aponte, 2008), en (Valarezo González & Túñez López, 2014).

Según Nascimento (2014) en (De Marco, Sarmiento, & Pinto de Almeida , 2018) la Responsabilidad Social Universitaria consiste en un compromiso universitario distinto con la formación de sus docentes en relación con la construcción de la ciudadanía, volviéndolos sensibles a los problemas sociales. Se trata, por lo tanto, de una construcción colectiva, que implica gestión, profesores y técnicos administrativos con ideario de compromiso social en sus actividades. Dichos elementos deben estar expresados en la concepción de misión y visión de la universidad, poniendo a la IES en el compromiso social, estimulando los valores necesarios para la formación de ciudadanía por medio de acciones, nuevas prácticas, procesos, sistemas y actividades, implicando en el estímulo de una cultura propia que sostiene los preceptos de la Responsabilidad Social, también deben incorporar estos temas en los planes de estudios e involucrar de esta manera a los estudiantes, es decir,

acompañar al alumno en el desarrollo del compromiso social, donde la responsabilidad social del alumno universitario permite contrastar institucionalmente las dimensiones de la formación que conllevan, no solo la aceptación de unos estándares empresariales, sino también la puesta en práctica de una visión del hombre, de las relaciones sociales y de la estructura de la realidad. (García Ramos, de la Calle Maldonado, & et. al., 2016).

“La Responsabilidad Social Universitaria integra y equilibra las dimensiones académicas, investigación, extensión/vinculación y gestión, para que la universidad cumpla con calidad, pertinencia, ciudadanía y criterios medioambientales su función dentro de la sociedad, más allá de las normas vigentes establecidas. Tiene como ejes de actuación a la ética, la transparencia, el diálogo con sus públicos y la rendición de cuentas; y, como objetivo, el desarrollo humano sostenible” (Valarezo González & Túñez López, 2014).

Otro concepto de RSU propuesto por el Proyecto Universidad construye País “la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta” (Gaete Quezada, 2016).

Por su parte, Vallaeys, define la RSU como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera. (Vallaeys F. , 2006), concepto que se ha fortalecido al presentar varias ventajas:

En primer lugar, corresponde a la evolución actual del concepto general de "responsabilidad social" tal como lo define ahora la norma ISO 26000 (la responsabilidad social de una organización se responsabiliza de los impactos de la organización hacia la sociedad y el medioambiente). Al mismo tiempo, no es una mera aplicación a la universidad de los procesos de responsabilidad social empresarial, puesto que los impactos universitarios son genuinos y se cuidan desde las genuinas competencias académicas de la universidad.

En segundo lugar, es más complejo y amplio que los enfoques estudiados en América del Norte y Europa, que son limitados por la dimensión medioambiental (*campus* sostenible), una escasa atención a los procesos formativos o de vinculación y ninguna atención a los procesos cognitivos y epistemológicos. La concepción latinoamericana de la RSU es más radical que la del Norte, porque se apoya en la tradición latinoamericana de la misión social universitaria que las universidades del Norte han descuidado ampliamente.

En tercer lugar, permite desarrollar una crítica integradora frente a la estrechez del paradigma latinoamericano de la extensión, que tiende a reducir la responsabilidad social de la universidad al mero compromiso solidario con poblaciones necesitadas, velando por completo todos los problemas *internos* a la universidad (administrativos y académicos) que, sin embargo, reproducen a menudo las patologías sociales y medioambientales visibles fuera de la universidad, la crítica es integradora porque la extensión se beneficia en realidad

mucho de una gestión universitaria socialmente responsable, puesto que ésta coloca a los proyectos sociales solidarios en el corazón de los procesos educativos (aprendizaje-servicio, metodología de la enseñanza basada en proyectos sociales), evitando por primera vez hacer de la extensión la última tarea de las universidades.

Y finalmente, en cuarto lugar, este paradigma de RSU constituye una excelente arma para enfrentar una novedosa tendencia a la mercantilización digital de la educación superior (Vallaey F. , 2014).

Larrán y Peña (2015) abordan el tema de RSU desde diferentes enfoques (teoría de la agencia, stakeholders o partes interesadas, legitimidad, institucional, recursos y capacidades) que han sido utilizados como referencia para justificar conceptualmente el compromiso que tienen las universidades con la sociedad desde una triple vertiente: la económica, la ambiental y la social, así que para la implantación de la RSU se requiere la colaboración tanto de las comunidades locales y regionales como del personal universitario y de los estudiantes. En este sentido, los directivos universitarios deben estar capacitados para comprender la necesidad de las instituciones de educación superior de ser un organismo líder en la creación de una sociedad sostenible teniendo en cuenta a una amplia gama de stakeholders (ver figura 1). Representación de actores sociales internos y externos de la Universidad) e implicará la reestructuración de los sistemas de gestión y de rendición de cuentas de la universidad, recogiendo las relaciones con los distintos grupos de interés.

Dentro del modelo de universidad socialmente responsable es recomendable considerar dos grandes ejes: (1) la mayor o menor participación/diálogo con los “stakeholders”; y (2) la orientación hacia los intereses sociales globales o hacia los grupales o parciales.

Rodríguez Fernández (2010) en (Gaete Quezada, 2015), identifica cuatro modelos de RSU:

- Académico tradicional: Formación de profesionales con conocimientos generales, estrecha relación de tipo gremial entre maestro y discípulo, rechazo a la injerencia de otros “stakeholders”, ninguna rendición de cuentas a la sociedad.
- Académico moderno y corporativo: Altamente permeable a la influencia del profesorado como “stakeholder” dominante, orientando el quehacer universitario hacia sus propios intereses, fortalecimiento de la comunidad académica, existiendo fronteras claras entre universidad y sociedad.
- Empresarial e instrumental: Orientación de la universidad hacia su rol dentro de la economía del conocimiento, fortalecimiento de una relación abierta y funcional entre universidad y sociedad, mayor diálogo con todo tipo de stakeholders, especialmente aquellas sensibles y demandantes por acceso al conocimiento generado por la universidad.
- Global, pluralista e intrínsecamente responsable: Relación e impacto que tiene el quehacer de la universidad en sus “stakeholders”, desarrollando una estructura.

Y hoy se debe observar un cambio importante demandado por la sociedad hacia las universidades, con el propósito de que dichas instituciones asuman en su quehacer una mayor preocupación por las necesidades y problemáticas sociales, orientando la generación de conocimiento hacia la resolución de aquellas situaciones de interés social, lo que exigirá a la universidad un rol más activo y permanente en el desarrollo sostenible de la sociedad, situación que dista de la figura tradicional de la universidad endogámica preocupada, fundamentalmente, por lo que sucede en su interior (Gaete Quezada, 2015).

Cuadro 1

Actores (Stakeholders) internos y externos de la Universidad

Actores Internos	Actores Externos
Personal Académico	Comunidad externa
Personal Administrativo	Proveedores
Alumnos de Licenciatura	Gobierno
Alumnos de Posgrado	Otras Instituciones de Educación Superior
Junta Directiva	Egresados
	Empleadores

Fuente: Elaboración de las autoras

El proceso de responsabilidad social alcanza cinco ejes o ámbitos de la universidad. (ver figura 2)

- **Organizacional:** como institución que opera en torno a un proyecto universitario, con una estructura y políticas concretas que lo promueven.
- **Educativo:** en tanto institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Generación y aplicación del conocimiento:** investiga, produce saber y lo transmite.
- **Social:** forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.
- **Ambiental:** contribuyen al entorno no sólo natural, sino social y cultural en que se desarrollan las actividades de la universidad, la integración de los factores medio ambientales en las decisiones y el comportamiento de los diversos actores sociales.

Según Vallaeys et. al, la RSU se da en cuatro pasos:

- **El compromiso:** se refiere a la articulación de la RSU con el proyecto institucional, la misión y los valores de la universidad. Exige un claro compromiso de la alta dirección y la implicación de toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos, autoridades), así como la creación de un equipo rector a cargo del tema.
- **El autodiagnóstico:** presenta las herramientas cuantitativas y cualitativas para el diagnóstico de los cuatro ámbitos clave de las universidades (ámbito de la gestión de la organización, ámbito de la formación educativa, ámbito del conocimiento y la investigación, y ámbito de la participación social).
- **El cumplimiento:** tiene como objetivo contrastar los resultados del diagnóstico con la misión de la universidad, planificar las áreas de mejora y ejecutar los proyectos de responsabilidad social, siempre con la más amplia participación de los miembros de la comunidad universitaria y los actores externos pertinentes.
- **La rendición de cuentas:** ofrece algunas ideas para evaluar y comunicar de forma transparente los resultados de los proyectos de mejora institucional, afinar las estrategias y reiniciar el ciclo concentrándose en los aspectos que hayan presentado anteriormente las mayores dificultades.

Ejes que se consideran para el otorgamiento del distintivo de RSU, mismo que se obtiene por las buenas prácticas que se han desarrollado en las instituciones para hacer tangible su compromiso por promover la calidad, entendiendo por buenas prácticas las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de referente para otras IES o dependencias universitarias (Godínez Reyes, Calderón Gutiérrez, & Mateo Mejía, 2018), y la ética en el desempeño a favor de una gestión responsable en los cinco ejes de impacto antes mencionados y en los principios que conforman el Distintivo RSU y que cubran:

1. Compromiso ético: El compromiso ético se entiende como la base de los criterios orientadores que faciliten la toma de decisiones razonadas y promuevan una convivencia respetuosa, el cual se refleja no sólo dentro del recinto institucional, sino en toda la sociedad.

2. Transparencia, rendición de cuentas y no corrupción es un principio específico de la RSU de la UNED, formando un elemento fundamental del propio concepto de la RSU, necesario para su existencia y buen funcionamiento. La comunidad académica que considere asumir su responsabilidad social evitará situaciones de corrupción que el entorno institucional o social le presente y tenderá a promover y mantener entornos transparentes y con disposición a la rendición de cuentas. Las universidades deben trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluyendo la extorsión y el soborno.

3. Respeto a los derechos humanos: Las universidades deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos proclamados en el ámbito internacional y asegurarse de no ser cómplices en abusos a los derechos humanos. La responsabilidad social universitaria se manifiesta al asumir que los derechos humanos son inalienables a todo ser humano, por lo que deben ser respetados, exigidos y defendidos.

4. Cultura de la legalidad y respeto a las normas: Las universidades deben trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluyendo la extorsión y el soborno. Este eje es esencial para ser socialmente responsables y reafirmar el quehacer mediante el cual las universidades forman ciudadanos, portadores de una cultura de la legalidad y respetuosos de las normas que rigen la vida en común. La cultura de la legalidad no se da sólo por la existencia de las leyes y reglamentos en una sociedad, depende de que los ciudadanos no sólo conozcan sus obligaciones y derechos establecidos en las normas jurídicas, sino de que los acepten, los valoren y estén dispuestos a cumplirlos.

5. Participación ciudadana Participación ciudadana. Es preciso que la Universidad sea un recinto en donde se desarrollen las competencias ciudadanas en su comunidad académica y en el entorno y asuman su responsabilidad como agente de cambio transformador, a través de la participación en proyectos orientados a la innovación social y sustentable que contribuyan a preparar ciudadanos dispuestos a contribuir y responder a los problemas de sociales de su entorno.

6. Sustentabilidad. El compromiso por atender el principio de la sustentabilidad implica generar propuestas y acciones para el uso racional y eficiente de los recursos naturales, logrando una verdadera integración entre lo ambiental, lo social y lo económico (Godínez Reyes, Calderón Gutiérrez, & Mateo Mejía, 2018)

Figura 1
Ejes y Principios de la Responsabilidad Social Universitaria



Fuente: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contabilidad y Administración (ANFECA, 2017).

La Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) a través de la Coordinación Nacional de Responsabilidad Social Universitaria otorga a las universidades afiliadas el distintivo de RSU, a continuación, se muestra un listado de las universidades que obtuvieron el distintivo en los años 2016 y 2017 (ver cuadro 1).

Cuadro 2

Distintivo RSU

INSTITUCIÓN	CAMPUS	2016	2017
Universidad Autónoma de Sinaloa	Facultad de contaduría y Administración	x	
Universidad Autónoma de Sinaloa	Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas		x
Universidad Autónoma de Chihuahua	Facultad de Contaduría y Administración		x
Universidad autónoma de Ciudad Juárez	Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas Departamento de Ciencias Administrativas	x	
Universidad de Sonora	Departamento de Contabilidad	x	
Universidad de Sonora	Departamento de Ciencias Económico Administrativas Unidad Regional Sur	x	
Universidad Autónoma de Coahuila	Facultad de Contaduría y Administración Unidad Torreón	x	
Universidad Autónoma de Guerrero	Facultad de Contaduría y Administración		x
Universidad Autónoma de Nuevo León	Facultad de Contaduría Pública y Administración	x	
Universidad Autónoma de Tamaulipas	Facultad de Comercio y Administración Victoria	x	
Universidad Autónoma de Aguas Calientes	Centro de Ciencias Económicas y Administrativas	x	
Universidad autónoma de Querétaro	Facultad de Contaduría y Administración	x	
Universidad autónoma de San Luis Potosí	Facultad de Contaduría y Administración		x
Universidad autónoma de San Luis Potosí	Coordinación Académica Región Altiplano		x
Universidad autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"	Unidad Académica de Contaduría y Administración	x	
Universidad de Guadalajara	División de Contaduría CUCEA	x	
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas		x

Universidad Autónoma de Nayarit	Unidad Académica de Contaduría y Administración	x	
Universidad del Valle de Atemajac	Campus Vallarta	x	
Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes			x
Universidad Latina de América, A.C.	Departamento de Contaduría y Administración	x	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Facultad de Contaduría Pública	x	
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla			x
Universidad Tecnológica de Puebla	División de negocios		x
Universidad del valle de Puebla	Negocios, Hospitalidad y Ciencias Sociales		x
Instituto Universitario del Estado de México	Escuela de Contaduría Administración e Informática Administrativa		x
Universidad Autónoma del Estado de México	Facultad de Contaduría y Administración	x	
Universidad Iberoamericana Puebla	Departamento de Negocios	x	
Universidad de Quintana Roo	Departamento de Ciencias Económico Administrativas	x	
Universidad Autónoma de Yucatán	Facultad de contaduría y Administración	x	
Universidad Autónoma del Carmen	Facultad de Ciencias Económicas-Administrativas	x	
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	División Académica de Ciencias Económico Administrativas	x	
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Facultad de Ciencias Económico Administrativas		x
Universidad Veracruzana	Facultad de Contaduría y Administración Coatzacoalcos	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Contaduría y Administración Xalapa	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Contaduría y Administración Ixtaczoquitlán	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Contaduría Tuxpan	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Contaduría Veracruz	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Administración Veracruz	x	
Universidad de Xalapa	Campus Ánimas		x
Universidad Anáhuac Oaxaca	Escuela de Negocios		x
Universidad Modelo	Escuela de Negocios	x	
Universidad Veracruzana	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales Xalapa	x	
Universidad Istmo Americana	Licenciatura en Administración de Empresas	x	
Universidad Intercontinental	Escuela de Negocios		x
Instituto Politécnico Nacional	Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás		
Instituto Politécnico Nacional	Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Tepepan	x	

Universidad Nacional Autónoma de México	Facultad de Contaduría y Administración	X	
Universidad Nacional Autónoma de México	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán		X
Universidad YMCA	Escuela de Administración, Contaduría y Mercadotecnia		
Centro Universitario Incarnate	Licenciaturas en Administración y Finanzas, Mercadotecnia y Negocios Internacionales	X	

Fuente: Elaboración de las autoras en base a Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contabilidad y Administración (ANFECA, 2017)

Vale la pena destacar la diferencia entre RSU y RSE, son similares en que ambos son considerados como un sistema de gestión ética y sostenible, con la diferencia de que, en lugar de ver la RSU desde el punto de vista empresarial, se la ve desde el punto de vista de una “institución para la formación humana y la producción de conocimientos” (Ayala, 2014), (Valarezo González & Túñez López, 2014) La universidad tiene funciones distintas a la empresa, por lo tanto, sus compromisos son diferentes. La universidad busca formar ciudadanos profesionales e investigadores que actúen sobre la diversidad de problemas de la sociedad, y además sobre la transformación de ésta, lo cual difiere de los objetivos de otras entidades.

Las razones para encontrar diferente la RSU de la RSE, se enmarcan de forma fundamental en la función que cumplen en la sociedad, las responsabilidades que se desprenden de esa función y su objetivo de servicio sin fin de lucro, ya que no es la prioridad del objetivo mercantil de las universidades, además la universidad no es una empresa y por tanto no le interesa maximizar sus ganancias produciendo daños a la sociedad en su conjunto. Su filosofía va justamente, al contrario. A la universidad le interesa apoyar el desarrollo justo de la sociedad. Sin embargo, no se debe confundir la finalidad de lucro con la necesidad de tener una eficiencia económica, social y ambiental. “Cuando la educación se sustenta en el concepto mercantilista, se distorsiona su naturaleza, porque a ésta se la concibe como una mercancía, y a los alumnos como clientes” (Gil Malca, 2011) en (Valarezo González & Túñez López, 2014).

Los principios y valores de la vida universitaria, el desempeño académico, el desarrollo del conocimiento, la investigación, la ciencia, las relaciones con la comunidad, sus compromisos e inter-solidaridades, marcan radicalmente a esta organización social, haciéndola completamente diferente a otras. “La universidad tiene su propia misión en la sociedad, y por ende su propia estructura, filosofía y políticas. Sus intereses son holísticos, cubriendo varias dimensiones de la realidad social, es decir trabaja en la complejidad y sus contradicciones” (Galarza, 2011) en (Valarezo González & Túñez López, 2014).

La RS nace en la persona, única, indivisible irreplicable, El “apellido” de la RS (empresarial, corporativa, universitaria, familiar, etc.) dependería de dónde la persona tenga su mayor incidencia, La RS es una filosofía de gestión y por tanto, no hay diferencia entre la aplicación de RS en una universidad, o en una empresa, pues ambas para sobrevivir deben aplicar criterios muy semejantes de gestión y de relacionamiento con sus públicos estratégicos.

RSU y Extensión Universitaria: La RSU no nace de la nada, sino de una larga tradición latinoamericana de extensión solidaria y proyección social hacia la comunidad y a las necesidades de mejora económica, social y ambiental (Vallaes F. , 2017), a nivel internacional se ha venido revisando la función tradicional y principal de la universidad como institución de enseñanza superior, revisión que se ha ido centrando en la emergencia del «nuevo paradigma» de la universidad emprendedora como resultado consecuente con la necesaria transferencia del conocimiento, transformado en innovación para la sociedad, por lo que es necesario academizar la extensión no solo al interior sino también al exterior y esta socialización de la universidad inicia en el aula y culmina en la comunidad, de aquí nace el concepto de campus responsable (Bueno Campos & Casani Fernández de Navarrete, 2007).

En la misma línea de aclarar términos, se pueden también marcar algunas diferencias entre la RSU y la Extensión Universitaria (EU), la extensión universitaria es parte de los pilares que conforman la estructura universitaria; sin extensión no hay universidad en el sentido “lato”. Por su parte, la responsabilidad social universitaria es una filosofía que traspasa todas las dimensiones y prácticas universitarias, incluida la extensión universitaria, el universitario debiera recibir algo de «cultura general» que le permita intervenir en la actualidad, en la sociedad en que vive y que le permita tener ideas sobre el mundo y la humanidad (Bueno Campos & Casani Fernández de Navarrete, 2007).

La RSU se diferencia de la extensión universitaria porque emana de una filosofía humanista y progresista; es integral, con un marcado sentido cívico; vela por las dimensiones éticas y valorativas, la acción positiva hacia la sociedad de forma universal, la rendición de cuentas y la sostenibilidad.

La RSU es una política que se puede traducir en un modo de gestión institucional e interinstitucional; implica planificación estratégica; se refiere a todas las dimensiones de la vida universitaria, las mismas que requieren gerencia ética e inteligente de los impactos que la universidad genera en su entorno; crea sinergia entre formación, investigación y participación social; y, demanda una forma diferente de difundir la misma.

La RSU y la Extensión Universidad tienen objetivos distintos: la una busca mejorar la capacidad de respuesta ante las decisiones y acciones de la universidad frente a la sociedad, a sus grupos de interés y al planeta. La otra, como su nombre lo describe, busca ampliar, extender la labor universitaria.

A continuación, se presentan los enfoques o aportaciones principales que explican las bases conceptuales para proceder a la propuesta de la «tercera misión» de la institución universitaria, la Extensión Universitaria:

- Un primer enfoque se ha venido centrando en observar cómo dicha «tercera misión» recoge el conjunto de actividades que las universidades llevan a cabo con diferentes agentes sociales con los que se relacionan, y a los que transfiere su conocimiento; transferencia de I+D, en suma, que genera la innovación
- Un segundo enfoque, derivado del anterior, define la «tercera misión» como la perspectiva social de su extensión y compromiso comunitario, es decir, como la función o papel que se relaciona con las necesidades sociales de su territorio o entorno de referencia, con una actuación tanto en dimensiones locales como regionales.
- Finalmente, el enfoque que más influencia está teniendo en este proceso de formalización de un concepto generalmente aceptado de la «tercera misión» es el de la universidad emprendedora, basado en el proceso de la comercialización tecnológica de los recursos universitarios. (Bueno Campos & Casani Fernández de Navarrete, 2007)

La responsabilidad social universitaria es consecuencia de la auténtica y bien encaminada tercera misión de la universidad para con la humanidad, y ésta no se traduce en simples campañas de bien social, porque aspira a cambiar los paradigmas de las relaciones universidad-sociedad (Valarezo González & Túñez López, 2014).

¿Por qué la Responsabilidad Social Universitaria?

Porque, la universidad se encuentra en la necesidad de repensar su posición y su función en la sociedad ante los grandes cambios económicos, sociales y culturales planteados en los inicios del siglo XXI, porque debe ser responsable y honesta al afrontar los nuevos retos, pues en su esencia está ofrecer el mejor servicio posible al ciudadano, porque además tiene la obligación de aparecer ante su alumnado y ante la sociedad en general como una comunidad socialmente responsable, capaz de gestionarse a sí misma de acuerdo con valores humanos, democráticos, sociales y ecológicos; idóneo para ello (Pérez Domínguez, s/f), y porque sencillamente, sin las universidades no sería posible el cambio, por ello es necesario sostener espacios de reflexión como las IES que permitan la construcción de alternativas ya que su poder estratégico como formadores, investigadores y comunicadores se encuentra inserto en la producción, el comercio y el consumo de los que todos en alguna medida participan como empleados, consultores, consumidores o comunidad universitaria y está en las manos actuales y de las futuras generación diseñar e implementar alternativas viables, desde la investigación, la comunicación y la enseñanza, con un análisis sistémico y pormenorizado para que la sociedad esté en condiciones de evaluar las mejores políticas públicas que deben apoyarse para lograr un buen vivir sostenible y que articulará cada vez más la calidad educativa con la pertinencia social y ambiental, así que la RSU no es proyección social, es política de gestión universitaria, y por eso es responsabilidad por los impactos institucionales (Vallaes F. , 2017).

Por impacto se entiende el efecto que la acción normal de la organización provoca en determinadas personas y elementos del entorno interno y externo, próximo y lejano de ésta. Tales impactos pueden resultar positivos o negativos; obviamente, a la RSU interesan particularmente los impactos negativos de la actividad de la Universidad, con el fin de gestionarlos de una manera diversa que permita revertir el signo de sus consecuencias.

Los impactos producidos por la Universidad derivan de sus principales actividades y funciones tradicionales: la académica (formación humana y profesional), la de investigación (creación de nuevos conocimientos y transferencia social de los mismos) y la de extensión (relación de la universidad con el resto de los actores sociales); pudiendo clasificarlos por tanto en cuatro grupos: (Pérez Domínguez, s/f)

1. Impactos de funcionamiento organizacional. Como toda organización, la Universidad genera impactos en la vida de las personas que en ella trabajan (personal de administración y servicios y personal docente e investigador); así como efectos contaminantes del medioambiente, de forma que su actividad produce una huella tanto humana como ecológica a gestionar conforme a criterios socialmente responsables.

2. Impactos educativos. Es evidente que la Universidad produce un impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, les aporta una determinada manera de mirar y entender el mundo, y transmite una serie de valores de ciudadanía. Igualmente, la universidad debe presentar a sus estudiantes el código de ética de cada disciplina, orientando y contribuyendo a definir en cada caso la ética de la profesión correspondiente y su rol social.

3. Impactos cognitivos y epistemológicos. La universidad es ante todo un centro de investigación, difusión y creación de conocimientos, de forma que tiene la facultad de orientar o dirigir la producción del saber, el desarrollo de las tecnologías, la selección de los temas de estudio, etc.

4. Impactos sociales. El impacto que produce la universidad sobre la sociedad y su desarrollo económico, político, social y cultural es claro. Por un parte, el futuro del entorno depende directamente de los profesionales y actores que ésta forma en sus aulas; por otra parte, la universidad está llamada a ser un referente para la sociedad, un actor social llamado a promover el crecimiento y el desarrollo de su entorno, a crear Capital Social, a vincular sus estudios y la formación de sus estudiantes con la realidad social y profesional del exterior, y a hacer el conocimiento accesible a todos.

Vallaes comenta que el aporte conceptual y práctico de la filosofía de la RSU es triple:

1. la responsabilidad social de la universidad no puede ser atribuida a un órgano en particular de la institución al lado de los demás; es un proceso permanente, transversal e integral, que compromete a toda la comunidad universitaria (administrativos, estudiantes, autoridades, docentes) y atraviesa todos los órganos internos, académicos y de gestión.

2. se abandona el discurso de las tres funciones sustantivas para promover aquel de los cuatro procesos universitarios, reintroduciendo a la Gestión administrativa como un tema tan importante como las dimensiones académicas de Formación, Investigación y Extensión. La universidad debe ser socialmente responsable en su gestión institucional, su quehacer educativo, su construcción de conocimientos y su participación en la sociedad. Se supera así el mero extensionismo hacia un modelo integral de universidad socialmente responsable.

3. la RSU centra el problema del vínculo social de la universidad en la gestión académica y administrativa de la institución, es decir en los actos y las decisiones que realmente importan y orientan el día a día de la casa de estudios. Pretende medir lo que está pasando, evaluar con indicadores precisos y así permitir la mejora continua, la alineación de los procesos con participación consciente y plena de los actores universitarios (Vallaey F. , 2017)

Cuando se define la responsabilidad social de la universidad como su responsabilidad ante los impactos sociales y ambientales, se tiene una primera tarea que cumplir: la de calcular y medir estos impactos; lo que conduce a preguntar sobre las actividades de la universidad en general, lo que hace a diario en cuanto a todos sus procesos, y también interrogarse por los mejores indicadores para la medición, ya que una vez medidos los impactos de la institución, diseñando la herramienta de diagnóstico adecuada y consensuada, hay que analizar los resultados relacionados con los buenos impactos y opiniones en ciertos aspectos y malos impactos y opiniones en otros, lo que debe conducir al planteamiento de una política institucional de mejora continua a través de la gestión de los impactos diagnosticados y su adecuada medición a través de los indicadores para medir su actuación (ver cuadro 2) (Vallaey F. , 2017).

CUADRO 3

Indicadores de Responsabilidad Social

Indicadores de medida de actuación de la universidad Política	Indicadores de desempeño económico y remuneración	Indicadores de adopción de principios éticos	Indicadores de Buenas prácticas laborales	Indicadores de capacitación del personal	Indicadores de marketing responsable
Gestión ética y Calidad de vida institucional,	Valor económico generado y distribuido	Incorporar los valores de la Universidad a los procesos de trabajo	Libertad de asociación y relación con los sindicatos	Promedio de horas de formación al año por empleado	Política formal de comunicación alineada con los valores y principios de la Universidad
Indicadores de medida de actuación de la Universidad	Subsidio financiero recibido del gobierno	Relacionar los valores de la Universidad con la formación curricular	Políticas de prestaciones económicas y sociales	Promover actividades de capacitación del personal docente y administrativo	Utilizar {as campañas de marketing para promover temas de responsabilidad social
	Procedimientos para la contratación	La Universidad debe orientar y capacitar a la comunidad universitaria para la adopción del código de ética	Promociones del personal docente y administrativo	Facilitar la movilidad docente en otras Universidades	Orientar la comunicación hacia escuelas, egresados, empresas, gremios profesionales, administración pública, etc
			Políticas de Salud, seguridad, condiciones de trabajo y planes de jubilación		Comunicación regida por principios éticos

Gestión medioambiental responsable	Indicadores de gestión medio ambiental	Indicadores de educación ambiental	Indicadores de promoción de cambios actitudinales ecológicos
	Desarrollo de programas internos de mejoramiento ambiental	Desarrolla acciones de educación ambiental para la comunidad universitaria	Practicar entre todos sus miembros los “4 RE”: REutilizar, REciclar, REducir, Respetar
	Contar con una oficina responsable de los asuntos medioambientales	Desarrollar campañas internas de concienciación y de educación ambiental dirigidas a las comunidades del entorno	Incluye en sus actividades el autodiagnóstico permanente acerca de su huella ecológica
	Tratar la cuestión ambiental como tema transversal, incluido en la planeación estratégica y en los planes de estudio diversas carreras académicas.	Participa o apoya proyectos educativos nacionales en asociación con organizaciones ambientalistas y entidades escolares. Se suma a la Década de las Naciones Unidas para una Educación con miras a un Desarrollo Sostenible (2005-2014)	Controla los gases de escape de sus vehículos institucionales
	Tiene líneas de investigación dedicadas al estudio de su impacto ambiental y publica un balance anual sobre su desempeño medioambiental	Se suma a la Década de las Naciones Unidas para una Educación con miras a un Desarrollo Sostenible	Promueve la utilización de medios de transporte menos contaminantes entre sus miembros

Participación Social Responsable	Indicadores en relación con actores sociales	Indicadores de accesibilidad social	Indicadores de educación para el desarrollo
	Preocupación por los problemas sociales	Brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales	Se habla y aprende sobre la realidad social y los problemas de Desarrollo
	Organización de foros y actividades en las que participan personas externas a la institución	Está abierta a las demandas sociales de formación	Todo estudiante que egresa ha participado por lo menos una vez durante sus estudios en un proyecto de Desarrollo fuera de la Universidad
	Mantiene estrechas relaciones con sus egresados y obtiene de ellos información estratégica sobre la situación laboral y social del país	Hay personas de todo tipo de raza, religión o condición social	Promueve el voluntariado estudiantil, académico y administrativo
	Investiga las demandas sociales no satisfechas relacionadas con las especialidades que ofrece		Egresan de la Universidad con una sensibilidad medioambiental

Investigación socialmente útil y Gestión Social del Conocimiento	Indicadores de producción del conocimiento	Indicadores de transdisciplinariedad e investigación	Indicadores de pertinencia social del conocimiento	Indicadores de democratización y gestión social del conocimiento	Indicadores de vinculación entre investigación y formación
	Cuenta con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de la agenda del Desarrollo Humano Sostenible	Los equipos interdisciplinarios de investigación tienen una estructura social incorporando a su proceso a actores no universitarios	Cuenta con dispositivos de evaluación de la calidad académica de su producción, con estándares internacionales.	se promueve y estimula el diálogo entre investigadores y decisores políticos	Promueve la incorporación permanente de resultados de investigación, estudios de caso y metodologías en las currículas de la formación estudiantil
	Cuenta con proyectos de investigación interdisciplinarios	Existen dispositivos de capacitación interdisciplinaria para docentes e investigadores	Cuenta con políticas de conocimiento definidas hacia la calidad y pertinencia social	cuenta con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la ciudadanía	Los proyectos y programas de investigación incorporan sistemáticamente a alumnos, y la Universidad reconoce el trabajo de estos últimos
	Cuenta con procesos de consulta con los usuarios de los resultados, a través de entrevistas, reuniones comunitarias u otros dispositivos.	Existen medios para compartir información sobre proyectos en desarrollo, entre disciplinas, investigadores, autoridades y comunidad.	Establece alianzas y sinergias con otros actores (Gobierno, Empresas, ONGs) para elaborar políticas de conocimiento, líneas de investigación y campos de formación adecuados a los requerimientos sociales.	La Universidad desarrolla políticas activas de divulgación a la comunidad de sus actividades y resultados de investigación	Los investigadores de la Universidad disponen de tiempo y recursos para atender a los alumnos que lo desean
	Los grupos involucrados en la investigación participan de su evaluación final, cuyos resultados se integran al documento	Se destinan recursos para el fortalecimiento de competencias específicas de liderazgo y coordinación de equipos interdisciplinarios.	Cuenta con sistemas de promoción de investigaciones socialmente útiles.	La Universidad organiza regularmente eventos académicos accesibles al gran público	Los profesores reciben capacitación en métodos de aprendizaje basados en la investigación

Fuente: Elaboración de las autoras en base a Vallaey (2006). Hacia la Construcción de indicadores

Conclusiones

La RSU se define como gestión ética y eficiente de los impactos sociales y ambientales de la universidad, donde sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión deben hoy realizarse sobre un nuevo paradigma de una educación que pasa de lo individual y a otra enfocada en lo colectivo y social, sustentado en una comunicación oportuna como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe reinar en la universidad, por la otra, funciones que deben estar respaldadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano integral (Beltrán Llevador, Íñigo Bajo, & Mata Segreda, 2014)

Identificar el nivel de la coherencia, integración y congruencia en las concepciones de la responsabilidad social universitaria, implica para los miembros de la comunidad universitaria su labor en la organización y el papel de cada acción en la definición final de los impactos.

La condición de universidad implica un claro compromiso con la sociedad en su conjunto, para formar profesionales en todas las áreas del conocimiento, capaces de desenvolverse en un mundo cambiante y exigente; profesionales con conciencia, compromiso social, pensamiento crítico, de pertinencia, equidad y responsabilidad social de las universidades, además obliga, a la transparencia y la rendición de cuentas a la sociedad, garantizando que las IES sean un espacio de aprendizaje hacia la RSU para todos los integrantes de la comunidad universitaria a partir de la manera como se comporta la institución y en consonancia con lo que intencionalmente se promueve en sus modelos educativos.

La universidad debe respetar su entorno y promover una formación responsable y respetuosa del hábitat y de la vida en el planeta, ya que se requiere educar con enfoque de sustentabilidad; promover la atención y disminución de los impactos en el medio ambiente provocados por la globalización y el cambio social, para lo cual es necesario tener un diálogo permanente con la sociedad. La universidad, asimismo, está comprometida con mantener un ambiente saludable y limpio en su quehacer cotidiano, como muestra para la educación de los estudiantes y como espejo para que se mire la sociedad en ella (Hernández Bringas, Matuscelli Quintana, Moctezuma Navarro, Muñoz García, & Narro Robles, 2015).

Construcción de redes de trabajo con universidades e instituciones gubernamentales y no gubernamentales de México y de otros países para promover suficientemente la participación social que requiere la RSU.

Los desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria podrían de forma específica promover nuevas formas de creación y de transmisión de saberes; la flexibilización de los estudios; la desestructuración del currículo; la incorporación de nuevos componentes curriculares, por el incremento y la diversificación de las demandas; la aparición de nuevas modalidades institucionales de transferencia de saberes, por el cambio en los espacios geográficos de las instituciones, por el grado de flexibilización y mercantilización de las nuevas modalidades institucionales (Vallaes F. , 2014).

En la sociedad del conocimiento se hace imprescindible reflexionar sobre la RS de las universidades, para buscar la verdad a través de la investigación, e impulsar la formación de generaciones formadas en valores y altamente capacitadas (Valarezo González & Túniz López, 2014).

La universidad no es solamente la institución que provee a la sociedad de cuadros científicos, técnicos, humanísticos y artísticos, una Universidad de vanguardia debe ser una institución comprometida con los principios del desarrollo sustentable, ya que una universidad comprometida con el desarrollo sustentable debería provocar en todos sus integrantes la nueva conciencia y la nueva ética de solidaridad, y su principal objetivo debería ser entonces el de situarse del lado de las fuerzas que luchan por la supervivencia de la especie humana y su entorno planetario (Toledo, 2000).

El desafío de la sustentabilidad exige a las universidades reconsiderar su papel social y reorientar los procesos de generación y aplicación del conocimiento, así como la formación de profesionales, para contribuir a la construcción de sociedades sustentables en las que la armonización de la naturaleza y la sociedad se convierta en una realidad. Es importante fortalecer las actividades docentes y de investigación que contengan las dimensiones de la sustentabilidad y que desarrollen estos enfoques, impulsar más actividades de vinculación y reforzar los programas de gestión, se hace necesaria una población con conocimientos que de manera consciente incorpore en su vida cotidiana la dimensión ambiental y pasar a ser una Universidad Socialmente Responsable.

Bibliografía

- ANFECA. (2017). *Distintivo-RSU-ANFECA-2017.pdf*. Recuperado el 15 de junio de 2018 a las 12:15 horas, de <https://www.uv.mx/fca/files/2016/11/Distintivo-RSU-ANFECA-2017.pdf>
- Ayala, C. (2014). Desarrollo de Estrategias de Responsabilidad Social Universitaria. *Modulo de Arquitectura CUC, 13*(1), 67-86. Recuperado el 28 de junio de 2018 a las 22:41 horas, de http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/moduloarquitecturacuc/article/view/91/pdf_31
- Beltrán Llevador, J., Íñigo Bajo, E., & Mata Segreda, A. (17 de diciembre de 2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(14), 3-18. doi:[https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70297-5](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70297-5)
- Bueno Campos, E., & Casani Fernández de Navarrete, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. (E. y. Ministerio de Industria, Ed.) *Dialnet: Economía industrial*(366), 43-59. Recuperado el 25 de junio de 2018 a las 19:50 horas, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510911>
- Cajiga Calderón, J. F. (s/f). El Concepto de Responsabilidad Social. *Cemefi, 35*. Ciudad de México, México. Recuperado el 14 de junio de 2018 a las 22:47 horas, de https://www.cemefi.org/esr/images/stories/pdf/esr/concepto_esr.pdf
- De la Cuesta González, M. (agosto de 2004). El porqué de la responsabilidad social corporativa. *Boletín Económico de ICE*(2813). Recuperado el 01 de junio de 2018 a las 12:00 horas, de https://www.researchgate.net/publication/28072857_El_porque_de_la_responsabilidad_social_corporativa
- De la Cuesta González, M., De la Cruz Ayuso, C., & Rodríguez Fernández, J. M. (2010). *Responsabilidad social universitaria* (1a. ed.). (M. Martínez, Ed.) La Coruña, España: Netbiblo, S. L. Recuperado el 01 de junio de 2018 a las 10:05 horas, de <http://consellosocial.udc.es/uploadedFiles/CSUDC.b7psr/fileManager/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>

- De Marco, R. A., Sarmiento, D. F., & Pinto de Almeida, M. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: La perspectiva de los colaboradores en una Universidad Comunitaria Brasileña. *Tendencias Pedagógicas*(31). Recuperado el 14 de junio de 2018 a las 21:20 horas, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680848/TP_31_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado Gallart, R. (19 de diciembre de 2017). La Responsabilidad Social Empresarial, más allá de las empresas. *El Economista*. Recuperado el 14 de junio de 2018 a las 11:35 horas, de <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/La-Responsabilidad-Social-Empresarial-mas-alla-de-las-empresas-20171219-0028.html>
- Gaete Quezada, R. (enero-abril de 2015). La Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: Un estudio de caso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-29. Recuperado el 23 de junio de 2018 a las 15:05 horas, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027012>
- Gaete Quezada, R. (2016). La Responsabilidad Social Universitaria en la Identidad Corporativa de las Universidades Chilenas. Un análisis de contenido. *Redalyc: Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 16(26), 43-74. Recuperado el 27 de junio de 2018 a las 12:09 horas, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337546668002>
- García Ramos, J. M., de la Calle Maldonado, C., & et. al. (2016). Hacia la Validación del Constructo "Responsabilidad Social del Estudiante Universitario. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 68(3). doi:10.13042/Bordon.2016.68303
- Godínez Reyes, N. L., Calderón Gutiérrez, A., & Mateo Mejía, C. (febrero de 2018). Resultados del autodiagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, Propuestas al Plan de Meora. (U. M. (México), Ed.) *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 2(4), 73-83. Recuperado el 10 de julio de 2018 a las 22:36 horas, de <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/download/63/68>
- Hernández Bringas, H. H., Matuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (enero-marzo de 2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202-218. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.001>

- Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 6(15), 91-107. Recuperado el 15 de junio de 2018 a las 21:50, de <https://ries.universia.net/article/view/1053/Análisis-responsabilidad-social-universitaria-enfoques-teóricos>
- Martínez Castillo , R. (2012). Ensayo Crítico sobre Educación Ambiental. *Revista Electrónica: Diálogos Educativos*, 12. Recuperado el 14 de junio de 2018 a las 20:21 horas, de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/viewFile/1056/1068>
- Martínez Fernández, C., & González Gaudiano, E. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción. *Scielo Revista de la Educación Superior*, 44(174). Recuperado el 28 de mayo de 2018 a las 22:18 horas, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200004
- Méndez Picaso, M. (2005). Etica y Responsabilidad Social Corporativa. (S. d. Publicaciones, Ed.) *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*(823), 141-150. Recuperado el 23 de junio de 2018 a las 14:30 horas, de http://revistasice.com/CachePDF/ICE_823_141-150__ACEADC05BE68EFB8B6136C6A203987AD.pdf
- Moneva Abadía, J. M., & Martín Vallespín, E. (enero-junio de 2012). Universidad y Desarrollo Sostenible: Análisis de la Rendición de Cuentas de las Universidades Públicas desde un enfoque de Responsabilidad Social. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, 10(19), 1-18. Recuperado el 15 de junio de 2018 a las 22:35 horas, de http://www.observatorio-iberoamericano.org/ricg/N%C2%BA_19/Jos%C3%A9_Mariano_Moneva_y_Emilio_Mart%C3%ADn_Vallesp%C3%ADn.pdf
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York. Recuperado el 22 de abril de 2018 a las 16:00 horas, de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Perdiguero, T. G., & García Reche., A. (2005). *La Responsabilidad Social de las Empresas y los nuevos desafíos de la gestión empresarial*. (U. d. Valencia, Ed.) España: PUV.
- Pérez Domínguez, F. (s/f). *La Responsabilidad Social Universitaria*. (C. S. Huelva, Ed.) Huelva, España. Recuperado el 05 de julio de 2018 a las 12:30 horas, de www.uhu.es/consejo.social

- Schvarstein, L. (2015). *La inteligencia social de las organizaciones*. Argentina: Paidós.
- Toledo, V. M. (2000). Universidad y sociedad sustentable. Una propuesta para el nuevo milenio. *Tópicos de Educación Ambiental*, 2(5), 7-20. Recuperado el 13 de julio de 2018 a las 21:00 horas, de <http://anea.org.mx/Topicos/T%205/Paginas%2007%20-%2020.pdf>
- Trujillo García, C., & Callejas Fonseca, L. (2017). Compromiso social en la educación superior realidades y desafíos. En F. García Rangel, & R. Aguilar Aguilar, *Los universitarios trabajando por un futuro equitativo, justo y sostenible* (1a. edición ed., págs. 22-34). Morelia, Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado el 23 de junio de 2018 a las 20:35 horas, de www.rsu.umich.mx/LibroGarcia-Aguilar.pdf
- UNESCO. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado el 22 de mayo de 2018 a las 18:05 horas, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014) : Plan de aplicación internacional* . Paris, Francia. Recuperado el 23 de mayo de 2018 a las 18:05 horas, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris. Recuperado el 12 de mayo de 2018 a las 23:05 horas, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2012). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XX*. Instrumentos de aprendizaje y formación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Sector Educación de la UNESCO, Paris. Recuperado el 22 de mayo de 2018 a las 15:00 horas, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.
- Valarezo González, K., & Túñez López, J. M. (2014). Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación*, 13, 84-117. Recuperado el 16 de junio de 2018 a las 14:30 horas, de <http://udep.edu.pe/comunicacion/rcom/pdf/2014/Art084-117.pdf>
- Vallaes, F. (2004). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 15 de junio de 2018 a las 19:38 horas, de <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>

- Vallaeys, F. (2006). Programa de apoyo a iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Scielo Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12). Recuperado el 15 de junio de 2018 a las 20:54 horas, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006
- Vallaeys, F. (2017). Responsabilidad Social Universitaria y Acreditación Social: hacia la institucionalización de la exigencia social. En F. García Rangel, & R. Aguilar Aguilar, *Los universitarios trabajando por un futuro equitativo, justo y sostenible* (págs. 11-14). Morelia, Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado el 22 de mayo de 2018 a las 18:00 horas, de www.rsu.umich.mx/LibroGarcia-Aguilar.pdf
- Vallaeys, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos* (1a. ed.). (G. Giannoni, Ed.) México: BID - Mc.Graw Hill. Recuperado el 16 de mayo de 2018 a las 14:56 horas, de https://adobeindd.com/view/publications/83103ed2-2fa5-4d22-9b56-38efa70f18ee/jkkp/publication-web-resources/pdf/Libro_TENDENCIAS_ACTUALES_-_web.pdf
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social., 21. París. Recuperado el 17 de junio de 2018 a las 22:10 horas, de <https://es.unesco.org/node/262744>

La transformación neoliberal de las subjetividades académicas en los nuevos escenarios de la educación superior.¹⁹

López Aguilar Rosa Margarita

Universidad de Guadalajara
rosa.laguilar@academicos.udg.mx

Gómez Pérez María Ángela

Universidad de Guadalajara
angomez8888@hotmail.com

Basulto Maciel Rebeca del Rosario

Universidad de Guadalajara
rbasultomaciel@yahoo.com.mx

Resumen

Las transformaciones que ha sufrido la institución universitaria en los últimos tiempos han incidido en todos los ámbitos y en todos los actores que la conforman. Si bien en la última década ha crecido el interés en determinar el impacto que el nuevo modelo de universidad ha tenido en los mismos, este fenómeno ha sido abordado desde los cambios impuestos por las dinámicas neoliberales, enfocándose ampliamente en aspectos más estructurales y de organización institucional, restando importancia a los modos en que estas nuevas dinámicas han modificado la vida cotidiana de la universidad, al cómo son vividas y significadas por las personas que estudian o trabajan en ella.

El estudio parte de una perspectiva cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo, basada en el enfoque etnográfico, para abordar y analizar las formas de apropiación y vivencia subjetiva del nuevo modelo universitario, el impacto de la estructura meritatoria en diversos ámbitos de la vida profesional, personal y social de los académicos, y las formas de afrontamiento y resistencia de los docentes frente al modelo neoliberal de universidad.

Palabras clave: Universidad, neoliberalismo, académicos, educación, subjetividad

¹⁹ Proyecto financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior de la Secretaría de Educación Pública (PRODEP-SEP)

Introducción

El modelo actual de universidad presente a nivel global, impulsado principalmente por las políticas neoliberales de las últimas décadas, ha ido afianzándose e impactando de forma distinta en las diversas regiones y países del mundo. Para el sistema de educación superior mexicano ha sido todo un reto entrar en este proyecto político-educativo neoliberal, que ha llevado a la transformación de las Instituciones Universitarias del país imponiendo nuevas reglas de operación y gestión académica y de recursos, además de nuevas exigencias y dinámicas de interacción entre los diversos actores que la componen.

Es así que las transformaciones que ha sufrido la institución universitaria en los últimos tiempos han incidido en todos los ámbitos y en todos los actores que la conforman. Si bien en la última década ha crecido el interés en determinar el impacto que el nuevo modelo de universidad ha tenido en los mismos, este fenómeno ha sido abordado como objeto de estudio principalmente a partir del contexto de crisis que marcó el proceso de cambio en las instituciones universitarias del país. Acercamientos que han permitido ahondar en el conocimiento de esta nueva realidad del sistema universitario nacional desde los cambios impuestos por las dinámicas neoliberales, enfocándose ampliamente en aspectos más estructurales y de organización institucional como la pertinencia de los planes y programas de estudio, la acreditación de sus programas educativos de acuerdo a los nuevos estándares de calidad, la ampliación y diversificación de la oferta académica, la cifra de profesores con perfiles deseables, el número de publicaciones académicas, entre otros. De esta forma, se ha restado importancia a los modos en que estas nuevas dinámicas han modificado la vida cotidiana de la universidad, al cómo son vividas y significadas por las personas que estudian o trabajan en ella.

En este mismo sentido, los informes de las respectivas autoridades universitarias se orientan en mostrar fundamentalmente estadísticas de los logros en relación al cumplimiento de los indicadores de calidad en materia de personal académico, planes de estudio, métodos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes, infraestructura y equipamiento de apoyo a los programas educativos, líneas y actividades de investigación, vinculación institucional, conducción académico-administrativa, procesos de planeación y evaluación, y gestión y financiamiento institucional. Pero de qué manera impactan todos estos procesos en los diversos actores y sujetos fundamentales de la actividad universitaria como lo son estudiantes, trabajadores y académicos; qué lugar ocupan en la producción y reproducción de estas instituciones, cómo se apropian e interpretan estos nuevos discurso y cómo los traducen en prácticas y acciones cotidianas que guían no solo su vida como universitarios sino que trascienden la mayoría de las veces el propio ámbito institucional; es algo que no aparece en los informes anuales de las autoridades universitarias.

Entender la complejidad del nuevo modelo de universidad significa no solo dar seguimiento a los cambios en las orientaciones y sistemas de planeación y organización institucional o al cumplimiento de sus funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión; con miras a acatar indicadores de rendimiento y excelencia, sino también entender que son transformaciones que trastocan los mismos referentes institucionales y por ende las creencias, valores y actitudes que tienen sobre ella las y los diversos actores que le dan vida y la hacen posible.

En este contexto, el interés en el análisis de las nuevas condiciones y de la problemática que enfrentan los profesores universitarios en estos nuevos escenarios ha ido en aumento en las últimas décadas. Entre la diversa literatura que aborda dicha problemática podemos encontrar en mayor medida estudios que se interesan sobre el impacto del modelo universitario neoliberal en el trabajo y la salud de los académicos universitarios desde un enfoque cuantitativo de salud laboral, donde el burnout ha ido adquiriendo importancia como indicador asociado a las nuevas condiciones laborales en los contextos universitarios. Ejemplo de este tipo de trabajos es la revisión y análisis de investigaciones sobre el tema que hacen Martínez y Preciado (2009) con el objetivo de identificar cómo las políticas neoliberales implementadas en las universidades de varios países han configurado condiciones laborales precarias que posibilitan el desarrollo del burnout y otros trastornos que están impactando la salud de los profesores universitarios. Por su parte, Sánchez y Martínez (2014) a través de una encuesta de tipo epidemiológico identifican una serie de exigencias que demanda el trabajo a los académicos de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México que participan en los programas de estímulos económicos, asociándolas con daños a la salud física y mental. Más recientemente, Unda y colaboradores (2016) revisan una serie de instrumentos que miden factores de riesgo psicosocial en los trabajadores docentes y elaboran un instrumento para valorarlos en el trabajo de profesores universitarios mexicanos de nueve instituciones públicas de educación superior del Distrito Federal y de la Zona Conurbada, identificando condiciones laborales que son fuente de estrés.

Otro tipo de enfoque sobre el fenómeno que nos interesa, centra su análisis en aspectos más estructurales del modelo neoliberal de universidad, su funcionamiento y el logro de resultados e índices de calidad. Es el caso del trabajo de Cancino (2010), quien discute las consecuencias que ha tenido el modelo neoliberal en las universidades chilenas, concluyendo que la enseñanza universitaria se ha convertido en un mercado con muchos ofertantes donde los estudiantes universitarios actúan como clientes, sin lograr aún la tan añorada universidad de excelencia y el acceso equitativo para todos los sectores sociales. En esta misma línea, los estudios de Berríos (2008) y Fernández (2012) también resaltan indicadores estructurales del modelo universitario combinando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que complejizan y amplían la comprensión del fenómeno. La investigación de Berríos (2008) pretende establecer el grado de consistencia entre las normas (contexto institucional) y expectativas del profesorado universitario sobre las condiciones en que se desenvuelve y desarrolla la profesión académica en universidades chilenas, contrastando indicadores estadísticos con las narrativas de los académicos recogidas a partir de entrevistas en profundidad. En su caso, Fernández (2012) presenta un

abordaje comparado de la evolución de la profesión académica en Argentina, Brasil y México como parte del Proyecto Internacional CAP “*Changing Academic Profession* (Profesión Académica en Tiempos de Cambio)”. Para tal fin, utiliza una encuesta que recoge indicadores y datos generales de la trayectoria profesional, laboral e institucional, pero también elementos de carácter subjetivo sobre la percepción de su situación personal, condiciones laborales y trabajo académico.

Otra línea de trabajos intenta ir más allá del énfasis en aspectos e indicadores estructurales, resaltando la importancia de considerar en igual medida factores de carácter más subjetivo que den cuenta del fenómeno de una forma más amplia que permita una mejor comprensión y propuestas. En este sentido, Segurado y Agulló (2002) realizan un análisis crítico conceptual y metodológico sobre la calidad de vida laboral a partir de la revisión de alguna de la literatura más destacada sobre el tema, a partir del cual proponen un abordaje más integral, holístico y sistémico de la calidad de vida laboral desde la psicología social. La investigación de Garrido y colaboradores (2011) analiza la subjetivación laboral del capitalismo organizacional a partir de la construcción de significados de trabajadores de universidades públicas y de hospitales, con un enfoque cualitativo sobre las experiencias laborales actuales de los profesionales, que se apoya también en técnicas cuantitativas mediante la aplicación de un cuestionario de calidad de vida laboral. Llomovatte y Wischnevsky (2012) llevan a cabo un estudio de tipo cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y dirigentes gremiales universitarios de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de conocer las percepciones que tienen acerca de algunos de los elementos que componen el complejo panorama de las condiciones laborales universitarias y los modos de gestión de la fuerza laboral. Por su parte, Rivera y Hernández (2017) trabajan el autoconcepto de docentes universitarios de dos universidades mexicanas empleando una escala de autopercepción y una entrevista semiestructurada que recogen información sobre siete categorías: competencia docente, autorrealización, percepción interpersonal, satisfacción, asunción de riesgos e iniciativas, aceptación de sí mismo y relación con los alumnos.

De esta breve revisión, es claro que abordar la experiencia de las y los académicos universitarios implica necesariamente ubicarla en el contexto donde ésta se desarrolla; supone, por lo tanto, conocer la institución universitaria, es decir, interrogar el presente de la Universidad desde una lectura histórica que se centre en el proceso de transformación que dicha institución ha vivido en las últimas tres décadas como parte del Sistema de Educación Superior de nuestro país. Esto es, ubicar el análisis de la universidad hoy en día, de sus transformaciones, de sus dinámicas, de sus actores y de sus retos dentro del marco del proyecto educativo neoliberal. Lo anterior nos ayudará a dimensionar este contexto que ha llevado a la llamada crisis de la universidad, planteando la inoperancia del modelo tradicional de universidad presente hasta hace poco, un modelo burocrático, clientelar y masificado que aún presenta destellos de resistencia y que cada vez enfrenta mayores presiones para que asuma la reforma universitaria como oportunidad de desarrollo y ganancia económica. Esta primera dimensión de reflexión nos permite una aproximación

contextual a los elementos y dinámicas externas a la propia universidad que nos posibilitan pensar a la institución desde una perspectiva más amplia.

Un segundo aspecto de análisis nos aproxima a la universidad como institución social, esto es, como conjuntos específicos y relativamente estables de reglas, recursos y relaciones sociales que se sitúan en campos de interacción y al mismo tiempo los crean (Thompson, 1998). Desde este sentido, se aborda el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y la licenciatura en psicología, a partir de las características estructurales y de organización que le dan forma como escenario o campo de interacción de la experiencia universitaria de las y los académicos que trabajan en la carrera de psicología. Nos interesa abordar la institución universitaria como un sistema cultural en el cual confluyen representaciones o formas simbólicas sobre la universidad y los universitarios, además de tradiciones y prácticas que se derivan de la historia institucional y que se yuxtaponen de forma diversa y contradictoria en los procesos y dinámicas individuales y colectivas de la universidad y de los diversos actores que le dan vida.

Las actuales concepciones sobre la universidad y los universitarios no surgen en el vacío, se alimentan de representaciones históricas sobre los mismos que conviven en un mismo espacio, nutriendo los actuales imaginarios y que de acuerdo con Thompson “se insertan siempre en contextos y procesos sociohistóricos específicos en los cuales, y por medio de los cuales, se producen y reciben. Siempre llevan las huellas de las relaciones sociales características de tal contexto. Lo que son estas formas simbólicas, la manera en que se construyen, difunden y reciben en el mundo social, así como el sentido y el valor que tienen para los que las reciben, depende todo, de alguna manera, de los contextos y las instituciones que las generan, mediatizan y sostienen” (Thompson, 1998: 216).

En este sentido, lo que interesa abordar en este trabajo son las formas de apropiación y vivencia subjetiva de la institución universitaria a partir de la experiencia de las y los académicos como trabajadores universitarios. Esto es, acceder, desde otra perspectiva al conocimiento de la institución; la universidad como espacio de vida, de encuentro, en donde la importancia y significación de las diversas vivencias se traduce en procesos identitarios.

De acuerdo a lo anterior, el estudio se centra en la condición como académicos universitarios de estos/as profesores/as, que tiene que ver con el aspecto institucional y sus implicaciones en el ser y hacerse universitario; su experiencia como académicos que trabajan en la carrera de psicología, como una forma que permite la comprensión de las dimensiones heterogéneas que caracterizan hoy en día la dinámica universitaria y las tensiones que se producen al interior de la propia institución.

Para realizar el estudio nos enfocamos en una perspectiva cultural que sitúa a los sujetos socialmente, que enfatiza tanto los aspectos de carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre, en contextos sociales estructurados y con una historia particular. Los planteamientos de J. B. Thompson y de P. Bourdieu resultan relevantes al señalar la necesidad de captar la dimensión contextual-estructural en las relaciones entre actores, así como en las prácticas y discursos que producen. Lo anterior permite poner de manifiesto la relación entre las representaciones y prácticas de las y los académicos universitarios y las formas estructurales que les dan sustento. Esto es, las y los profesores universitarios hablan desde su propia experiencia y desde el momento y contexto histórico en el que se posicionan.

La propuesta enfatiza la constitución significativa y la contextualización de las formas simbólicas, que nos servirían para estudiar el carácter simbólico de la vida social, en nuestro caso, del ser académico/a universitario/a; pero no quedándonos en el plano subjetivo, ya que permite también hacer una descripción sistemática de las maneras en que estas formas simbólicas de ser profesores universitarios se insertan en contextos sociales estructurados y particulares como en el caso de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad de Guadalajara en el contexto de las políticas nacionales y el Sistema de Educación Superior Mexicano: De la Universidad Popular a la Universidad de Excelencia

La Universidad de Guadalajara tiene una larga historia construida a lo largo de más de dos siglos de historia. Su fundación data de la época virreinal, siendo la segunda Universidad de México después de la Real y Pontificia Universidad de México²⁰. A lo largo de su desarrollo como institución educativa ha experimentado varios procesos de reestructuración y modernización acordes con los momentos y políticas de desarrollo tanto regionales, nacionales como internacionales: entre 1826 y 1860, y como consecuencia de las pugnas entre gobiernos conservadores y liberales que se suscitaron después de la guerra de Independencia, la Universidad sufre una serie de cierres y rupturas. Con el triunfo militar de los liberales en diciembre de 1860, el gobernador del estado decretó la tercera clausura de la Universidad por lo que para 1861 la denominación *Universidad de Guadalajara* desapareció durante un largo lapso de tiempo y la enseñanza media y superior pasó al mandato del Gobierno del estado, situación que propició un deterioro en las actividades académicas debido al escaso apoyo gubernamental que recibían, originando una serie de carencias que limitaron el desarrollo de la institución universitaria. De 1861 hasta 1883 la educación superior en el estado se centró en el Instituto de Ciencias como único establecimiento oficial, el cual contaba con cuatro áreas de formación que eran Medicina y Cirugía, Farmacia, Derecho y Matemáticas y Ciencias Físico-matemáticas. Al desaparecer

²⁰ Se establece el 18 de noviembre de 1791 como *Real y literaria Universidad de Guadalajara organizándose bajo el modelo de la Universidad de Salamanca que a su vez se basa en el modelo de Bolonia, iniciando con las Facultades de Artes, Teología, Medicina y Derecho* (Real, 2013; Hernández, 2013).

el Instituto de Ciencias del Estado se pasó a considerar que la independencia de las áreas de conocimiento era el modelo más viable para lograr mejores profesionistas lo que dio paso a la creación de las Escuelas de Enseñanza Superior que eran la de Medicina y Farmacia, la de Jurisprudencia y la de Ingenieros; como las responsables de formar a los cuadros de profesionales necesarios para el desarrollo de la región (Real, 2013; Hernández, 2013).

En las primeras décadas del siglo XX y con el triunfo de la Revolución, las políticas educativas se enfocaron en establecer un proyecto educativo nacionalista para el país. Dentro de este marco, en 1925, el entonces gobernador **José Guadalupe Zuno** instaura nuevamente la Universidad de Guadalajara el 12 de octubre, después de un largo período de ausencia, impulsando un proyecto de educación sustentado en la laicidad, la profesionalización y capacitación técnica de sectores populares, una formación con un sentido social; comenzando así la historia moderna de la institución. Si bien este nuevo proyecto se enfocó en el desarrollo de los estudios superiores también cobijó en su estructura a las preparatorias y los estudios técnicos. Como lo señalan Mantilla y Martínez “la Universidad se comprometió con la sociedad, su mayor preocupación fue la de ampliar el acceso a la educación, logrando un ritmo de crecimiento y desarrollo importante para la época... con el establecimiento de nuevas escuelas y facultades, que abren el horizonte de los jaliscienses y que al mismo tiempo intentan responder a los requerimientos de la ciencia, la sociedad y la cultura” (Mantilla y Martínez, 2013:196-97).

Para la segunda mitad del pasado siglo, la Universidad de Guadalajara desarrolló una dinámica de crecimiento impulsada por la política nacional del momento, que la llevó a ser la segunda más grande después de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el transcurso de los años de las décadas de 1960 y 1970, la educación superior nacional atraviesa por dos procesos sociopolíticos simultáneos, como lo explica Jiménez (2011) “el primero relativo a la expansión desordenada de la matrícula promovida por la burocracia estatal –para atender parcialmente la creciente demanda ciudadana de educación– y el segundo constituido por un amplio movimiento estudiantil a nivel nacional, en favor del derecho a participar en la toma de decisiones universitarias y en la vida pública nacional, así como por mejores condiciones educativas en las instituciones públicas, dada su precariedad; movimiento que reivindica su derecho a contar con una educación de calidad brindada por el «Estado educador»” (Jiménez, 2011:4-5). Durante este período, la matrícula crece inducida por la burocracia estatal que, sin valorar las consecuencias, presiona a las Instituciones de Educación Superior a expandir su matrícula a toda costa, sin contar con las condiciones mínimas para ello, situación que se mantiene hasta llegar a la crisis de 1982, año en el que comienza un largo proceso de desaceleración.

Además de esta política nacional, la dinámica de crecimiento de la Universidad de Guadalajara también fue impulsada por el desarrollo acelerado del estado de Jalisco en la industria y el comercio así como por el crecimiento de su área metropolitana y su población. Pero, la expansión de la institución no fue un proceso equitativo ni planificado en todos los aspectos, se priorizó el aspecto administrativo y de infraestructura descuidando la parte académica y de investigación; llevando a una serie de problemas y déficits y a un estatismo institucional como lo explica Herrera (2002) “la Universidad de Guadalajara

experimenta un crecimiento sin precedentes tanto en su infraestructura como en el número de programas académicos, profesores y alumnos; sin embargo, este crecimiento no se acompañó de esquemas que aseguraran la calidad, de modo que el arribo a los años de la década 1990 estuvo matizado por problemas de financiamiento y de calidad” (Herrera, 2002:16-7).

Los cambios que se vivieron a nivel internacional durante las dos últimas décadas del siglo pasado, impulsados principalmente por las políticas neoliberales, llevaron a procesos de cambio en todos los órdenes de la realidad social, política, económica y cultural que se vieron reflejados en una nueva organización del país; donde el sistema de educación superior no escapa al impacto de estas nuevas condiciones, sobre todo la reducción importante en los recursos destinados a la educación por parte de los diferentes niveles de gobierno y a la incorporación del conocimiento como eje de la fuerza productiva; llevando a que prácticamente todas las universidades de la nación atravesaran por una de sus mayores crisis²¹ (González y Marúm, 2002; Solís, 2013).

El proyecto político-educativo neoliberal en curso, representa para México todo un reto principalmente debido a su situación de endeudamiento y a las políticas nacionales que los tres últimos gobiernos han implementado como consecuencia de las condiciones impuestas por los organismos internacionales que buscan hacer de la educación superior un proyecto autofinanciable, y que definen nuevas reglas de operación académica y de asignación de financiamientos, llevado al abandono de proyectos educativos que aspiren a la defensa de la soberanía y la identidad, como lo advierte Herrera (2002).

Este nuevo modelo de universidad del siglo XXI, derivado de los procesos neoliberales impulsados desde organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, es un fenómeno global, pero que como señala De Sousa (2007), su impacto y consecuencias son significativamente diferentes en el centro, la periferia o la semiperiferia de dicho sistema. Por lo tanto, y de acuerdo con el autor, es importante tener en cuenta en todo análisis de la institución universitaria hoy en día, las que serían las principales características de esta nueva universidad y que estarían rigiendo la vida y la dinámica institucional, marcando su presente y su proyecto a futuro: descapitalización de la universidad pública, transnacionalización del mercado universitario, transformación hacia un conocimiento pluriuniversitario, reinención del proyecto nacional, brecha digital y sistemas virtuales. Estos factores se traducen en procesos de crecimiento, expansión, diversificación y mercantilización del sistema de educación superior, minando los Estados nacionales y las

²¹ En México, las políticas nacionales de educación superior se orientaron en sintonía con los cambios y las presiones internacionales buscando la calidad y la pertinencia de los programas educativos por medio de indicadores de desempeño, así como a fomentar mayor vinculación de las instituciones de educación superior con los sectores productivos y a mejorar los procesos de transparencia y rendición de cuentas de las instituciones educativas. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) han sido actores importantes en la definición e impulso de la reforma y en la delimitación de un perfil para la educación superior del siglo XXI (Herrera, 2002).

universidades públicas, imponiendo una dinámica e ideología de mercado como única alternativa a la crisis de la institución.

Este es el escenario a partir del cual la educación superior mexicana comenzó una serie de reformas en la década de los noventa del siglo pasado, en donde prácticamente todas las universidades públicas del país iniciaron un proceso de transición a nuevos modelos académicos y de gestión. Es así que la universidad pública mexicana en las últimas tres décadas ha pasado de ser una institución social que ofrecía un sistema de educación superior centrado fundamentalmente en los jóvenes que provenían de las élites sociales privilegiadas, a convertirse en un sistema con una composición social mucho más diversificada, incorporando a jóvenes que provienen de distintos sectores sociales (Herrera, 2002; De Garay y Casillas, 2002; Bueno, 2009). Dicha transformación se ha distinguido por dos procesos que actualmente caracterizan el sistema de educación superior, un fuerte aumento de la matrícula que ha traído como consecuencia la masificación del acceso a las universidades, y la diferenciación o diversificación en el sistema de educación superior que implica aumento en el número y diversidad de instituciones de educación superior, así como de facultades, centros, carreras y niveles de formación. En este proceso de expansión y transformación del sistema de educación superior se ha generado otro fenómeno significativo que es la mayor participación de las mujeres, las cuales han representado un porcentaje importante en la masificación de la matrícula universitaria.

Ante este panorama, la Universidad de Guadalajara inicia un proceso de reforma reconociendo la necesidad de conformar una Universidad moderna, eficiente y de calidad, reforma que culmina con nuevas estructuras académicas y administrativas. Con el documento “Bases para la discusión de la Reforma en la Universidad de Guadalajara”, propuesto en 1989 por el entonces rector Raúl Padilla López, se inicia la transformación institucional cuyos ejes fueron: 1. Planeación, descentralización y regionalización, 2. Modernización y flexibilidad académico-administrativa, 3. Actualización curricular y nuevas ofertas educativas, 4. Fortalecimiento de la investigación y el posgrado, 5. Profesionalización del personal académico, 6. Vinculación con el entorno social y productivo, 7. Fortalecimiento de la extensión, difusión y el deporte, y 8. Diversificación de las fuentes complementarias de financiamiento. La reforma se materializó con la aprobación de la nueva Ley Orgánica en 1994 por parte del Congreso del Estado de Jalisco, donde se reconoce la autonomía universitaria en materia de planeación académica y administración de los recursos; se adopta un modelo departamental y un sistema de créditos así como un proceso de admisión basado en el mérito y la capacidad; se implementan sistemas de gestión y administración más eficientes; se crean los Centros Universitarios Temáticos y Regionales así como el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), se desarrolla el sistema de cómputo y las telecomunicaciones; se conforma la Red de Bibliotecas y el Sistema de Universidad Virtual (SUV); entre muchas otras innovaciones que a lo largo de las últimas dos décadas se han llevado a cabo (Villarruel, 2014; Hernández, 2013).

La Universidad de Guadalajara en su intención de mejorar su desempeño y cumplir de mejor manera su misión adoptó una nueva estructura a partir de un nuevo modelo académico inspirado en las propuestas canadienses de *Réseau Universitaire*, especialmente de la *Réseau de l' Université du Québec*, y el cual se nombró Red Universitaria de Jalisco (González y Marúm, 2002: 196). La Universidad de Quebec es una red de instituciones académicas ubicadas estratégicamente en todo el territorio de la provincia de Quebec. Fue creada por el gobierno local en 1968 e incluye nueve instituciones cuya misión es facilitar el acceso a la educación universitaria, contribuir al desarrollo científico a través de la investigación y el desarrollo de sus regiones. Cada entidad académica que conforma la red posee una relativa independencia en sus diversas funciones. Tomando este esquema como modelo, la UdeG concedió relevancia a la desconcentración geográfica de la educación media superior y superior, la descentralización administrativa y la regionalización de sus servicios como estrategia para incrementar su presencia en cada una de las regiones que integran el estado de Jalisco. Para su funcionamiento, cada una de estas entidades o dependencias universitarias cuenta con su Estatuto Orgánico y una estructura académica y operativa que, en términos teóricos, favorece el principio de la autonomía e independencia que caracteriza a una organización en red (Pérez y Huerta, 1998).

La formación de la Red Universitaria en Jalisco permitió a la Universidad de Guadalajara constituirse en una estructura departamental, formada por seis Centros Universitarios Temáticos distribuidos en la zona metropolitana de Guadalajara y que organizan y administran programas académicos con base en áreas afines del conocimiento o en campos del ejercicio profesional; y cinco Centros Regionales multidisciplinarios en el interior del Estado que organizan y administran programas académicos en atención a necesidades regionales multidisciplinarias. Actualmente, la Red Universitaria está conformada por 15 Centros Universitarios –Temáticos y Regionales–; el Sistema de Educación Media Superior, que engloba a la red de escuelas preparatorias metropolitanas y regionales; el Sistema de Universidad Virtual; Centros de Investigación; Bibliotecas y Espacios Culturales; y atiende a más 280 mil estudiantes²².

La *Misión* de la Universidad de Guadalajara es la de “una institución benemérita, pública, laica y autónoma, con compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Es respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios humanistas, la equidad, la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva” (Universidad de Guadalajara, 2014:51). Su oferta educativa consta de **31** Programas de Nivel Medio Superior, 281 Programas de Pregrado y **258** Programas de Posgrado; manejando un financiamiento de **13,398'636,627** pesos²³.

²² Según datos del ciclo escolar 2017-2018. Numeralia Institucional de la Universidad de Guadalajara. COPLADI.

²³ Según datos de ingresos presupuestados 2018. Numeralia Institucional de la Universidad de Guadalajara. COPLADI.

Ciertamente el panorama que nos dibuja este recorrido nos permite apreciar la complejidad del contexto analizado. Estos procesos toman formas particulares al ser apropiados e implementados por cada una de las instancias que componen la Universidad de Guadalajara a partir del modelo de red universitaria que permite un estatuto orgánico y una estructura académica y operativa que favorece el principio de autonomía e independencia que caracteriza la organización en red.

Durante el trabajo de aproximación al campo se pudo constatar que cada Centro Universitario tiene una dinámica propia y que aún dentro de cada uno de ellos cada carrera mantiene unos espacios y lógicas específicas que se reflejan en interacciones, prácticas, percepciones, estéticas y cultura particulares de los miembros y actores de dichas comunidades. Si bien se encontraron elementos comunes a una cultura universitaria y académica más general, la cotidianeidad en cada espacio se aprecia marcada por estas dinámicas propias de cada campus y carrera. De igual forma, en las conversaciones y entrevistas con las y los académicos sus relatos hacen referencia a espacios, dinámicas, asignaturas, actividades y estructuras curriculares muy específicas que enmarcan sus prácticas y les dan significados particulares, y que no pueden entenderse por fuera de esa estructura y organización institucional.

Es por ello que resulta pertinente presentar de forma general y esquemática los principales elementos que configuran el sistema académico-administrativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en el entendido de que las universidades no funcionan como una única institución, sino que sus diversas instancias funcionan como parte de una agrupación en la que la autonomía, las metas comunes, la interdependencia y los lineamientos generales pueden negociarse y adoptar dinámicas y formas diversas, creando espacios y campos de interacción únicos. Lo anterior nos permite tener un acercamiento más claro al contexto y al tipo de actores que nos interesan.

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y la Licenciatura en Psicología

Una de las características del proceso de reforma de la Universidad de Guadalajara fue el involucramiento de todos los sectores que la conforman, aunque la iniciativa parte de la rectoría se logró llevar a cabo un ejercicio colectivo de reflexión a través de los Foros de Análisis y Discusión para la Reforma; encaminado a una autoevaluación que propició la fluidez de información, el consenso y el compromiso para superar las problemáticas encontradas: “excesiva concentración de los servicios educativos en la Zona Metropolitana de Guadalajara, débil presencia de los estudios universitarios en las diferentes regiones del estado, crecimiento anárquico, burocratismo excesivo y estructura vertical, baja calidad académica, desvinculación de las funciones sustantivas, concentración en carreras tradicionales, débil desarrollo de la investigación y el posgrado, bajos perfiles de los docentes y fuertes problemas financieros debido a la excesiva dependencia del subsidio de los gobiernos federal y estatal” (Herrera, 2002:23).

A partir de este autodiagnóstico y de conformidad con los planes y políticas nacionales que apuntaban hacia procesos de descentralización como una prioridad para el desarrollo regional, la institución planteó un sistema flexible que pudiera adaptarse a los diversos contextos regionales del estado de Jalisco; distribuyendo los recursos públicos concentrados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, ampliando la cobertura universitaria para que los jóvenes permanecieran en su lugar de origen, “un sistema educativo que impulsara el conocimiento y difusión de los problemas regionales, la investigación y preservación de los elementos de identidad locales, así como responder a las demandas sociales de las diversas regiones del estado” (De la O Castellanos, 2013:246).

Los Centros Universitarios surgen en el marco institucional de esta reforma universitaria y se constituyen formalmente en 1994, definiéndose como “la entidad responsable de la administración y desarrollo de los programas académicos de nivel superior, éstos podrían ser temáticos o regionales y quedarían integrados por divisiones y departamentos” (De la O Castellanos, 2013:251). Dentro de este contexto se ubica el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) que es un centro temático que se integró en torno a programas educativos que se ofrecían en el área de salud en las antiguas Facultades y Escuelas ya existentes: Facultad de Medicina, Escuela de Enfermería, Facultad de Odontología, Facultad de Psicología y la Escuela Superior de Cultura Física y del Deporte; iniciando con una oferta académica de 14 programas educativos.

La tradicional organización en Escuelas y Facultades con un modelo académico rígido que antecede al Centro Universitario de Ciencias de la Salud es sustituida por un nuevo modelo académico-administrativo de tipo matricial organizado en Divisiones y Departamentos y en un Sistema de Créditos semiflexible que responde a dos criterios fundamentales: las disciplinas y los campos profesionales en el área de la salud, que orientaron el rediseño de los planes de estudio basados en el enfoque de competencias profesionales integradas.

La estructura departamental agrupa a los académicos –docentes e investigadores–, alrededor de un campo especializado del conocimiento a partir del cual se organizan las funciones sustantivas universitarias; docencia, investigación y extensión. Los programas educativos se integran por materias adscritas a varios departamentos lo que permite un trabajo multi e interdisciplinar a través de currículos semiflexibles por créditos que permiten a los estudiantes opciones de elección en la construcción de su trayectoria de estudios de acuerdo con sus intereses o capacidades personales hasta completar los créditos o puntos requeridos para obtener el grado (Crocker et al, 2009).

En la actualidad el Centro Universitario de Ciencias de la Salud ha incrementado su oferta académica en los diferentes niveles educativos y está integrada por un total de 108 programas educativos: 15 a nivel pregrado, 8 posbásicos y 88 en nivel de posgrado, que incluye las modalidades escolarizada, semiescolarizada, virtual, intercentros e interinstitucional. El Campus atiende a 18, 563 estudiantes²⁴. La misión del CUCS es

²⁴ Según datos del ciclo escolar 2017 B. Informe Técnico de Actividades 2017 Rector CUCS.

contribuir a “la búsqueda de mejores condiciones de salud, mediante la formación de personas interesadas en alcanzar un nivel de alta competencia profesional, capaces de generar conocimiento científico aplicable en beneficio de la ciudadanía. Realizamos vinculación con la sociedad para compartir los planes, acciones y programas desarrollados por los académicos, estudiantes, trabajadores y egresados, que deben manifestarse en el bienestar de toda la comunidad” (Web CUCS, 2014).

Si bien esta estructura y organización rige de forma general las dinámicas y los procesos del Centro Universitario, en la práctica cotidiana estos lineamientos distan mucho de aplicarse de forma igualitaria por todas las dependencias que componen el CUCS. El modelo educativo toma formas muy diversas a la hora de organizar los semestres en cada una de las carreras e implica unos tiempos específicos que no necesariamente coinciden y que dificultan en gran medida las interacciones y el trabajo multidisciplinario complejizando el trabajo de las y los académicos y las trayectorias de las y los estudiantes en función de la carrera a la que están adscritos o que cursan. Es así que la experiencia universitaria está en gran medida mediatizada por estas formas de organizar los tiempos y las actividades académicas, administrativas y escolares a partir de las diversas carreras que acoge el campus.

En este sentido, tal como lo señalan Pérez y Huerta (1998), la carrera es un elemento fundamental en los modelos académicos de los Centros Universitarios. Las diferentes carreras deberían participar de una estructura matricial en las currículas, en la que la adscripción de las asignaturas a los departamentos sea independiente de la carrera en la que se impartan o requieran. Pero en la propuesta de los modelos académicos, esto se fue concretando de diferentes maneras en cada Centro, en el caso del CUCS, la carrera corresponde a la formación específica propia del área disciplinar. Aquí no hay departamentos sedes de carreras, y la adscripción de las asignaturas a los departamentos se da independientemente de la carrera a la que correspondan.

Los planes de estudio de las diversas licenciaturas están estructurados a partir de cuatro áreas de formación que especifican las características del conjunto de asignaturas o materias que las conforman, el tipo de relación que los estudiantes tienen con la totalidad de la currícula y con otros alumnos del CUCS: a) Básica común obligatoria: materias obligatorias y genéricas a todas las carreras que integran el Centro y que proporcionan conocimientos básicos y generales. b) Básica particular obligatoria: conjunto de asignaturas obligatorias propias de cada carrera. c) Especializante selectiva: grupos de materias que constituyen una orientación dentro de la carrera y que facilitan al alumno elementos de un campo profesional o una especialidad, de los cuales el estudiante tiene que elegir cursar una o varias orientaciones de las que se ofrecen. d) Optativa abierta: menú de materias por cada carrera elegidas de los distintos planes de estudio del Centro que pueden seleccionarse libremente como complemento específico de la formación y de acuerdo a los intereses del alumno (Web CUCS, 2016).

En los últimos años, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud ha pasado a ser uno de los Campus Temático con mayor matrícula de los que integran la Red universitaria en la zona metropolitana, lo que indica que tiene una mayor demanda y el número de alumnos por carrera es más nutrido, cuenta además con la primera, tercera y cuarta licenciaturas más solicitadas (medicina, enfermería y psicología), lo que supone que las y los jóvenes aspirantes perciben que dichas profesiones tienen futuro en lo laboral. En este contexto se ubica la licenciatura en psicología.

La enseñanza de la psicología en el Estado es reciente, surge bajo una concepción predominantemente médica y sus pioneros fueron galenos que comenzaron a formar psicólogos con una orientación clínica, diagnóstica y curativa. A nivel nacional, es en la década de 1970 cuando se fundan la mayoría de escuelas de psicología coincidiendo con el auge del proceso de masificación de la educación superior (Millán, 1982). En este contexto, la Escuela de Psicología de la Universidad de Guadalajara es instituida en 1975 teniendo como sede las instalaciones del Hospital Civil de Belén, y cuyo plan de estudios se organizaba en ocho semestres, de los cuales los primeros seis comprendían asignaturas obligatorias y los dos últimos ofertaban materias en diversas áreas de aplicación. Tres años más tarde se conforma una comisión para coordinar los trabajos de modificación del plan de estudios de la carrera que pasa a tener nueve semestres y se eliminan las áreas terminales cuyos contenidos se amplían e imparten en los tres últimos semestres de forma general; implementándose en 1979. Posteriormente, las instalaciones de la Escuela de Psicología se trasladan al núcleo Médico Biológico de la Universidad (CUCS, 2014).

En la década de 1980 y en un contexto modernizador se vuelve a revisar el plan de estudios vigente con el objetivo de adecuar a las nuevas necesidades tanto pedagógicas como sociales del momento, y ya con una participación importante de un grupo de psicólogos egresados de las primeras generaciones que poco a poco fueron posicionándose en la carrera. Este proceso permitió el diseño de programas únicos con materias secuenciales de la misma área de aplicación; partiendo de un enfoque plural-critico, con la perspectiva del materialismo-histórico, implicando a los diversos actores que conformaban la dependencia. En 1985 se aprobó y puso en marcha el nuevo plan de estudios que contaba con diez semestres que organizaban una serie de materias obligatorias agrupadas en tres troncos de formación: básico general, básico profesional y aplicativo profesional, bajo una estructura por departamentos y cambiando en 1987 su denominación a Facultad de Psicología. Esta currícula estuvo vigente hasta la desaparición de la Facultad la cual se integra como Carrera de Psicología al Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Ya en el marco de la Red Universitaria se inician las labores para adecuar el plan de estudios al nuevo modelo por créditos semiflexible que es aprobado e implementado en 1996, actualizándose dos años más tarde (CUCS, 2014d).

La Carrera de Psicología centra su labor en “formar profesionales, con reconocimiento nacional e internacional por su permanente actualización, responsabilidad y honestidad durante su desempeño en la docencia, investigación y asistencia, que contribuye al desarrollo humano y social” (CUCS, 2014d:18). El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología comprende 85 créditos del área básica común, 223 del bloque de formación básico particular, 12 para el área básica particular selectiva, 117 créditos de la especializante selectiva que puede ser en la Orientación en Educación Especial, Orientación en Psicología Clínica, Orientación en Psicología del Trabajo, Orientación en Psicología Educativa, Orientación en Psicología Social y Orientación en Neuropsicología; y 13 créditos para el área optativa abierta, sumando un mínimo total de 450 créditos para optar por el título, además de un año de Servicio Social. Esta currícula estuvo vigente hasta mediados de 2014 dando al nuevo Plan de Estudios implementado en agosto de ese mismo año, como resultado del proceso de reestructura de todos los planes de estudio de los diferentes programas académicos que conforman el CUCS en función del modelo de competencias profesionales integradas.

Metodología

El estudio se enmarca en la perspectiva de la metodología cualitativa, ya que este tipo de aproximación representa una vía más adecuada para el estudio de la complejidad social, y permite una comprensión del fenómeno en su contexto de producción, tal como la entienden los actores implicados en ellos. Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido a través de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos intersubjetivamente (Jiménez, 1999).

Para desarrollar la investigación se ha empleado el método etnográfico, el cual nos permite acercarnos a los múltiples significados de la realidad estudiada y facilita un sentido comprensivo de los fenómenos sociales que nos interesan, considerando las características particulares del objeto de estudio. La etnografía es una forma básica de investigación social que se caracteriza por: “-Reunir datos a partir de una variedad de fuentes; - Estudiar los fenómenos en contextos cotidianos; -Utilizar un enfoque flexible de los datos de manera que los aspectos clave puedan emerger gradualmente a través del análisis. Es una forma de investigación de métodos múltiples; combina con frecuencia una variedad de técnicas, así que es posible comprobar la validez del constructo partiendo de la observación, la entrevista y del análisis de documentos” (Taylor, 2004).

Una de las técnicas para la recolección de la información en este proyecto fue la observación. La observación, en sus diferentes modalidades y perspectivas es una de las herramientas básicas en toda investigación social. La observación, que debe ser sistemática, objetiva y periódica, permite percibir, interpretar y analizar las situaciones y actitudes en el

contexto en el cual tienen lugar. Observar no es simplemente mirar, implica buscar, dirigir la mirada y el pensamiento: “La observación científica se lleva a cabo de una forma no sólo deliberada y consciente, sino de un modo sistemático, ordenando las piezas, anotando los resultados de la observación, describiendo, relacionando, sistematizando y, sobre todo, tratando de interpretar y de captar su significado y alcance.» (Ruiz e Ispizúa, 1989:83).

Otro de los instrumentos es la Entrevista. Esta herramienta implica una relación interpersonal compleja que tiene un propósito determinado. La investigación cualitativa utiliza los enfoques semi-estructurados de la entrevista, esto es, de persona a persona, cara a cara. La Entrevista Semi-estructurada es una conversación informal con un objetivo determinado en la que se tratan tópicos a partir de una guía que permite ir integrando nuevas observaciones que van apareciendo en el diálogo y que permiten una mejor comprensión del tema de investigación; produciendo relatos verbales de forma flexible.

La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta (Guber, 2005).

Sujetos

Los criterios para la selección de los sujetos participantes no están determinados por pautas de representatividad estadística, sino de significación. Se trabajó con académicos y académicas que laboran como docentes de tiempo completo en la carrera de psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, y que tengan por lo menos 15 años de antigüedad laboral.

Análisis

Una vez recopilado el material de las diversas fuentes observacionales y orales recabadas, principalmente a partir de las entrevistas en profundidad transcritas, se prosiguió con la organización y selección del mismo para el análisis intenso, que como señala Valles (2002) es una fase crucial en la que el despliegue analítico y el proceso de síntesis de la actividad interpretativa es mayor. Este proceso se estructuró a partir del esquema teórico propuesto, a la vez que se apoyó en el acervo bibliográfico de investigaciones sobre los diversos temas analizados y las bases de datos estadísticos revisados.

Teniendo los documentos base se procedió a una lectura detallada y reflexiva de los textos a partir de una reflexión analítica global de los relatos y los registros de observación. Posteriormente se realizó una primera segmentación o agrupación temática de los contenidos utilizando el procesador de textos Word, un trabajo que fue mucho más artesanal a partir de tablas que organizaron los fragmentos de las conversaciones, esta tarea nos permitió ir seleccionando las conversaciones más ricas en información de interés para

la investigación, esto es, determinar diversos núcleos o unidades de sentido. Los extractos resultantes por categorías se examinaron a partir de un "análisis temático", que es una forma coherente de organizar o leer cierto material de entrevista en relación con las preguntas específicas de investigación (Burman, 2004).

Una vez que se concluyó esta primera aproximación a los datos, se procedió a una segunda lectura y análisis utilizando el software *Atlas.ti*. Este trabajo permitió establecer categorías o códigos a partir de la identificación de temas clave sobre cada uno de los ejes de análisis. Cada categoría incluye un significado y a partir de éste se agruparon y clasificaron conceptualmente unidades o fragmentos de los textos como material empírico, observando relaciones, valores de referencia y modelos de comportamiento presentes en los relatos.

Hallazgos

Es importante señalar que la información que se presenta en este apartado corresponde a los avances trabajados a la fecha de un primer acercamiento a los datos recabados en la fase de observación y la realización de 10 entrevistas en profundidad con académicos y académicas adscritos al programa de la licenciatura en psicología del CUCS, que por lo mismo representan hallazgos preliminares, faltando aún una gran cantidad de información que está pendiente de analizar en mayor profundidad, además, aún están pendientes de realizar algunas otras entrevistas ya agendadas. En este contexto, la muestra a partir de la cual se trabajó está compuesta por 10 académicos, 6 mujeres y 4 hombres, con un promedio de edad de 56 años. 7 tienen formación de Doctorado y 3 de Maestría, con antigüedades laborales en la universidad que van de los 23 a los 35 años de servicio (28 años en promedio). De los 10 académicos, 9 están casados con un promedio de 2 hijos, y uno es soltero sin hijos.

El análisis del material se ha trabajado a partir de tres dimensiones o categorías: Trayectoria académica, Percepción y experiencia del entorno académico y laboral actual, y Satisfacción, realización y estrategias de afrontamiento de las dinámicas y exigencias institucionales.

Antes de la Red Universitaria, la institución ya tenía una larga historia cuyos elementos identitarios no desaparecen del todo, algunos rasgos de anteriores modelos se mezclan con elementos de la actual universidad, no sin contradicciones. Como ha quedado constatado en párrafos anteriores, el modelo y la idea de universidad se configuran según el devenir del contexto socioeconómico y político que la hace posible y del cual adopta sus funciones, misión y principios ideológicos y sociales; expresados en sus normas institucionales que guían su quehacer y la vida universitaria, como bien lo señala Gradilla, "no se puede entender la universidad sino en el marco social que le da origen" (Gradilla, 1995:21). En este sentido, podemos ubicar en la larga trayectoria de la institución diversos modelos de universidad que la han caracterizado.

El espacio universitario como contexto educativo e institucional no funciona solo como productor y reproductor de conocimiento, habilidades y competencias, a la vez, transmite valores y actitudes con las que cada universidad bajo su sello institucional conforma y regula las interacciones en su interior. Dentro de sus espacios se manifiestan modos de interacción social, estereotipos y formas socioculturales que se producen y reproducen en la cotidianidad de los diferentes actores sociales que conforman el espacio universitario, como lo señalan Parra y Ríos (2006) “la universidad, concebida como el escenario en el cual se produce la participación de los actores sociales que, en su cotidianidad ‘construyen’ la institución, puede a su vez ser abordada como la concreción de lo real, en las múltiples facetas de lo cotidiano, donde encarna, no el ser humano abstracto de la especulación, sino los hombres y las mujeres con sus afectos, emociones, pensamientos y comportamientos” (Parra y Ríos, 2006:57).

De esta forma, ser académico o académica universitario/a implica organizar parte importante de nuestra vida bajo los parámetros institucionales: aspectos administrativos, horarios, tareas y responsabilidades, espacios, etc. Es así que la universidad con todas estas dinámicas también impacta de forma significativa la producción de subjetividades al articular las biografías de las y los académicos que trabajan en ella; posibilitando formas específicas de sociabilidad cotidiana, de entablar amistades y vínculos afectivos, de compartir intereses culturales y formas de ver la realidad, de manifestar expresiones propias de ser y de identificarse, en ese y otros ámbitos en los que las y los profesores universitarios se desenvuelven.

La Trayectoria académica

Esta primera dimensión se enfoca en conocer la trayectoria como académico/a de los profesores/as, cómo comienzan a trabajar en la universidad, los cargos y dependencias por las que han pasado, la transformación de sus condiciones de trabajo, qué es lo que valoran del modelo institucional anterior.

Casi la totalidad de académicos/as entrevistados/as menciona que comenzaron su carrera como profesores universitarios por invitación de algún profesor o conocido con el que colaboraron durante su período como estudiantes. En muchos de los casos, no era su principal interés laboral, pero fueron disfrutando el trabajo y aprovechando espacios en la institución que les fueron permitiendo ocupar puestos poco a poco. Todos/as relatan que comenzaron desde los niveles más básicos, primero como técnicos académicos o profesores de asignatura y luego conforme iban formándose y haciendo currículo algunos pudieron concursar por puestos de mayor nivel:

Pues mira, recién graduado un profesor con el que trabajé en un proyecto me invita a dar clases y comienzo impartiendo cursos en varias universidades de mi país, aunque también tenía proyectos como psicólogo, como profesional independiente... mmm, luego viajo a congresos y a prepararme y en esos espacios conocí a muchos académicos dentro de la psicología, y tuve la fortuna de que me invitaran a venir a esta Universidad y pues comencé como profesor de asignatura, luego pude cambiar a técnico académico y finalmente a profesor investigador de tiempo completo con nombramiento definitivo... aquí he hecho casi toda mi carrera como académico universitario...

Ciertamente, no todos/as han sido afortunados en el desarrollo de su carrera en la universidad, aún a pesar de sus esfuerzos al seguir preparándose y estudiar un posgrado, apoyando en proyectos, impartiendo docencia, teniendo responsabilidades administrativas y de gestión, etc., sus condiciones laborales no han mejorado mucho. Manifiestan cierta frustración porque cada vez es más complicado avanzar y porque ahora depende más de factores externos a su desempeño y esfuerzo, y a la casi desaparición de convocatorias para cambiar de categoría, ahora, dicen, los Jefes son los que deciden:

Imagínate, tengo 22 años en la Universidad y siempre he sido técnico académico y eso ha sido un problema porque me ha limitado en cuestiones como clases, ingreso a cuerpo académico, programas de apoyo, horarios, etc... solo he ido transitando por los diversos niveles, primero como asistente, después asociado y últimamente como titular... así que una vía de desarrollo ha sido estudiar posgrados, la maestría primero y luego el doctorado... Cuando entré a trabajar a la universidad estaba muy feliz, pero yo había hecho trámites para ser profesor docente y no técnico académico; pero supuse que era cuestión de tiempo para pasar a la categoría de profesor o investigador, porque claramente cumplía los requisitos y pensaba que pronto sería investigador... y ahora cada vez está más complicado y ponen más requisitos, y luego ya ves que también hay muchos “recomendados” de los jefes y directivos, eso nos va quitando posibilidades...

Al preguntarles cómo era trabajar en la universidad hace 20 años, las narraciones de las y los académicos muestran un sentimiento de añoranza por unas condiciones de trabajo menos complicadas, unas relaciones más cercanas entre colegas, con alumnos y autoridades, una mayor libertad de cátedra y una valoración del trabajo que se realizaba:

Mmm, realmente era otro ritmo de trabajo, yo siempre disfruté venir a trabajar aquí a psicología, el tiempo pasaba más lento, en el buen sentido, porque no estábamos tan estresados como ahora. Recuerdo mucho que se podía hablar con la gente, realmente yo tengo colegas que se fueron convirtiendo en mis amigos y amigas y a los que quiero mucho, era un gusto trabajar en equipo. También los alumnos eran muy diferentes, yo no quería dar clases al principio pero luego mi jefa en ese tiempo me dijo que probara y lo disfruté de verdad, los chicos eran muy participativos y críticos y ahora solo quieren que los diviertas y son más apáticos, leen mucho menos. De hecho, los jefes no te forzaban a que hicieras la

cantidad de cosas que ahora tenemos que hacer... uno disfrutaba haciendo investigación y escribiendo a su ritmo, o participando en congresos en donde realmente se valoraban tu trabajo. Había pocos espacios pero la mayoría de docentes teníamos donde sentarnos y trabajar, y el campus era mucho más verde, con menos edificios y población...

En este mismo sentido, si bien es cierto que la calidad, ambiente y condiciones laborales presentes en el anterior modelo universitario son percibidas de una forma positiva y menos complicada que en la actualidad, algunas dinámicas negativas han persistido, o incluso se han acentuado:

Una cosa que si era claramente mejor hace unos años, cuando yo ingrese a trabajar en la universidad, en los 90's, es que había puestos y se contrataba a gente o en todo caso si uno ya estaba con un contrato definitivo podía ir avanzando, había más movilidad... pero otras cosas no han cambiado mucho... una práctica que no ha cambiado mucho es que a los recién ingresados son a los que les das los peores horarios y les das las actividades que nadie quiere hacer. En mi caso me pusieron a dar clases los sábados de 1 a 3 y de 7 a 9 de la noche, así estuve por años. Además nunca me dijeron las condiciones que implicaba mi categoría de técnico: no estaba obligado a dar clases y no estaban obligados a darme clases en el departamento. Al principio simplemente se necesitaba que alguien diera las clases y me mandaban a darlas, a veces sin preparación en el tema. Con el tiempo la situación es más o menos igual, pero con la diferencia de que ahora las clases están más disputadas porque son necesarias para obtener puntos para estímulos y ahora hay más profesores que antes. Así que todos quieren clases y no hay suficientes para todos...

Percepción y experiencia del entorno académico y laboral actual

En esta dimensión interesa dialogar sobre la situación actual de las y los académicos universitarios, cómo perciben, entienden y han vivido los cambios, las nuevas dinámicas y exigencias del actual modelo institucional.

La totalidad de los académicos entrevistados/as describe su experiencia en los años de transición del modelo de institución anterior al modelo de universidad actual como confusa, muchos no entendieron bien de qué iba el asunto y lo que implicaba realmente tal cambio, no solo a nivel curricular, todavía fue más confuso en lo relacionado a su papel como trabajador académico en esta nueva dinámica institucional:

Yo entré a trabajar en pleno proceso, se acababa de iniciar el proceso de cambio de la universidad. Se había iniciado la departamentalización y los centros universitarios. También la curricula flexible y por créditos. Yo no entendía bien de qué iba esa transformación y apenas entendía la manera en que estaba

organizado el CUCS y menos entendía a otros centros universitarios que definitivamente no hicieron las cosas igual al CUCS... Yo no veo mal que las cosas se hagan más eficientes, que se desarrolle el sistema de cómputo, que se quiera tener mejores docentes, etc... lo que he vivido como malo, es que el proceso de permanencia y desarrollo académico basado en el mérito ha sido confundido con la simulación; durante años supe de personas que eran los que más puntos tenían para competir por los estímulos, pero yo sabía que eran malos académicos. El otro problema que he tenido es que para competir por estímulos y para poder entrar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), siempre me he sentido como el burro al que le ponen la zanahoria enfrente pero que nunca la alcanza. Estudié la maestría para prepararme y avanzar, para cambiar de categoría de técnico a docente o investigador, y no pude. Estudié el doctorado y pasó lo mismo. Ahora lo que te exigen es primero entrar al SNI para después cambiar mi nombramiento; cuando pienso que debería de ser al revés, debería de tener las condiciones para investigar, para desarrollarme como académico y así poder cubrir el perfil que exige entrar al SNI...

Si bien el proceso de transición institucional fue confuso, para algunos pocos académicos representó una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales, aprovechando la desaparición o reorganización de áreas que permitió procesos de movilidad, y la creación de nuevos espacios y dependencias:

En medio de esta dinámica que pocos parecían entender, para mi representó mejorar mi situación laboral y académica, porque coincide con mi regreso de hacer el doctorado y graduarme *cum laudem*, entonces, con el grado y mayor experiencia en investigación y varias publicaciones, pude llegar a ser profesor investigador titular C de tiempo completo con nombramiento definitivo, además de ubicarme en un centro de investigación haciendo el tipo de trabajo que me interesaba en condiciones de libertad que no muchos tienen, aunque sin mayor acceso a recursos para proyectos o mejores sueldos, en comparación con las universidades del centro del país...

Al evaluar el impacto de esta nueva estructura institucional y sus respectivas exigencias y dinámicas a nivel laboral, la totalidad de profesores entrevistados perciben como negativos los cambios en el sentido de que los mismos han afectado de forma importante su cotidianidad, sus tareas, su vida laboral:

Pienso que el énfasis excesivo en el control crea la ilusión del rigor, pero en el fondo las cosas no cambian y los que tienen poder o forman parte de él, pueden sortear los controles y esto además, se considera normal. Porque la estructura de poder está cargada hacia el lado administrativo y corporativo y lo académico resulta subsidiario y dependiente. Es lo inverso de una estructura que le dé sentido al término universitario... Lo desagradable es el ambiente de desconfianza por control, que se traduce incluso en el absurdo diseño de las aulas en el CUCS, sin paredes, con un exceso de ventanas innecesarias, sin ningún aislamiento sonoro o

climático, se oye todo el ruido externo, el sol entra desde primera hora por las ventanas sin que se pueda regular, porque ni persianas permiten, pero con fines de control los vigilantes tienen toda la visión que ocupan... checar que el docente esté donde debe estar...

Este, yo realmente comencé a sentir la presión de los nuevos parámetros laborales, hace poco, como desde hace unos 10 años para acá... nunca me había sentido sin ganas de ir al CUCS, ni cuando tenía una carga muy pesada en la gestión académica y que me exigía estar más tiempo... siempre me ha gustado mi trabajo, disfruto estar con los alumnos, tener proyectos y colaborar con la gente de mi área... pero ahora me cuesta, me parece la jornada más larga y el ambiente más pesado. Para mí, el hecho de que la misma estructura meritocrática termine estigmatizando a los maestros como “buenos” o “malos”, o sea, los que son SNI o PRODEP y los que no son nada, los que sí trabajan y los que son unos huevones o flojos, ha creado un ambiente de competencia insano, y esto se refleja en que cada vez más estos académicos que conforman las élites son los que acceden a todos los beneficios y estímulos y se han convertido como en logias que se protegen e invitan entre ellos mismos, y los que quedan por fuera de esos grupos cada vez lo tienen más difícil, nadie te quiere en sus posgrados, en sus cuerpos académicos, en sus proyectos o publicaciones... entonces se agudiza la desigualdad... y eso afecta definitivamente en tu desempeño diario...

Al preguntarles sobre cómo ven la situación actual de los académicos de la Universidad de Guadalajara, las y los profesores perciben de forma general una situación preocupante, en donde muchos de los derechos, logros y beneficios como académicos y como trabajadores, como gremio a nivel sindical, se están perdiendo sin que se haya hecho nada, experimentan un deterioro en las condiciones y ambiente de trabajo:

Pues mira, solo por señalar algunas de las condiciones actuales. Por ejemplo, los sueldos no se corresponden en general con las exigencias cada vez mayores de trabajo y los incrementos son mínimos. Esto es aún más deficiente en el caso de la inmensa mayoría de profesores de asignatura y en particular los más jóvenes, que difícilmente pueden aspirar a contratos indefinidos. En los últimos años el programa de apoyo a ponentes estuvo suspendido sin ninguna explicación y los presupuestos de apoyo a la investigación esporádicos también son tan reducidos y condicionados que muchos los evitan. Hay pocos apoyos para la publicación, ya sea en forma de libros o de apoyos económicos para poder publicar en los *Journals* de mayor prestigio que implican tener el apoyo de buenos traductores y tiempo disponible para dedicarse a ello. En mi caso considero que gozo de la autonomía que requiere mi trabajo y de un contrato indefinido, lo cual ahora es un privilegio no un derecho. No es el caso de la mayoría, y el clima social se deteriora cada vez más. La gente que puede hacerlo no duda en salir cuánto antes, ya sea vía jubilación u otras vías laborales. En los campus no hay espacios adecuados para el trabajo extraclase de los profesores como tutoría, asesorar trabajos o hacer investigación. En correspondencia con el modelo administrativo

dominante, los espacios y despachos se destina principalmente para el personal administrativo. Tampoco los estudiantes tienen espacios para reunirse, trabajar, leer, descansar. Si hacen reformas o nuevas construcciones nunca consultan a profesores y estudiantes y todo se hace de acuerdo a los caprichos de los directivos...

Finalmente, al evaluar el modelo de la red universitaria implementado por la institución, las y los académicos consideran que en el papel la propuesta es buena, ha permitido mejoras en muchos de los indicadores, modernización de instalaciones y de áreas que antes estaban poco desarrolladas como las que corresponden a las tecnologías de la información, la de internacionalización y lenguas, la red de bibliotecas y laboratorios, pero que en la práctica, muchos de esos avances solo se dan de forma parcial, beneficiando a pocos, priorizando la gestión y el cumplimiento de indicadores:

Este, para mí, en general no creo que esté mal el esquema institucional vigente. Tienen sus claro-oscuros. Ciertamente, la universidad ha dejado su tinte socialista y popular y ahora suena más de élite, más como empresarial, que no debería ser así, pero ya desde el proceso de selección de los alumnos pues es claro. Y esto tiene otra vez sus claro-oscuros. Yo todavía ingresé a la universidad y fui contratado por tiempo indefinido, pero en la actualidad hay cada vez más académicos que tienen que estar renovando y firmando contrato cada año o cada seis meses, sin que puedan generar antigüedad y solo pocos derechos y beneficios. Ellos están en peores condiciones laborales que yo. Una de las intenciones del modelo de red universitaria era descentralizar y desburocratizar la administración, pero ahora se ha multiplicado enormemente este aspecto para todos los que laboramos en ella, hay que entregar informes, solicitudes, comprobaciones, firmas, justificantes, permisos, y demás tramitología. Creo que ha ido funcionando como las autoridades esperan, cumpliendo todos los indicadores que se pueda para aparecer en los rankings de universidades de excelencia...

Creo que el modelo de red se quedó en buenas intenciones, porque en realidad el significado del término red no se ha cumplido. Hasta hace poco los diferentes centros solo reproducían el modelo tradicional clonando incluso de forma redundante las mismas carreras en diversas regiones, en los centros universitarios regionales. Pero por otro lado, en la ZMG tampoco se ha visto entre los diversos campus temáticos. Es así como un estudiante de psicología, no toma clases de sociología, antropología, filosofía, con profesores del CUCSH y en dicho campus, sino que improvisan profesores en cada campus, y en muchos casos no se pueden tomar asignaturas de otras carreras o en otros centros. Eso resulta aún más nefasto a nivel de los programas de posgrado, impidiendo programas que se complementen y generen espacios transdisciplinarios reales... entonces cuál es el sentido de este modelo?...

Satisfacción, realización y estrategias de afrontamiento

Esta última dimensión intenta identificar el sentido de pertenencia a la institución de las y los profesores universitarios, su nivel de satisfacción, motivación y compromiso con el trabajo, sus expectativas y sus formas de afrontar las adversidades que conlleva este tipo de trabajo.

En general, las y los docentes aprecian y valoran ser parte de la Universidad de Guadalajara, trabajar como académicos en la institución. La mayoría reconoce que forman parte de una institución con prestigio nacional e internacional. Representa para muchos de ellos y ellas el espacio que les ha permitido su realización profesional y personal:

Para mí es como mi segunda casa y representa el espacio desde el cual he logrado llevar a cabo todos mis proyectos y desarrollarme como profesional. Desde mi adscripción a la Universidad de Guadalajara, he contado con apoyos en varios rubros para presentar mi trabajo a nivel internacional en buena parte del tiempo que he trabajado en ella, y cuando no, lo he obtenido por mi cuenta a partir del reconocimiento logrado y por las invitaciones que me han hecho o por becas ganadas a partir de mi trabajo. El apoyo más importante de la UdeG fue la beca que me otorgó para realizar estudios de doctorado....

Entre los principales problemas que identifican las y los docentes en el modelo institucional actual, señalan inequidad entre académicos y directivos en posiciones privilegiadas y la mayoría de docentes, mayores exigencias para obtener prestigio, inequidad en la distribución de recursos y puestos, pocas posibilidades de promoción:

Tal como te lo he contado anteriormente, en mi caso he tenido la suerte de tener un espacio de trabajo adecuado y con cierta autonomía que me ha permitido cumplir adecuadamente como profesor e investigador teniendo la confianza de mis jefes y el reconocimiento de mis compañeros, obteniendo siempre buenas evaluaciones y reconocimientos a partir de ello, pero está no es la realidad para la mayoría de académicos en la universidad... La disparidad entre el control corporativo y la exigencia meritocrática a los académicos con respecto a las condiciones laborales de sometimiento al sector administrativo que es quien finalmente decide con criterios estrechos de mantenimiento del orden establecido y su poder.

Este, ahorita no tengo espacio de trabajo y el que me ofrecieron está terrible, aunque se compensa con la libertad que me dan para realizar mis labores y el reconocimiento a mi trabajo por arte de mis alumnos, no de mis jefes o compañeros, ellos son los que a veces me elevan el ánimo. También las exigencias asignadas, sobre todo las cuestiones administrativas siempre me causan problemas y me llevan mucho tiempo, y pues las pocas posibilidades de promoción o mejora, eso me tiene en el limbo y prácticamente no me evalúan porque no estoy ni en PROMEP, ni en estímulos... A los que veo peor son a las personas nuevas que

están contratando, veo que están haciéndolos firmar contrato cada año o cada seis meses y les piden informes de productividad, no tienen casi derechos y no generan antigüedad. Ellos si están con la pistola en la frente apurándose por no bajar de nivel porque si no, no los contratan de nuevo, tienen este papel como bien introyectado, son casi serviciales para no perder lo poco que tienen, y eso no es bueno. Como te decía antes, nuestra universidad es poco democrática; cuando algo no es democrático entonces tiene como consecuencia la formación de élites y las élites jalan recursos siempre a su favor. Ese es el gran problema de nuestra universidad.

En estas condiciones, la satisfacción con el trabajo se relaciona con el grado de libertad que permite buscar opciones para cumplir con las exigencias institucionales y a la vez trabajar en proyectos propios que son los que dan mayor satisfacción:

Para mí, el disfrute o la satisfacción de mi trabajo está en la medida que tenga el espacio o la libertad para hacer lo que realmente me gusta, dar mis clases, hacer el tipo de investigación que me interesa en el tiempo que yo necesite, colaborar con otros académicos, y no solo en cumplir. Lo bueno de mi trabajo es que he podido buscarme las opciones para hacer las cosas que me están interesando. En mi departamento me han pedido cosas a realizar, pero en general no interfieren con las actividades que realizo con mis pares en otros centros universitarios. Así, me siento que estoy haciendo cosas que yo mismo me he propuesto hacer y eso me hace sentir bien.

Pues yo he ido construyendo mi espacio y ritmo de trabajo, eso me ha permitido hacer lo que realmente me gusta, trabajar en proyectos que me interesan de verdad. Entonces si he disfrutado mi trabajo gracias al contexto institucional pero fundamentalmente a partir de mi trabajo comprometido porque creo en lo que hago y por ello he sido reconocido a nivel local e internacional... y eso es lo que realmente valoro y disfruto...

Al cuestionarles sobre las formas de afrontar las exigencias, dinámicas y problemas que conlleva el modelo universitario actual, la mayoría de las y los académicos entrevistados priorizan el bienestar personal por sobre el profesional, tratando de cumplir con el trabajo sin desgastarse emocional y físicamente:

Realmente si afecta, en lo emocional, en la autoestima, en todo... uno se siente permanentemente cansado y se lleva mucho de eso a los otros espacios de vida, principalmente con la familia. Yo por ejemplo, por antigüedad y el estar más próximo a la jubilación que al proceso de desarrollo profesional, no siento esa carga exagerada que tienen que soportar los que son sus recipientes y los que apenas comienzan en un contexto de dependencia, incertidumbre e inestabilidad laboral...

Yo trato de no complicarme en lo posible, trato de cumplir con lo que me encargan, claro, lo que corresponde a mi nombramiento y obligaciones. Afortunadamente en mi departamento he sabido ganarme un espacio y hacer mi trabajo bien, pero si ha habido ocasiones en las que se juntan las exigencias y se me pone complicado cumplir... Lo importante es ir tejiendo redes entre pares para apoyarnos con todos los requisitos que ahora supone ser académico y así poco a poco ir avanzando... aún me falta tiempo para jubilarme, entonces trato de no estresarme y priorizar...

Finalmente, en las narraciones de las y los docentes aparecen una serie de puntos que consideran prioritarios para mejorar la gestión de la universidad, para ir creando las condiciones de una universidad menos elitista y más comprometida socialmente:

Entre las condiciones que considero cruciales para mejorar el sistema universitario actual, está la inversión del modelo actual de tal forma que lo académico y los académicos primen sobre el sector administrativo y en consecuencia con ello, la universidad se agilice, democratice y actualice a nivel de la gestión y la necesaria participación horizontal de los universitarios. Aparte de lo que acabo de mencionar y derivado de ello, que los sistemas de promoción y ascenso queden claramente establecidos, se regularicen y se liberen de los grupos de poder dominantes. Que se regule el status laboral de los profesores de asignatura de tal forma que mejoren sus condiciones de trabajo, sus contratos y sistemas de promoción. La educación debe ser el criterio fundamental de socialización, interacción social participativa y gestión democrática de la sociedad en su conjunto y en consecuencia, debe ser gratuita y universal. Estará presente en toda la vida de las personas no solo en términos de formación, sino también de actualización permanente y ligada al proceso de tomas de decisiones por parte de los ciudadanos informados, porque ese es el sentido auténtico de la política y la autogestión social versus la distorsión de la política como algo que hacen los políticos profesionales, el estado y los partidos, todos los cuales saldrán sobrando en una sociedad educada y autogestiva...

Consideraciones finales

Ciertamente, la nueva universidad mexicana ha dejado atrás el modelo que la caracterizó en el siglo XX, cuya tarea principal es la de transmisora de conocimiento; para adoptar un modelo empresarial caracterizado por profundos procesos de complejización de sus estructuras y funciones así como el crecimiento y diversificación de instituciones y su oferta académica; llevando a que, de acuerdo con Ibarra (2002), “académicos y estudiantes se han visto enfrentados a nuevos modos de existencia basados en el individualismo y la competencia. Además, en su conjunto, han ganado terreno nuevas formas de administración y dirección institucional. Desde las que se empieza a reconstruir la identidad de la universidad como empresa dedicada al negocio del conocimiento” (Ibarra, 2002:77).

A veinte años de la Reforma Universitaria de la Universidad de Guadalajara que implicó la puesta en marcha de una nueva estructura y organización institucional el modelo luce hoy bastante consolidado. El cambio en todos los niveles ha trastocado de forma global la vida universitaria, creando nuevas formas de relación entre los diferentes actores que la conforman que inciden en la manera como ésta es percibida y representada. Estas transformaciones han modificado el sentido mismo de la institución y con ello la forma en que los diversos actores sociales la construyen en su cotidianidad, su concepción de ella y su postura ante ella.

Esta nueva Universidad de “excelencia” que responde a las políticas neoliberales vigentes y cuya dinámica se centra en el cumplimiento de los diversos indicadores de calidad no solo representa prestigio y origina identificaciones en la población universitaria, también engendra resistencias, posturas críticas que cuestionan el supuesto compromiso social y el carácter popular y democrático de la institución que se pregona a través de los discursos oficiales y que en muchas de sus prácticas no se ve reflejado sino que por el contrario mantiene el clientelismo, las desigualdades en la distribución del presupuesto, la simulación en muchos de sus procesos solo por cumplir con los indicadores dejando de lado su misión fundamental que es el proporcionar una educación de calidad en las mejores condiciones.

Todos estos procesos están dejando una marca importante en la forma en que actualmente se entiende la profesión universitaria, sobre todo en las nuevas generaciones de académicos, que han entrado de lleno en este modelo institucional neoliberal de contrataciones temporales, sobrecarga de trabajo, salarios bajos, burocracias administrativas, y promesas de prestigio. Todo ello, sin duda, está dando forma a nuevas subjetividades en los trabajadores académicos universitarios, dando paso a formas de ser y estar en dicho espacio que se están naturalizando en detrimento de derechos y prestaciones que los académicos han ido alcanzando a lo largo de sus luchas y reivindicaciones.

Bibliografía

- Berríos, P. (2008) Normas y percepciones sobre carrera académica. Análisis del contexto institucional y de la experiencia del profesorado en universidades chilenas.
- Bueno, C. (2009) Las Universidades mexicanas en la globalización. En: R. Pedroza y C. E. Massé (Coords.) *Educación y Universidad desde la complejidad en la globalización*.
- Burman, E. (2004) La Entrevista. En: P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall, *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: CUCS-UdeG. México: Universidad Autónoma del Estado de México/Editorial Porrúa.
- Cancino, R. (2010) El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica: El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, N° 18: 149-165.
- Crocker, R; Farfán, P; Huerta, J; Cuevas, L; González, M; López, A; Matsui, O; Pérez, I. y Zambrano, R. (2009) *Modelo educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/CUCS.
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2014) *Guía de Licenciatura en Psicología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- De Garay, A. y Casillas, M. (2002) Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-Porrúa.
- De la O Castellanos, A.M. (2013) Los Centros Universitarios. En: G. A. Hernández (Coord.) *Universidad de Guadalajara: más de dos siglos de historia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- De Sousa, B. (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Fernández, N. (2012) La profesión académica en América Latina: Situación y perspectivas. En: N. Fernández y M. Marquina (Comp.) *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: UNTREF.
- Garrido, J., Blanch, J. M., Uribe, A. F., Flórez, J. y Pedrozo, M. C. (2011) El capitalismo Organizacional como factor de riesgo Psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. Resultados Santander, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, N° 28: 166-196.

- González, V. M. y Marúm, E. (2002) La transformación de la Universidad de Guadalajara: del gigantismo a la red. En: A. Didriksson y A. Herrera (Coords.) *La Transformación de la universidad mexicana: Diez estudios de caso en la transición*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Editorial Porrúa.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, G. A. (Coord.) (2013) *Universidad de Guadalajara: más de dos siglos de historia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Herrera, A. (2002) El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México. En: A. Didriksson y A. Herrera (Coords.) *La Transformación de la universidad mexicana: Diez estudios de caso en la transición*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Editorial Porrúa.
- Ibarra, E. (2002) La “Nueva Universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 14: 75-105.
- Jiménez, B. (1999) Investigación Cualitativa y Psicología Social Crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Dossier: Investigación Cualitativa en Salud. *Revista de la Universidad de Guadalajara*. N° 17, 41-50.
- Jiménez, M. C. (2011) La Universidad: Orígenes, avances y métodos. Cátedra Francisco José de Caldas: Reflexiones desde y para la Universidad. <http://virtual.udistrital.edu.co/catedra/Informacion.php?Catedra=8>
- Llomovatte, S. Y. y Wischnevsky, J. (2012) Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90: Algunos resultados de investigación. *Praxis Educativa*, Vol. 3, N° 3: 15-26.
- Mantilla, M. y Martínez, A. (2013) Jalisco a la hora de su universidad. En: G. A. Hernández (Coord.) *Universidad de Guadalajara: más de dos siglos de historia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Martínez, S., Preciado, M. de L. (2009) Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, Vol. 19, N° 2: 197-206.
- Millán, P. (1982) La psicología mexicana: una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior*, N° 43: 51-92.

- Parra, M. C. y Ríos; N. (2006) La universidad según el sentido común de los profesores universitarios. *Espacio Abierto*, Vol. 15, N° 1 y 2: 55-81.
- Pérez, I. S. y Huerta, J. J. (1998) La Red Universitaria en Jalisco: Una Aproximación a los Modelos Académicos de los Centros Universitarios. *EDUCAR, Revista de educación de la Secretaría de Educación Jalisco*, N° 6.
- Real, J. (2013) *De los acontecimientos grandes y notables de la Universidad de Guadalajara, 1696 – 2013. Inédito.*
- Rivera, A. y Hernández, G. (2017) El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Ibero-americana de Educação*, Vol. 73, N° 2: 87-100.
- Ruiz, J.I. e Ispizúa, M.A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, C. y Martínez, S. (2014) Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, Vol. 22, N° 1: 19-28.
- Segurado, A. y Agulló, E. (2002) Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, Vol. 14, N° 4: 828-836.
- Solís, H. R. (2013) Una Universidad en proceso de reforma. En: G. A. Hernández (Coord.) *Universidad de Guadalajara: más de dos siglos de historia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Taylor, M. (2004) Etnografía. En: P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall, *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: CUCS-UdeG.
- Thompson, J. B. (1998) *Ideología y Cultura Moderna*. México: UAM.
- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H. y Juárez, A. (2016) Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Journal of Work and Organizational Psychology*, N° 32: 67–74.
- Universidad de Guadalajara (2014) *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Valles, M. S. (2002) *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Villarruel, E. (2014) La Universidad de Guadalajara. *Folleto conmemorativo por el XX aniversario de la Red Universitaria*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

Impacto del estrés académico en los estudiantes del Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM)

Ayala Figueroa Margarita

Instituto Tecnológico de Mexicali.

mags2350@hotmail.com

Pelayo González Celia

Instituto Tecnológico de Mexicali.

ailecpelayo@yahoo.com

Sánchez Banuet Nieves

Instituto Tecnológico de Mexicali.

pinkuss@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza el impacto del estrés en la salud física y psicológica de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Mexicali de la carrera de Contabilidad. El nivel de estrés académico impacta no solo su salud sino también su aprovechamiento escolar

En éste proyecto se analizan las principales reacciones físicas, psicológicas y conductuales a causa del estrés académico, identificar los principales estresores desencadenantes del estrés académico en los estudiantes del ITM, y determinar las estrategias más utilizadas por los estudiantes del ITM para enfrentar las situaciones estresantes.

Se utilizó el estado del arte sobre el estrés académico elaborado por Barraza (2007a) y como antecedentes específicos tres investigaciones: Barraza (2005), Barraza y Acosta (2007) y Viñas y Caparrós (2000).

Palabras Clave: Estrés, Educación, Salud, Conducta, Estrategias

Introducción.

El ritmo vertiginoso de la vida, aunado a las presiones que demandan la globalización, conlleva a los estudiantes del Instituto Tecnológico de Mexicali a ser propensos a distintos niveles de estrés académico que pueden detonar problemáticas de tipo emocional, cognitivas y fisiológicas. Según Arturo Barraza Macías (2013), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. En los últimos años, se han presentado varios casos de estudiantes con problemas emocionales, que al exponerse al estrés académico han desembocado en situaciones alarmantes e incluso han llevado al suicidio, las cuales han tenido mayor incidencia en la licenciatura de Contador Público.

Al abordar este tema se pretende conocer el nivel de estrés académico en los estudiantes para percibir el impacto educativo en los alumnos de la licenciatura de Contador Público. Su fundamento teórico está basado en el Modelo Sistémico Cognoscitivista. La muestra será tomada de los estudiantes de nivel licenciatura de la carrera de Contador Público del Instituto Tecnológico de Mexicali, en el ciclo escolar agosto-diciembre 2017, a los cuales

que se les aplicó el inventario SISCO de Barraza en el período de exámenes. Para encontrar los estresores principales desencadenantes del estrés académico en los estudiantes del ITM.

El Objetivo General es determinar el nivel de estrés académico en los estudiantes del ITM para conocer el impacto educativo en los alumnos de la carrera de Contabilidad.

Los Objetivos Específicos son descubrir las principales reacciones físicas, psicológicas y conductuales a causa del estrés académico, identificar los principales estresores desencadenantes del estrés académico en los estudiantes del ITM, y determinar las estrategias más utilizadas por los estudiantes del ITM para enfrentar las situaciones estresantes.

México es uno de los países con mayores niveles de estrés en el mundo (1) debido a que presenta los principales factores tales como la pobreza, cambios constantes en la situación laboral y social (1), contaminación (2) y la competencia entre los compañeros de trabajo y de clases.

Diversos estudios concuerdan en que el ingreso a la Universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes, debido a una falta de adaptación al nuevo ambiente. Este estrés de adaptación es el que caracteriza al estrés académico, siendo este último foco de atención para muchos investigadores.

En general, los trabajos encontrados sobre el tema de estrés académico demuestran la existencia de índices destacados de estrés entre los estudiantes universitarios de tiempo completo, siendo estos más altos por ejemplo, en los periodos de exámenes (3),(4),(5),(6) cuando se tiene sobrecarga académica (3),(4) en los primeros cursos de carrera (6), una enseñanza y aprendizaje demasiado centrada en la memorización (4), cuando hay falta de tiempo (6), las exigencias de algunas materias (4), durante las intervenciones en público (6), en el momento que existe deficiencias metodológicas del profesorado (6) y cuando se obtienen resultados no satisfactorios (6). Con base en lo anterior se consideró investigar, cuáles podrían ser los estresores más importantes en los alumnos del Instituto Tecnológico de Mexicali.

Contenido.

¿Qué se entiende por estrés académico y deserción estudiantil?

El conjunto de actividades que se realizan en la universidad, indispensables para superar los retos académicos, son importante fuente de estrés y ansiedad. Para comprender el estrés académico es necesario tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, familiares, culturales e institucionales. En general, la vulnerabilidad de una persona al estrés está influenciada por su temperamento, capacidades para el afrontamiento y el apoyo social (4,5). El estrés de origen académico tiene, como otros tipos de estrés, manifestaciones físicas individuales: incremento del pulso, palpitaciones cardíacas, aumento en la transpiración y en la tensión muscular de brazos y piernas, respiración entrecortada y roce de dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas de digestión. Las respuestas conductuales frecuentes son: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, ausentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño. En cuanto a las respuestas psicológicas destacan: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de

confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad (6,7).

El estudio de Gutiérrez (8) encontró que la relación entre depresión y severidad del estrés es estadísticamente significativa y que la prevalencia de la depresión podría llegar al 47,2 % de la población estudiada. En consecuencia, el estrés académico es un elemento que favorece el estrés crónico y el deterioro de la salud mental (9-20).

Aunque la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas (11). Las definiciones de deserción planteadas por Tinto y Giovagnoli (21-33), sugieren interpretarla como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo (34,35). [7]

Una de las primeras investigaciones que abordaron el estrés que se genera a partir de un examen es la realizada por Mechanic en 1962 (en Lazarus y Folkman, 1986), quien estudió la experiencia de un grupo de estudiantes en torno a la preparación y realización de sus exámenes de doctorado. A partir de esa fecha, y bajo la misma lógica, se han realizado múltiples investigaciones que abordan el estrés a partir de una situación generada por un examen (v. gr. Pellicer, Salvador y Benet, 2002; Salgero, 1989; Viñas y Caparrós, 2000).

Estas investigaciones parten del hecho de reconocer al examen como una situación generadora de estrés; sin embargo, ninguna ha estudiado al examen como una situación estresante en sí misma. Esta circunstancia condujo a Barraza y Acosta (2007) a abordar el estudio del estrés de examen y considerarlo un tipo de estrés derivado del estrés académico. A partir de ese trabajo se abre una línea de investigación que tiene por objeto de estudio al estrés de examen.

La presente investigación tiene como antecedente general el estado del arte sobre el estrés académico elaborado por Barraza (2007a) y como antecedentes específicos tres investigaciones: Barraza (2005), Barraza y Acosta (2007) y Viñas y Caparrós (2000).

En lo que corresponde al estado del arte sobre el estrés académico se puede observar que éste reporta la existencia de los siguientes estresores:

Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas.

Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares. Realización de un examen.

Exposición de trabajos en clase.

Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura.

Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares.

La tarea de estudio.

El tipo de trabajo que le piden los profesores.

Intervención en el aula.

Mantener un buen rendimiento o promedio académico.

La evaluación de los profesores.

Como se puede advertir, entre los estresores reportados por la literatura consultada para la elaboración del estado del arte se encuentra la realización de un examen, lo que conduce a reconocer al examen como fuente generadora de estrés.

En lo específico, los antecedentes para esta investigación se pueden encontrar en tres investigaciones:

a) En la investigación desarrollada por Barraza (2005) se abordó el estudio del estrés académico en los alumnos de educación media superior. El cuestionario fue aplicado a 356 estudiantes de tres instituciones y entre sus principales resultados se presentan los siguientes:

El 86% de los estudiantes declaran haber tenido estrés académico, con nivel medianamente alto, durante el semestre enero-junio 2004.

Los estudiantes atribuyen este estrés al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, sobrecarga de tareas y trabajos escolares, evaluación de los profesores y el tipo de trabajo solicitado por los docentes. Los síntomas que se presentan con mayor intensidad son los psicológicos.

b) La investigación desarrollada por Barraza y Acosta (2007) abordó el estudio del estrés de examen en una institución de educación media superior. El cuestionario se aplicó a 351 estudiantes y entre sus principales resultados se encuentran los siguientes:

El 81% de estudiantes reportan haber presentado estrés durante el periodo de exámenes. Las demandas del entorno que son consideradas estresores, con mayor nivel de frecuencia son: la calificación que pudiera obtenerse y el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen.

Se observó el predominio absoluto de los síntomas psicológicos, entre los diferentes tipos de síntomas,

Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia fueron:

Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y platicar con los compañeros

El análisis de diferencia de grupos permitió reconocer que las variables género y semestre presentan un papel modulador en este tipo de estrés.

c) La investigación desarrollada por Viñas y Caparrós (2000), tuvo como principal objetivo analizar la posible relación entre las estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar el periodo de exámenes y los síntomas somáticos autoinformados. Para ello, evaluaron las estrategias de afrontamiento utilizadas durante las dos semanas correspondientes a la primera convocatoria de exámenes. De forma paralela, los estudiantes autoinformaron de los diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas experimentadas durante dicho periodo y a lo largo de las dos semanas consecutivas.

Los resultados obtenidos coinciden con los de otros estudios, en los cuales se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos

sujetos que utilizan estrategias paliativas, como el afrontamiento centrado en las emociones, el escape conductual o cognitivo, expresan mayor malestar. [8]

Awé, Gaither, Crawford y Tieman (2016) muestran evidencia que indica que los niveles más altos de estrés estudiantil influyen negativamente en el rendimiento académico y que la carga de trabajo, las largas horas de estudio, los exámenes, las calificaciones, la falta de tiempo libre y la dificultad del trabajo en clase son los factores causales de tal estrés. Además, Saleh, Camart y Romo (2017) expresan que la mayoría de los estudiantes universitarios muestran altos niveles de estrés, angustia psicológica y bajos niveles de autoestima, optimismo y autoeficacia. También García y Zea (2012) escriben que el estrés es multicausal y que la teoría que mejor lo sustenta es la basada en el modelo sistémico cognoscitivista, el cual dicta que diversos estímulos estresores del contexto educativo pueden desequilibrar la homeostasis de la relación estudiante-entorno académico; por lo que estos autores recomiendan analizar críticamente la etiología, prevalencia, manifestaciones clínicas y tratamiento del estrés académico.

En resumen, el estrés académico es un estado producido cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, es decir, al estudiante le resultan angustiantes aquellas situaciones a las que se enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para operarlas, manifestándose en algunas ocasiones síntomas físicos como: ansiedad, cansancio, insomnio, y expresiones académicas como bajo rendimiento escolar, desinterés profesional, ausentismo e incluso deserción. Por otra parte, si dichas demandas fueran percibidas positivamente (eustrés), el estudiante se motivaría a realizar los trabajos académicos, e influiría en sus emociones de manera positiva.

Solano et al., (2016) resaltan que aspectos como deficiencia metodológica, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, carencia de valor de los contenidos y exámenes, representan factores de estrés y generan falta de control sobre el propio rendimiento académico, además de baja autoestima escolar.

Coinciden Rodríguez, Labrador y Blanco (2016) en que los factores que provocan mayor estrés en los estudiantes son las deficiencias metodológicas del profesorado, las intervenciones en público y los exámenes.

Muñoz (2016) declara que la sobrecarga académica y falta de tiempo para cumplir actividades es lo que más genera estrés en estudiantes universitarios. Laredo (2016) expone que los factores de estrés académico en estudiantes universitarios son: evaluación de profesores, sobrecarga de tareas, el tipo de trabajo que piden los profesores y el tiempo limitado para hacer el trabajo. [9]

Metodología, Resultados y Discusión.

La investigación es de tipo descriptiva. Utilizando el método cualitativo y cuantitativo (mixto), maneja un enfoque humanista. El diseño es transversal en el tiempo. La técnica aplicada se manejó mediante el instrumento del test de estrés basado en Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés académico de Arturo Barraza(2007) Anexo A.

El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22 y el office. La población objeto de estudio se compuso de 86 alumnos, de nivel licenciatura de la carrera de Contador Público del Instituto Tecnológico de Mexicali, en el ciclo escolar Agosto-Diciembre 2017.

El test fue proporcionado directamente a los participantes, el muestreo es no probabilístico por conveniencia.

Metas

Reducir en un 20 % los niveles de estrés altos que presentan los estudiantes del ITM en un periodo de un año.

Decrementar los efectos nocivos en la salud de los estudiantes del ITM a causa del estrés académico.

Estrategias

Incremento de psicólogos al servicio de la población estudiantil del ITM por medio de convenios con otras escuelas a través del servicio social.

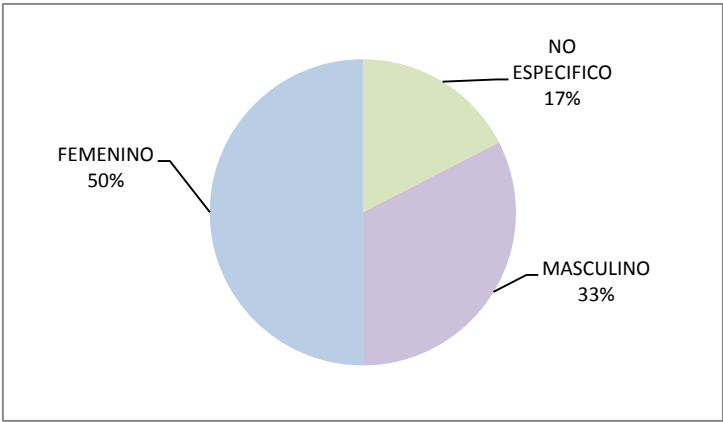
Impartición de cursos-talleres de herramientas para el manejo del estrés académico en el turno vespertino.

Organizar eventos deportivos y culturales, para combatir el estrés.

Planificar y evaluar los proyectos de manera sumativa.

Principales reacciones físicas, psicológicas y conductuales a causa del estrés académico.

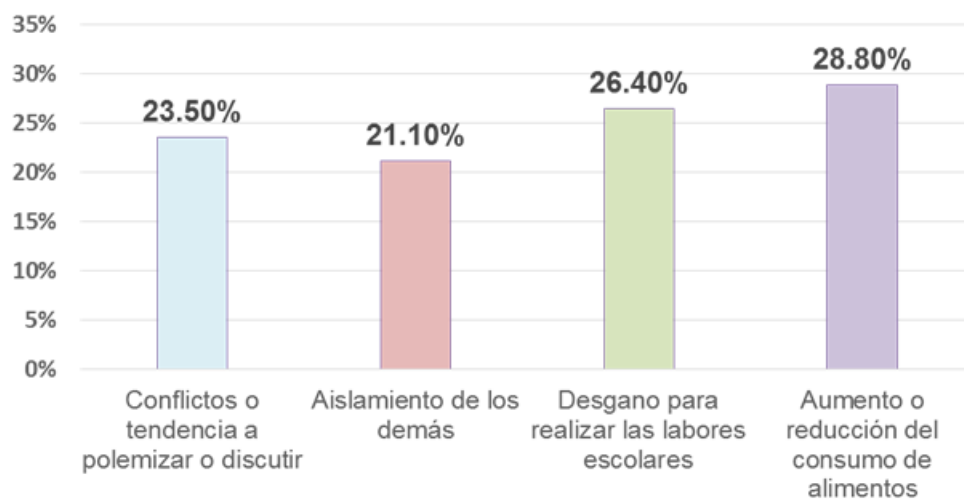
Gráfica 1 Grupo de Estudio



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

En el grupo de Estudio el 50% fueron personas del sexo femenino el 33 % sexo masculino y el 17% no especificó sexo.

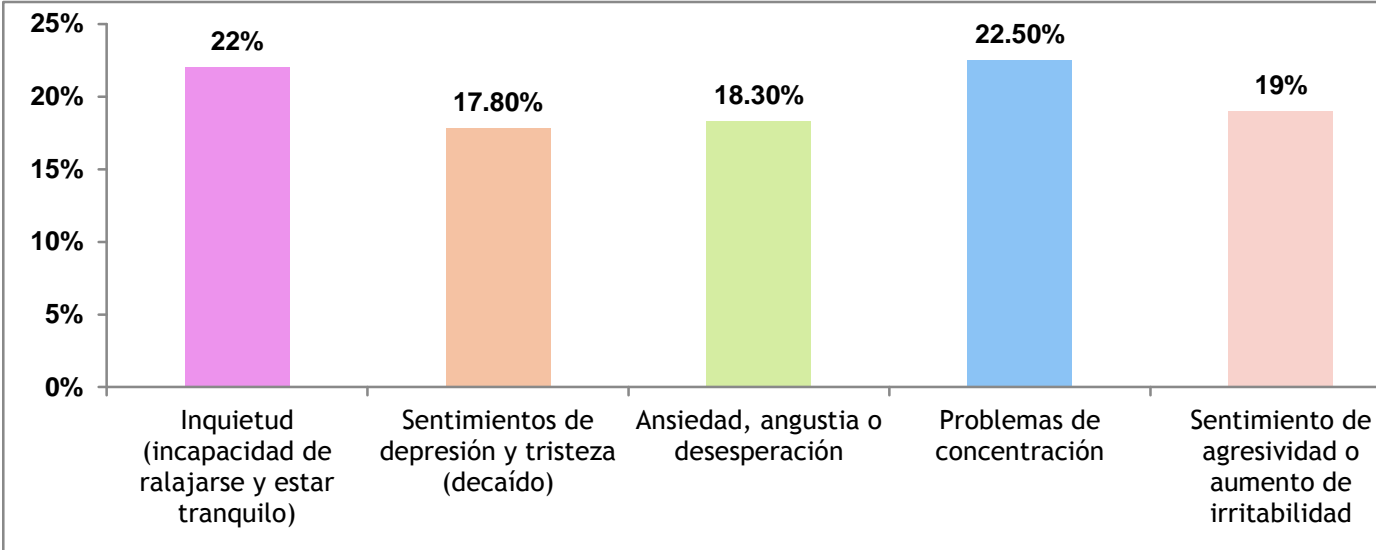
Gráfica 2 Reacciones Conductuales.



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

Cuando alguna reacción ante un suceso produce una emoción nos encontramos ante una reacción conductual. En el caso estudiado, el 23.5% presentó reacciones conflictivas o con tendencia a polemizar o discutir, el 21.1% aislamiento, el 26.4% desgano al realizar labores escolares y finalmente el 28.8% aumento o decremento en la ingesta de alimentos.

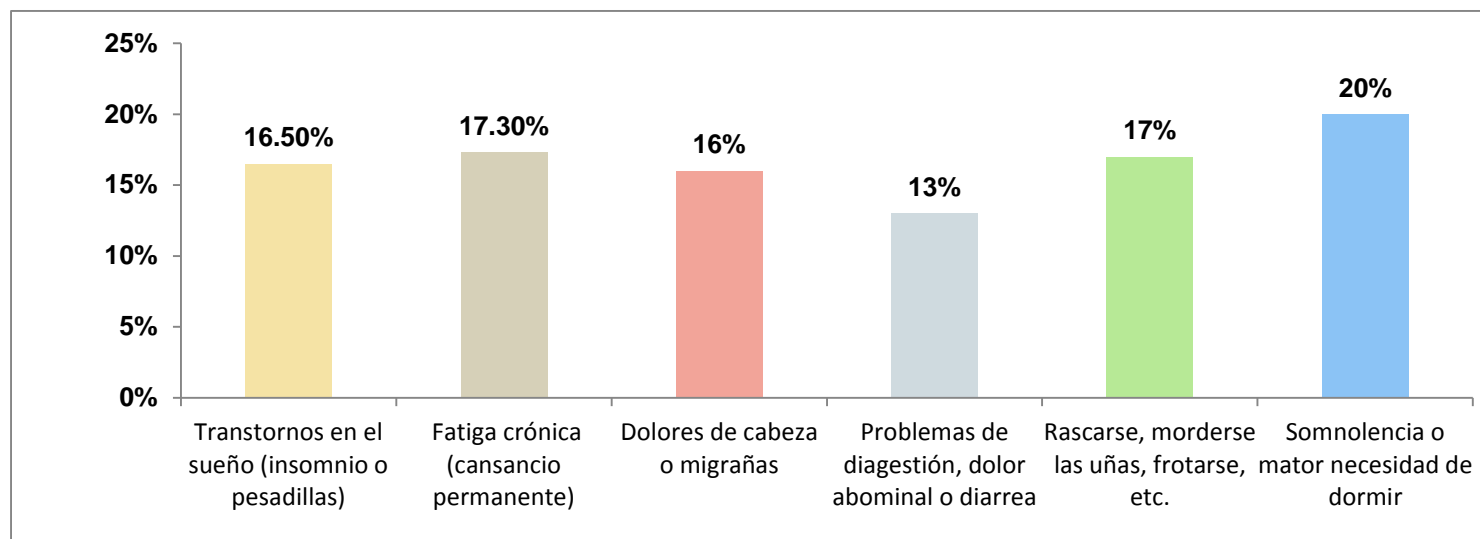
Gráfica 3 Reacciones Psicológicas



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

Las reacciones que obedecen puramente a mecanismos psicológicos se presentaron con los siguientes índices: 22% Inquietud, 17.8% depresión y tristeza, 18.3% ansiedad, angustia o desesperación, 22.5% problemas de concentración y 19% agresividad e irritabilidad.

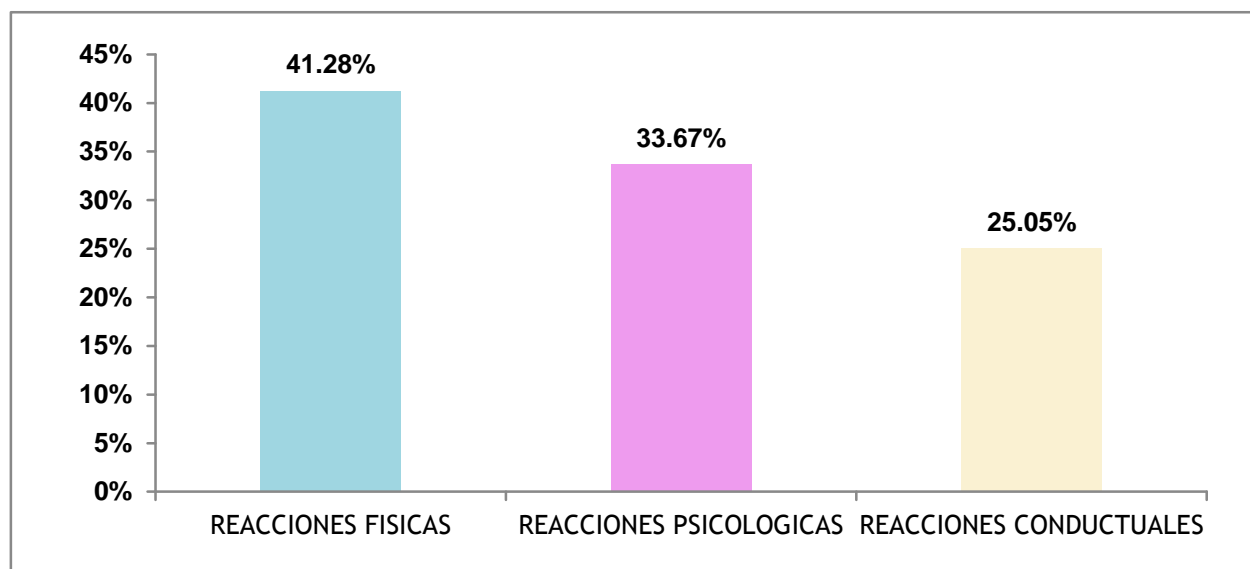
Gráfica 4 Reacciones Físicas



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

Las reacciones físicas asociadas con el estrés son sensaciones corporales experimentadas por el grupo de estudio. El 16.5% presentó trastornos de sueño, el 17.3% fatiga crónica, 16% cefaleas o migrañas, 13% problemas digestivos, 17% reacciones como rascarse morderse etc. y el 20% hipersomnía.

Gráfica 5 Tipos de reacciones.

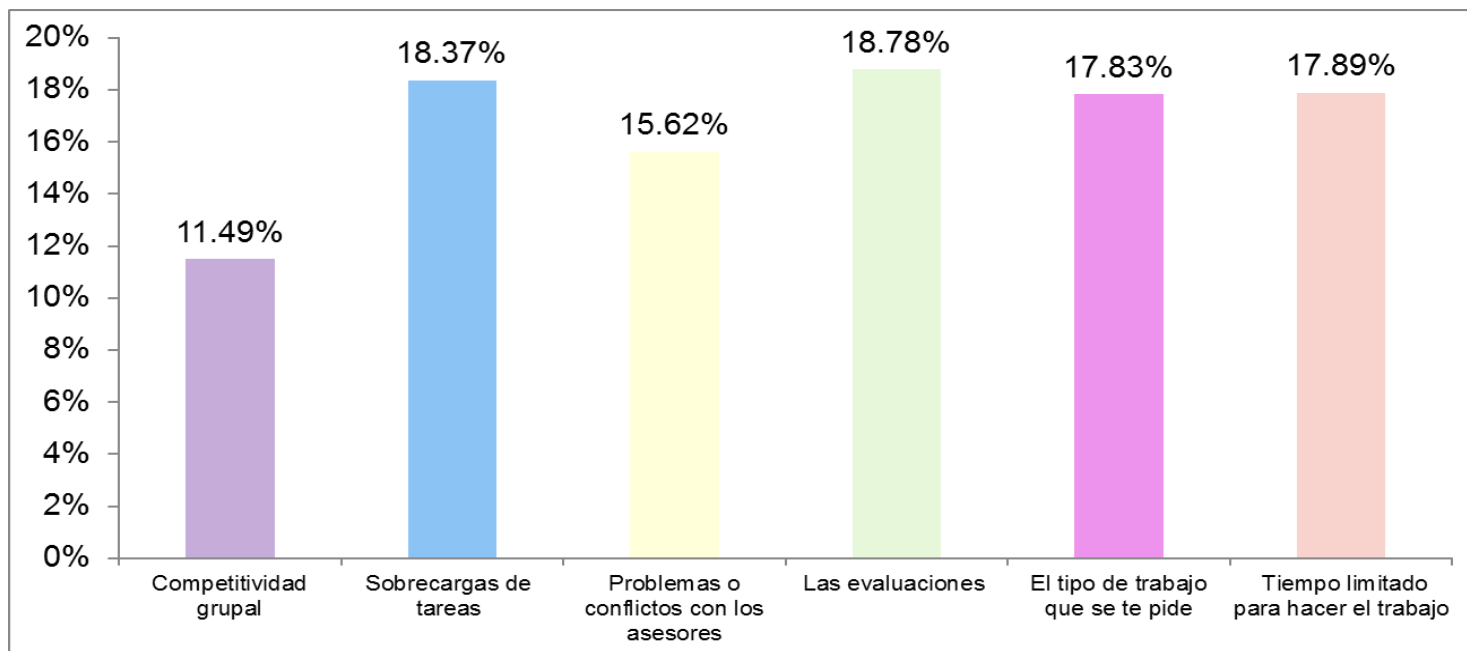


Fuente: Elaborada con base a las encuestas

Las reacciones físicas (Gráfica 4) asociadas al estrés fueron experimentadas por el 41.28% del grupo estudiado. Las reacciones psicológicas especificadas en la Gráfica 3 las experimentó el 33.67% del grupo. Las reacciones conductuales fueron experimentadas por el 25.05% de los encuestados.

Puede ser que algunos hayan experimentado dos o los tres tipos de reacciones pero no se obtuvieron datos combinados lo que presenta una oportunidad para investigación futura.

Gráfica 6 Principales desencadenantes de estrés.



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

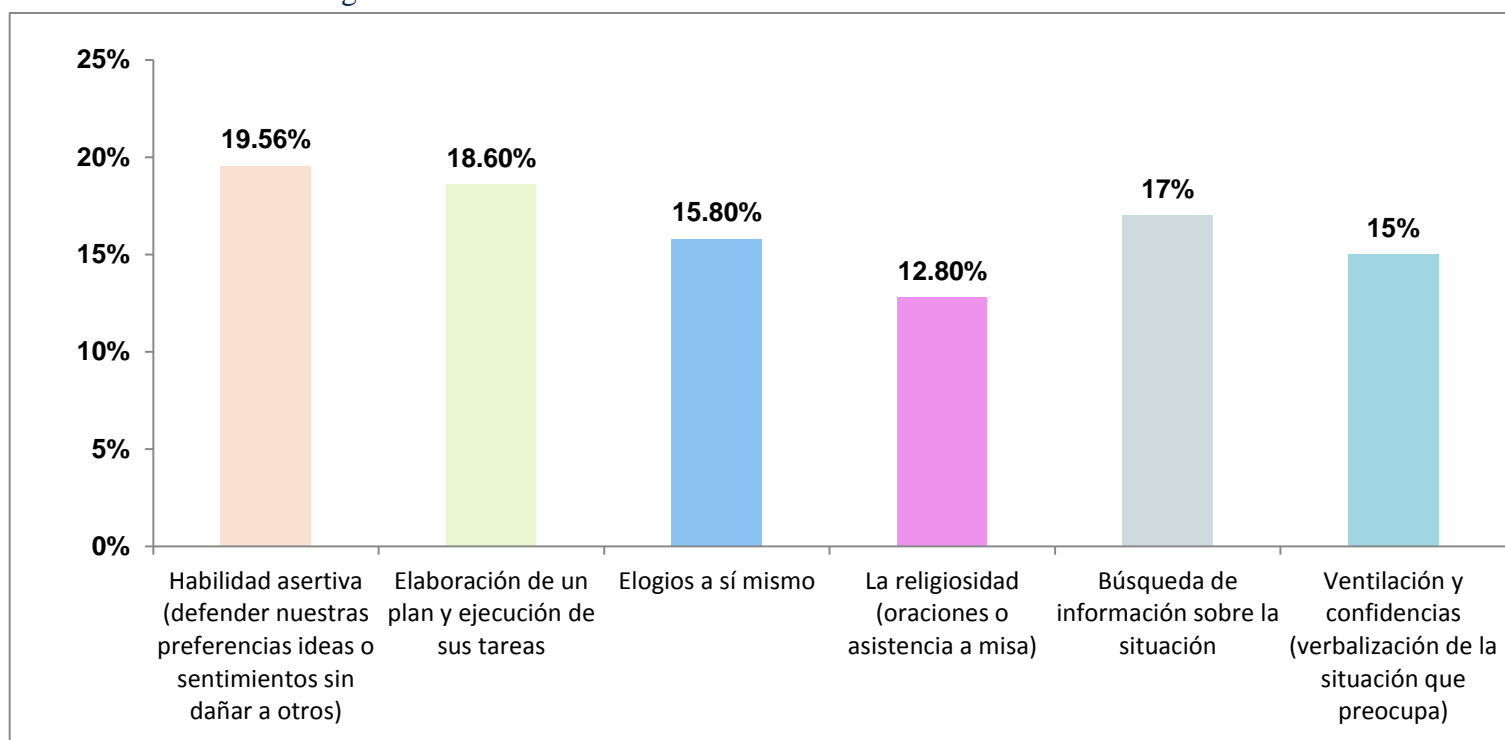
Los estresores principales desencadenantes del estrés académico en los estudiantes del ITM son las evaluaciones (18.78%), sobrecargas de tareas (18.37%) y tiempo limitado para hacer el trabajo (17.89%).

Se puede observar que las evaluaciones se encuentran en primer lugar como desencadenantes del estrés ya que el alumno no se siente con la confianza suficiente como para relajarse y tomar la evaluación solamente como una confirmación de lo aprendido.

La sobrecarga de tareas y el tiempo limitado para realizar los trabajos puede deberse a una inapropiada gestión del curso o a que el alumno no cuenta con la madurez suficiente para organizar el tiempo y manejarse por prioridades.

El tiempo limitado para realizar sus tareas se refiere a los tiempos de entrega. Cuando la gestión del curso no fue la apropiada o el alumno no completó sus tareas a tiempo o no se tuvieron las suficientes herramientas para facilitar la tarea tenemos un área de oportunidad para la investigación y el desarrollo de estrategias que ayuden en éste caso concreto.

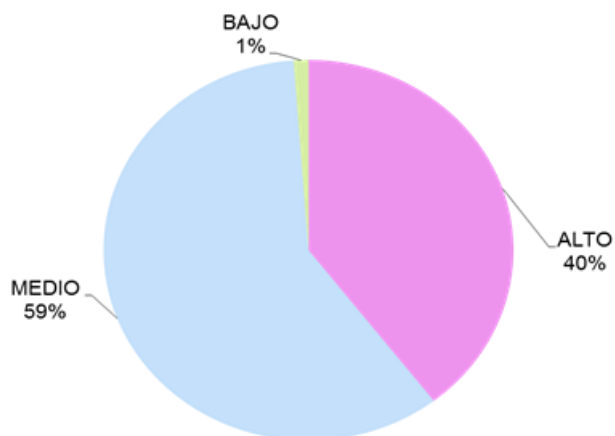
Gráfica 7 Estrategias de afrontamiento.



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

Las estrategias más utilizadas por los estudiantes del ITM para enfrentar las situaciones estresantes son habilidades asertivas (19.56%), elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (18.60%) y búsqueda de información sobre la situación (17%).

Gráfica 8 Nivel de Estrés



Fuente: Elaborada con base a las encuestas

El nivel de estrés académico en los estudiantes del ITM es su mayoría medio (59%) y el 40 % presenta nivel alto, ésta situación es apremiante ya que se han observado casos en los que la salud del estudiante se ve tan afectada que decide abandonar sus estudios.

Conclusiones

Se observó que del total de la población a la cual se aplicó el test, el 50% fue de sexo femenino y 33% de sexo masculino y 17% no especificó sexo. Los porcentajes muestran que la prueba es más o menos equilibrada en cuanto a género se refiere.

Al analizar los datos, se encontró que las reacciones con mayor incidencia debido al estrés académico en los alumnos del ITM fueron las reacciones físicas (41.28%) seguidos por las reacciones psicológicas (33.67%). Lo cual refleja los impactos negativos en la salud de los estudiantes. El mayor impacto del estrés académico se manifiesta físicamente en la salud, no tanto en lo conductual, por ello es conocido como el asesino silencioso.

Los estresores principales desencadenantes del estrés académico en los estudiantes del ITM son las evaluaciones (18.78%), sobrecargas de tareas (18.37%) y tiempo limitado para hacer el trabajo (17.89%). Con lo anterior, se concluye que efectivamente en el periodo de exámenes, se detonan el mayor número de estresores académicos.

Las estrategias más utilizadas por los estudiantes del ITM para enfrentar las situaciones estresantes son habilidades asertivas (19.56%), elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (18.60%) y búsqueda de información sobre la situación (17%). La principal estrategia a que recurren los estudiantes es la autoconfianza y actitud enfocada al logro de metas para entrar en estado relajado y llevar a cabo las tareas.

El nivel de estrés académico en los estudiantes del ITM es su mayoría medio (59%) y el 40 % presenta nivel alto. La mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel aceptable medio de estrés, sin embargo, el nivel alto de estrés tienen alto porcentaje por lo que se buscara reducirlo.

Las principales estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes para disminuir el estrés académico:

- 1) Concentrarse en resolver el problema poniendo en juego todas las capacidades estudiándolo sistemáticamente y analizando diferentes puntos de vista, pensando en lo que se está haciendo y por qué.
- 2) Buscar diversiones relajantes, como actividades de ocio: leer, pintar, ver la televisión y escuchar música.
- 3) Distracción física haciendo deporte.
- 4) Buscar apoyo espiritual y ayuda en un dios.
- 5) Buscar apoyo social compartiendo el problema con amigos y padres para que le ayuden y expliquen qué harían ellos en su lugar.
- 6) Buscar ayuda profesional de maestros u otros profesionales competentes.
- 7) Buscar pertenencia adaptándose a los amigos o generando en ellos buena impresión.
- 8) Falta de afrontamiento por no encontrar la manera adecuada o enfermarse.
- 9) Reducir la tensión bebiendo, comiendo, llorando, gritando, tomando drogas o trasladando las frustraciones a otros.
- 10) Reservarse el problema y aislarse de la gente no dejando que otros se enteren de su problemática.

Bibliografía

- [1] Mendoza L, Cabrera E, González D, Martínez R, Pérez EJ, Saucedo R. Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *ENE [revista en Internet]*. 2010 [citado 15 Mar 2016]. 4(3); 35-45. Disponible en: <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/96/80>
- [2] Fundación Universia. Contaminación, una de las principales causas de estrés. [Internet] México: Universia México; 2010 [citado 15 Mar 2016]. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/ciencia-tt/noticia/2010/03/01/185455/contaminacion-principales-causas-estres.html>
- [3] Barraza A, Martínez JL, Silva JT, Camargo E, Antuna R. Estresores académico y género: un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *VE-IUNAES [revista en Internet]*. 2011 [citado 5 Oct 2015]; 5(12): 33-43. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>
- [4] Académicos percibidos por estudiantes pertenecientes a la escuela de enfermería de Ávila, centro adscrito a la Universidad de Salamanca. *Rev. enferm. CyL [revista en Internet]*. 2014 [citado 28 Oct 2015]; 6(2): 98-105. Disponible en: <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl>
- [5] Dr. Arturo Barraza Macías, Ma. Oscar Rodríguez Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar.
- [6] Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect1, Dra. María Guadalupe Soto Decuir2, Lic. María Lilia Castro Castro3, Lic. Jorge Rafael Quintero Salazar4. Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas
- [7] Marín MM, Álvarez CG, Lizalde A, Anguiano AC, Lemus BM. Estrés académico en estudiantes: El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *PAG rev. iberoam. Producción académica gest. educ [revista en Internet]*. 2014 [citado 30 Oct 2015]; (1): 17. Disponible en: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/126/173>.
- [8] Martín IM. Estrés Rodríguez B, González MP, Blanco LE. Estresores académico en estudiantes universitarios. *Apunt. Psicol [revista en Internet]*. 2007 [citado 5 Oct 2015]; 25(1): 87-99. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf?sequence=1/article/view/131/104.
- [9] Nancy Suárez-Montes y Luz B. Díaz-Subieta Estrés académico deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior.

Anexo A. Test de Estrés de Arturo Barraza Macías
Cuestionario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara	(3) Algunas	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					